

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 24, n. 72 Suplemento,
Rio de Janeiro, Setembro/Dezembro 2018
Anais da XIII JNLFLP**

R454

Revista Philologus, Ano 24, n. 72 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. 2.068p.

Suplemento: Anais da XIII JNLFLP

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

e-ISSN 2675-6846

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(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)

Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ

(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretário:	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Cultural	Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
Diretora Financeira	Prof ^a Dr ^a Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof. M ^a Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Prof ^a Dr ^a Maria Lúcia Mexias Simon

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.

Coselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre Antônio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Naege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias Simon (USS), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-Índia), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), *Vera Lucia de Oliveira* (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Aline Salucci Nunes
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOGOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	22
1. “500 dias com ela” e a semiótica: uma análise da construção sígnica do narrador.....	24
<i>Taís Turaça Arantes</i>	
2. A análise de vídeos publicitários a partir dos fatores pragmáticos de intencionalidade e situacionalidade.....	36
<i>Igor Moura Danieleviz e Silva e Ariane Wust de Freitas Francischini</i>	
3. “A Bela Amortecida”, de Gilmar Pereira: leituras de um conto...48	
<i>Neliane Raquel Macedo Aquino e Bonfim Queiroz Lima</i>	
4. A casa dos espelhos: processo cognitivo no desenvolvimento da criatividade.....	59
<i>Nānashara Cavalcante Boehm da Silva Barbosa e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
5. A construção identitária em movimentos entre o tema transversal ética e resposta dos alunos nas atividades de produção textual e uso do material didático portuguesando.....	70
<i>Bruna Sieiro Borges, Tuany Maria Rodrigues Gonçalves Cianelli, Fernanda Iglesias Webering, Flávia Maria Farias Baptista da Cunha e Cláudia Cristina Mendes Gisel</i>	
6. A contação de histórias revisitada e o aprendiz emancipado por meio da teoria dos multiletramentos.....	80
<i>Lilian Mello Hodgson</i>	
7. A contribuição da tecnologia para obtenção de ganhos cognitivos de crianças autistas.....	93
<i>Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias</i>	
8. A correção e reescrita da produção textual no contexto tecnológico.....	105
<i>Enilva Maciel Ribeiro, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina SierraAssêncio Costa</i>	
9. A defesa da linguagem na ótica de steven pinker e a sua extensão para o contexto discursivo literário.....	112
<i>Fábio Pereira do Vale Machado</i>	

10. **A denúncia social escravocrata em “Navio negreiro”, de Castro Alves.....120**
Cinthia Teresinha Fabre Esposte, Elias Cloy França Ferreira da Silva, Vitória Maria de Brito Venancio, Anízio Antônio Pirozi e Clodoaldo Sanches Fófano
11. **“A droga da obediência” e as orações subordinadas adverbiais: articulações e sentidos para as relações textuais.....131**
Vanessa Cristina Alves da Silva, Adriana Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
12. **A educação física escolar e a importância do ensino da dança...141**
Priscilla Gonçalves de Azevedo, Glória Marianna Barreto Teixeira e Fernanda Castro Manhães
13. **A escola: um ambiente e diferentes perspectivas de pesquisas sobre a língua portuguesa.....151**
Nilmara Milena da Silva Gomes e Elecy Rodrigues Martins
14. **A formação do professor de Português como língua estrangeira: uma proposta.....169**
Armando de Oliveira Silva
15. **A gênese do soneto de Constatação I “Por nós mesmos”.....179**
Eleonora Campos Teixeira e Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
16. **A importância da ludicidade no processo inclusivo de alunos com deficiência no ambiente escolar.....200**
Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André
17. **A importância da ideologia de Paulo Freire no contexto político e social no processo de formação da educação popular.....209**
Gracyella Gonzaga Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
18. **A influência da linguagem da *internet* e o uso de celulares na produção escrita de alunos de 3º ano de Ensino Médio.....219**
Jonathan Gonçalves dos Santos, Letícia Maria de Jesus Monteiro e Susylene Dias de Araújo
19. **A interação entre a professora de ple e alunos africanos em uma turma do NUCLE/UFRR.....230**
Maiane Machado Sá e Ancelma Barbosa Pereira
20. **A interação social da leitura diante do letramento literário.....249**
Daniel Abrão e Helga Ticiania de Barros Maciel

21. **A interdisciplinaridade no ensino–aprendizagem de Língua Inglesa: um olhar sobre a prática de professores e o livro didático....**256
Jefferson Roberto Aroucha
22. **A interlíngua como instrumento de avaliação e/ou acompanhamento da apropriação da escrita em língua portuguesa por alunos surdos.....**266
Karine Nafaeli Sousa Lima e Francisco Edviges Albuquerque
23. **A leitura em sala de aula e a formação de leitores: questões e problemas.....**281
Dameres Alves de Araújo Basmage e Marcelo Marinho
24. **A linguagem do *mime* nas redes sociais: uma análise dos memes da Copa 2018 sob a perspectiva semiótica de Charles Sanders Peirce.....**296
Taís Turaça Arantes
25. **A linguística como instrumento para detectar o plágio.....**306
Jucilene Marcos da Silva Ramos, Vanderson de Souza e Nataniel dos Santos Gomes
26. **A Linguística Forense em uma análise investigativa.....**319
Katherine Cristine Costa Camargo e Nataniel dos Santos Gomes
27. **A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan.....**332
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva e Francisco Edviges Albuquerque
28. **A pesquisa na linha de literatura afro-brasileira na pós-graduação: identidade negra, resistência e minorias.....**343
Rosidelma Pereira Fraga
29. **A poesia visual de Tchello d’Barros: uma proposta pedagógica...362**
Renata da Silva de Barcellos
30. **A prática pedagógica do professor em formação: entre o dizer e o agir.....**380
Elem Kássia Gomes
31. **A recorrência dos elementos de textualidade no processo de letramento poético de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental...392**
Leomar Alves de Sousa e Antônio Carlos Dias Mendonça

32. **A relatinização da língua portuguesa.....403**
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Daniel de Assis Soares
33. **A representação da mulher negra no livro didático e sua influência na identidade dos alunos.....416**
Anna Carolina Barbosa Silva, Viviane Ribeiro Andrade, Claudia Cristina Mendes Giesel e Fernanda Iglesias Webering
34. **A Sociolinguística no ensino–aprendizagem da língua materna no EJA.....426**
Tabitha Molina Monteiro
35. **“A terra dos meninos pelados”: uma experiência estética com a literatura no Ensino Fundamental II.....434**
Juliana de Souza Silva e Volmir Cardoso Pereira
36. **A utilização da música como promotora do bem-estar do ser humano.....443**
Dayse Sampaio Lopes Borges, Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos e Fernanda Castro Manhães
37. **A utilização de métodos lúdicos na educação infantil.....459**
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa, Elisângela Matos Oliveira de Souza, Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André
38. **A variação linguística em sala de aula: um tratado da empatia....468**
Juliana de Souza Silva, Fábio Junior Paes Moraes, Adriana Lúcia de Barros Escobar e Natalina Sierra Assêncio Costa
39. **A variação linguística na língua portuguesa e sua relação com o ensino.....478**
Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
40. **A vedação da obstinação terapêutica à luz resolução nº 2.156/2016, do Conselho Federal de Medicina.....487**
Larissa de Paula Ferreira, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral e Carlos Henrique Medeiros de Souza
41. **Ambiguidades em charges de jornais.....498**
Vanessa Ferreira Camilo e Paulina de Lira Carneiro
42. **Análise da toponímia urbana de Paranaíba-MS.....514**
Neidiani Alves da Silva Dutra
43. **Aquisição da linguagem através do lúdico: apresentação do palhaço Cambito, nas escolas públicas da Comunidade Remascente**

- Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaraguari-MS.....532**
Janayne Pereira de Oliveira, Ozanados Anjos Santana e Ariane Wust de Freitas Francischini
- 44. Aquisição de L2 por idosos: um estudo baseado no gerativismo sobre as dificuldades na 3ª idade de adquirir a língua inglesa....542**
Marisa Luna Kitizig e Nataniel dos Santos Gomes
- 45. As línguas indígenas da Comunidade do Araçá: do ensino na escola como segunda língua à revitalização linguística como fortalecimento cultural.....550**
José Ângelo Almeida Ferreira e Alessandra de Souza Santos
- 46. As roupagens da língua: a concordância verbo-nominal sob a ótica da Gramática Tradicional e da Sociolinguística.....562**
Nilcéia Gonçalves Cáceres, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Lucilo Antônio Rodrigues e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 47. As TDICS e o ensino híbrido: a utilização das ferramentas “GPS” e “google earth” no ensino de ciências de uma escola pública de Carangola-MG.....573**
Filipe Zaniratti Damica, Douglas Ribeiro Lucas, Leismarque Adelino Júnior da Silva e Nilson Sergio Peres Stahl
- 48. Aspectos cognitivos do processo de aquisição de linguagem de alunos com deficiência intelectual.....585**
Neidiani Alves da Silva Dutra e Gleisiani Moura da Silva
- 49. Aspectos cognitivos no desenvolvimento das faculdades linguísticas.....603**
Livia Carneiro Lima da Hora e Nataniel dos Santos Gomes
- 50. Autoralidade e letramento literário: caminhos possíveis.....617**
Penha Élide GhiottoTuão Ramos e Analice de Oliveira Martins
- 51. “Circuito fechado”: uma forma de trabalhar verbos.....629**
Nânashara Cavalcante Boehm da Silva Barbosa, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 52. Cognição e linguagens digitais: intersecção entre o conhecimento e o símbolo like do facebook.....638**
Daisy Aparecida Parron Molina, Adriana PereiraSantana e Nataniel dos Santos Gomes

53. **Como e quando se inicia o processo de efetivação de uma oralidade desconsiderada culta, sob a perspectiva do letramento.....**646
José Mario Botelho
54. **Concordância verbal: análise do trabalho com a gramática no Ensino Fundamental II.....**658
Marceli Souza de Oliveira e Selmo Azevedo Apontes
55. **Conhecendo a neurociência cognitiva e comportamental e suas influências na educação, destacando os prováveis transtornos de aprendizagem.....**667
Ingrid Raposo Ramos e Marilei Arruda da Rocha Caballero
56. **Conhecendo o transtorno opositivo desafiador – TOD – e estabelecendo relações de aprendizagem escolar.....**675
Nilcéia Gonçalves Cáceres e Nataniel Gomes dos Santos
57. **Contação de histórias: ensino de Literatura e formação do leitor literário.....**686
Andréia Nascimento Carmo e Valdivina Telia Rosa de Melian
58. **Contribuições do gênero instrucional no rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental.....**700
Vera Lúcia Ferreira Urt, Herbertz Ferreira, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
59. **(Des)estruturando a Linguística Antropocêntrica: aspectos linguísticos da marginalização dos sujeitos de outras espécies e a proposição de uma nova agenda linguística anti-humanista.....**709
Gabriel Bittar Domingues
60. **Diálogos entre a escrita de Lima Barreto e o hip hop, de Emicida..**723
Poliana da Silva Carvalho, Ana Paola Laeber, Ezequiel Gonçalves de Paula, Eliana Crispim França Luquetti e Fermín Alfredo Tang Montané
61. **Dicionário: da construção de sentidos ao enriquecimento do vocabulário.....**738
Elesandra Rodrigues Dias Ferraz, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
62. **Discursos da história e letramento no PIBID: análise da inferiorização do Brasil nas páginas de *Atlantida*.....**745
Humberto Silva de Lima e Ana Cristina dos Santos

63. **Do ídion ao idiôtes: a escrita político-filosófica de Leandro Konder, voltada ao cotidiano.....**762
Antonio Carlos Ribeiro e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
64. **Educação ambiental e justiça social: diálogos para o fortalecimento da comunidade escola.....**772
Ari Gonçalves Neto, Shirlena Campos de Souza Amaral e Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral
65. **Empoderamento linguístico de minorias étnicas de Roraima.....**785
Daniele da Silva Fernandes Rodrigues e Nilmara Milena da Silva Gomes
66. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: unidades lexicais e recursos de tradução/interpretação para LIBRAS.....**804
Ízea Folha Damasceno Santos e Ana Claudia Castiglioni
67. **Entendendo o texto literário a partir da poesia de Cecília Meireles.....**826
Nilcéia Gonçalves Cáceres, Lucilo Antônio Rodrigues, Volmir Cardoso Pereira, Daniel Abrão e Fábio Dobashi Furuzato
68. **Entender para escrever: a leitura crítica na formação de sentidos.....**832
Amara Brito Martins Ramos, Vanessa Lima, Sayonarah Almeida, Flávia Maria Cunha e Claudia Cristina Mendes Giesel
69. **Era pós-método: novas concepções para o processo de ensino–aprendizagem de Língua Estrangeira.....**846
Laís Teixeira Lima, Monique Teixeira Crisóstomo, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Rafaela Sepulveda Aleixo Lima
70. **Estratégias de adequação curricular para alunos com autismo...857**
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Bianca de Souza Fonseca, Cristiana Barcelos da Silva e Fernanda Castro Manhães
71. **Estudo preliminar da competência 4 da base nacional comum curricular: relações entre linguagem e cognição.....**875
Adriana Pereira Santana, Adriano da Fonseca Melo, Daisy Aparecida Parron Molina e Nataniel dos Santos Gomes
72. **Estudos de gênero na educação física escolar: principais conceitos e abordagens.....**892

Glória Marianna Barreto Teixeira, Priscilla Gonçalves de Azevedo e
Fernanda Castro Manhães

- 73. Evasão escolar e Ensino Médio: análises de uma revisão bibliográfica sistemática.....899**
Cristiana Barcelos da Silva, Carlos Henrique Medeiros de Souza, Fernanda Castro Manhães e Ana Paula Silva de Andrade Jorge
- 74. Evento de letramento: um passaporte seguro para a prática social da língua.....915**
Valdinéia da Luz Meira Machado, Tatiane Castro dos Santos e Mauricélia de Melo Souza
- 75. Experiências de ensino de Português como língua não materna em contextos de fronteira e imigração em Roraima.....928**
Cora Elena Gonzalo Zambrano
- 76. Experiência de transposição entre a teoria e a prática: gramática, educação e ensino do gênero textual poesia.....942**
Eliete Lopes Matricardi, Loid Rodrigues e Adriana Chaves de Barros
- 77. Fanfiction e o letramento literário de jovens leitores/autores.....947**
Ayane Camila de Araújo Silva e Mirella Miranda de Brito Silva
- 78. Flicts: a leitura do texto e da imagem se faz necessária ao mesmo tempo (uma análise, apontando possíveis efeitos de sentidos, colaborando, assim, para as reflexões discentes que possam mudar práticas sociais).....954**
Maria Aparecida Alves Ribeiro
- 79. Formação de professores indígenas: um olhar sobre o contexto educacional superior do parfor em boa vista-RR.....970**
Verônica de Oliveira Magalhães e Nilmara Milena Gomes Maran
- 80. Guimarães Rosa: trajetória de sucesso e de valorização da Linguística.....981**
Ivani Alves Satlher Ruella e Eduardo Satlher Ruella
- 81. Ideologia e efeitos de sentido: uma análise dialógica do discurso sobre o negro nas canções “A mão da limpeza” e “Identidade”...997**
Aline Saddi Chaves, Vanuza dos Santos Lima e Wélida Alves
- 82. Indo-europeu: o caso das raízes iniciadas por ‘o’.....1015**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Rosélia Sousa Silva

83. **Interferências do celular no ambiente de aprendizagem em uma escola no município de Campos dos Goytacazes-RJ.....1023**
Bárbara Viana Villaça, Bruna Viana Villaça e Vanessa de Castro Bersót Pereira
84. **Intertextualidade e casamento de perspectivas: breve análise sobre a perspectiva de Blake em Moore.....1034**
Bruno Sá de Carvalho
85. **Kit gay: letramento crítico para enfrentamento de fake news nas eleições de 2018.....1046**
Emmanuelly Castro dos Santos
86. **Leitura e construção de sentido: uma análise do conto “A moça tece-lã”, de Marina Colasanti.....1055**
Clodoaldo Sanches Fófano, Eliana Crispim França Luquetti, Paulo Jonas dos Santos Júnior e Sonia Maria da Fonseca Souza e Vyvian França Souza Gomes Muniz
87. **Letramento digital de professores: uma abordagem sobre as práticas pedagógicas com tecnologia.....1071**
Juliana Leal Facundes e Miliane Moreira Cardoso Vieira
88. **Letramento na escola da teoria à prática um olhar para a variação Linguística.....1087**
Emanuely Monteiro Celestino, Precília Achermann Vieira e Tatiane Castro dos Santos
89. **Letrando com Clarice: uma discussão para a definição de sequência didática baseada no letramento em Clarice Lispector em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.....1104**
Keyciane Silva, Larissa Portella Santos, Hélio Luiz da Silva, Claudia Mendes e Flávia Maria Cunha
90. **Literatura e conexão entre leitores ficcionais e reais.....1112**
Benildes Fernandes Oliveira, Rosélia Sousa Silva e Thanielle Magalhães Costa
91. **Literatura hispano-americana: estudo de caso sobre os desafios do ensino de Língua Estrangeira numa escola estadual de Boa Vista-roraima.....1120**
Teresinha Fernandes da Silva, Ketlen Cristina de Souza Oliveira e Iris Anita Fabián Ramírez

- 92. Literatura na escola: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental.....1230**
Neiva Lopes da Silva, Michelly Moura dos Santos e Gisela Maria de Lima Braga Penha
- 93. Ludicidade e tecnologia no ensino dos adjetivos.....1141**
Rosimeire Santos Alecrin, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 94. Manifestações culturais pesqueiras em São João da Barra – a festa de Nossa Senhora da Penha.....1150**
Jhonatan da Silva Martins e Giovane do Nascimento
- 95. Mediação on-line: desenvolvimento de habilidades cognitivas....1163**
Josiane de Almeida Gonçalves Goulart
- 96. Memes na internet: textualidades, recriações e disseminação...1172**
Juliana Marinho dos Santos, Carla Bittencourt Felício e Flávia da Cunha Pereira
- 97. Memórias ficcionais e interdisciplinares: “O Alienista” ultrapassando fronteiras.....1186**
Ana Carolina A. de L. Oliveira e Andrea Martins Lameirão Mateus
- 98. Memórias literárias no NEJA: um resgate da autoestima.....1194**
Felipe Braga Soutto e Ana Cristina dos Santos
- 99. “Metacognição e tecnologia digital: uma análise do aplicativo móvel Prepara ENEM 2018.....1202**
Martha Caroline Duarte de Brito Freitas
- 100. Metacognição na sala de aula: estratégias de leitura.....1210**
Juliana de Souza Silva e Nataniel dos Santos Gomes
- 101. Metáforas conceptuais em seis obras da literatura do medo....1217**
Morgana de Abreu Leal e Pedro Henrique Ribeiro de Oliveira
- 102. Modernização tecnológica do judiciário e o processo eletrônico...1236**
Gabriela Gonçalves Tavares, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 103. Motivação de leitura: processos cognitivos de atenção e compreensão por meio de romances infantojuvenis.....1244**
Damara Alves de Araújo Basmage e Nataniel dos Santos Gomes

104. **Multiletramentos e o uso das TDICS no processo de ensino–aprendizagem de Língua Inglesa.....1264**
Carla Corsini Rezende da Costa Fernandes
105. **Neurociência e o ensino: sequência didática.....1271**
Eliete Lopes Matricardi, Loid Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes
106. **Nicho literário nerd?.....1284**
Arnaldo Pinheiro Mont’Alvão Júnior
107. **Novas perspectivas para a sala de aula: Linguística Aplicada e sua contribuição para a quebra de paradigmas.....1295**
Aline Ferreira Oliveira Araujo e Elza Sabino da Silva Bueno
108. **O ambiente virtual na compreensão de questões ambientais: uma abordagem alternativa no Ensino Médio.....1307**
Samuel Sales de Carvalho, Eduardo de Almeida Silva, Sandra Maria Schröetter, Fernanda de Oliveira da Silva Beggio e Nilson Sergio Peres Stahl
109. **O conto machadiano e as forças da literatura de Roland Barthes: uma análise do conto “A carteira”.....1321**
Maria José Oliveira Maia e Gisela Maria de Lima Braga Penha
110. **O discurso imagético enquanto acontecimento político do Brasil: o “não dito” no cartaz de divulgação do show da banda Pearl Jam.....1334**
Elizangela Tonelli, Iago Pereira dos Santos, Juliete Maganha Silva e Sérgio Arruda de Moura
111. **O ensino da Língua Portuguesa X o letramento literário na educação de jovens e adultos.....1347**
Rute da Silva Santos, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Rosélia Sousa Silva
112. **O ensino de língua materna e a (inter)relação livro didático e gêneros textuais.....1360**
Monique Teixeira Crisóstomo
113. **O ensino de Português como língua adicional (PLA) no programa idioma sem fronteiras (IsF): um relato de experiência.....1368**
Etiene Caroline Farias de Mello e Francisca Paula Soares Maia

114. **O ensino do léxico: a abordagem do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano de uma escola no município de Araguaína-TO....1380**
Willas Silva Santos e Ana Claudia Castiglioni
115. **O envolver e o envolver-se na instituição escolar: o acolhimento na perspectiva da inclusão.....1401**
Cristiana Barcelos da Silva, Carlos Henrique Medeiros de Souza, Fernanda Castro Manhães e Ana Paula Silva de Andrade Jorge
116. **O facebook e a (trans)literatura: as muitas possibilidades de narrativas em rede.....1413**
Ocinei Trindade de Oliveira
117. **O falar cristão e sua variação para diferentes comunidades de fiéis.....1427**
Raquel Santos de Souza Brites e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
118. **O legado visigodo: a influência da língua gótica no período de formação da língua portuguesa.....1438**
Gabriella Veras Rodrigues Guimarães
119. **O léxico tocantinense nas obras “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros” e “Mandinga”.....1450**
Fernanda de Oliveira Eduardo e Ana Claudia Castiglioni
120. **O meme e sua influência na linguagem.....1471**
Livia Carneiro Lima da Hora, Elza Sabinoda Silva Bueno, Natalina Sierra Assêncio Costa e Neide Araújo Castilho Teno
121. **O papel da mulher warao nas relações de poder comunitárias...1483**
Marilyn Barreto Souza, Adriana Santos Pequeno, Dâmaris da Silva Cota e Joseilson da Silva Sampaio
122. **O papel do PROCON como órgão administrativoextrajudicial na composição de conflitos consumeristas.....1502**
Lorena Vieira Curty Oliveira, Adenauer Cabral Ribeiro, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Raquel Veggi Moreira e Carlos Henrique Medeiros de Souza
123. **O percurso histórico da gramática no Brasil, observações sobre o advérbio.....1511**
Wagner Assen

124. **O poder humanizador da ficção.....1525**
Andressa Teixeira Pedrosa Zanon e Eliana Crispim França Luquetti
125. **O prazer da leitura: perspectiva cognitiva através da obra “vida da gente” 1533**
Roziléia de Oliveira Sales, Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
126. **O protagonismo como experiência do pensamento e formação de leitor.....1544**
Odair Marques Pereira e José Rone Rabelo da Silva
127. **O texto literário como reflexo da vida humana no conto machadiano na perspectiva barthesiana.....1567**
Airton de Mesquita Silva e Gisela Maria de Lima Braga Penha
128. **O uso da coesão sequencial na produção textual do Fundamental II..... 1571**
Sandra Regina Motta
129. **O uso da gíria como recurso de aprendizagem em uma abordagem sociolinguística: uma análise no filme “Trash – a esperança vem do lixo” 1579**
Raquel França Freitas, Sonia Maria da Fonseca Souza, Vyvian França Souza Gomes, Eliana Crispim França Luquetti e Clodoaldo Sanchez Fófano
130. **Observações sobre as expressões idiomáticas na Literatura: o caso de “Incidente em Antares”, de Erico Veríssimo.....1589**
Dagmar Vieira Nogueira Silva
131. **Observações sobre o cognitivismo: a questão da linguagem para o autista.....1298**
Noeli Teresinha Strada e Nataniel dos Santos Gomes
132. **Oficinas literárias: estratégias educacionais para desenvolver a competência de ler.....1612**
Roseane Limoeiro da Silva Pires, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
133. **Olimpíada de língua portuguesa: a prosa e os versos que encantam o Brasil.....1625**
Aline dos Santos Teixeira da Costa, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa

- 134. Operadores argumentativos na EJA: a escrita como norte para aprendizagem de Língua Portuguesa.....1640**
Helga Ticiane de Barros Maciel, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 135. Oralidade e gêneros orais: um olhar sobre as práticas desenvolvidas nas escolas de Ensino Fundamental.....1647**
Jaqueline Maria de Almeida, Eliana Crispim França Luquetti e Liz Daiana Tito Azeredo Silva
- 136. Orientações sobre a Linguística: o ensino de língua estrangeira para crianças no contexto educacional brasileiro.....1659**
Edyala Oliveira Brandão Veiga, Roberta da Silva Nascimento Pereira, Fernando Xavier de Almeida e Geovana Santana da Silva
- 137. Os desafios do professor de Espanhol em relação às variedades linguísticas em uma escola pública de Boa Vista.....1670**
Teresinha Fernandes da Silva, Ketlen Cristina de Souza Oliveira e Cora Elena Gonzalo Zambrano
- 138. “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”: a cognição entre a leitura do vídeo e a leitura do texto.....1684**
Elesandra Rodrigues Dias Ferraz e Volmir Cardoso Pereira
- 139. Os implícitos no texto: uma proposta de ensino da habilidade inferência para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Corumbá-MS.....1695**
Jonathan Gonçalves dos Santos, Letícia Maria de Jesus Monteiro, Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 140. Os sentidos de raça/racismo no discurso de acadêmicos de letras da UEMS.....1705**
Mário Henrique dos Santos Lopes, Sônia Filiú Albuquerque de Lima e Aline Saddi Chaves
- 141. Perfil e análise “ESP” dos alunos da pós-graduação da universidade estadual do Norte fluminense – UENF, na aprendizagem de uma segunda língua.....1725**
Ana Paula Silva de Andrade Jorge, Letícia Sanz Barreto, Domingos Gonga e Cristiana Barcelos da Silva
- 142. Perspectiva sincrônica dos metaplasmos.....1738**
Brunna Setubal Campos e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

- 143. Pontos de matenóia para reformar o pensamento da educação na hipermodernidade.....1745**
Haleks Marques Silva, Daniel Cervantes Angulo Vilarinho e Wallace Rodrigues
- 144. Produção de material didático: um olhar sobre o aluno e sua realidade.....1755**
Amanda Ferreira de Oliveira, Tatiane Ribeiro, Claudia Cristina Mendes Giesel, Hélio Luiz da Silva e Flávia Maria Cunha
- 145. Projeto literatura para todos.....1763**
Lana Karine de Santana Medeiros de Souza e Marly Custódio da Silva
- 146. Proposta filosófico-gramatical de ensino do nome substantivo...1769**
Antonio Cílirio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 147. Reflexões para a construção de uma noção mais equilibrada em torno da disciplina gramatical no curso de letras.....1779**
Priscila Venâncio Costa e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 148. Reflexões sobre o conceito de literatura menor, de Deleuze e Guattari, e sobre o conto “Cego Estrelinho”, de Mía Couto.....2190**
Silvana Silva Batista e Priscila Venâncio Costa
- 149. Representações sociais e culturais da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu/Paraná.....1801**
Gabriela Alejandra Blanco Rinaldo e Francisca Paula Soares Maia
- 150. Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical.....1813**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Priscila Venâncio Costa e Rosélia Sousa Silva
- 151. Revisitando a aquisição da linguagem com base nas teorias empiristas e racionalistas.....1826**
Aline Ferreira Oliveira Araujo e Elza Sabino da Silva Bueno
- 152. Rotacismo: análise do fenômeno linguístico estigmatizado e discriminatório da fala sob uma perspectiva diagnóstica variacionista com alunos de escola municipal de Corumbá-MS.....1839**
Jennifer Molinas Prado Soares, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa

153. **Teatro e literatura na escola: uma experiência pedagógica com o “Auto da barca do Inferno”**.....1845
Eliete Lopes Matricardi e Volmir Cardoso Pereira
154. **Teoria gerativista e os desafios da sociedade pós-moderna à luz da criança bilíngue**.....1854
Edyala Oliveira Brandão Veiga, Oswaldo Moreira Ferreira, Roberta da Silva Nascimento Pereira, Fernando Xavier de Almeida e Geovana Santana da Silva
155. **Territórios múltiplos de aprendizagem: a ligação rizomática entre a matemática e a língua portuguesa através da leitura**.....1865
Misleine Andrade Ferreira Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
156. **Texto e gramática: por uma resignificação do ensino da língua materna**.....1876
Eliane Miranda Machado e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
157. **Texto literário: novos olhares e novas possibilidades de leitura no conto “A vendedora de fósforos”**.....1886
Francivete Lopes Barroso
158. **Tipologias textuais no gênero jurídico em busca da completude comunicativa, tendo como análise a resolução 203, de 23 de junho de 2015**.....1898
Daniel André dos Santos Farias, Shirlena Campos de Souza Amaral, Sérgio Arruda de Moura e Ari Gonçalves Neto
159. **Transemiose: o signo como rizoma**.....1909
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Rosélia Sousa Silva
160. **Transsignificação ou transemiose: fugas, cortes e labirintos na literatura infantil digital**.....1916
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
161. **Transpoesia: o poema como rizoma**.....1929
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Priscila Venâncio Costa
162. **Túmulos virtuais: instrumento de consolo à família?**.....1939
Karoline Cerqueira do Amaral, Ieda Tinoco Boechat, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral E Carlos Henrique Medeiros de Souza

- 163. Um acontecimento, três notícias: uma análise discursiva da capa de três jornais cariocas sobre a “Passeata dos cem mil”.....1947**
Milena Ferreira Hygino Nunes e Silvia Lúcia dos Santos Barreto
- 164. Um estudo descritivo dos demonstrativos e outros dêiticos em Murilo Rubião.....1972**
Caroline Feitosa de Sousa
- 165. Um estudo sobre o processo de produção textual escrita de alunos do curso de letras da Universidade Estadual de Roraima.....1988**
Evanielde Miranda de Freitas Guimarães e Jairzinho Rabelo
- 166. Um olhar semântico sobre o uso das preposições: por um ensino reflexivo da leitura e da gramática na escola.....2005**
Aline Barbosa Rodrigues Oliveira, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Simone Rodrigues da Silva
- 167. Uma perspectiva da Linguística Aplicada Cognitiva acerca da construção de um texto multimodal.....2021**
Évelyn Coelho Paini Webber
- 168. Utilização de recursos tecnológicos no ensino de Ciências Naturais e Exatas: facilitando a aprendizagem de Química, Biologia e Matemática.....2027**
Kamila Teixeira Crisóstomo, Alan Teixeira Crisóstomo e Leila Alves Vargas
- 169. Variação linguística na graphic novel arvorada, de orlandeli..2039**
Ana Carolina de Deus e Marly Custódio da Silva
- 170. Vídeos do youtube: estratégia promotora da aprendizagem.....2053**
Dayse Sampaio Lopes Borges

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 72 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2018, com 170 artigos em 2.068 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado em novembro de 2018 nas seguintes instituições brasileiras de ensino: CEJLL/NAVE (Colégio Estadual José Leite Lopes / Núcleo Avançado em Educação), sob a coordenação local da Prof^a Renata da Silva de Barcellos – no Rio de Janeiro-RJ; Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), sob a coordenação local do Prof. José Mario Botelho; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local de Prof^a Ariane Wust de Freitas Francischini, Prof^a Dagmar Vieira Nogueira Silva, Prof. Nataniel dos Santos Gomes e Prof^a Vanderlis Legramante Barbosa – em Campo Grande-MS; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a coordenação local da Prof^a Eliana Crispim França Luquetti – em Campos dos Goytacazes -RJ; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local da Prof^a Maria do Socorro Melo Araújo e Prof^a Cora Elenea Gonzalo Zambrano – em Bela Vista-RR; Universidade Federal do Acre (UFAC) – *campus* Rio Branco, sob a coordenação local da Prof^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves – em Rio Branco-AC; Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína (TO); Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), sob a coordenação local da Prof^a Francisca Paula Soares Maia – em Foz do Iguaçu-PR; e Universidade Veiga de Almeida (UVA), sob a coordenação local da Prof^a Anne Caroline de Moraes Santos.

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. Nesta edição, os resumos dos trabalhos dos quais não foram enviados os textos completos não foram publicados no mesmo volume, porque tais resumos não foram enviados especificamente para publicação, mas apenas como parte necessária para a inscrição dos trabalhos na Jornada.

Logo, este suplemento do número 72 da Revista *Philologus* contém os Anais da XIII JNLFLP.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os números regulares da *Revista Philologus* têm umas 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 2.068 páginas e sairá também como parte da eventual segunda edição do *Almanaque CiFEFiL 2018*.

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 posamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 72 da *Revista Philologus* e *Anais da XIII 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.

Rio de Janeiro, fevereiro de 2019.



Editor-Chefe da *Revista Philologus*

“(500) DIAS COM ELA” E A SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO SÍGNICA DO NARRADOR

Taís Turaça Arantes (UERJ)
taistania@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou em sua égide iniciar uma reflexão sobre o filme “500 dias com ela” a partir de uma abordagem teórica da semiótica peirciana. A análise parte do entendimento de que o filme é uma arte, na qual a sua comunicação é híbrida. O artigo analisa a importância do discurso do narrador dentro do enredo do filme. Como resultado demonstrou que o narrador do filme passa pelas três categorias fenomenológicas e que isso contribui de forma significativa para a construção do filme.

Palavras-chave:
Cinema. Peirce. Semiótica.

1. Introdução

Este estudo é uma análise de uma das linguagens da comunicação: o cinema. Essa análise é realizada sob a luz da semiótica de Peirce, pois é através dela que se estabelece processo triádicos dos signos. Visto que a teoria semiótica apresenta outras duas correntes: a semiótica greimasiana, fundada por Algirdas J. Greimas (1917–1992), que se estabeleceu na França e sua base se edifica no estruturalismo de Louis Hjelmslev e Lévi-Strauss, essa semiótica está ligada ao plano de expressão e conteúdo (PIETROFORTE, 2004, p. 08); a semiótica da cultura que teve como precursores os russos Mikhail Bakhtin (1895–1975) e Roman Jakobson (1896–1982), nesse eixo teórico a cultura é a geradora de estruturalidade, na qual a atribuição fundamental da sua capacidade é transformar em conjuntos diversificados e organizados de sistemas de signos (MACHADO, 2013, p. 141). Percebe-se que as outras duas correntes também poderiam ser utilizadas como fundamentação teórica para este estudo, contudo é a semiótica de Peirce que nos forneceu em sua estrutura as definições triádica dos signos necessária para a discussão mais profunda sobre a construção signica do discurso do narrador.

No que tange apropriar-se de uma linguagem cinematográfica como objeto de estudo significa que é necessário decompor esse filme. Essa decomposição apresenta duas etapas, sendo a primeira responsável por descrever o filme para estabelecer e compreender os elos dos elementos decompostos e a segunda etapa concentra-se em interpretar (PENA-

FRIA, 2009). Como supracitado, a interpretação parte do ponto de vista semiótico peirciano e traz uma discussão sobre a importância da construção signífica do discurso do narrador dentro do filme.

2. (500) dias com ela – Descrição do objeto

Dirigido por Marc Webb o filme, lançado em 2009 e com duração de 1 hora e 36 minutos, escolhido como *corpus* de análise foi “(500) dias com ela” (no título original é “(500) days of Summer”), que conta em sua narrativa a história de um rapaz chamado Tom (Joseph Gordon) que se apaixona pela sua colega de trabalho chamada Summer (Zoëy Deschanel).

Tom é um rapaz formado em arquitetura que trabalha escrevendo cartões de felicitações. Summer aparece pela primeira vez para ele em uma reunião de trabalho. O enredo apresenta a história do envolvimento amoroso dos personagens de forma não linear. As cenas são numeradas de acordo com os dias em que eles viveram o romance, assim como também os dias em que Tom ainda gostava de Summer.

Enquanto Summer é uma personagem que busca viver um dia de cada vez sem se preocupar com relacionamentos sérios, Tom sempre buscou alguém com quem pudesse passar o resto dos dias. Essa diferença de perspectiva sobre a própria vida faz com que cada um tenha uma visão diferente do relacionamento. Enquanto para Summer eles são apenas amigos, para Tom eles já são namorados. Essa divergência de olhar norteia todas as atitudes de ambos.

Uma das primeiras conversas entre os dois personagens acontece em um bar de karaokê, os dois cantam e depois conversam sobre a noção de amor. Summer acredita que o amor não existe e questiona a necessidade de ter alguém ao seu lado. Ela se considera jovem e por viver em uma cidade grande a vida tem que ser vivida ao máximo. Tom a questiona dizendo que ela pensa dessa forma por nunca ter amado alguém ainda. Foi a partir dessa conversa, e também, por um outro amigo de trabalho dizer a Summer que Tom gosta dela que no próximo dia Summer beija Tom e eles começam a ter um envolvimento.

O espectador acompanha, guiados por um narrador, diretamente os pensamentos e ações de Tom. Desde o início se acompanha os conflitos dos mesmos em relação a Summer. Ele discute com os amigos sobre o envolvimento dele com a Summer não ser rotulado como um namoro,

sobre como ela é especial e como ele a ama.

Não se sabe o que Summer faz ou pensa quando está longe de Tom. Esse distanciamento causa também no expectador a mesma incerteza que Tom sente em relação a ela, ou seja, não sabemos os sentimentos de Summer.

No que concerne o narrador presente no filme é o heterodiegético, pois ele não é um personagem da história. Em alguns momentos ele torna-se muito descritivo, no sentido de apresentar fisicamente cada um dos personagens, mesmo que o expectador possa observar, ele fornece informações adicionais como, por exemplo, o tamanho do pé de Summer. Esse narrador foca em todos os passos de Tom, fazendo o deslocamento da Summer para uma personagem secundária.

Durante esses 500 dias as atitudes de Tom são guiadas pelo o sentimento que ele possui pela outra personagem.

Nesse sentido, o próprio título do filme demonstra que não se trata de 500 dias de um relacionamento instável. O número arábico 500 entre os parênteses serve para indicar que na verdade são 500 dias que o personagem Tom fica apaixonado pela Summer.

Os dias no filme são representados fora de ordem cronológica. Dessa forma, é possível demonstrar os sentimentos de Tom mesclados. Essa mescla vai desde os momentos de extrema paixão e de raiva. Essa falta de ordem também deixa para o expectador aberto chegar a sua própria interpretação de alguns fatos, por exemplo, o expectador assiste o momento do fim do relacionamento na cafeteria, antes da cena em que eles vão para essa cafeteria.

3. *Fundamentação teórica: Semiótica de Charles Sanders Peirce*

A semiótica utilizada como fundamentação teórica para análise é a de Charles Sanders Peirce (filósofo, matemático, cientista e lógico). Semiótica que se difere, em alguns pontos, da semiologia criada pelo seu contemporâneo linguista Ferdinand Saussure. Enquanto Saussure apresenta a realidade do signo de forma diádica, significado e significante, para Peirce o signo é triádico, uma vez que o objetivo desta ciência se concentra em demonstrar a relação entre o objeto, signo e interpretante em sua relação lógica.

De uma maneira geral, a semiótica estuda o sistema dos signos

linguísticos e o seu campo de estudo é muito amplo, todavia não é sem limitação, ou seja, a semiótica está ligada aos sinais, signos e linguagem, e assim ela permite a compreensão de sons, palavras e imagens nas mais diversificadas manifestações. Sem invadir outras áreas é por meio da semiótica que se estuda os meios pelos quais o homem se comunica, tanto a linguagem verbal como não verbal (SANTAELLA, 2012).

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 (*Idem*).

De acordo com Jamani (2011, p. 193) semiótica é o estudo da construção dos significados através dos signos, e tem como premissa a noção que os signos têm uma qualidade triádica. A despeito dessa relação de qualidade triádica, explica-se que há o próprio sinal físico (palavra, gesto); a entidade a que se refere (objeto, ideia), dessa forma, os signos são sentidos ou significação.

Sendo assim, compreende-se o fato de que a semiótica se apresenta como um estudo voltado para o signo e as significações dentro do âmbito da linguagem humana, sendo ela verbal ou não verbal, como Pignatari (2004, p. 15) explica é “uma ciência que ajuda a ‘ler’ o mundo”.

Nesse sentido, de “ler” o mundo, o pesquisador Lemke explica que a semiótica dentro de uma comunidade é uma prática interpretativa, assim como também é, necessariamente, um processo material em algum sistema físico, assim como também social e humano, ou seja, a prática semiótica permeia o cotidiano e está presente nas várias convenções da sociedade. Essas práticas de construção de significado são significativas dentro de um tempo e uma cultura; essas práticas são parte dos sistemas culturais de significado.

Peirce explica que um signo é o significado que surge pela interpretação. Um signo cria na mente de uma pessoa outro signo. Além disso, essa interpretação mental não está desprendida das emoções, ideias e sentidos que evocam um signo para um indivíduo naquele momento. Peirce se refere que o signo é o significado interpretado (*Idem*).

Ainda no que concerne à teoria há uma distinção em sua própria semiótica, que se denomina semiótica geral e a semiótica especial. A primeira entende-se como uma parte da filosofia que se atrela aos cam-

pos dessa respectiva área, tais como: Lógica, Filosofia da Lógica, Filosofia da Ciência, Epistemologia ou Teoria do Significado. Essas disciplinas tratam de questões que possibilitam uma abordagem capaz de compreender a “concepção do pensamento como um processo de interpretação do signo com base numa relação triádica entre signo, objeto e interpretante” (NETTO, 1983, p. 52-3).

No que tange a semiótica especial entende-se a mesma como uma ciência que se preocupa com os fenômenos mentais, intrinsecamente ligado as manifestações mentais, por isso que ela também pode ser chamada de “psíquica”. Nesse sentido, Netto (1983) afirma que é necessário ressaltar que:

[...] em 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”), seu método consistia em desenvolver uma concepção da mente derivada de uma análise do que está implícito na tendência humana para a procura da verdade. (NETTO, 1983, p. 53)

A “verdade” para Peirce é uma atividade que se dirige para um objeto na qual seja capaz de evocar uma consciência em si mesma ao ponto de ser capaz de promover uma autocrítica. Logo o que se entende por semiótica especial é uma atividade pela busca da verdade (*Idem*).

Peirce estabelece sua teórica de forma triádica, dessa forma, em sua semiótica a tríade edifica o raciocínio, a metafísica e a psicologia. No presente texto a que nos interessa é a do raciocínio, em qual está alocada a questão tripla do signo: ícone, índice e símbolo.

No que tange a tríade presente no raciocínio à mesma se edifica por meio dos estudos de Kant, que de acordo com Peirce (2012, p. 9) foi “quem primeiro observou a existência, na lógica analítica, das distinções tricotômicas ou tripartidas”. Essa noção das tricotomias se apresenta como inferências de triplicidade na lógica, podendo ser: Deduções, Induções ou Hipóteses; os enunciados do que é real, daquilo que é possível e daquilo que é necessário. Nesse sentido, das tríades dentro da lógica, está presente uma que Peirce (*Idem*) denomina de “particularmente importante”, observa-se a explicação do referido teórico abaixo:

O primeiro é o signo diagramático ou ícone, que ostenta uma semelhança ou analogia com o sujeito do discurso; o segundo é o índice que, tal como um pronome demonstrativo ou relativo, atrai a atenção para o objeto particular que estamos visando sem descrevê-lo; o terceiro (ou símbolo) é o nome geral ou descrição que significa seu objeto por meio de uma associ-

ação de idéias ou conexão habitual entre o nome e o caráter significativo.
(PEIRCE, 2012, p. 10)

Essa tríade em particular apresenta sua importância sobre as outras por envolver a lógica em sua essência. A lógica norteia a percepção dos fatos, sejam eles singulares ou plurais elevados ou não a uma ordem dupla, visto que os singulares se caracterizam como “predicáveis de objetos singulares” ao dizer que determinada coisa ou objeto é pequeno ou azul. Os duplos são os termos relativos como, por exemplo, a conjugação “mas” que atua como uma força relativa em duas sentenças, sendo assim, o que se entende por fatos plurais aquele que envolve a concepção de exprimir a síntese dos fatos (*Idem*).

Essa explanação a cerca dos fatos dentro da tríade do raciocínio demonstram que a síntese dos mesmos, sendo eles duplos ou singulares, explica o porquê de três classes de signos, devido a uma conexão tripla do signo, “coisa significada, cognição produzida na mente” (*Ibidem*).

Através disso compreende-se a relação entre o signo e a coisa/objeto significado, o que demonstra que o signo é um ícone. Quando se trata de uma ligação física direta o signo é um índice. O signo passa a ser um símbolo quando se concretiza o fato da mente conseguir associar o signo com o seu objeto (*Idem*).

Essa classificação dos signos tríadicos, presente nas dez tricotomias estabelecidas por Peirce, também apresenta no *representamen*, aquilo que sob algum aspecto representa algo para alguém.

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral. (EMÉRITO, 2010, p. 05)

A segunda tricotomia é relativa às relações semânticas entre o signo e o seu objeto. O ícone é o signo que possui semelhança com o objeto representado. A fotografia de uma casa por ser um exemplo de um signo icônico. O índice signo referido ao objeto denotado, devido a ser diretamente o “afetado por esse objeto”. Pelo fato do signo inicial ter alguma particularidade em comum com o objeto, não se deixa de um tipo de ícone (PEIRCE, 1975). O símbolo passa a representar, por uma convenção, alguma coisa ou alguém. Cita-se como exemplo dessa afirmação os símbolos que os cursos de graduações utilizam, como o caso do curso

de letras, que possui, geralmente, a flor-de-lis como símbolo, assim como a balança passou a representar a justiça, a aliança representa a união de um casal. Nesse sentido, vale explanar que as cores, dentro de determinadas culturas, também acabam por simbolizar alguma coisa, por exemplo: o verde representa a esperança e o preto o luto.

As categorias fenomenológicas citadas anteriormente dentro da teoria de Peirce são o que definem a qualidade, relação e representação (SANTAELLA, 2012). A primeiridade ao nível sensível, do signo em si mesmo, aquilo que está de forma imediata presente na consciência humana; a secundidade está no nível da experiência relativa às relações semântica entre signo e o seu objeto; a terceiridade diz respeito à mente, o signo em relação ao interpretante (NETTO, 1983, p. 61).

A breve discussão sobre semiótica e as categorias fenomenológicas nos remete a própria construção sógnica do cinema realizado pela montagem que realiza uma relação entre partes formando um todo, como explica Santos (2008, p. 64) que “a montagem corporifica esse todo de duas formas: sugerindo e indicando”. Logo, “a arbitrariedade da montagem ao associar uma imagem a outra é o que dá respaldo a construção de discurso, que dá ao cinema uma linguagem própria, pois sem o governo da lei, fatos e ações são brutos e cegos” (*Idem*). O processo de montagem é que leva uma imagem a outra para o expectador. A discussão semiótica nos demonstra que a leitura interpretativa de um filme passa pelos níveis fenomenológicos, em que o expectador associa uma imagem a seguinte.

Nesse sentido, abordamos a construção sógnica do discurso do narrador, visto que como afirma Cardoso (2003, p. 57) que umas das problemáticas do estudo fílmico é o narrador; Cardoso (*Idem*) ainda afirma “O narrador é considerado como o agente, integrado no texto, que é responsável pela narração dos acontecimentos do mundo ficcional, sendo, por este motivo, distinto do autor empírico e mesmo das personagens desse mundo ficcional, pela amplitude narrativa”. Entre as técnicas para se analisar o tipo de narrador, existe a de Carlos Reis em que o mesmo postula três tipos de narradores: narrador homodiegético, autodiegético e heterodiegético.

A postulação sobre o narrador heterodiegético, o tipo de narrador presente em (500) dias com ela, nos informa que o mesmo relata uma história que é indiferente a ele. Esse tipo de narrador não integra ao mudo do filme. A construção sógnica desse narrador acontece em um plano simbólico em que sua percepção se constrói na imagem aliada ao efeito

de representar uma ideia: sua forma de narrar.

4. *Análise semiótica do filme: a discussão sobre a construção sónica do discurso do narrador*

Tenzin Gyatso, o 14º Dalai Lama, quando perguntado sobre o que a humanidade realmente deseja, tornou célebre a seguinte frase: “Todas as criaturas têm uma coisa em comum: querem ser feliz e não querem sofrer”. A felicidade, no entanto, é um conceito muito relativo, uma vez que cada pessoa contenta-se com diferentes coisas, em diversas fases da vida.

O filme “(500) dias com ela” foi escolhido justamente porque ele repensa o conceito de felicidade, já que os protagonistas, apesar de ficarem juntos durante parte desses 500 dias, buscam este “contentar-se”, de formas diferentes. Ao apresentar o protagonista, interpretado pelo ator Joseph Gordon-Levitt, o narrador descreve o que julga ser importante para o espectador sobre o personagem. Seria o que Van Dijk (2012) chama de contexto:

Narrador: “O garoto, Tom Hansen, de Margate, Nova Jersey, cresceu acreditando que nunca seria verdadeiramente feliz até o dia em que conhecesse a predestinada. Essa crença vem de uma exposição precoce à triste música pop britânica e à má compreensão do filme *A Primeira Noite de um Homem*”.

Essa breve caracterização do narrador a respeito de Tom Hansen nos diz muito sobre o tipo de pessoa que ele é e que é retratada no longa metragem. Começamos com seu nome: Tom (ou Thomas). Segundo os populares livros de significados de nomes, Thomas vem do aramaico, e quer dizer “gêmeo”, ou aquele que está à procura do seu par. E é assim, através da ótica do narrador, que podemos ver, enquanto expectador, Tom durante o filme: aquele que acredita na alma gêmea, que possui uma visão romântica da vida a dois e que procura por alguém com quem possa ser completo. O próprio narrador ressalta esta característica ao mostrar que “Tom nasceu acreditando que nunca seria verdadeiramente feliz até o dia em que conhecesse a predestinada”.

Outra informação dada pelo narrador é sobre seu local de nascimento: Margate, Nova Jersey. New Jersey (ou Nova Jersey) é o nono estado mais habitado dos Estados Unidos, apesar de possuir pequena extensão territorial (é o quarto menor em área). Margate City era originariamente um bairro de Jersey, que foi reincorporado como cidade ao distrito

de New Jersey em 1909. Segundo o *site* oficial da cidade, a maioria das pessoas que frequentam o local são regulares, ou seja, não se vê muitos turistas nessa região. Ter nascido nesta cidade fez de Tom uma pessoa simples, comum, mas que precisaria sair daquele “mundo particular” se quisesse algo mais da vida. Graduado em Arquitetura, o rapaz não conseguiria alçar altos voos se continuasse naquele ambiente, onde a maior parte da população não busca mobilidade urbana. Para tal, Tom sai de um extremo a outro do país, tentando a sorte em Los Angeles, Califórnia. Ou seja, um garoto simples, com um nome comum, tentando a sorte no ensolarado estado da Califórnia (como é conhecido o estado). Notem que, em inglês, *The SunnyStateofCalifornia*, já em uma alusão ao sol que vem iluminar a vida deprimente de Tom: *Summer Finn*.

Dizemos vida deprimente porque, ao longo do filme, vemos que, mesmo com a graduação em arquitetura e tendo se mudado para o outro lado do país para conseguir emprego na área, Tom acaba trabalhando em uma empresa de cartões de felicitações. Embora aquele emprego seja sua zona de conforto, Tom não gosta do que faz, pois, como ele mesmo diz em certa altura do filme, no meio de uma reunião para decidir os próximos cartões a serem desenvolvidos:

Tom: Bem, este é, e Rhoda, sem desrespeito, mas, hum, essa é uma merda total. Vá em frente? Você pode fazê-lo? Isso não é inspirador. Isso é suicida! Se Pickles [nome do gato da Rhoda] for em frente, ele é um gato morto. Mentiras. Foram mentirosos ao pensar sobre isso. Por que as pessoas compram essas coisas? Não é porque eles querem dizer como se sentem, as pessoas compram cartões porque não podem dizer como se sentem ou eles estão com medo também. Nós fornecemos o serviço que lhes permite se acovardar. Você sabe o quê? Eu digo para o inferno com ele. Vamos nivelar os Estados Unidos, pelo menos, deixá-los falar por si só. Eu quero dizer olha, olha. O que é isso, o que isso diz? “Parabéns pelo seu novo bebê”. Que tal “Parabéns pelo seu novo bebê, acho que é isso para felicitar alguém. Bom conhecer você”. Que tal um presente? Com todos os corações bonitos na frente, eu acho que eu sei onde isso vai parar. Sim. “Feliz dia dos namorados, eu te amo”. Não é tão doce? O amor não é grande? Este é exatamente o que eu estou falando. O que isso significa, amor? Você sabe? Você? Alguém? Se alguém me der este cartão Sr. Vance, eu vou comê-lo. É. Estes cartões, e os filmes e as músicas pop, eles são os culpados por todas as mentiras e as dores, tudo. Somos responsáveis. Eu sou responsável. Eu acho que fazemos uma coisa ruim aqui. As pessoas devem ser capazes de dizer como se sentem, como realmente se sentem, não algumas palavras que algum estranho coloca em sua boca. Palavras como amor, que não significam nada. Desculpe, eu sinto muito, eu, hum, eu parei. Já existe besteira suficiente no mundo sem a minha ajuda.

Ainda segundo a descrição do narrador, “[Tom] cresceu acredi-

tando que nunca seria verdadeiramente feliz até o dia em que conhecesse a predestinada”. Tom, o rapaz comum do frio município de New Jersey, cresceu acreditando no amor romântico icônico que a Literatura sempre nos apresentou, tanto que ele acredita na Alma Gêmea. Platão (428-348 a.C.), em “O Banquete”, tenta definir o amor através da Alegoria da Alma Gêmea. Na *série* de diálogos trazida n’O Banquete, Aristófanes afirma que no início dos tempos, o homem era um ser completo e, ao mesmo tempo, feito em duplicidade, constituído de duas cabeças, quatro pernas e quatro braços, o que permitia a este ser um movimento circular, completo e harmônico, conferindo-lhe, desta forma, mais liberdade (retratado em 1490 por Leonardo da Vinci como o Homem Vitruviano). No entanto, ao considerar-se superior aos outros seres, o homem resolveu desafiar os Deuses. A batalha não foi bem sucedida, e os Deuses venceram. A fim de castigar a arrogância do homem, Zeus o castigou, partindo-lhe ao meio com uma espada. A partir deste dia, de acordo com o mito, o homem passa o resto da vida à procura do ser que lhe complete e o torne, novamente, poderoso e completo. Este ser que traria sua completude é a alma gêmea. Embora Platão refute tal teoria, esse mito formou a base dos movimentos românticos da história da Literatura.

Na *sequência* das informações dadas pelo narrador, temos: “Essa crença vem de uma exposição precoce à triste música pop britânica”. A década de 1980 foi marcada pelo movimento conhecido como BritPop, ou British Pop, músicas populares britânicas (surgidas, principalmente, no Reino Unido e Irlanda) que uniam Rock a letras românticas e melancólicas, onde o amor e morrer de amor (ou por esse amor) é o mais perto dos Deuses que o homem conseguiria chegar.

No entanto, segundo o narrador, a exposição precoce a estes conceitos fez com que Tom não conseguisse compreender que eles são, na verdade, metáforas. E que o verdadeiro amor não é esse que aprendemos nos livros e nas músicas. Tom, por não ter maturidade para entender isso, acreditou piamente neste sentimento e vivia em busca dele, até encontrar Summer, aquele que viria aquecer seu coração. “Tal como o amor à primeira vista da atualidade, era o ver que deflagrava o amor, o encantamento diante de tão divina dama, criada por Deus (*Deus artifex*). Cabia ao trovador a atitude de vassalo, lançando-se aos pés de sua amada”.

5. Conclusão

A construção sónica do discurso do narrador heterodiegético passa pelas três categorias fenomenológicas da semiótica de Peirce, na qual a sua exposição sobre os fatos contribui para o entendimento do plano corporificado do filme “(500) dias com ela”. Conforme a exposição das imagens o narrador completa informações importantes a respeito dos personagens Tom e Summer, desde música que o primeiro ouvia até o tamanho do pé da segunda personagem.

A importância da ótica do narrador heterodiegético desse filme se constrói pelas características e informações que ele apresenta sobre os dois personagens centrais. Mesmo que esse narrador não se insira na narrativa, conforme é exposto a sua fala durante o filme o expectador posteriormente formula a percepção sobre o personagem. Constatou-se nesse filme que o discurso do narrador interliga as imagens de uma cena para a outra e elucida a coerência dos fatos (primeiridade), realiza conexão dos fatos (secundidade) e leva o expectador ao nível da interpretação (terceiridade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Luís Miguel. A problemática do narrador: da literatura ao cinema. In: *Lumina*, dezembro de 2003. p. 57-72

DIJK, Teun A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

JAMANI, KaminiJaipal. *A semiotics discourse analysis Framework: understanding meaning making in Science educations contexts*. In: KIRSHNER, David; WITHSON, James. *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. LONDON: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

LEMKE, J. L. Cognition, contexto, and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, David; WITHSON, James. *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. LONDON: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

NETTO, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes – conceitos e metodologia. In:

VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009, p. 01-10

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PLATÃO. *Banquete*. Trad. de José Cavalcante de Souza. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ROMANI, Anderson Vinicius. *Semiótica minuta*: especulações sobre a gramática dos signos e da comunicação a partir da obra de Charles Sanders Peirce. 246f. 2006. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo – São Paulo, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Marcelo Moreira. *A construção sógnica do cinema de Hitchcock*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado em Comunicação.

**A ANÁLISE DE VÍDEOS PUBLICITÁRIOS
A PARTIR DOS FATORES PRAGMÁTICOS
DE INTENCIONALIDADE E SITUACIONALIDADE**

Igor Moura Danielevez e Silva (UEMS)

igormourajornal@gmail.com

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)

ajaraguari@hotmail.com

RESUMO

Este artigo investiga as intenções e as adequações textuais empregadas no meio publicitário em situações comunicativas distintas. Temos como objetivo analisar os discursos apresentados em duas propagandas de planos de saúde, a partir dos fatores pragmáticos de textualidade, a intencionalidade e a situacionalidade. Para este estudo selecionamos autores como Koch (2004), Val (1991) Travaglia (1991), Marcuschi (2008) entre outros defensores desta linha teórica. O texto publicitário ganha significado quando inserido em um contexto, portanto, a intencionalidade diz respeito à construção do discurso para o alcance das intenções almejadas. Já a situacionalidade depende da situação comunicativa para ter ou não sentido. Durante a aula do curso de Produção de Texto do Núcleo de Ensino de Línguas (Nel) da UEMS cada estudante apresentou dois vídeos publicitários de um mesmo produto de modo a constatar os recursos textuais pragmáticos usados na construção do discurso. Visto que, as propagandas são textos dialógicos que estabelecem diversas relações de sentido entre o emissor e o receptor da mensagem podem ser compreendidas além dos aspectos semântico-conceitual e formal da linguagem. Assim, o evento textual precisa estar relacionado à situação social e cultural em que ele ocorre.

Palavras-chave:

Intenções. Propagandas. Construção do discurso.

Fatores pragmáticos. Situações comunicativas.

1. Introdução

A partir da participação como estudante no curso de Produção Textual do Núcleo Estadual de Línguas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a noção sobre texto foi ampliada, durante as primeiras aulas, ao compreender que este é construído por meio das interações sociais, fatores pragmáticos, estruturas formal e semântico-conceitual.

No campo da Linguística Textual, tais fatores ajudam a estabelecer um ambiente onde a situação comunicativa se desenvolve, fazendo com que o receptor da mensagem seja capaz de atribuir sentido às suposições fornecidas pelo produtor.

Com base nos conceitos, apresentados durante o primeiro módulo do curso, podemos concluir ainda que um texto não apenas obedece às regras gramaticais. Sendo possível observar outros aspectos, como por exemplo, as finalidades comunicativas, as tipologias textuais predominantes e o posicionamento ideológico transmitido ao leitor.

Os linguistas defensores desta perspectiva teórica salientam, portanto, que o texto é uma ocorrência linguística (falada ou escrita) socio-comunicativa, ou seja, tem por objetivo estabelecer a interação entre os sujeitos em um determinado tempo histórico.

Sendo assim, existem propriedades de um texto, um conjunto de características que o qualificam como tal. Esse conjunto é definido, pelos estudiosos da área, como a textualidade. É a textualidade que faz de uma sequência linguística um texto, podendo ser compreendida, dentre outros aspectos, a partir dos fatores pragmáticos: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Este artigo pretende demonstrar de que maneira os discursos presentes em vídeos publicitários podem ser compreendidos, além dos aspectos semântico-conceitual e formal da linguagem, a partir da compreensão dos fatores pragmáticos intencionalidade e situacionalidade. A escolha especificamente por esses dois fatores pragmáticos se deu após a clarificação do fio condutor da análise durante as orientações com a professora Ariane Wust de Freitas Francischini, ministrante do curso.

Assim, temos como objetivo geral verificar o uso dos fatores pragmáticos de intencionalidade e situacionalidade em propagandas que vendem o mesmo produto ou anunciam o mesmo serviço. E como objetivos específicos diferenciar o emprego destes mesmos fatores em vídeos publicitários de dois serviços de saúde, “Cartão de Todos” e plano de saúde “Amil”.

Pretendemos também apresentar as intenções dos enunciadores e as situações para a construção do discurso publicitário em cada uma das propagandas. Os vídeos publicitários dos serviços de saúde “Cartão de Todos” e “Amil” estão disponibilizados no *Youtube* com duração igual de 30 segundos.

Cabe destacar, que as produções audiovisuais foram analisadas durante uma atividade do curso. Na ocasião, todos os estudantes apresentaram duas propagandas (utilizando linguagem verbal ou não verbal) de um mesmo produto ou serviço. Por conseguinte, os sujeitos desta pesqui-

sa envolvem tanto o autor deste manuscrito, como as colegas de sala e a professora da disciplina.

Nos parágrafos seguintes serão apresentados conceitos formulados por autores e autoras da linguística textual, que compõe o referencial teórico deste trabalho e ajudam a compreender o texto como unidade comunicativa com base na dinâmica cultural e na interação entre sujeitos.

1. Princípios da linguística e linguística textual

“A linguagem é uma capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio dos signos” (FIORIN, 2013, p. 13). A frase do autor, presente em seu livro *Linguística? Que é isso?* é um convite para refletirmos sobre a linguagem enquanto uma ferramenta cultural, já que a usamos cotidianamente em nossas interações sociais.

São diversas as maneiras como podemos apreender a linguagem. Para Fiorin (2013) os sentidos manifestantes da língua estão presentes por meio dos sons, como no caso da linguagem verbal, por meio de imagens e por meio dos gestos. Assim, em nossa sociedade, podemos encontrar os textos expressos na fala e na escrita, em símbolos ou na linguagem mista, que é a mistura da linguagem verbal e não verbal em determinada mensagem.

“A linguagem é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade e categorizam o mundo” (FIORIN, 2013, p. 17). A partir do momento que nos deparamos como uma nova realidade, podemos mudar o nosso propósito comunicativo. Ou seja, um novo contexto demandam novas palavras para que o mesmo possa existir entre os falantes (enunciadores e enunciatários).

A comunicação é, antes de qualquer coisa, relacionamento, interação com os outros, é um lugar de confrontações, de acordos, de negociações. Na interação, usamos a linguagem com diferentes funções. (FIORIN, 2013, p. 19)

Para o autor, a linguística, enquanto ciência da linguagem, não se prende apenas ao caráter normativo da língua. Este campo do saber é mais descritivo e explicativo, tem por objetivo dizer o que é a língua e por que ela é assim. Tal perspectiva também é aplicada no campo textual.

De acordo com Fávero (2009), a linguística textual, como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos, começou a desenvolver-se na década de 1960, na Europa, especialmente na Alemanha. Desde lá, tinha-

se a definição de que texto é “mais do que a soma dos enunciados, sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante – a competência textual” (FÁVERO, 2009, p. 6).

Essa competência textual consiste em habilidades que todo falante de uma língua tem de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. De uma maneira geral, trata-se da capacidade de significar cada texto conforme o seu propósito comunicativo, “distinguir um texto segundo os vários tipos de texto (por exemplo, uma conversação de um texto científico, de uma receita de bolo, de uma poesia)” (FÁVERO, 2009, p. 6).

Devemos entender o texto como qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo e é resultado da atividade comunicativa entre as pessoas. “Em suma, a Linguística Textual, trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (KOCH, 2011, p. 27).

Esta concepção apresentada subjaz o postulado teórico de que o sentido não está no texto, porém, se constrói a partir dele. Assim, ele é constituído de elementos linguísticos de diversas ordens selecionados e dispostos conforme a estrutura de cada língua.

Travaglia (1991) orienta que um texto só será tomado como uma unidade linguística concreta em uma situação de interação comunicativa. Vimos em Koch (1999, p. 16) que “o texto não é uma sequência de frases isoladas, ele é relacional e coletivo” por estar inserido em um contexto sociocultural e fazer parte das interações entre o enunciador e o enunciatário. Segundo Francischini (2016), atualmente encontramos inúmeros textos, multimodais (discursos orais e escritos), que são veiculados em situações diversas de interações comunicativas.

Sobre a produção desses discursos ela assevera

(...) deveria ser orientada tanto pelos aspectos semântico-conceitual (coerência) e formal (coesão), quanto pelo pragmático (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) que podem ser construídos especificamente com linguagem verbal, não verbal, símbolos, imagens ou pela mescla dos dois. (FRANCISCHINI, 2016, p. 932)

Apreendemos que os fatores pragmáticos de textualidade também são importantes para os processos comunicacionais e produção desentido. Diversos autores e autoras apresentam os conceitos fundantes desta perspectiva teórica.

Koch (2004) explica que durante a primeira fase dos estudos da Linguística Textual, no início da década de 70, o texto era definido como unidade linguística. A tarefa dos estudiosos da época consistia em estabelecer gramáticas textuais com o objetivo de descrever categorias e regras de combinação de um texto em uma determinada língua. A preocupação acadêmica era definir os princípios constitutivos de um texto, os fatores responsáveis pela sua coerência e as condições que se manifesta a sua textualidade.

No entanto, essa perspectiva teórica não durou por muito tempo. Koch (2004) explica que os linguistas aprofundaram seus estudos e concluíram que o texto, no campo da linguística textual, deve ser compreendido além da abordagem sintático-semântica. Apresentando assim uma nova definição: o texto como unidade básica da interação/comunicação humana. Essa “perspectiva pragmática vai-se impondo e conquistando proeminência nas pesquisas sobre o texto: surgem as teorias de base comunicativa” (KOCH, 2004, p. 27).

Tem-se uma nova dimensão científica sobre o estudo da língua. Ela não é mais vista como um sistema autônomo; cabe investigar seu funcionamento em processos comunicativos em uma sociedade concreta. “Assim, na metade da década de 1970, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica da comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano” (KOCH, 2004, p. 27-8).

A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “pra quê” do texto. (KOCH, 2004, p. 29)

Podemos compreender então que, texto tem uma “função comunicativa”, que está diretamente relacionada com a intenção do enunciador da mensagem e com a capacidade interpretativa do enuncia-tário, “é preciso que ele compreenda o objetivo fundamental do enunciador, o que depende da formulação adequada da enunciação, para que se decida a aceitar (ou não) colaborar na realização de seu objetivo e mostrar a reação desejada” (KOCH, 2004, p. 31). Quando uma informação textual é e-

nunciada e vem a constituir um processo comunicativo, eficaz e normalizado, temos a manifestação da textualidade.

Na perspectiva teórica pragmática, a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação que levam em conta a interação, as normas e os valores sociais e culturais dos interlocutores. Para Koch (2004), é partir deste entendimento, que os fatores pragmáticos de textualidade passam a incorporar, ao lado dos fatores sintático-semânticos, uma série de fatores de interpretabilidade do discurso oral e escrito.

É evidente que outros aspectos também ajudam a compor a linguagem. Os aspectos culturais, sociais e interacionais interferem nos processos cognitivos e comunicativos, pois, estes processos também acontecem na nossa sociedade e não somente nos indivíduos. “Mente e corpo não são duas entidades estanques” (KOCH, 2004, p. 42). As ações linguísticas, de qualquer pessoa, se desenrolam em contextos sociais, com finalidades e com papéis socialmente distribuídos. A produção de linguagem constitui-se da atividade interativa entre os sujeitos.

Já mencionamos que, para uma manifestação linguística ser caracterizada como um texto, ela precisa ter algumas características. Esse conjunto de características é conhecido no campo da linguística textual como a textualidade. Para Costa Val (1991) o estudo dessas características ajudam a compreender melhor a globalidade do fenômeno da interação comunicativa, considerando o texto em suas três dimensões básicas: a formal, a conceitual e a pragmática. Esta autora também pontua que “a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes” (COSTA VAL, 1994, p. 14).

Beaugrande e Dressler (1983) apontam que dentre esses elementos estão os fatores pragmáticos de intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. A investigação proposta nesta pesquisa contempla especificamente dois destes fatores: a situacionalidade e a intencionalidade, que terão suas definições aprofundadas a seguir.

A situacionalidade tem a ver com o contexto do texto. Com base em Koch (2004), a situacionalidade se refere ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso. O contexto imediato da situação em que mensagem do enunciador foi produzida e o entorno dela, a realidade sócio-político-cultural interfere na maneira como o enunciatário irá receber e interpretar a informação textual. A autora ainda afirma que o contexto irá determinar as escolhas textuais.

ais, por exemplo, o grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística a ser empregada e o tratamento a ser dado sobre o tema.

Podemos acrescentar que um texto apresenta reflexões importantes sobre a situação que ele expressa. “Visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real” (KOCH, 2004, p. 50). O enunciador constrói a sua mensagem de acordo com as suas experiências, seus objetivos, propósitos e convicções, ou seja, a partir de sua visão de mundo. Cabe ao enunciatário, por sua vez, interpretar a mensagem em conformidade com as suas experiências. Nesse sentido, a autora explica que, sempre irá existir uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.

Já a intencionalidade, na visão desta pensadora, “refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas” (KOCH, 2004, p. 51). Assim, o enunciador mobiliza recursos para o alcance dos seus objetivos visados a fim de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente.

Podemos entender que “a língua só existe na interação social, seja pela linguagem oral, seja pela linguagem escrita, e esse encontro linguístico se materializa em textos falados ou escritos” (FARAH, 2014, p. 2). Por sua vez, é importante delimitar as funções sociais que os textos apresentam para o processo de produção de sentidos em diversos contextos sociais, inclusive no meio publicitário.

Para Borges (2018) o gênero discursivo anúncio publicitário permeia os ambientes em que vivemos, em casa, na escola, no trabalho, nas ruas da cidade, nos ambientes públicos (cinemas, shoppings, parques, museus etc.), e nos meios de comunicação (televisão, rádio, internet). A quase todo momento, estamos expostos à publicidade, que, se manifesta de diversas formas (hipergêneros, mídias/suportes).

“Assim, a compreensão de um texto se refere à compreensão de mundo, e somente com essa compreensão o sujeito de fato age sobre o meio do qual faz parte. Essa perspectiva se vincula à concepção de leitura como prática social, como atividade sociointerativa” (BORGES, 20018, p. 43).

Alicerçado às teorias apresentadas até aqui, pretendemos apresentar a análise, sobre os discursos publicitários presentes nos dois vídeos escolhidos, que compõe a parte metodológica deste trabalho.

2. Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de viés qualitativo como o objetivo de analisar dos discursos apresentados em duas propagandas de serviços de saúde, a partir dos fatores pragmáticos de textualidade, a intencionalidade e asitucionalidade.

Foi realizada uma leitura sob a perspectiva pragmática dos discursos apresentados sinalizando as seguintes questões: de que o autor pretende tratar? A quem se dirige? Com qual intenção? Em que situação o faz? Quais os pressupostos implícitos assumidos? Qual o meio selecionado?

Figura 1 – Vídeo da propaganda “Cartão de Todos” no Youtube



Fonte: Dados do autor (2018)

Em relação à intencionalidade, no vídeo da propaganda “Cartão de Todos” o enunciador apresenta uma alternativa de serviço de saúde aos cidadãos brasileiros que dependem da saúde pública e esperam em longas filas por atendimento. Reforçando as ideias de inclusão social e de acesso à saúde de qualidade por meio da contratação do cartão.

A apresentadora explica que com o cartão a pessoa e a família passam por “consultas, dentistas e faz exames na hora que precisa e ainda

com o preço que pode pagar”. A ideia de que o cartão é igualmente “bom para todos” por apresentar valores (R\$20 e R\$28 pelas consultas) acessíveis pode ser simplesmente compreendida pelo enunciatório da mensagem.

Os preços baixos anunciados pelas consultas e atendimentos passam a ideia de que “facilmente” é possível ter acesso ao serviço de saúde de qualidade se contratar o cartão. Além disso, o vídeo começa com a simulação de um noticiário, que retrata o caos na saúde, que é parte da dificuldade diária da realidade do povo brasileiro.

Sobre a situacionalidade, podemos encarar essa simulação de um noticiário como o contexto para o desenvolvimento do propósito comunicativo do enunciador. Essa dificuldade é uma situação enfrentada por pessoas de uma determinada classe social, que a propaganda busca atingir. Ou seja, pessoas de baixa renda e que não possuem plano de saúde. No segundo vídeo, a construção de sentido já tem outro apelo comunicacional.

Figura 2 – Vídeo da propaganda “Amil” no Youtube



Fonte: Dados do autor (2018).

Em relação à intencionalidade, a propaganda apresenta um conjunto de ideias e valores que fazem o plano de saúde Amil ser reconhecido como o maior plano de saúde, intercalando imagens e frases que expressam sua “grandiosidade”.

A mensagem de que com a contratação do plano é possível ter acesso a um atendimento “superior” e “melhor” pode ser facilmente compre-

endida. A propaganda é claramente destinada a pessoas de uma determinada classe social que podem pagar por um serviço desta qualidade.

No que tange à situacionalidade, os contextos apresentados nas imagens são parte de uma realidade que poucos podem ter acesso, um atendimento médico especializado, com tecnologia de ponta e serviços personalizados. Esta situação é expressa no vídeo, indicando principalmente qual pública pretende-se atingir.

3. Considerações finais

As propagandas são textos dialógicos que estabelecem diversas relações de sentido entre o emissor e o receptor da mensagem e podem ser compreendidas além dos aspectos semântico-conceitual e formal da linguagem, abrangendo os fatores pragmáticos.

Interagimos por meio da linguagem e são diversos os elementos linguísticos que colaboram para a construção de sentidos. São esses elementos que fazem um texto ser reconhecido como um texto: os elementos linguístico-semânticos, como a coesão e a coerência; e os elementos como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade a informatividade e a intertextualidade.

Ao longo da vida, estabelecemos estratégias de compreensão e interpretação que nos permitem identificar a intencionalidade e a situacionalidade presentes em produções publicitárias. Os recursos linguísticos observados nas duas propagandas ajudam a deslindar as intenções e as situações comunicativas envolta dos discursos textuais.

A análise está fundamentada na perspectiva pragmática, sendo que a intencionalidade dos enunciadores foi evidenciada pelo empenho em construir um discurso capaz de satisfazer os objetivos em cada um dos contextos. Já, a situação comunicativa muda de acordo o perfil do público e a realidade social e cultural do público que cada propaganda busca atingir.

Embora os vídeos publicitários anunciem um serviço de saúde, cada enunciador apresenta uma intenção e uma situação para o propósito comunicativo. Assim, o evento textual precisa estar relacionado à situação social e cultural em que ele ocorre de modo a produzir sentido.

Por fim, podemos concluir que, durante a análise textual, a compreensão do uso dos fatores de textualidade possibilita ter uma maior cla-

reza sobre as características de um texto e a construção de sentidos a partir dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

BORGES, Jaqueline da Silva. *O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: aperfeiçoando a compreensão e a produção de textos*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FARAH, N. Aspectos da textualidade e a produção de sentidos na compreensão e na interpretação de textos. In: *Revista Odisseia*, n. 13, p. 01-17, 3 jul. 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCISCHINI, Ariane Wust de Freitas. Fatores de textualidade e produção de sentido nos processos comunicacionais, um enfoque interativo entre autor, texto e leitor. In: *Revista Philologus*, Ano 22, Nº 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2016.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo em português*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade de Campinas, Campinas, 1991.

**“A BELA AMORTECIDA”, DE GILMAR PEREIRA:
LEITURAS DE UM CONTO**

Neliane Raquel Macedo Aquino (UFT)

nelianemacedo@ifma.edu.br

Bonfim Queiroz Lima (UFT)

bonfimql@hotmail.com

RESUMO

A análise de contos literários infantis demonstra ser uma tarefa complexa e ao mesmo tempo encantadora. Falar de literatura infantil é retomar o período curto em que se tem uma imaginação avassaladora e transportadora entre mundos. Apesar de ser escrita por adultos, a literatura infantil é lugar de cuidado e de intensa relação com a criança que lê. Por isso, é de fundamental importância a leitura nesse período. Tendo em vista essa premissa, esse texto se propõe a analisar a literatura infantil de Gilmar Pereira no conto “A Bela amortecida”, reconhecendo-se, para tanto, a importância do gênero e da literatura local. Conclui-se, portanto, que o referido conto estabelece-se numa ponte de relações entre os contos maravilhosos já consagrados na literatura popular e a literatura local que ele produz, introduzindo elementos da vida moderna. Essa relação deixa o texto rico e é capaz de prender o pequeno leitor.

Palavras-chave:

Conto. Literatura infantil. “A Bela amortecida”.

1. Introdução

Gilmar Pereira é escritor e membro da Academia Imperatrizense de Letras. Dedica-se à literatura infantil e já possui várias obras publicadas. A história a que se dedica esta análise pertence ao livro “A Bela amortecida e outras histórias”, o qual foi publicado em 2003. O autor é representante, portanto, da literatura infantil maranhense e se apoia na vida e na cultura local para construir suas histórias.

O escritor é natural de Xambioá, município do Pará. Com um ano de idade foi morar em Imperatriz onde vive até hoje. Formou-se em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. O autor foi um grande fomentador do desenvolvimento da literatura em Imperatriz e região. Em 1983, com vários literatos, funda o GRULI (Grupo Literário de Imperatriz). Devido sua importância no meio cultural, foi convidado a fazer parte da Academia Imperatrizense de Letras, ocupando a cadeira de número 28. Escreve contos, crônicas e poesias.

A literatura local em Imperatriz é fomentada principalmente pelos escritores membros da Academia Imperatrizense de Letras. Esse suporte

pode ser visto nas várias publicações desses autores que se dedicam a falar de sua cultura e de sua terra. Gilmar Pereira ganha destaque com a literatura voltada ao público infantil e constantemente presentenos eventos literários promovidos pela Academia em Imperatriz.

Não se pode deixar de mencionar o valor para a cultura local proporcionado por autores como Gilmar Pereira a sua cidade. Falar de um povo e encantá-lo não é tarefa fácil, mais ainda com um público tão exigente quanto se faz o infantil.

Tendo em vista a importância da literatura local para a Região Tocantina¹, este texto se propõe a analisar, sob o viés do conto maravilhoso, os caminhos interpretativos que são permitidos nas letras de Gilmar Pereira por meio de um de seus contos: “A Bela amortecida”. A literatura infantil aqui será retomada com vistas a localizar o conto e a modalidade literária no espaço brasileiro para que, a partir disso, seja possível fazer um percurso de análise que demonstre a importância da leitura para a criança.

2. O conto popular

O conto popular é um texto rico e diversificado, seu teor criativo sempre foi muito explorado e tem a capacidade de chegar aos lugares mais longínquos possíveis. Dessa maneira, é possível entender porque o conto é um dos gêneros textuais mais conhecidos entre as pessoas. Segundo Simonsen (1987), é muito difícil determinar a origem do conto popular. Vários teóricos, entre eles, Husson (1874), Cosquin (1922), Saintyves (1923), Propp (1972), Lang (1974), já tentaram se debruçar sobre essa temática, quiseram demonstrar um caminho que chegasse a uma origem única do conto.

Assim, com várias teorias surgidas ao longo dos séculos, eles tentaram explicar a origem dos contos populares, algo que muito se buscou antigamente. Entretanto, hoje, percebe-se que os contos populares são heterogêneos e nada fáceis de se relacionar a uma origem única. Segundo Simonsen (1987, p. 40) “em nossos dias, a opinião mais difundida, ao que parece, é de que, segundo Claude Bremond e Jean Verrier, as ‘raízes históricas dos contos são de fato uma abundância de radículas, e que o

¹ Região que engloba os municípios à beira do rio Tocantins, da qual faz parte Imperatriz, no sudoeste maranhense.

universo do conto se espalha em uma multidão de tradições heterogêneas”’.

O conto popular apresenta algumas subdivisões, dentre elas, o conhecido conto maravilhoso ou conto de fadas. Para desenvolver a leitura interpretativa que aqui se propõe, é preciso, antes, trazer a definição deste tipo específico, visto que o texto infantil ora estudado baseia-se nesse tipo de gênero. De acordo com Simonsen (1987), contos maravilhosos são:

(...) frequentemente designados em francês pelo de nome de “contos de fadas”, impróprio porque demasiado restrito, já que raramente se trata de fadas. Os contos maravilhosos, de estrutura complexa, comportam elementos sobrenaturais, originalmente não-cristãos (encantadores, metamorfoses, objetos mágicos, etc.) Os contos maravilhosos, aos quais tende-se às vezes a incorporar todos os contos populares, na realidade constituem apenas uma pequena parte do repertório. (SIMONSEN, 1987, p. 07)

A inclusão desse conceito de conto maravilhoso que se traz nessa análise justifica-se pela retomada do nome do conto “A Bela adormecida” e do principal elemento, o objeto de envenenamento do conto “Branca de Neve”, a maçã. O conto clássico da “Branca de Neve” pode ser lido nas entrelinhas deste conto aqui em destaque devido essa conservação de seu elemento mágico e de outros traços do original. Lembremos que “os contos populares são às vezes muito antigos e, desde a Antiguidade, a literatura conservou traços deles” (SIMONSEN, 1987, p. 11).

De acordo com Simonsen (1987, p. 35), “em nossos dias, o estudo dos contos interessa-sesobretudo por seu sentido, sua forma artística, e pelo papel que representam ou representaram em uma dada comunidade.” Acrescentam-se, ainda, as releituras que vários autores vêm consagrando aos textos clássicos. São possibilidades que exploram desde a reconstrução do conto até histórias sobre o que aconteceu após o casamento com príncipe, após os meninos conseguirem se livrar da bruxa, etc. São tempos, podemos dizer, da revivescência da literatura infantil tradicional reconstruída e que se torna popular, apoiada principalmente na linguagem do cinema.

Para Simonsen (1987, p.17) “Alguns contistas contemporâneos bordam deliberadamente sobre contos populares tradicionais para deles desviar ou até mesmo inverter os *a priori* ideológicos”. É o caso que se explora neste texto. O autor retoma, não sem intenção, um conto clássico para construir sua significação. Apesar de reconhecermos logo a linha tradicional no conto em questão, ele não deixa de ser surpreendente e guardar elementos próprios da cultura queo atualiza, trazendo ao fim uma

espécie de lição moral, que será analisada mais a frente.

É importante ressaltar, todavia, que o conto infantil sofre influências de outros gêneros textuais e, atualmente, a mescla de textos torna até difícil a tarefa, em certas ocasiões, de se determinar as características do conto. Nessa linha, Simonsen (1987), argumenta que:

(...) mais geralmente, em uma época em que os escritores encontram comumente sua inspiração no mítico e no onírico, e em que a escrita recusa cada vez mais os procedimentos ilusionistas do romanesco tradicional, o conto literário parece estar perdendo sua especificidade, para se dissolver, com outros gêneros, em uma categoria única, o relato. (SIMONSEN, 1978, p. 18)

Dessa maneira, a autora assevera que há um entrelaçamento de gêneros, formados pelo encontro entre diferentes possibilidades de literatura. A essa mescla ela diz que surge uma espécie de relato que unifica as raízes dos gêneros. Sabemos que, devido à dinamicidade e à heterogeneidade dos gêneros do texto, essa característica é, de fato, existente e não há como ser diferente.

3. A infância e a leitura

Além de pensar sobre o conto, precisamos também pensar acerca da infância e do papel que a leitura do conto tem para essa fase da vida. De acordo com Ariès (2012), o sentimento de separar a fase da infância nasceu mais ou menos no século XVII, embora o ambiente não fosse ainda tão propício a ela, devido a fatores como a mortalidade infantil.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao século XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade de criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (ARIÈS, 2012, p. 25)

Podemos entrever que o surgimento da infância está ligado a um modelo cristão. Foi a partir da figura de Jesus, Maria e outras imagens divinas retratadas enquanto crianças que a população, segundo Ariès, começou a visualizar e a diferenciar a infância das outras fases da vida. Pensar a criança como fase da vida, separada do adulto também fez surgir o desejo de educá-la com uma escola própria e uma literatura própria. Assim, Ariès (2012) lembra que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIEËS, 2012, p. 28)

Depois de “descoberta”, a infância se tornou motivo de diversas construções próprias e de muitas análises. Vê-se, então, que a infância passou da inexistência para a separação total. Nasceu, juntamente com ela, a necessidade de dar à criança educação, alimentação e ambiente próprios a ela. Nasceu também a necessidade de se registrar essa fase da vida, eternizada por todos em fotografias.

Na contramão desse pensamento, todavia, parece-nos cada vez mais comum o caminho inverso dessa construção que floresceu no século XVII. As crianças estão vivendo cada vez mais, e novamente, no mundo dos adultos. Parece haver uma necessidade acelerada de encurtar o período de infância de adolescência para entrada no mundo adulto, que a vida social tanto nos cobra. Parece haver por parte de alguns pais a necessidade de vestir a criança como adulta e dar-lhe traços de adulta. Essa inversão, certamente, não é bem vista por médicos, psicólogos, educadores, e todos aqueles que conhecem bem a necessidade de “deixar a criança ser criança”.

No Brasil, o sentimento de infância e o progresso surgido com a modernidade ajudaram a solidificar as bases para o surgimento da literatura infantilnacional. Características como o nacionalismo e a valorização do estudo e do livro trouxeram as primeiras histórias voltadas para o público infantil. Nesse cenário, foi muito importante a figura de Monteiro Lobato, devido sua influência na formação da literatura da época e suas histórias até hoje muito populares cultivadas para crianças, ficou conhecido como o mestre da Literatura Infantil no Brasil.

Ao falar da literatura infantil no Brasil, Santos e Oliveira (2012) ressaltam vários autores que começaram a pensar sobre a especificidade da infância em nosso país. Dentre eles, citam Joaquim José de Meneses e sua criação para ensino infantil, o Manual para os Jardins da Infância (1882). Ainda, é figura importante Hilário Ribeiro de Andrada e Silva, que escreveu uma Série Instrutiva (1882), que visava ensinar sobre a cultura e geografia próprias do Brasil às crianças. Destaca-se na produção de contos infantis Júlia Lopes de Almeida (1886). Vários outros autores podem ser mencionados, como Arnaldo de Oliveira Barreto, João Kopke, Alberto Figueiredo Pimentel, Viriato Correa, etc. Esses autores represen-

tam uma pequena parcela da necessidade que surgiu de cuidar da infância e educar por meio da leitura.

Assim sendo, não podemos deixar de ressaltar que a leitura é para as crianças uma construção única e que deve ser respeitada. Por isso, os contos a elas destinados propiciam um mundo lúdico que só a criança domina. Segundo Abramovich (1993, p. 24), “quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e revela muito mais tarde”.

Assim, a leitura para a criança, não é simples processo de descodificação ou de escuta. Ela consegue penetrar em um mundo à parte e torna aquele mundo significativo em sua vida. De acordo com Lajolo (2008):

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO, 2008, p. 106)

De acordo com Frantz (2001, p.16), a literatura infantil para criança é “ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”.

O papel do autor infantil, neste meio, é proporcionar criativamente essa construção à criança. A partir disso, analisamos o conto de Gilmar Pereira, autor que se dedica a construir esses mundos em sua mescla de literatura que retoma o tradicional, mas que não perde de vista a cultura da sociedade atual. A esse respeito, Meireles (1984) lembra que o livro infantil:

Se bem que dirigido à criança, é invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto de seu público. (MEIRELES, 1984, p. 29)

Sendo assim, não podemos perder de vista, durante a análise de contos infantis, que o mundo criado pelo adulto é lido pela criança, reconfigurando-o, enriquecendo-o e se tornando único para cada um que lê.

4. Análise do conto infantil “ABela Amortecida” de Gilmar Pereira

Este trabalho tem como foco percorrer caminhos interpretativos

permitidos pelo conto de Gilmar Pereira. O texto é por definição do próprio autor, um conto e pertence ao conjunto da obra que leva como título “A Bela amortecida e outras histórias”. O livro se enquadra, ainda segundo sua própria ficha catalográfica, dentro do universo da literatura infantil.

“A Bela amortecida” explora no nome e nos traços os contos clássicos de “A Bela adormecida” e “Branca de Neve”, mas com um tempero diferenciado, traz à baila temas atualizados. Como é possível observar na leitura, o conto toma como base elementos bem conhecidos dos contos clássicos populares. Entretanto, explora a modernidade na família e nos diálogos. Iniciemos pela leitura do conto na íntegra:

A Bela amortecida

Incompatibilidade. Naquele dia a menina amanheceu estranha. Para a mãe, ela não falava coisa com coisa. Acha que tivera pesadelo na noite anterior e tentava, por isto mesmo, amenizar o suposto trauma da filha. Mas a menina insistia:

– Mamãe, esta maçã está envenenada!

Contava para a mãe, uma história referente à maçã que ela pusera para a sua primeira refeição. A maçã teria sido vendida por uma velhinha suspeita. A mãe aborrecida com a história, afirmava que comprara aquela maçã no dia anterior, no supermercado em que sempre comprava. Mas, a menina teimava:

– Esta maçã está envenenada!

Por fim, a menina perde a liberdade de contar a história tantas vezes repetida naquela manhã, pois a mãe convencida de que aquela maçã havia sido comprada por ela no supermercado, e com tantos outros afazeres naquele dia, determina:

– Chega com essas bobagens! Não quero ouvir falar mais nessas besteiras!

A mãe coloca a maçã em cima da mesa e se retira do recinto, deixando a filha com sua impertinência. Horas depois, de volta à cozinha, encontra a filha deitada no chão, toda desajeitada e a maçã com uma pequena mordida. Por um segundo, acha ser uma peça que a menina está-lhe pregando:

– Levante daí!

Mas, apenas sua voz ecoa na cozinha. O corpo continua na mesma posição. A mãe, aborrecida, insiste:

– Deixe de presepada e levante!

Teve a ideia de tocá-la com o pé. Nada. Nenhum movimento. Ne-

nhuma reação. A menina se encontra desfalecida. Às pressas leva a filha para o hospital, mas... já é tarde.

O pai, desesperado, tenta processar os fabricantes de agrotóxicos, enquanto a mãe lamenta não ter dado atenção à cisma da filhinha.

O corpinho frágil fica, por doze horas, à espera de um príncipe. (PEREIRA, 2003, p. 16-17)

Há que se mencionar, logo de início, que o objeto de envenenamento trata-se de uma maçã, tal qual no conto “Branca de Neve”. Esse objeto foi oferecido pela mãe e, no diálogo a estrutura do clássico é retomada, visto que a menina diz repetidamente “a maçã está envenenada”. Ainda, a mãe supõe que a filha faz uma brincadeira com referência à história clássica e não acredita no que ela está dizendo.

Outro elemento que retoma o clássico está na presença da possibilidade da maçã ter sido vendida por uma velhinha suspeita. Todavia, a mãe afirma tê-la adquirido no supermercado, elemento da estrutura da sociedade moderna que representa desenvolvimento industrial, mas também crescente modificação da vida e da cultura do campo, que leva a cultivar elementos em grande escala e o mais rápido possível, com uso de agrotóxicos.

A inclusão de elementos atuais dá ao conto seu caminho e leva a perceber que historinha infantil não quer apenas divertir. Ela insere uma possibilidade moralizante de comportamento de duas formas: aos pais, que não deram ouvidos a sua filha e ao que se faz com o alimento que adquirimos atualmente, mas não sabemos de onde veio, como foi cultivado. Entra em cena a reflexão sobre o que comemos e como oferecemos esses alimentos à nossa própria sorte. A vida industrializada não nos permite ir muito longe em relação ao que ingerimos, mas diariamente ouvimos mensagens sobre o cuidado com os alimentos na televisão, na rádio, no jornal, etc., principalmente quando oferecidos à criança. O conteúdo do conto, portanto, é atual e voltado para uma questão delicada. Mas isso não é problema à criança, ela é capaz de entender e de perceber com essa historinha a importância do cuidado na alimentação.

O herói deste conto é inexistente. Haja vista que a doce menina, capaz de incorporar a frágil princesa, não foi salva. Ficou na verdade, segundo escreve o autor, por doze horas à espera de um príncipe. À espera de que entendessem que ela precisava de cuidados e não estava brincando. Aqui o conto retoma a estrutura tradicional, porém inverte sua ideologia. Em lugar de haver final feliz, há um trágico acidente do destino pa-

ra a criança.

O autor retrata um conflito familiar posto que a história se dá no contexto uma casa e na relação principalmente entre mãe e filha. Para Simonsen (2012) o conflito familiar “pode, excepcionalmente, opor a mãe ao filho”. Esse jogo de oposição aqui é marcado pelo diálogo falho entre mãe e filha. A capacidade de comunicar é inversamente proporcional à intenção de comunicar. Mãe e filha usam um repertório que parece diferir, a mãe acha que ela está no mundo imaginário típico de criança; a criança pensa dizer o que para ela é perfeitamente inteligível.

O final do conto demonstra que o desencontro entre a fala da criança e da mãe teve um fim trágico. A morte sorrateira leva a criança. Pai e mãe lamentam a morte prematura da menina. Ele tenta processar os fabricantes de agrotóxicos, ela lamenta não ter entendido a criança. O conto encerra com a cena da criança deitada à espera de um príncipe. Essa cena lembra “A Bela adormecida” ou “Branca de Neve” a espera do seu. Entretanto, o conto não foi criado para um final feliz e termina com a menina estendida no chão, mas nenhuma possibilidade de resgate.

O título do conto, de certa forma, antecipa o destino da criança, ao chamá-la de “a Bela amortecida”, analogamente à ideia de morte e de adormecida. A escolha proposital do nome pelo autor não pesa sobre o conto e gera curiosidade ao pequeno leitor. A história, mesmo tendo uma estrutura que lembra um enredo clássico, é capaz de surpreender no tema que gera a morte da criança, algo que não se espera. Atualizado pela sociedade industrial responde ao que propõe e é capaz de prender a atenção tão delicada de uma criança.

Neste conto, a criança consegue reconstruir o mundo que possivelmente já teve contato: o mundo dos contos de fadas. Ela é capaz de perceber as linhas sinuosas do conto tradicional que percorrem o conto elaborado por Gilmar Pereira. Dessa forma, produz significado ao conto e o traz para a sua realidade, reinterpretando o mundo a cada atualização de leitura.

Os temas abordados, em primeira vista, podem parecer complexos, mas se mostram tratáveis ao gosto da criança e o autor explora questões como uso de agrotóxicos nos alimentos e os diálogos infantis. Há um final triste colocado de maneira eufêmica em que se percebe a fragilidade da criança. Esses temas são perfeitamente possíveis de se incluir na leitura infantil porque, como pondera Benjamin (1985, p.37) “a criança aceita perfeitamente as coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesa-

das, desde que sejam honestas e espontâneas (...)”É pois, uma história que desperta curiosidade não só ao público ao qual se destina, mas também nos adultos que buscam entendê-lo.

Por fim, ressalta-se a linguagem com toques às vezes rebuscados e às vezes coloquiais. Essa transição é natural que ocorra em textos escritos e a criança deve ter contato com essas diferenças durante suas leituras. Não é porque se trata de literatura infantil que não se possa utilizar, como já mencionado, uma linguagem em tom mais formal. Ela precisa sim desses contatos para não só aumentar seu repertório linguístico como também entender que a linguagem é um jogo complexo e de muitas facetas.

5. Considerações finais

A análise do conto aqui em destaque ressalta a importância da escrita para a criança e que muitas vezes é coberta por temas que são considerados pesados ou densos. A criança, com toda sua capacidade interpretativa, consegue passar pelos temas como morte e uso de agrotóxicos de maneira leve e inteligente. A temática é tratada de forma leve e sem artificialismos desnecessários.

Pode-se verificar que o autor busca prender, pela história que entremeia o conto clássico maravilhoso, a atenção da criança. Essa fórmula pode representar um bom sucesso ao conto. A criança rapidamente encontra-se e retoma as histórias num processo de ir e vir entre o que já conhece e o que lê. Atualiza o conto e as possibilidades de enredo dele.

Portanto, o conto é visto como integrante da escrita local e esta deve ser valorizada não só em termos de infância, mas como mundo que reconstrói a sua sociedade e proporciona reinterpretá-la. Iniciamos dizendo, e reafirmamos, que a tarefa de analisar literatura infantil não é fácil, mas é sempre prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. de FLAKSMAN, Dora. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. *Ensaio sobre lite-*

ratura e história da cultura. Série Obras escolhidas. 3. ed. Editora Brasileira, 1987.

COSQUIN, Emmanel. *Les contes indiens et l'Occident*. Paris, Champion: Etudes folkloriques. Paris, 1922.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 2001.

HUSSON, Hyacinthe. *La chaîne traditionnelle, Contes et légendes au point de vue mythique*. Paris: Franck, 1874.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2008.

LANG, Andrew. *La mythologie*. Paris: Franck, 1974.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PEREIRA, Gilmar. *A Bela adormecida e outras histórias*. Imperatriz (MA): Academia Imperatrizense de Letras, 2003.

PROPP, Vladimir. *Le radici storiche dei racconti di fate*. Turin: Boringhieri (1972), 1976.

SANTOS, Poliana Fernandes Pereira dos; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de. A literatura infantil na educação infantil. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 5, n. 2, pub. 5, abril de 2012.

SAINTYVES, Paul. *Les contes de Per rault et les récits parallèles*. Paris: Nourry, 1923.

SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. Trad. de COSTA, Luis Claudio de Castro e. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A CASA DOS ESPELHOS: PROCESSO COGNITIVO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Nãanashara Cavalcante Boehm da Silva Barbosa (UEMS)

nanasharapd@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática aplicada em uma turma dosétimo ano do Ensino Fundamental em Campo Grande-MS, cujas ações possibilitaram melhor compreensão a respeito do trabalho com produção textual. A relevância deste tema se deve ao fato de que o trabalho com a criatividade está diretamente ligado ao processo cognitivo de cada aluno. Utilizei como base para minha pesquisa as leituras de Kneller (1978), Souza (2001), Cocchieri (2008), Kikuchi e Calzavara (2009), Girão e Brandão (2014). A partir de então, desenvolvi uma atividade de criação com meus alunos, de modo que trabalhassem a criatividade através de uma transposição do gênero conto para o gênero história em quadrinhos. Acredito que esta ação muito contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos discentes.

Palavras-chave:

Cognição. Criatividade. Ensino. Transposição. Sequência didática.

1. Introdução

Ao se pensar em produção textual, os professores enfrentam o desafio de se trabalhar a criatividade dos discentes, considerando-se que muitos alunos não têm interesse no desenvolvimento da escrita, até mesmo por não terem sido estimulados previamente a se verem como autores em potencial. Ao contrário do que muitos acreditam (e dizem), a criatividade não é necessariamente uma característica que uma pessoa possui naturalmente, mas algo que se adquire. Para isso, é necessário que haja estímulos que propiciem ao indivíduo o desenvolvimento desse processo criativo.

Portanto este artigo objetiva apresentar uma sequência didática aplicada em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental em Campo Grande-MS, em que a prática pedagógica contribuiu para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, e verificar como esse processo foi construído ao longo de cada etapa da sequência.

Para tal, este trabalho será dividido da seguinte forma: primeiro, abordarei os conceitos de criatividade, como um aspecto cognitivo e co-

mo ela é desenvolvida. Na segunda parte, trarei considerações que justifiquem as minhas ações dentro dos objetivos apresentados.

Na parte seguinte, abordarei o conceito de produção coletiva, justificando a escolha desse estilo de produção textual em minha prática em sala de aula. Em seguida, apresentarei as etapas de aplicação de minha sequência didática, como ela foi desenvolvida e quais foram os resultados obtidos. E, por fim, as considerações finais retomarão os pontos considerados mais relevantes ao longo do texto.

2. Criatividade

A criatividade é uma característica que se desenvolve a partir de estímulos e observação. O processo criativo ocorre a partir da curiosidade e da observação do indivíduo, que se propõe a buscar informações e que possui certa sensibilidade de percebê-lo de modos diferentes.

Segundo Cocchieri (2008):

O sujeito que cria, tanto na produção científica quanto na artística, retira do ambiente objetivo suas fontes de representação, ou mesmo de novas recombinações, ora com integralidade de correlato objectual, ora de representação simbólica fragmentada. (COCCHIERI, 2008, p. 23)

Torrance (1965) define criatividade como:

[...] o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados. (TORRANCE, 1965 *apud* SOUZA, 2001, p. 4)

Para que o indivíduo possa desenvolver sua criatividade, é necessário que sejam trabalhadas suas capacidades cognitivas, por meio de estímulos que despertem essas habilidades.

[...] nos processos de criação de modo geral, qualquer associação que se possa fazer requer um conhecimento ou pensamento prévio, atribuindo um caráter de possibilidade cognoscível a estes processos, ao menos com possibilidade de identificar sua origem associativa. (COCCHIERI, 2008, p. 22)

No campo da arte, não há a obrigatoriedade de se produzir algo que seja condizente com a realidade. O indivíduo que cria tem a total liberdade de inovar, de traçar paralelos fora do padrão comum, que fujam do plano real. Porém, para que o ser criador desenvolva esse processo de

criação, é necessário que haja referências, uma base na qual ele se direcionará em sua criação. Daí a importância de existirem ações que ativem essa capacidade no aluno.

Na arte é permitido acessar conteúdos delirantes na articulação dos elementos envolvidos no produto gerado por meio da ação criativa, em que pode surgir, através do objeto de arte, uma representação externa que não necessariamente tenha conexão com a realidade. Na arte também é lícito produzir uma composição com elementos aleatórios rearranjados em uma ordenação inusitada e sem referentes diretos formais ou lógicos. No entanto, ainda que na arte existam essas possibilidades associativas, nos processos de criação de modo geral, qualquer associação que se possa fazer requer um conhecimento ou pensamento prévio, atribuindo um caráter de possibilidade cognoscível a estes processos, ao menos com possibilidade de identificar sua origem associativa. (COCCHIERI, 2008, p. 22)

Especialistas diversos afirmam que a criatividade é mais estimulada a ser desenvolvida na fase da infância/adolescência, pois é nessa fase que a criança, a partir de suas capacidades cognitivas, começa a desenvolver suas habilidades de criação.

Sob o ponto de vista humano, a criatividade é uma qualidade adquirida e iniciada na infância, que busca em ideias a fonte para criar novas coisas. Durante essa fase é que o potencial criativo é ou não ativado. Esse, que é a capacidade de produzir e transformar o ambiente segundo as necessidades, desenvolve-se graças aos estímulos e elogios que a criança recebe de outras pessoas. (CABRAL, s/d)

Kneller (1978) aborda quatro dimensões da criatividade:

As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais – motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação – que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas. (KNELLER, 1978, p. 15)

Para ter êxito nesse processo de desenvolvimento da criatividade, o indivíduo precisa acessar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e, assim, poder criar uma relação concreta de associação com aquilo que pretende dar forma.

Souza (2001) afirma que o conhecimento que uma pessoa possui é o seu “repertório de representações armazenadas na memória de longo termo, tanto em nível de conhecimentos específicos quanto de conhecimentos abstratos (morais, culturais, genéricos).” (p. 28)

Toda situação, para ser compreendida, deve ser representada pelo indivíduo. Portanto, pode-se dizer que a representação é a construção de um “modelo de similaridade” para o mundo, com base na experiência de vida e na varredura feita na memória em busca de situações análogas. Caso não seja possível representar adequadamente a situação, o indivíduo irá recorrer aos seus processos de raciocínio, buscando construir a representação para a situação a fim de poder compreendê-la. (SOUZA, 2001, p. 29)

Portanto, o trabalho com a criatividade exige muita atenção, pois é preciso que professores consigam desenvolver mecanismos que ativem esses conhecimentos prévios nos alunos, de modo que construam suas habilidades criativas, sendo estimulados para isso.

3. Justificativa

Atentando-me para essas questões com meus alunos, pensei em uma ação em que pudesse desenvolver uma atividade de criação, ao mesmo tempo em que possibilitasse o trabalho com a obra literária, permitindo-me observar suas percepções diante desta e como poderiam transformá-la de acordo com a visão de mundo que possuíam.

Pensando nisso, escolhi trabalhar a transposição do gênero conto para o gênero história em quadrinhos, utilizando o texto *A casa dos espelhos*, de minha autoria, como uma forma de estimulá-los a serem criativos, mesmo diante de um texto já existente.

Kikuchie Calzavara (2009) afirmam que: “Nas HQs, a visão é simultânea (passado–presente–futuro) e instantânea, possibilitando ao leitor tanto o complemento da ação quanto o desenvolvimento de sua criatividade (p. 30).

Decidi trabalhar o gênero história em quadrinhos, por entender que este é um excelente meio de desenvolver a criatividade, utilizando a construção da narrativa sob outros formatos e permitindo que os alunos possam explorar suas capacidades cognitivas, transformando a história segundo suas visões e compreensões sobre ela.

4. Produção coletiva

Para dar início ao desenvolvimento da atividade proposta, escolhi utilizar o conceito de produção coletiva, por entender que, dessa forma, os alunos teriam maior interação entre eles, e o trabalho fluiria de modo

mais dinâmico.

Para Girão e Brandão (2014), a produção coletiva:

[...] é uma atividade que tem como característica a ampla possibilidade de interação, já que se trata de uma situação em que esta acontece em duas dimensões: entre o grupo que está produzindo o texto (alunos-alunos e alunos-professora) e entre o grupo como todo e seu(s) interlocutor(es). (GIRÃO; BRANDÃO, 2014, p. 124)

O papel do professor em uma atividade de produção coletiva é de fundamental importância, pois é ele quem media o conhecimento e as ações que serão desenvolvidas. Como apontam Girão e Brandão (2014): “A mediação dos professores em situações de escrita coletiva é uma tarefa altamente desafiadora, na medida em que as operações de gerar um texto ocorrem, simultaneamente, no plano individual e grupal.” (p. 127)

Por essas razões, achei melhor desenvolver uma atividade em que trabalhasse com os alunos de modo que produzissem uma história em quadrinhos coletivamente, possibilitando uma avaliação conjunta e observando como agiriam em grupo.

5. O trabalho em sala de aula

Para iniciar a minha pesquisa, dividi o meu trabalho em algumas etapas:

- Escolha do conto;
- Leitura do conto;
- Pesquisa sobre o gênero HQ;
- Oficina de HQ;
- Roteirização;
- Processo de confecção.

5.1. Escolha do conto

Nesse primeiro momento, foram apresentadas três obras aos alunos para que pudessem escolher. Das três, o conto escolhido foi *A casa dos espelhos*, de minha autoria.

Os alunos relataram terem feito essa escolha por dois motivos: por poderem ler um texto de um livro escrito por sua professora e porque a história era cheia de “coisas mágicas”.

5.1.1. A casa dos espelhos

O conto escolhido para o trabalho com os alunos é de minha autoria e faz parte do livro *Entrelaços*, uma coletânea de contos, crônicas e poemas.

A obra é inspirada na filosofia dos sonhadores, de Gaston Bachelard, e narra a história de Pedro, jovem sonhador, que buscava a felicidade junto de sua família. Ele vivia perto de um lugar encantador. Havia uma grande floresta, cheia de seres mágicos. No final da floresta, havia uma casa feita de espelhos, que nascia no rio e desaparecia ao pôr do sol. A cada nascer do sol, reaparecia com nova forma e novo tamanho.

A jornada se inicia quando Pedro percebe que sua esposa e filha se perderam na floresta, e ele se vê obrigado a desbravar o lugar para encontrar sua família. Com isso, o jovem protagonista sacia sua curiosidade de conhecer os mistérios da floresta.

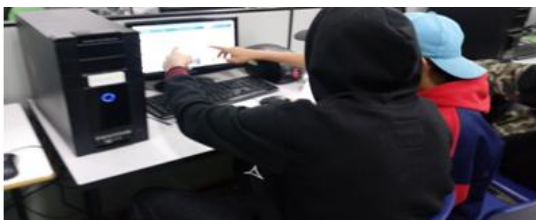
Cada elemento do conto é um símbolo que nos remete aos pensamentos de Bachelard.

O fato de trabalhar minha obra com os alunos foi bastante interessante, pois pude analisar suas percepções diante do meu texto e como, por vários momentos, elas se contrastavam com as minhas.

Deve-se considerar que os alunos não possuem o conhecimento prévio sobre o pensamento defendido por Bachelard, então suas impressões sobre o conto foram baseadas em suas visões de mundo.

5.2. Pesquisa sobre o gênero HQ

Após a leitura e análise do conto escolhido, os alunos foram até a Sala de Tecnologia da escola para realizarem pesquisas sobre o gênero HQ. Desde sua história, como surgiu, até como produzi-lo. Nessa etapa, os discentes puderam adquirir conhecimento sobre o gênero que trabalhavam, possibilitando um trabalho mais amplo de criação.



Alunos pesquisando sobre HQ.

5.3. Oficina de HQ

Nessa etapa, trabalhei o processo de criação do gênero HQ, por meio de uma oficina, em que mostrei aos alunos alguns passos para a produção de uma história em quadrinhos.

5.3.1. 1º Passo – Rascunho

No primeiro passo, os alunos aprenderam a criar o esboço da obra.

Anotaram as principais características das personagens, como acontecia a história, desenharam os primeiros traços, definiram o que colocariam no papel.

5.3.2. 2º Passo – Criação

Nesse segundo momento, os alunos começaram a dar vida às personagens, colocando no papel como eles as imaginavam, suas características físicas e expressões. Mesmo sem uma descrição precisa na obra, eles expuseram a forma como viam o Pedro e sua família, o velho sábio, as fadas, etc.



Primeiros traços das personagens desenhadas pelos alunos.

3º Passo – Enredo

O terceiro passo é a parte em que os alunos criariam o enredo. Como no caso, eles fizeram uma adaptação de uma obra já existente, nesse momento, eles selecionaram que partes do conto seriam trabalhadas na HQ. Realizando um trabalho de adequação, analisando o que caberia ou não no gênero que fariam a transposição.

Fizeram nessa etapa os apontamentos de quem era a personagem principal, qual era o clímax da história, etc.

5.3.3. 4º Passo – Finalização

Aqui os alunos definiram qual seria o formato da HQ. Pensaram na posição dos quadros, em qual seria a melhor forma de apresentar a obra.

Como seria um trabalho para exposição em um evento realizado pela escola, eles decidiram criar um “gibizão”. Pensaram em sintetizar a obra, de modo que coubesse em um grande cartaz para apresentar no pátio.

5.4. Roteirização

Nessa etapa do trabalho, os alunos deram início à criação de um roteiro para realizarem a transposição do gênero conto para o gênero HQ.

Eles selecionaram as principais partes da história e fizeram anotações de como cada uma delas ficaria no quadrinho.

5.4.1. Trecho do conto

Pedro era um homem comum, mas havia algo em seus olhos que o tornava especial. Ele sonhava. E nessa busca por seus sonhos que ele conheceu Isabel, sua esposa. Ela representava parte de seus sonhos, uma mulher que o completava. Depois, eles tiveram uma filha, Elizabeth. Juntos, realizaram mais um sonho. E foram em busca de outro, morar em uma casinha no campo, à beira de uma floresta. (SILVA-BARBOSA,

5.4.2. Trecho roteirizado

Narrador inicia a história apresentando o protagonista:

“Pedro era um homem comum, mas havia algo em seus olhos que o tornava especial, que o tornava raro. Ele sonhava.”

- ✓ Desenho de Pedro sorrindo.

Narrador: “O seu maior sonho era encontrar um amor e formar uma bela família.

- ✓ Desenho de Pedro conhecendo Isabel.

- ✓ Close no rosto de Isabel sorrindo.

- ✓ Em outro quadro, desenhar Isabel e Pedro juntos como recém-casados. E depois com uma bebê no colo.

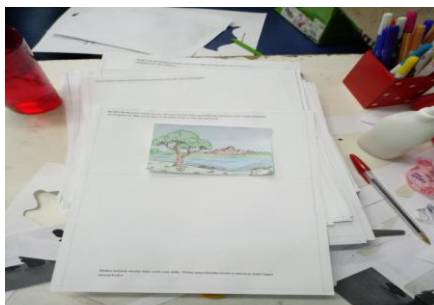
Narrador: E foram morar em uma casinha no campo à beira de uma floresta.

- ✓ No próximo quadro, os três juntos se mudando para a casinha no campo.

5.5. Processo de confecção

Depois de concluído o processo de roteirização, os alunos deram início à confecção do quadrinho. Terminando os desenhos (alguns optaram por trabalhar com colagem) e organizando toda a história.

O “gibizão” foi composto de vinte e cinco quadros expostos em uma tela de TNT preto.



Disposição dos quadros escolhida pelos alunos.



“Gibizão” finalizado.

6. Considerações finais

Durante toda a aplicação dessa minha sequência didática, pude observar o desenvolvimento dos alunos sob o aspecto cognitivo, de como eles enxergaram a obra trabalhada e de como eles a recriaram, transformando-a da maneira como a entenderam. Além de analisar o quanto desenvolveram suas capacidades criativas diante de uma transposição de gêneros.

Foi uma experiência bastante enriquecedora, pois pude acompanhar a evolução dos meus alunos e constatar o quanto eles se desenvolveram e foram produtivos. Cada um desempenhando um papel importante dentro da ação e provando que são capazes de serem protagonistas em uma atividade de criação, pois tiveram suas capacidades criativas estimuladas em cada uma das etapas da minha prática pedagógica.

Pude, por meio dessa sequência, estabelecer novos objetivos para futuras ações, aprimorando o que já foi feito e criando novas metodologias a serem aplicadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Gabriela. Criatividade. *Mundo Educação*. <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/psicologia/criatividade.htm>>

Acesso em 22/10/2018.

COCCHIERI, Tiziana. *Criatividade em uma perspectiva estético-cognitiva*. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em filosofia, UNESP, Marília, 2008.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. Produção coletiva de textos na educação: o trabalho de mediação docente. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.121-52, Julho-Setembro 2014. <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a06.pdf>> Acesso em 20/10/2018.

KIKUCHI, F.L.; CALZAVARA, R. B. Histórias em Quadrinhos: Desenvolvimento Cognitivo no Ensino Fundamental. In: *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 10, n 1, p. 27-34, Jun. 2009.

KNELLER, George Frederick. *Arte e ciência da criatividade*. 17. ed., São Paulo: Ibrasa, 1978.

SILVA-BARBOSA, Nânashara C. B. *A casa dos espelhos*. In: Entrelaços. Campo Grande, MS: Life Editora, 2015.

SOUZA, Bruno Carvalho. *Criatividade: uma arquitetura cognitiva*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em engenharia de produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79512/187661.pdf?sequence=1>>

Acesso em 22/10/2018.

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM MOVIMENTOS ENTRE O
TEMA TRANSVERSAL ÉTICA E RESPOSTA DOS ALUNOS
NAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL E USO DO
MATERIAL DIDÁTICO PORTUGUESANDO²**

Bruna Sieiro Borges (UVA)

eu.brunasb@gmail.com

Tuany Maria Rodrigues Gonçalves Cianelli (UVA)

tuanyrodrigues@hotmail.com

Fernanda Iglesias Webering (C.E Hispano-Brasileiro)

profernanda.letas@gmail.com

Flávia Maria Farias Baptista da Cunha (UVA)

letras@uva.br

Cláudia Cristina Mendes Gisel (UVA)

claudia.giesel@uva.br

RESUMO

A escola ainda é o principal caminho para se abordar questões entre certo e errado, justiça, moral, uma vez que, o ambiente escolar propicia oportunidades para evidenciar a necessidade ética para permitir uma atmosfera amistosa entre todos os integrantes desse meio. Na investigação da forma como a construção identitária é desenvolvida, enquanto esta se apoia em questões culturais, sociais, globais e contemporâneas, nada melhor que discuti-la através das reinvenções culturais que se tem vivenciado como uma forma de analisar se esses valores, de fato, estão absorvidos no ambiente escolar e se eles fazem sentido para os alunos. A fim de fomentar e dar credibilidade aos dados, informações e argumentos acerca do tema deste trabalho, as fontes bibliográficas permearam entre autores, tais como, Paulo Freire (1997), Stuart Hall (2004), Bakhtin (1997), Irandé Antunes (2005), Prado e Cunha (2007) e os PCNs (1997).

Palavras-chave:

Tema Transversal Ética. Sala de aula. Identidade.

1. Introdução

Em média, a escolaridade básica de um brasileiro fica entre 10,1 anos (IBGE/pnad, 2015) dedicados ao estudo, portanto, é inevitável que questões de identidade e cidadania sejam assuntos desenvolvidos na escola ao longo deste processo, pois faz parte da escolarização, a formação

² Pesquisa realizada como parte das atividades do Programa Residência Pedagógica da Capes.

de indivíduos sociais que entendam, sintam-se reconhecidos e pertencentes a aspectos nacionais, culturais, raciais, linguísticos, religiosos e éticos.

Uma melhor interpretação aos direitos e deveres humanos se faz cada vez mais necessária devido às ocorrências de casos envolvendo a fome, violência familiar e também urbana, o desemprego, o trabalho infantil escravo, assim como as condições precárias e desumanas de escola e trabalho.

Além disso, saber até que ponto o aluno está preparado em exercer a responsabilidade em favorecer a união em prol do bem comum, de modo que, o jeito de encarar a vida, as relações sociais e o meio ambiente mudem a realidade vivida na atualidade e se tornem benevolentes e cotidianas. Observando estes fatores, o presente projeto de pesquisa vê o meio escolar como um lugar propício ao aprendizado, não somente de conteúdos formais, mas de formar sujeitos integrados e condizentes com as necessidades políticas e sociais do século. Possibilitando uma análise entre as relações entre os conceitos do Tema Transversal Ética proposto pelos PCNs (1998) e a suas práticas através de uma abordagem lúdica e pedagógica que comungam a teoria, prática e a necessária formação do cidadão. Por essas premissas, levantou-se a seguinte indagação: abordar o tema transversal ética na sala de aula pode contribuir para a construção identitária dos alunos?

A temática escolhida relaciona-se com a ética, diversidade e respeito, todos eles trabalhados em materiais didáticos que visam, por meio da língua, ter um instrumento primordial na construção de pensamento crítico fundamentado pela leitura e produção textual, que proporciona, por conseguinte, a reflexão e o questionamento.

Para melhor fundamentar as discussões levantadas durante esse projeto de pesquisa, a fim de fomentar o conhecimento e dar credibilidade aos dados, informações e argumentos, as fontes bibliográficas permearam entre autores, tais como, Paulo Freire (1997), Stuart Hall (2004), Bakhtin (1997), Irandé Antunes (2005), Prado e Cunha (2007) e os PCNs (1997).

Além disso, o método utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa-ação, sob a ótica de Prado e Cunha (2007), pois esta modalidade permite contato direto com a realidade e o contexto da comunidade que se pretende estudar. Além do fato do indispensável reconhecimento à necessidade de uma pesquisa em campo, ou seja, na escola, juntamente com

os alunos, a partir do que se percebe na realidade, vivências e indagações dessa área. Como estratégia para analisar os dados e informações, esta pesquisa se baseou nos conceitos de Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin (2009).

2. O arcabouço teórico

A ética corresponde a um conjunto de valores sociais que qualifica, guia e orientam princípios acerca das ações humanas. A palavra ética origina-se do grego *ethos* que significa aquilo que pertence ao bom costume, portador de caráter e modo de ser. De acordo com Aristóteles (1987), ética e moral são conceitos históricos e sociais. Tudo em sociedade se relaciona com valores que não existiam, mas em determinado momento, passaram a existir. É importante refletir que esses valores são acordos implantados pelo indivíduo para o indivíduo. Em outras palavras, dizer o que é correto ou não dependerá de um determinado parâmetro e momento a depender da ordem em que são inseridos, seja ela simbólica ou cultural, pois, segundo este filósofo, razão, ética e política são elementos que não se separam.

Paulo Freire (1997) defende a ideia de que a ética é imprescindível na construção do conhecimento do aluno, pois ele também deve ser educado moralmente, pois assim seus valores serão velados pela estética da humanidade que refletirão em suas atitudes e em sua vida. A ética é uma ciência que está preocupada com comportamento moral das pessoas no contexto em que elas são encontradas. No âmbito escolar, isto não é diferente. Em particular, na área de ensino de línguas. A precariedade de proporcionar conhecimentos sistemáticos e metódicos pode configurar dilemas nas noções certo ou errado, justiça ou injustiça e dúvidas sobre as condutas na área educacional. Por isso, os debates e discussões sobre as questões éticas no campo pedagógico educacional não podem ser raros ou implícitos. É importante que haja um meio para abordar assuntos como esses. Nesse contexto, surgem os temas transversais.

Os temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são vistos como uma série de orientações categóricas e benéficas ao ensino e aprendizagem, já que, a sociedade moderna tende a apresentar questionamentos e repensar valores, pré-existentes, uma vez que é definida pela renovação de novas práticas sociais examinadas à luz das informações e evoluções globais. Por conseguinte, os PCNs (1997) tratam essas questões sociais como significativas para a sociedade e, fun-

damentais às práticas educativas.

Os temas transversais atuam frente uma organização disciplinar, devendo ser trabalhados de modo coordenado e não como assunto descontextualizado ou neutro durante as aulas. O importante é que os alunos consigam inferir significados e promover sentido ao que aprendem. Esses temas podem ser tratados dentro da sala de aula em formas variadas, sejam através de dinâmicas, debates ou atividades com intuito de apresentar aos estudantes questões sociais e contribuir para uma formação mais completa do aluno.

Os temas abordam seis enfoques. A Ética, o primeiro deles, foco deste trabalho acadêmico, tem em seu objetivo apresentar a importância desta área. A atual função da escola é ser comprometida com a formação da cidadania, dando não somente instrução científica e estrutural, mas ter como prática diária e principal a reflexão sobre condutas humanas em seus alunos. É importante as escolas se adequarem a estes princípios. Além disso, comprometer-se em formar alunos condizentes com as necessidades críticas e reflexivas exigidas no tempo atual.

O pensamento crítico e a habilidade de aprender auxiliam na conquista da independência. Para Freire (1997), a educação é o principal item que deve ser desenvolvido em um ser humano para que ele seja liberto das desigualdades que o cerca, fazendo-o enxergar as possíveis oportunidades através dessa educação. Por isso, a ideia de que o indivíduo deve ser condizente com espaço em que vive, sendo curioso e procurando praticar as suas reflexões e criticidade nesse meio.

O fato de memorizar uma solução específica de um único problema ajuda a dominar apenas um tipo de solução para cada dificuldade. Todavia, a busca incessante pelo processo de evolução crítica faz com que uma pessoa elabore ferramentas para criar suas próprias soluções para os mais variados empecilhos. O pensamento crítico se refere a uma ampla gama de habilidades e atividades intelectuais referentes a avaliação de dados e informações que são fornecidas, mas principalmente, ele depende também do foco do indivíduo, pensamento e disciplina. Quando uma pessoa está disposta a avaliar sua capacidade como pensador reconhecer seus problemas e fraquezas, estará pronto para o processo de julgar informações com uma visão mais ampla – identificando assim, as ideias e teorias falsas, rejeitando-as.

A escola tem como desafio atualmente, tratar o conhecimento sob um caráter formativo, permitindo que as práticas pedagógicas coloquem

diferentes saberes em debate, produzindo, assim, respeito mútuo defronte às diferenças apresentadas. A finalidade dos PCNs, em conjunto com os temas transversais, visa exatamente o desenvolvimento da capacidade de reflexão e posicionamento dos estudantes diante de questões que interferem na vida coletiva, levando esses alunos a entender aspectos culturais, religiosos, de respeito mútuo. Ajudando a superar a indiferença e desrespeito. Os temas trabalhados, em sua totalidade, possibilitam o caráter educativo e social dos discentes.

É impossível falar sobre conceitos éticos, desenvolvimento de pensamento crítico sem mencionar a construção da identidade em meio a esses termos. De acordo com Stuart Hall (2004), o sujeito pós-moderno é conceituado com uma identidade não fixa, já que ela é formada e transformada continuamente em sua dependência pelo o que se é, volta e meia, fixado e desafixado nos sistemas culturais. Assim sendo, a educação tem compromisso de fazer escolhas pedagógicas que tenham como alternativa trabalhar possíveis conflitos entre questões éticas, raciais que têm colocado tensão entre as identidades.

Procurar descobrir como e quando se tem consciência de quem se é. O processo de formação de identidade, e da descoberta de si, é algo que pode levar a vida toda de uma pessoa. Como Stuart Hall (2009) argumenta, a representação cultural se multiplica quando se convive com variedade de novas e possíveis identidades. As partes que podem ser consideradas como mais importantes neste ciclo, são fundamentais ao aprendizado e descobertas por meio do convívio social.

Quando se torna adulto, fica mais fácil não se valorizar as novas identidades construídas, assumindo a ideia de que se é (sempre) idêntico ao que se fora há um minuto, não considerando que, as pessoas estão em um processo constante de mudança e reflexão sobre si. Mas essa não é uma questão para ser definida com veemência. Segundo Stuart Hall (2004), a construção identitária surge de um sentimento de pertencimento que está relacionado ao mundo e sociedade, logo, é passível de transformações.

Não obstante, Hall (2004) trata sobre a questão de identidade moderna, na qual se vive atualmente e caracteriza-se pelos aspectos fragmentados de personalidade do indivíduo. De acordo com essa perspectiva, as pessoas são constantemente apresentadas à diversidade de culturas existentes, sejam elas derivadas da globalização, imigração ou movimentos sociais. Considera-se, sob essa ótica, o mundo conectado e o grande

fluxo de informações também responsáveis por parte dessa influência cultural que reflete na transformação da identidade. Os seres humanos, principalmente jovens e adolescentes, passam boa parte do tempo tentando definir quem são. Ao realizarem atividades cotidianas, conversarem, trabalharem, explorarem e exercerem interações e construirão vínculos sociais, as pessoas estão em um grande processo de busca existencial, logo, identitária.

Logo, entendendo a escola como uma das principais instituições do aspecto formador do aluno, considerando também o tempo em que o aluno passa nela, a produção textual é vista como uma das principais ferramentas para desenvolvimento das práticas comunicativas pois, assim como Bakhtin (1997) argumenta, a utilização da língua ocorre em todas as esferas das atividades humanas, por mais variadas que sejam. Sendo assim, a língua se faz presente no cotidiano em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, que refletem as características e condições específicas dessas esferas, nomeando estes enunciados individuais, gêneros do discurso.

O processo de escrever, assim como a fala, é uma atividade de interação e troca verbal. Todo autor escreve para ser lido. Sendo assim, não faz sentido, no contexto escolar, por exemplo, solicitar ao aluno que escreva um texto sem um motivo palpável para que ele o faça. Segundo Irandé Antunes (2005), a escrita deve ter um propósito. Partindo do pressuposto de que toda comunicação se dá a partir de discursos, ao se aplicar uma atividade em que o aluno tenha que elaborar um texto, é imprescindível, que seja esclarecido o objetivo dessa escrita.

De acordo com Irandé Antunes (2005), escrever também é uma atividade colaborativa e cooperativa, pois é dependente da linguagem do autor para que se faça entendido e, também, da interpretação do leitor para que compreenda o que o escritor quer dizer. Evidentemente, que precisa ser contextualizada, adequada à cada situação e espaço, tematizada e delimitada em torno de uma ideia central. Sobretudo, considerar o intento do ato de escrever para atingir especificações de teor pragmático que envolvam, a prática da linguagem, que se dá através da leitura, bem como, da própria escrita, permitindo ao leitor e escritor alcançarem suas intenções.

3. Metodologia de pesquisa

Este trabalho se enquadra nas diretrizes metodológicas fundamentadas na pesquisa-ação seguindo as visões de Prado e Cunha (2007). Uma das metodologias utilizada em projetos de pesquisa educacional com premissa em analisar práticas e encontrar meios de atribuir valores aos conteúdos ensinados nas salas de aula.

O levantamento de dados se deu pela atuação direta com o objeto de estudo (vinte e sete alunos do 1º ano do Ensino Médio) e a coleta de dados qualitativos acerca do tema abordado, através da observação do comportamento desses estudantes, o andamento das atividades, as produções em geral na sala e a produção textual.

Como estratégia para analisar os dados e informações coletados, esta pesquisa se baseou nos conceitos de Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin (2009). De acordo com essa ferramenta de interpretação de dados, a exploração das informações coletadas segue três etapas. A primeira com a seleção do material a ser analisado. A segunda referente aos recortes necessários no conteúdo. E a terceira etapa responsável pela parte de interpretação e inferências do pesquisador.

4. Trilhando um caminho ético

A respeito da organização de etapas e atividades, este trabalho se baseou na estrutura de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O esquema se configurou de acordo com o quadro abaixo:

Figura 1. Sequência Didática – Tema Transversal Ética

Sequência Didática Tema Transversal Ética	
Etapas	Conteúdo:
Introdução	Introdução ao Tema Transversal Ética Debate: a ética na sua vida (casos para pensar)
Ativ. 1	Atividades com uso do material Portuguêsando (2017)
Ativ. 2	Atividade prática “Mural ético”
Produção Final	Produção Textual

O total das atividades tiveram duração de 4 aulas completas da disciplina de Língua Portuguesa. Em termos de divisões de conteúdo, como abordagem inicial, houve a apresentação do Tema Transversal Éti-

ca por meio da utilização do material didático *Portuguesando* (2016), seguindo por atividades que estimularam a reflexão pessoal do aluno em torno desse assunto. Finalizou-se com uma produção textual, na qual foi possível perceber, aspectos que ultrapassam a mera aquisição de informação, já que também abarcam a aproximação do aluno com os conceitos de moral e imoral, certo ou errado, trazendo significação desses assuntos à formação humana e social desses indivíduos.

As teorias de Bakhtin (1997) afirmam ser por meio dos variados discursos que o ser humano se expressa em sua multiplicidade. Nada mais coerente que ter feito uso dessas capacidades como embasamento para a pesquisa. Uma vez que, inicialmente, a prática comunicativa se deveu à produção do discurso oral nas atividades de debate utilizando casos cotidianos que despertaram nos alunos o interesse em participar da aula, compartilhando suas perspectivas.

Após o debate, foi proposta aos alunos a confecção de cartazes (*Meu Cartaz*) onde eles puderam transmitir mensagens acerca da conscientização sobre questões éticas e antiéticas. Esta atividade, em particular, superou expectativas porque, não somente os estudantes entenderam a proposta, como a estenderam correlacionando o conceito de ética com fatos e problemáticas cotidianas, além de relacioná-las à intertextualidade, tais quais, gênero reportagem e música; corroborando o que Bakhtin (1997) fundamenta sobre gêneros, múltiplos e resignificantes a cada uso.

A partir da atividade *Meu Cartaz* deu-se início à produção textual, na qual, os alunos argumentaram sobre o quão relevante foi a proposta de uma aula voltada para a reflexão sobre o Tema Transversal Ética. Esperava-se que através das respostas dos alunos nos textos fosse possível notar – em conjunto com a utilização do material *Portuguesando* (2016), a abordagem na sala de aula seguindo as diretrizes do Ensino Médio e da Língua Portuguesa em parceria com o que se chama responsabilidade social e suas competências - o incentivo às posturas morais condizentes com o que se espera de uma boa convivência tanto na sala de aula quanto na sociedade em geral.

Além disso, objetivou-se trazer melhorias em termos de práticas de abordagem em sala de aula sobre assuntos tão importantes para a vida dos alunos, assim como, Tema Transversal Ética o é; com a premissa de proporcionar reflexões que estimulassem as atividades necessárias para a construção de um melhor ambiente escolar, empresarial, interpessoal e familiar.

5. *Ética para vida*

Através dessa pesquisa acadêmica, pretendeu-se confrontar as informações obtidas através das atividades propostas por uma sequência didática tendo como principal assunto o Tema Transversal Ética. Fazendo com que o aluno entenda que conjugar não se trata somente de verbos que fazem a semântica funcionar corretamente dentro de uma oração, mas também, a prática de condutas que levem a prezar o respeito, a solidariedade e os deveres com o próximo.

Através das produções textuais confeccionadas pelos alunos do 1º ano de Ensino Médio em um colégio da zona norte do RJ, foi possível identificar a importância da abordagem do Tema Transversal Ética na sala de aula como um meio de contribuir para a construção identitária dos alunos. Essa afirmação encontra respaldo nos relatos apresentados, pois, segundo esses estudantes, “Na aula de hoje, eu aprendi muito sobre ética e percebi que eu preciso ter mais (...) Gostei muito da aula e eu espero que tenha mais, pois com certeza eu vou levar esse aprendizado para a vida.” (Aluno 1º) e ainda, “Esse assunto deveria ser discutido mais vezes, de maneira dinâmica (como na aula de hoje) que torna a discussão atraente para todos.” (Aluno 2º).

Além de ajudar a desenvolver virtudes que envolvem a ética com o objetivo de se viver melhor e mais saudavelmente sempre com incentivo ao pensamento crítico para cada um se tornar cada vez mais senhor de seus ímpetos, instintos e sentimentos. Fica entendido, que abordar o Tema Transversal Ética na sala de aula contribui em questões de identidade. Evidenciou-se a capacidade do aluno em refletir sobre conceitos entre certo e errado, bem como, em se fazer presente ativamente durante a aula sobre práticas éticas que se estendem, não somente para descoberta do indivíduo, mas entender seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo; Parábola, 2005.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de L. Vallandro e G. Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo, Abril, 1987. (Coleção Os Pensadores)

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da cria-*

ção verbal. 2. cd. Trad. de Maria G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-289

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. *Percurso de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

OLIVEIRA, José Renato. *Identidade. Alteridade e Educação: pensando problemas contemporâneos*. Rio de Janeiro, 2009.

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS REVISITADA E
O APRENDIZ EMANCIPADO POR MEIO DA
TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS**

Lilian Mello Hodgson (UEMS)
2008hodgson@gmail.com

RESUMO

Mergulhados em um cenário interconectado, mas individualista, ao mesmo tempo, e repleto de informações e histórias em variadas mídias, todos aprendizes de uma língua, seja esta materna ou estrangeira, constroem sentidos quando leem ou ouvem histórias das quais o mundo e os sujeitos nele são feitos e construídos. Essa construção de sentidos dessas histórias passa pelo olhar e bagagem social e histórica de cada um, além de possibilitar uma aprendizagem ubíqua e rizomática, por meio do princípio da conexão e heterogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ampliando e redimensionando conceitos ontológicos de forma mais situada e contingente. A contação de história é capaz de trazer desdobramentos no campo emocional, cognitivo e psíquico tanto dos ouvintes quanto dos contadores, incitando a curiosidade e o questionamento quando estes escutam, leem ou ouvem as histórias, sendo um jogo comum num espaço em que todos são produtores (MATIAS, 2010), em qualquer faixa etária. Junto a esta proposta revisitada de contar/mostrar as histórias de pessoas de várias partes do mundo, via textos escritos, em forma de imagens ou vídeos, ou até mesmo na música, a emancipação – que Rancière (2015) propôs ao mestre ignorante – é um efeito colateral dessa atividade antiga que pode ser feita nas escolas por meio da teoria dos multiletramentos, tanto nas aulas de língua inglesa quanto nas de língua portuguesa.

Palavras-chave:

Emancipação, teoria dos multiletramentos. Contação de histórias revisitada.

As sensações, as emoções e as recordações que as histórias revelam quando as lemos ou as ouvimos sobre outros mundos, outras tribos, outras culturas, outras pessoas e suas aventuras e experiências costumam nos conduzir a uma jornada recheada de sentidos e significados. É sobre essa trajetória, a de contar e ouvir histórias, que iremos direcionar nossas considerações quanto ao uso da teoria dos multiletramentos nesse vasto universo de discursos e palavras que as histórias, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, continuam a encantar em pleno século XXI, em tempos líquidos, como delineado por Bauman (2013), em uma sociedade em constantes reformulações e crescentes demandas, aliadas à lição de emancipação, com base em Rancière (2015).

Nessa tentativa de ler o mundo e nossa ‘escrita interior’, como Drummond nos questionou, de uma forma mais completa e pluralizada, a

prática da contação de história permite-nos decifrar a esfinge que cada ser humano é, como Clarice Lispector nos lembrou quando disse que se assim fizéssemos, ‘teríamos a chave da vida’. Além disso, é com a enriquecedora ação de contar ou ouvir histórias, quando as palavras em uma narrativa ganham ou recebem sentido em diferentes mídias, que podemos entrar em contato com outras dimensões do nosso ser e com outras perspectivas da realidade que nos cerca, com a mesma intenção descrita no poema ‘A farmácia e a livraria’, de Mário Quintana quando ia à livraria: ‘pra comprar a liberdade’.

A possibilidade de construir conhecimento, tanto epistemológico quanto ontológico, por meio de um processo criativo, sempre é viabilizada no ato de narrar e ouvir histórias, uma vez que essas ações também geram conexão com o conhecimento prévio, com as experiências e as impressões do mundo que o contador e o ouvinte carregam.

Esse movimento de construção do conhecimento tem atuação efetiva nos quatro pilares da educação (SILVA, 2008), com base no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors:

- Aprender a conhecer (‘para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida’);
- Aprender a fazer (‘a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe’);
- Aprender a conviver (‘respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz’) e
- Aprender a ser (‘estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal’).

Os instigantes questionamentos e os devaneios que as histórias lançam tanto no contador quanto no ouvinte podem levar a uma ampliação do nosso conhecimento, fazendo-nos descobrir o infindável processo de(re)(des)aprender novas epistemologias ao ligar uma enorme gama de informações que estão a nossa disposição com nossa realidade. Todas essas informações conectam-se a outras dando forma a um mundo imensurável e extenso de conhecimento cujos resultados são incertos, circunstanciais e situados (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Esse movimento contingente e nada linear possibilita entender o conceito rizomático, proposto por Deleuze e Guattari (1995), que destaca a aliança entre as coisas e como tais conexões funcionam, uma vez que muitos fatos, relatos, impressões, sensações perpassam todos envolvidos nesse processo de construção de conhecimento nos mais diversos cenários sociais, históricos, educacionais, individuais e comunitários.

A emancipação dos estudantes e dos professores(ou os próprios contadores de história) constitui-se como um efeito colateral positivo do contato e envolvimento com as histórias, e que pode resultar na ação de ‘aprender a ser’, descrita nos pilares da educação. Esse viés emancipador (RANCIÈRE, 2015; MACIEL, 2014) é alimentado pelo aforismo socrático ‘conheça a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo’. Entretanto, a emancipação cultiva e propõe a igualdade da inteligência, na qual todos tem essa capacidade, mas com diferentes formas de manifestações. Isso possibilita caminhos de reconhecimento de si próprio e a do outro, onde os costumes e as perspectivas locais são agregados ou misturados àqueles disponibilizados em um mundo globalizado, sem eliminar ou desconsiderar as diferenças, sejam essas culturais, históricas ou sociais (SOUZA, MACIEL, COSTA, 2018).

Aliando o contexto sócio-histórico das histórias com o seu próprio, o ouvinte tem a oportunidade de desenvolver sua percepção do mundo que o cerca ao ‘aprender a escutar/ouvir’ na perspectiva freiriana, percebendo quais valores e crenças eles carregam e que ‘se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence’ (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138). Além disso, o ouvinte passa a se relacionar com o mundo e a palavra de forma menos ingênua, como aponta Menezes de Souza (2011), ao adotar a conscientização de mundo freiriana do ‘eu’ a partir da percepção de um ‘não-eu’, que ‘surge, se destaca e a qual se conecta o ‘eu’ individualizado’.

Esse universo de palavras e discursos³ que as histórias disponibilizam permitem aos envolvidos descobrirem outras possibilidades, no qual possam ser capazes de compartilhar conhecimentos e vivências, fazendo suas próprias reflexões, assim como de acionar tanto um sistema expressivamente sensível como um sistema ricamente imaginativo (TIERNO, 2010). A contadora de histórias e arte-educadora brasileira Regina Machado destaca a força de estar no presente, pois ao ativar nossas

³ O conceito de discurso aqui utilizado recorre à perspectiva bakhtiniana no qual ‘todo discurso é dialógico por natureza’ (BAKHTIN, 2016, p. 116).

sensibilidades pela atenção podemos ser capazes de vivenciar aquilo que narramos e provocar isso no ouvinte, como ela afirma (TIERNO, 2010):

[...] O contador não pode ter a expectativa de “silêncio absoluto”, ou querer antes de mais nada “contar a história até o fim”, do modo como a preparou, “custe o que custar”. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir, sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história. Não tendo a expectativa de acertar, pode dedicar-se à experiência de “presentear”. (TIERNO, 2010, p. 25-6)

A arte da contação de histórias permanece no século XXI, uma vez que essa arte do encontro das palavras e dos discursos continua a girar por meio dos contadores de histórias que, ao contar uma história, expõem-na de modo que a história é narrada através deles, como Busatto (2013) afirma, disponibilizando ao ouvinte construir sentidos conforme sua bagagem de vida. Daí, ser considerado a contação de histórias ‘como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva’ (BUSATTO, 2013, p. 13).

Contar histórias é uma prática ancestral e pode-se afirmar que coincide com o desenvolvimento da linguagem oral, tendo adquirido características específicas conforme a carga cultural e o momento histórico. Uma das características do pensamento das culturas orais era a conexão das histórias com os fatos da atividade humana, o que permitia o contador de histórias tecer suas palavras e transformá-las em voz, imagem visual e paisagem sonora (BUSATTO, 2013).

O contador de histórias recebeu diferentes denominações ao longo do tempo, como aponta Busatto (2013, p. 18): ‘o *rapsodo* para os gregos; o *griot* para os africanos; o *bardo* para os celtas; ou simplesmente o contador de histórias, “o portador da voz poética”⁴. As narrativas ganhavam vida por meio desse propagador da arte que espalhava as crenças, as histórias, as lendas, assim como as notícias e mantinha viva a memória do seu povo por meio da expressão oral, cujos instrumentos da voz e do corpo eram usados para envolver seus ouvintes.

Em tempos contemporâneos, onde as informações dos mais variados fatos ao redor do mundo chegam até nós quase que simultaneamente e já formatadas nas intenções daqueles que as propagam no meio jornalístico, as histórias são recebidas, em qualquer lugar e a qualquer

⁴ Aqui Busatto (2013) faz menção ao crítico literário Paul Zumthor. ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das letras, 1993. p. 57.

hora (ubíqua), e adentram no cotidiano das pessoas, com o intento de propagar desdobramentos nos ouvintes, promovendo a reflexão ou reiteradas discussões. Entretanto, como lembra Walter Benjamin (BUSATTO, 2013), a informação que a imprensa veicula desconsidera o fantástico, o maravilhoso e a incompletude, que são aspectos das narrações orais usadas pelos contadores como um convite ao ouvinte para significar o que foi narrado com seus referenciais internos.

Importante pontuar que o contador de histórias tradicional não aprendeu a técnica de deixar a narração aberta, mesmo porque o conceito de obra aberta é do século XX. Isso foi sendo construído ao narrar as histórias contidas na vida cotidiana e em relatos pessoais ou de terceiros, quando os contadores tradicionais agregavam pausas e silêncios para que o ouvinte atribua forma e sentido enquanto ouvia os relatos pessoais. Ao narrar uma história, o contador de histórias propõe um encontro onde se inicia o ‘processo complexo da alteridade’, sem a imposição de uma história, mas sua exposição aos ouvintes, conforme Tierno (2010):

[...] este é o que chamo de *instante de encontro*: o eu com o outro-de-mim, pois o encontro não acontece nem dentro de mim, nem dentro do outro, mas num espaço-outro, num terceiro lugar, que iremos construir no ato narrativo. (TIERNO, 2010, p. 18)

Apesar de ser mais difícil de encontrar pessoas que saibam narrar algo nesse ritmo e tempo, que propicia a construção de sentido para quem conta e ouve histórias na contemporaneidade, essa dinâmica de considerar e até ouvir o que o ouvinte pode construir, quando os contadores contemporâneos contam histórias, é onde o conceito de emancipação ganha espaço, uma vez que não há subordinação de inteligências entre o contador e o ouvinte, mas uma exposição, uma recepção e co-construção de sentidos a partir do referencial de cada um. Mas, para essa emancipação ocorrer, é preciso que o narrador encare suas histórias para poder realizar esse encontro de narrativas que nos habitam e nos rodeiam (tanto o contador quanto o ouvinte), como argumentou a professora Tânia Fernandes (BUSATTO, 2013, p. 27-8), em uma sessão da Roda de Histórias/PUC-PR, quando disse:

Acho que o narrador precisa, antes de ele querer contar uma história, encarar sua própria história. E nós temos dificuldades, muitas vezes, de parar nessa correria do tempo, de você precisar de dinheiro, de você ter que pagar conta, de você ter que correr atrás de um currículo cada vez melhor para se manter no trabalho. A gente vai esquecendo da nossa história pessoal. Então, nesse sentido, eu acho que o contador de histórias precisa encarar sua história, rever, reviver ela, aí você vai ter condições de contar alguma para uma pessoa sabendo que aquilo que você tá contando

pode mexer profundamente no outro. E talvez essa seja a função do contador de histórias. Uma função que vai muito além de uma comunicação. É uma comunicação interior, porque ela vai mexer com coisas que está na gente, guardadinhas.

O uso das narrativas com essa proposta emancipatória em sala de aula constitui uma poderosa ferramenta de exercitar a análise da linguagem e dos discursos e a construção de sentidos (*meaning-making*), tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas de língua inglesa. O uso de narrativas em variados gêneros – contos, fábulas, vídeos com palestras, com entrevistas, depoimentos – faz com que os alunos liguem os contextos sociais, históricos aos seus, enquanto constroem e decifram os sentidos, ao mesmo tempo em que eles buscam fazer ligações com seus conhecimentos prévios ou até pesquisando mais a respeito, posteriormente. Esse movimento revela o que Rancièr (2015) classificou como círculo da potência em que o ignorante é capaz de aprender sozinho algo, mesmo que o mestre não tenha conhecimento algum sobre isso, mas faça o aluno atualizar sua capacidade, forçando-o a usar sua própria inteligência.

Essa proposta de quebrar esse padrão de mestre explicador e abolir a subordinação de uma inteligência a outra, que Rancièr (2015) chama de embrutecimento, faz com que os alunos entrem em contato com suas histórias, seja recordando-as ou ressignificando-as. O fato de usar isso nas aulas de língua portuguesa e inglesa, com o uso de diferentes mídias e modalidades, como, por exemplo, o uso de redes sociais, vídeos, memes, músicas, permite que tanto os professores (ou contadores de histórias, por meio dessas várias mídias) e os alunos possam compartilhar e transmitir os saberes e as histórias em um encontro narrativo, uma vez que ‘não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar’ (RANCIÈRE, 2015, p.11).

A contação de histórias ganhou novos formatos na sociedade contemporânea, que é multimodal e multissemiótica, onde existem plataformas midiáticas variadas para compartilhar e espalhar uma rede de saberes, de relatos, de versões e de fatos em uma plataforma com múltiplas culturas e múltiplas semioses. Nessa sociedade repleta de culturas variadas, de crenças que se sobrepõem em vários contextos, de múltiplos sentidos construídos de forma situada e contingente em um determinado lugar e tempo, desenvolver a capacidade de agência na construção de sentidos nesse cenário, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações (COPE; KALANTZIS, 2000) torna-se um condição *sine qua non* para que as pessoas e os alunos com habilidades mais dinâmicas e

posturas flexíveis possam desenvolver e assumir posturas mais responsáveis e com criticidade e maior agência.

Essa multiplicidade de linguagens, dos quais os textos (escritos ou não) são compostos, demanda uma teoria que, além de apontar para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, que é o caso dos letramentos (múltiplos), conforme Rojo (2012) apresenta, também aponte para as multiplicidades presentes em nossa sociedade contemporânea. A diversidade de linguagens de que são feitos os textos e a variedade cultural de produção e circulação destes é que constituem uma rica fonte para o uso de contação de histórias, uma vez que é possível narrar histórias cujas origens culturais diferentes mostrem várias perspectivas, situando e mostrando aos alunos os aspectos híbridos e mestiços tão presentes na linguagem, expressa em variadas mídias e modalidades.

A globalização e as mudanças sociais, econômicas e históricas exigem novas formas de construir conhecimentos (tanto epistemológico e ontológico), novos olhares e perspectivas diferenciadas que nos possibilitem desempenhar ações e papéis condizentes com essas transformações (COPE; KALANTZIS, 2000). Por isso, em 1996, foi apresentado um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Features* ('Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais') por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que afirmava a necessidade das escolas incluírem em seus currículos a enorme diversidade cultural das quais as salas de aulas já eram constituídas. A não apresentação dessas questões caracterizadas pela intolerância e incompreensão na convivência com a diversidade cultural e com alteridade, gerava aumento da violência social (ROJO, 2012), segundo esse grupo. Após alguns anos, esse grupo, denominado Grupo de Nova Londres, lugar onde haviam se reunido em 1994, cunhou o termo multiletramentos ao considerar outras ferramentas que davam acesso à comunicação e à informação na sociedade multimodal, em que outros letramentos eram formados (ROJO, 2012).

O uso dos multiletramentos na contação de histórias em uma sala de aula incide com o entendimento, segundo Barbosa (2016), de que os alunos possuem identidades que são complexas, dinâmicas e construídas em um determinado tempo e lugar, e podem ser expandidas por meio de diálogos com o outro. Essa intersecção de diálogos em uma aula de língua, seja esta portuguesa ou inglesa, pode promover o conhecimento e uma possível compreensão das diferenças, em que os alunos podem perceber que há outros valores como parte de uma carga cultural, dando no-

ção mais ampla da heterogeneidade presente nos grupos sociais da qual fazemos parte. Essa construção se dá com a relação com o outro (MATOS; VALÉRIO, 2010). Dessa forma, o professor de língua portuguesa ou inglesa tem a oportunidade de proporcionar uma perspectiva mais completa e ampla na formação cidadã dos seus alunos, desenvolvendo a consciência de si próprio, a do grupo ao qual pertence e do mundo em que se vive.

Um exemplo de um sentido construído é a contida em uma cena do filme ‘Forrest Gump’, utilizada em uma aula de inglês, em que os alunos construíram vários sentidos, conforme suas bagagens culturais, sociais e emocionais. O vídeo do filme ‘Forrest Gump: o contador de histórias’⁵ mostra uma cena que retrata o objetivo que o personagem Forrest Gump tinha ao sair correndo de sua casa. Essa corrida durou três anos, dois meses, quinze dias e dezesseis horas, contadas pelo personagem, que tinha um raciocínio lento, atestado em um exame que media a inteligência, e foi motivada pelo abandono sofrido pelo amor de infância dele, Jenny, quando ele propôs casar-se com ela. Várias situações ocorrem nesse curto espaço de tempo, mas mostra que ele chegou a uma conclusão, que ele lembrou ao ouvir a voz de sua mãe na sua consciência: você precisa colocar o passado para trás antes de seguir em frente. E ele verbaliza no filme que entendeu o porquê de todo esse processo de corrida durante esse tempo.

Os sentidos, as suposições e os questionamentos que emergem nessa cena sempre revelam os referenciais internos e as crenças dos alunos quando eles afirmam (ou negam) sobre o significado disso para eles. As argumentações e as justificativas são interessantes instrumentos de conexão de ideias que também promovem o entendimento do ponto de vista do outro colega, ou leva a um conflito de posicionamentos diferentes, mas respeitado, uma vez que há a tentativa de entender o porquê do pensamento do colega ser construído daquela forma. Nesse exercício engenhoso de uso da linguagem para narrar a história sem tentar convencer, mas explicar um ponto de vista, é que suas histórias e a de pessoas alheias são contadas e entrelaçadas na sua construção de sentido que foi dado ao filme.

⁵ Disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=QgnJ8GpsBG8>>. Acesso em: 20 out 2018.

Figura 1: início da cena do filme ‘Forrest Gump: o contador de histórias’



A essência da contação de histórias está na caminhada conjunta de todos os envolvidos: a exposição da narrativa, o trabalho com as palavras, os discursos, a imaginação tanto do contador quanto do ouvinte que o leva à sensações, reflexões ou indagações, acompanhando cada cena juntos, mas que pode levar a revelações individuais, como rizomas que podem surgir ao longo dessa caminhada, à medida que a história vai se desenrolando. O conceito de rizoma, originário da botânica, foi proposto pelos filósofos, Deleuze e Guattari (1995), e seu movimento procura saber como tal objeto funciona em conexão com o que ele faz ou não, sem fixar um ponto ou uma ordem, destacando a simbiose e a aliança entre esses pontos, que ‘exercem papel fundamental na representação, na significação e na produção de fatos’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11). Os autores apresentam seis princípios para explicar o conceito de rizoma, mas aqui vamos nos ater a dois: o princípio da conexão e da heterogeneidade.

O princípio que rege a concepção rizomática, de conexão e heterogeneidade, destaca que ‘qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo’ (*Ibid.*, p. 13), em que a correlação das coisas segue em ‘um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio’ (*Ibid.*, p.14). A conexão com vários aspectos narrados na história pode ocorrer, tanto pela professora-narradora quanto pelos ouvintes. Um exemplo desse movimento é o que ocorreu na apresentação dessa palestra, quando a professora-narradora-palestrante contou uma história que promoveu variadas conexões referentes à carga emocional que cada ouvinte trazia. Ao apresentar uma história sobre um encontro que Kafka teria tido com uma menina em lágrimas porque tinha perdido sua boneca, em um parque de Berlin, vi o movimento rizomático tomar forma e os ouvintes apresentarem construção de sentidos comparada a um labirinto, a um sistema de passagens subterrâneo, sem começo nem fim.

Essa história que se segue foi apresentada na palestra do dia 05 de novembro de 2018, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e gerou muitos sentidos, aqui representados por rizomas, que foram revelados para a palestrante ao término da história. Segue a história narrada e adaptada pela autora⁶, que deu origem ao livro ‘Kafka e a boneca viajante’, pelo escritor Jordi Serra i Fabra:

Certa vez, o escritor checo, Franz Kafka, um ano antes de sua morte, viveu uma experiência ímpar.

Ele estava passando por um parque, em Berlin, quando ele viu uma menininha chorando. Conversando com ela, ele descobriu que ela chorava, pois havia perdido sua boneca. E compadecido do sofrimento da criança, ele se ofereceu para ajudá-la a procurar a boneca. E combinou com ela, que eles iriam se encontrar ali no mesmo lugar, no dia seguinte. Ele não encontrou a boneca, mas ele foi ao encontro com a menina, levando uma carta como se tivesse sido escrita pela boneca e leu para a garotinha ao se encontrarem. E dizia assim: Minha querida, não chores por mim. Estou muito feliz pois estou realizando um sonho, o sonho de conhecer o mundo.

E nos dias subsequentes, durante três semanas, Kafka entregou pontualmente à menina outras cartas que narravam as aventuras da boneca em todos os cantos do mundo: em Londres, em Madagascar, no Canadá, no Marrocos, no Japão. E ao final destas três semanas, Kafka levou de presente para a menina outra boneca, acompanhada também de uma carta.

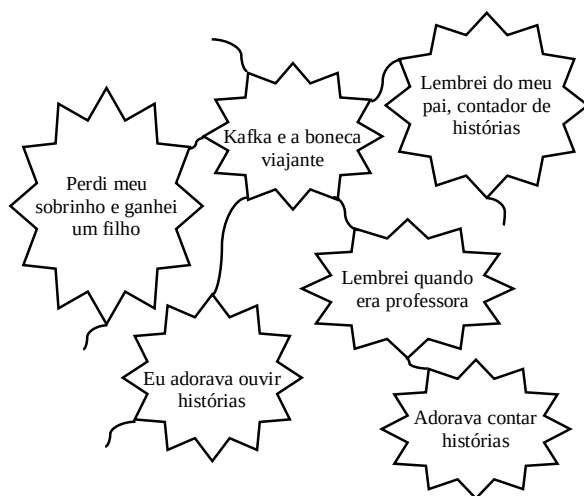
E dizia assim: Minha querida, Você pode não estar me reconhecendo, sabe o que acontece, é que . . . as minhas viagens e as minhas experiências me transformaram profundamente.

Anos depois, a menina cresceu e certo dia, já moça, pegando sua boneca, descobriu nela um compartimento secreto e viu um bilhete. Abriu o bilhete e este dizia:

Tudo o que você ama, eventualmente, você irá perder. Mas não se preocupe, porque cedo ou tarde, de uma maneira ou de outra, o amor sempre voltará para você.

A representação rizomática aqui desenhada expressa os desdobramentos gerados na apresentação dessa história, em que cada rizoma representa a fala de uma das pessoas presentes no dia da palestra. O rizoma da palestrante também está incluído:

⁶ Fonte: <https://www.facebook.com/notaterapia/photos/1386292898072563>.



Na representação rizomática acima, ocorreram várias conexões com a bagagem cultural e emocional de algumas pessoas na palestra e da própria palestrante. A história gerou ligações com as lembranças relacionadas a variados momentos da vida de cada pessoa, mas as conexões e a heterogeneidade que uma mesma história geram revelam que os desdobramentos podem ser construídos individualmente e conectados a outras lembranças que outras pessoas falaram a respeito, gerando mais conexões.

A experiência de narrar e ouvir histórias nos presenteia com uma variada rede de possibilidades para nossa construção epistemológica e ontológica, além de criar a oportunidade de aprimorar nosso papel de professor, contador de história, aluno e cidadão. Os professores são convidados a colocar os educandos em estado de criação, a ser ‘um provocador constante da criatividade’ (TIERNO, 2010, p.55), a fim de exercer a conscientização e a emancipação própria para poder propor isso aos outros ao redor. Ser artistas das nossas vidas exige não apenas a consciência de si e do mundo onde se vive, mas também leitura dos nossos sentimentos e conhecimentos de variadas formas e sob diferentes perspectivas, para então ser capaz de transpor visível e o imediato e de construir outras possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA-SILVA, T. R. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. In: *REVISTA LETRAS (UFSM/ON-LINE)*, v. 26, p. 11-23, 2016.

BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberspaço*. Petrópolis: Vozes, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 1995.

DELORS, J. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

MACIEL, R. F. 'Eu sei o que é bom pra você!' A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J; STELLA, P. R. (Orgs). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

MATIAS, L. B. O valor da narrativa na pós-modernidade. In: TIERNO, G. (Org.). *A arte de contar histórias: abordagens poéticas, literária e performativa*. São Paulo: Ícone, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, L. R. UNESCO: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. Inter-ação: In: *Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>>. Acesso em: 04 out. 2018.

SOUZA, S. A. B. de; MACIEL, R. F.; COSTA, N. S. A. Discutindo perspectivas educacionais nas aulas de literatura: reflexões sobre o percurso de formação por intermédio do PIBID. In: SAMPAIO, E. D.; SIMIAO, L. F. (Org.). *O PIBID na UEMS: vivências de formação docente compartilhada entre universidade e escola*. 1. ed. Campo Grande: Life Editora, 2018.

TIERNO, G. (Org.). *A arte de contar histórias: abordagens poéticas, literária e performática*. São Paulo: Ícone, 2010.

A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA PARA OBTENÇÃO DE GANHOS COGNITIVOS DE CRIANÇAS AUTISTAS

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UNEF)

fabriziadias@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar de que forma as ferramentas tecnológicas podem contribuir para a cognição e linguagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, definindo o transtorno e suas manifestações, identificando como o uso de tecnologias otimiza a cognição destes indivíduos, à sua capacidade de aprendizagem participativa social. Serão apresentados alguns sistemas atualmente utilizados para este propósito. Para fundamentação de todo o trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica em livros de autores referência no tema, tais como: Prensky, Cunha, Assumpção e artigos científicos sobre o tema abordado neste estudo, procurando dar suporte ao objetivo da pesquisa. Desta forma, a bibliografia sugere que o uso de ferramentas tecnológicas associadas às estratégias de treinamento, pode tornar as intervenções mais atraentes aos pacientes com TEA, trazendo ganhos na cognição e na linguagem desse indivíduo, contribuindo assim para um comportamento mais funcional e autônomo.

Palavras-chave:

Autismo. Cognição. Linguagem. Ferramentas Tecnológicas.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), afeta uma em cada 160 crianças no mundo, envolvendo múltiplos fatores, como prováveis causas, incluindo questões ambientais e genéticas. (Dados da OMS, citado na ONU News-NY, Edgard Júnior, 2017). As características que definem o transtorno são os *deficits* na comunicação, interação social e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. O indivíduo com TEA, apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade em iniciar e manter uma conversa, ecolalia antecipada ou tardia, podendo apresentar também sensibilidades sensoriais incomuns. De acordo com cada nível, a criança pode apresentar sinais de dificuldades mais leves, moderadas ou mais severas. Desta forma, tornando o aprendizado fica extremamente prejudicado, o que torna necessário a atuação de equipe multiprofissional.

O profissional da Neuropsicopedagogia possui conhecimentos das funções e estruturas do sistema nervoso central, que são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem de um indivíduo (RUSSO, 2015).

Neste sentido, estas competências permitem ao profissional avaliar e intervir nos casos de indivíduos autistas, por meio de testes padronizados que propiciam mensurar e interpretar o nível de linguagem e cognição desses sujeitos, promovendo intervenções planejadas, baseadas nos conhecimentos acerca do funcionamento e desenvolvimento do sistema nervoso central.

A tecnologia tem estado cada vez mais presente no dia a dia desses sujeitos e, ultimamente, tem-se visto a utilização de alguns modelos de recursos tecnológicos sendo aplicados como instrumentos de intervenções para obtenção de ganhos no âmbito da cognição e da linguagem, na tentativa de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Nesta perspectiva, torna-se necessário o reconhecimento e o modo como esses recursos podem auxiliá-los. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma as ferramentas tecnológicas podem contribuir para a cognição e a linguagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, por meio de revisão bibliográfica. A bibliografia sugere que o uso de ferramentas tecnológicas associadas às estratégias de treinamento, pode tornar as intervenções mais atrativas aos pacientes com TEA, trazendo ganhos na cognição e na linguagem desse indivíduo, contribuindo assim para um comportamento mais funcional e autônomo.

2. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA tem sido um dos transtornos mais frequentes e estudados tanto na área da saúde quanto da educação, devido à sua alta incidência e desconhecimento das reais causas.

A Organização Mundial da Saúde, OMS, calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. É alta a incidência do autismo em todas as regiões do mundo, enquanto a falta de entendimento sobre o transtorno tem forte impacto nos indivíduos, suas famílias e comunidades. A agência da ONU diz que várias pesquisas científicas sugerem a existência de muitos fatores que podem deixar a criança mais propensa ao autismo, incluindo questões ambientais e genéticas (Edgard Júnior, ONU News-NY, 2017, p. 1).

O termo “Autismo” foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. O pesquisador usou a palavra “Autismo” referindo-se aos seus pacientes acometidos de Esquizofrenia, buscando explicitar os sinais de fuga da realidade e um comportamento intrínseco

exacerbado. A etiologia da palavra “Autismo” vem do grego “autós”, que quer dizer “de si mesmo” (AJURIAGUERRA, 1977). O termo indicava perda de contato com a realidade, ou aqueles que viviam em seu próprio mundo. Posteriormente, Leo Kanner, no ano de 1943, publica artigos revelando a questão do “autismo” presente em 11 crianças diagnosticadas com Esquizofrenia, usando a expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (CUNHA, 2017). Hans Asperger, no ano subsequente, publica estudos com crianças, expondo sinais similares aos descritos por Kanner, demonstrando que as crianças com autismo apresentavam certa desenvoltura cognitiva, com habilidades para lógica e abstração, inteligência superior, demonstrando interesses excêntricos. Ambas as descrições foram comparadas, em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em revista de língua inglesa, utilizando o termo “Autismo” (ASSUMPÇÃO, 2015).

A Lei número 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressalta o tripé para diagnóstico do transtorno: dificuldade na interação social, na comunicação e a incidência de padrões repetitivos e restritivos no comportamento, manifestados por movimentos motores e verbais estereotipados. Sendo assim, descrito na lei:

(...) ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. (BRASIL, 2012, Art 1o, § 1o)

O indivíduo com TEA apresenta grande resistência a quebra de rotinas, demonstrando interesses restritos e fixos, de forma exarcebada. A medicina define como complexo o diagnóstico de TEA, pois há diversas etiologias e níveis variáveis. O TEA é classificado, de acordo com o CID-10, como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que pode se apresentar em três níveis diferentes, denotando sinais de um quadro leve, moderado ou mais severo, neste último caso a linguagem e o aprendizado são extremamente prejudicados (DSM-V, 2014). Desta forma, o diagnóstico envolve equipe multidisciplinar, dentre a qual se enquadra a Neuropsicopedagogia Clínica, que utiliza instrumentos avaliativos para análise de cada caso, a partir de dados coletados em anamnese com a família, gerando um planejamento de intervenções que pode propiciar melhorias no desenvolvimento cognitivo-acadêmico do sujeito autista.

3. Autismo e Tecnologia

Ao refletir sobre o valor da aprendizagem no decorrer da vida, pode-se dizer que aprendemos e ensinamos, no entanto, é possível que passemos boa parte de nossa vida como alunos. É provável que este período de aprendizagem não seja a solução comum no processo evolutivo da humanidade, de forma a viver-se em um mundo com tantas complexidades como o nosso. Se recorrermos à natureza, perceberemos uma diversidade de espécies bem-sucedidas, como formigas, abelhas, vírus, borboletas, que conseguem sobreviver neste mundo com seus equipamentos programados às suas necessidades. Entretanto, a sobrevivência do ser humano, está diretamente relacionada à aprendizagem. Deste modo, pode-se dizer que a linguagem é resultado do processo evolutivo da aprendizagem e é ferramenta que nos diferencia de outras espécies. É relevante refletir que sem a linguagem não teríamos os produtos da aprendizagem, como os meios de transportes, tecnologias, instrumentos da engenharia e da medicina, aliás, teríamos muito pouco em termos de sociedade (BADDELEY, 2011, p. 83).

Para Fauconnier (1984 *apud* 2017, p. 120), as palavras são lanternas que iluminam o caminho da significação. Desta forma, a linguagem interliga-se à cognição, uma vez que a relação entre a palavra e o mundo é mediada por processos cognitivos.

O desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para intervenções clínica com crianças autistas tem sido crescente. Atualmente, o *Google Play* apresenta 138 aplicativos, que podem ser baixado gratuitamente. Neste sentido, questiona-se: de que forma o uso da tecnologia contribuir para ganhos na cognição e na linguagem de crianças autistas?

Segundo Caminha (2016, p. 4), “ao ligar e desligar o computador, ao clicar o mouse, ao abrir janelas ou interpretar ícones, cria-se hipóteses cognitivas e a criança vai realizando seu próprio percurso de descobertas”. Atualmente, é crescente a influência da tecnologia em nosso cotidiano. A sociedade está se transformando numa sociedade digital, com os nativos digitais, crianças que interagem com a tecnologia com muita habilidade, mas muitas vezes sem orientação e planejamento.

Contudo, é preciso saber utilizar a tecnologia de forma prudente, de forma que não sejam negligenciadas as capacidades naturais e cognitivas do homem, que vão além das naturais, no uso e no desenvolvimento

de novas tecnologias. Trata-se da sabedoria digital, sobre a qual Prensky (2009), ressalta:

A forma em que utilizamos estes recursos, amaneira em que os filtremos para encontrar o que precisamos, depende de nós, que devemos estar conscientes de que a tecnologia é, e será um meio de ajuda muito importante para a formação de nossa sabedoria, e assim, poder tomar decisões e avaliações mais acertadas [...] num futuro inimaginavelmente complexo, a pessoa intensificará suas capacidades graças à tecnologia digital, incrementando assim, sua sabedoria. (PRENSKY, 2009)

O homem é capaz de criar e desenvolver sistemas que possibilitam melhoria da qualidade de vida das pessoas. Contudo, os perigos da mente humana no uso inadequado dos meios tecnológicos, deve ser considerado. A sabedoria está na utilização da tecnologia de forma que beneficie a humanidade ou um grupo de sujeitos com necessidades especiais.

Segundo Schlunzen (2005, p. 2), “as tecnologias podem constituir um recurso fundamental para possibilitar a comunicação das pessoas com necessidades educativas especiais, permitindo uma manipulação do meio e um melhor desenvolvimento cognitivo”. Desta forma, as aplicações tecnológicas, ao longo do tempo, têm sido desenvolvidas para a melhoria de habilidades cognitivas prejudicadas pelos transtornos do neurodesenvolvimento. Sendo assim, a tecnologia vem sendo utilizada, em intervenções com crianças autistas, com o objetivo de melhoria das competências e habilidades prejudicadas pelo transtorno.

Os recursos tecnológicos possibilitam o benefício da repetição da atividade em casa ou em qualquer outro meio no qual a criança tenha acesso a um sistema, com a mediação dos familiares, provocando assim um nível maior de interação com os pais e pessoas de seu convívio.

Deste modo, com a utilização de aplicativos móveis, o paciente com diagnóstico de TEA será estimulado a ter mais independência pessoal. Com o uso destas ferramentas em seu cotidiano, alguns pesquisadores acreditam que estes indivíduos possam desenvolver as suas habilidades de comunicação, com aquisição de novas palavras, ampliando o seu vocabulário, através de jogos e outras atividades disponíveis nestes aplicativos (MELLO; SGANZERLA, 2013).

Os estudos apontam que o uso de tecnologias digitais, tais como: *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos, pode promover uma qualidade de vida melhor aos pacientes com TEA, especialmente na interação social, nos desafios e superação de suas dificuldades, que tornam a vida destes pacientes mais complexa em seu cotidiano (CAMINHA *et al.*, 2006;

SANTOS *et al.*, 2014; KRAUSE *et al.*, 2016).

As pesquisas demonstram ainda que, o uso destas ferramentas de maneira planejada e adaptada, em ambiente de aprendizagem, são importantes no desenvolvimento destas pessoas. A tecnologia assistiva tem auxiliado aos pacientes com autismo, em seu desenvolvimento cognitivo e habilidades sociais (MELLO; SGANZERLA, 2013).

Neste contexto, as primeiras aplicações de recursos tecnológicos voltados para auxiliar indivíduos com o TEA surgiram com John Lesieur, proprietário da People CD, empresa de desenvolvimento de *software*. Lesieur, em 2006, criou e lançou o *browser* KidCD e em 2008 o KidCD 2.0 com atualizações. Contudo, as crianças autistas ainda apresentavam dificuldades na utilização do *software*. Desta forma, o mesmo autor, em 2008, criou o *ZAC Browser – Zone for Autistic Children*, como um navegador que possuía uma *interface* agradável, de navegação simples, que funcionava de acordo com as necessidades dos indivíduos autistas. Ressaltamos que John Lesieur, motivou-se a este projeto por ter um neto autista que “ficava confuso ao lidar com o computador e que chegava a lançar o mouse à distância, em sinal de frustração”. Usar a *Internet* é uma tarefa usual, que ficou mais acessível às crianças autistas, a partir da criação deste *software* e a sua disponibilização, em 2008, nas línguas inglesa, francesa e espanhola. Pode-se afirmar que o *ZAC Browser* é o primeiro navegador específico criado para crianças autistas, de acordo com o descrito na página do programa: “*ZAC is the first web browser developed specifically for children with autism, and autism spectrum disorders such as Asperger syndrome and others*” (BARBOSA, 2009).

Doidge (2017), expõe sobre ganhos cognitivos através da tecnologia, quando cita a história de Merzenich e seu programa *Fast ForWord*, desenvolvido para auxiliar indivíduos com distúrbios de aprendizagem.

[...] seu trabalho atual em plasticidade, ajuda estudantes com distúrbios de aprendizagem a melhorar a cognição e a percepção. [...] O *Fast ForWord* se parece com um jogo para crianças. O incrível nele é a rapidez com que ocorre a mudança. Em alguns casos, pessoas que tiveram uma vida inteira de dificuldades cognitivas melhoraram depois de apenas 30 ou 60 horas de tratamento. Inesperadamente, o programa também ajudou várias crianças autistas. (DOIDGE, 2017, p. 61)

O autor ressalta os estudos de Merzenich sobre a existência de plasticidade cerebral frente à utilização da tecnologia como forma de intervenção, na aplicação com sujeitos que apresentavam distúrbios de aprendizagem, incluindo indivíduos autistas.

O *Fast ForWord*, criado por Merzeniche sua equipe, é um programa de treinamento desenvolvido para sujeitos com disfunção de linguagem e déficit no aprendizado. Doidge (2017), explica:

O programa exercita cada função cerebral básica envolvida na linguagem de decodificação de sons à compreensão, uma espécie de treinamento multidisciplinar cerebral. O programa propõe sete exercícios para o cérebro. Um deles ensina a criança a melhorar a sua capacidade de distinguir sons curtos de longos [...] Em outro jogo, a criança aprende a identificar combinações de consoante e vogal facilmente confundidas, como “ba” e “da”, primeiro em velocidades mais curtas, depois na mesma velocidade da linguagem normal, em seguida em velocidades cada vez maiores. (DOIDGE, 2017, p. 85)

Os jogos também ensinam a ouvir sons em frequências cada vez mais altas e a lembrar e combinar sons. Merzenich preocupou-se ainda com sistema de recompensa, que está presente no programa a cada vez que o objetivo é alcançado, apresentando na tela algo divertido, que por ser inesperado, prende a atenção da criança. A recompensa é importante, já que quando o indivíduo é recompensado, o cérebro secreta substâncias neuroquímicas como dopamina (reforça a recompensa) e acetilcolina (ajuda a sintonizar e aguçar a memória), que auxiliam na consolidação das alterações ocorridas nas áreas do córtex recrutadas pelas atividades propostas pelos jogos. Sendo assim, os estudos de Merzenich demonstraram que com a utilização do *Fast ForWord*, as crianças tiveram ganhos significativos na fala, linguagem, processamento visual e auditivo, aumento do Quociente Intelectual (QI), enfim, o programa promovia uma melhora geral do processamento mental, melhorando assim as possibilidades de comunicação (DOIDGE, 2017, p.89).

Desta forma, o *Fast ForWord* foi desenvolvido e estruturado com base em pesquisas neurocientíficas, sendo utilizado mundialmente em clínicas e instituições de ensino. É um sistema disponível somente no idioma inglês e para acessá-lo no Brasil, é necessário adquiri-lo com o um distribuidor exclusivo, através do qual será fornecida uma senha para uso gratuito em *tablets* com sistema IOs. O sistema tem demonstrado bons resultados com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, podendo apresentar ganhos, em tempo significativo, nas habilidades de leitura (DOIDGE, 85-9, 2017).

O LIVOX (Liberdade de Voz Alta) foi criado por um brasileiro, em 2011, com objetivo de auxiliar a sua filha, que tem paralisia cerebral, a se comunicar com o mundo, mas que pode ser utilizado com autistas, devido aos seus benefícios na aprendizagem e na comunicação. O aplica-

tivo tem sido usado no mundo inteiro, em escolas e outras instituições e por profissionais terapeutas que lidam com crianças autistas, pela facilidade de manuseio deste sistema. Este programa possui um algoritmo inteligente, que quando a pessoa toca a tela do *tablet*, o algoritmo calcula quantos dedos estão teclando, por quanto tempo, se eles estão sendo arrastados ou não, corrigindo o toque e lendo o comando. Em 2015, o sistema recebeu um prêmio da ONU, como melhor aplicativo de inclusão do mundo (Dados retirados do site www.livox.com.br).

4. Benefícios na Aprendizagem (Cognição)

Aumenta a capacidade de atenção e concentração, permite adaptar o conteúdo pedagógico, suporta a compreensão das perguntas, instruções e informações gerais, facilita a identificação da imagem de si mesmo e membros de sua família, fortalece a memória, recordando imagens de situações da vida diária, fortalece as funções executivas do cérebro (a memória, planejamento, resolução de problemas, exercita a memória de curto e médio prazo), fortalece a compreensão semântica, ou seja, entende o que cada palavra significa e estrutura frases completas (www.livox.com.br).

5. Benefícios na Comunicação (Linguagem)

Promove a independência, melhorando a autoestima, promove e incentiva a intenção comunicativa, facilita a intenção das necessidades e sentimentos, promove o desenvolvimento da comunicação através de imagens e som por associação, promove a comunicação por meio de frases, usando palavras de diferentes categorias semânticas, articulação, fluência e clareza na linguagem, reforço oral para ser capaz de ouvir as vozes e praticar pronúncia (www.livox.com.br).

Logo, a implementação de sistemas que podem auxiliar nas intervenções com indivíduos autistas, tem crescido e se mostrado cada vez mais aprimorados, podendo-se inferir que os resultados apresentam-se positivos no que tange aos ganhos cognitivos e de comunicação, segundo a literatura.

6. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar de que forma as ferramentas tecnológicas podem contribuir para a cognição e a linguagem de crianças

com o Transtorno do Espectro Autista, por meio de revisão bibliográfica. A presente pesquisa reflete sobre o uso da tecnologia e os ganhos cognitivos em intervenções com autistas, apontando ferramentas digitais que podem ser utilizadas com esses pacientes. Deste modo, ressalta-se a importância da sua ressignificação e adequada utilização com sujeitos autistas. A relevância está em expor algumas ferramentas digitais disponíveis para intervenções com esses indivíduos, esclarecendo aos familiares, educadores e aos que lidam com eles, sobre como o uso da tecnologia pode melhorar a cognição e a linguagem dessas crianças, propiciando-lhes um melhor desenvolvimento das suas habilidades sociais, propiciando-lhes mais autonomia frente às suas dificuldades.

Na revisão bibliográfica, foi realçada que as ferramentas devem ser utilizadas de forma planejada e individualizada, visando a obtenção de ganhos cognitivos. Abordou-se também sobre como estas ferramentas são atrativas para os indivíduos com TEA e a facilidade que oferecem de manuseio e armazenamento de informações, possibilitando o treinamento nos mais diversos ambientes, tornando o aprendizado mais efetivo e estruturado. A bibliografia sugere que o uso de ferramentas tecnológicas associadas às estratégias de treinamento, pode tornar as intervenções mais atrativas aos pacientes com TEA, trazendo ganhos na cognição e na linguagem desse indivíduo, contribuindo assim para um comportamento mais funcional e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. *Manual de Psiquiatria Infantil*. 2. ed. Barcelona: Toray-Masson, 1983.

APPLE STORE. Disponível em: <https://itunes.apple.com/br/app/fast-forward-language>.

ASSUMPTÃO F. B. J. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. 2ª ed.; São Paulo: Atheneu, 2015.

BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. *Memória*, Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, H. F. A.; CASTRO, A. A. V. C. E. Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas. Engenharia Informática. Instituto Politécnico do Porto. *Instituto Superior de Engenharia do Porto.*, Portugal, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2DbpBCm>. Acesso em 17 de set.

2018.

BRASIL, Lei no 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://bit.ly/2AytGhm>. Acesso em 17 de set. 2018.

CAMARGO, A. R. M., MACHADO A. P.; Universidade Federal de Santa Catarina, *Desenvolvimento de aplicativo para pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo História Social: Indo ao Dentista*. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187350>, Acesso em 17 out. 2018.

CAMINHA, V. L. P. S. *et al. Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016. (livro eletrônico)

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DENNISON, L. *et al.* Opportunities and challenges for smartphone applications in supporting health behavior change: qualitative study. In: *Journal of medical Internet research*, v. 15, n. 4, p. 1-12, 2013.

DOIDGE, N., O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar pessoas. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

DIAS, F. M. A.; BRAGA R. P. A inter-relação entrememória e aprendizagem. In: *Revista Perspectiva Online*, 2017.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V* (American Psychiatric Association. Trad. de Nascimento, M.I.C. *et al.*, 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

EDGARD J. *OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo*. ONU News. Disponível em: <https://bit.ly/2yJFrjr>. Aceso em: 17 set. 2018.

FARIAS, E. B.; SILVA, L. W. C.; CUNHA, M. X. C. ABC AUTISMO: *Um aplicativo móvel para auxiliar na alfabetização de crianças com autismo baseado no Programa TEACCH*. p. 458-69, 2014.

FAST For Word. Disponível em: <http://www.fastforword.com/who-it-is-for/autism>.

GOMES, A. N.; SILVA, C. B. *Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo*. In: *4th International Conference on Design Re-*

search, 2007.

LIVOX. *Livox: Liberdade em voz alta*. 2015. Disponível em <www.livox.com.br>. Acesso em 19 Set 2016.

LUPTON, D.; JUTEL, A. Social Science & Medicine “It’s like having a physician in your pocket!” A critical analysis of self-diagnosis smart-phone apps. *Social Science & Medicine*, v. 133, n. January 2014, p. 128-35, 2015.

LUQUETTI, F. C. E.; MOURA, A. S. *Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura*, Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MELLO, C. M. C.; SGANZERLA, M. A. R. *Aplicativo android para auxiliar no que?* p. 231-9, 2013.

OMS: Organização Mundial de Saúde. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10*. (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. In: *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007. Disponível em <https://bit.ly/2P0wvRc>. Acesso em: 17 de set. 2018.

PEDRO W. (Org.). *Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência*. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

PRENSKY, Marc (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5 : Iss. 3, Article1. Available at: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>.

RODRIGUES, Jesher Heliel; ABILHOA Ana Carolina Espirito Santo Lima. *OTO: Um Aplicativo Android para Auxílio da Aprendizagem de Crianças Portadoras de Transtorno do Espectro Autista*. Faculdade Guairacá. Guarapuava, PR. 2015.

SBNPp. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. Disponível em: <https://bit.ly/2qkqhgb>

SCHULER, A. L.; WOLFBERG, P.J. Promoting peer play and socialization: the art of scaffolding. In: A. M. Wetherby; B. M. Prizant, (Org.),

Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective. Baltimore: Paul H. Brookes, 2000. P. 252-77.

SCHLÜNZEN, E. T. M; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência. In: *Revista da Educação Especial* / Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 20 de setembro, 2016.

SILVA, M. M. DA; SANTOS, M. T. P. Os Paradigmas de Desenvolvimento de Aplicativos para Aparelhos Celulares. *T.I.S – Tecnologias, Infraestrutura e Software* – UFSCar, v. 3, n. 2, p. 162-70, 2014.

TEMPLE, G; PANEEK, Richard. *O cérebro autista*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

A CORREÇÃO E REESCRITA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

Enilva Maciel Ribeiro (UEMS)

enilva.maciel@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra2011@hotmail.com

RESUMO:

Um dos grandes desafios dos professores das séries finais do Ensino Fundamental é levar o educando a reescrita da produção textual. A necessidade de se desenvolver a correção e reescrita do texto de forma prazerosa, adicionando o uso da tecnologia educacional, tornou-se um desafio maior para o educador. Os alunos dos 7º anos da escola Marechal Deodoro da Fonseca, em Aquidauana-MS têm dificuldades em corrigir e reescrever o próprio texto na disciplina de língua portuguesa. Assim, o objetivo do presente artigo consiste em apresentar uma sequência didática baseada em atividades desenvolvidas na Sala de Tecnologia, utilizando o *Word* para a escrita e reescrita das produções textuais, em uma turma de 7º ano. Destaca-se a relevância deste trabalho, uma vez que pensar em alternativas para o ensino de “Produção Textual”, em Língua Portuguesa, pode facilitar o aprendizado do educando, pois a função da escola é ensinar o mesmo a escrever corretamente. Para tal, baseamo-nos nas leituras de Possenti (2000), Marcuschi (2008), Koch (2004), Geraldi (1985), Xavier (2006). A pesquisa está fundamentada em uma sequência didática, a qual apresenta atividades desenvolvidas na Sala de Tecnologia, uma escrita do texto dentro do gênero estudado, correção do aluno das palavras com a ajuda do corretor no *Word* e correção professor/aluno dos aspectos gramaticais e estruturais do texto. Acreditamos que essas atividades tenham contribuído para o desempenho das habilidades e competências do aprendizado dos educandos.

Palavras-chave:

Ensino. Produção textual. Sequência didática. Tecnologia educacional

1. Introdução

Com o avanço tecnológico nos dias atuais, principalmente, da escrita eletrônica, que aos poucos está rompendo com a estrutura convencional de texto, faz-se necessário ampliar a noção de produção textual de uma forma diferenciada, uma vez que, os educandos têm o domínio e capacidade dessas tecnologias. Tais necessidades surgiram a partir das várias dificuldades de bons resultados da escrita e reescrita de textos. Na escola Marechal Deodoro da Fonseca, no 7º Ano, esta dificuldade é crucial. Mediante essa problemática, obrigou-se a rever alguns conceitos de

como ensinar a estrutura textual, coesão, coerência, gramática, ortografia, entre outras, em um ambiente virtual que incentivasse de forma prazerosa a construção de textos e a capacidade de novas formas de escrever.

Assim, destaca-se a importância deste trabalho, uma vez que, é preciso sempre pensar em alternativas motivadoras para ensinar “Produção Textual”, em língua portuguesa, facilitando o aprendizado do educando.

Dessa forma, o objetivo do presente artigo consiste em apresentar uma sequência didática baseada em atividades desenvolvidas na Sala de Tecnologia, utilizando o *word* para escrita e reescrita de produções textuais, em uma turma de 7º ano, abordando o gênero textual estudado, correção do aluno das palavras com a ajuda do corretor, correção professor/aluno dos aspectos gramaticais e estruturais do texto.

Nosso objetivo final é que este artigo seja um meio eficaz para trabalhar a “Produção Textual”, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos no ato de escrever.

2. Escrita e reescrita de textos

Ao longo dos anos as atividades de produção textual têm sido um grande desafio para o ensino de Língua Portuguesa. Os educandos não possuem o hábito, no decorrer da sua trajetória escolar, de escrever, ler e reescrever o seu próprio texto.

A análise das práticas escolares de forma inadequada demonstrou que a descontextualização e a falta de sentido das atividades de leitura também orientava as atividades de produção, além de ser, muitas vezes, uma atividade bastante pobre em face dos outros conteúdos. Talvez foi por isso que as atividades de escrita distanciou-se do conceito de interação para a compreensão e organização das palavras. As questões gramaticais, por exemplo, sempre foram vistas como os principais conteúdos da disciplina de Língua portuguesa. Com isso, o ensino de produção de textos foi colocado como uma atividade de pouca importância na escola, consequentemente, desvalorizada e enfadonha para o educando.

Na produção textual, o estudante precisa saber que, ele produz um texto para o outro, delegando ao professor, apenas o papel de mediador e de leitor, mas não como o único.

No dizer de Geraldi (1993[1991]),

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1993[1991], p. 22)

Dessa forma, as produções devem ser resultados das atividades humanas e das condições sociais e interativas, isto é, resultados de conhecimentos de mundo, dentro das tipificações dos gêneros textuais.

Assim, o educando é um escritor e precisa desenvolver as diferentes competências na elaboração de bons textos, escrita e reescrita.

Segundo Marcushi (2008),

O trabalho de escrita é também reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões. (MARCUSHI, 2008, p.218)

Outro ponto importante, quando se fala de ensino/aprendizagem da produção textual, é a necessidade de a escola, contemplar os vários recursos tecnológicos, como forma de incentivar a produção de textos e o desenvolvimento de habilidades de novas formas de escrever.

Com o avanço tecnológico na atualidade, visto que jovens e adolescentes estão conectados com todos os tipos de mídias, a escrita eletrônica surgiu como meio prazeroso, de criar e recriar textos nas aulas de Língua Portuguesa, na Escola Marechal Deodoro da Fonseca.

E, uma das maneiras de praticar e motivar a reescrita de textos é ensiná-los em um contexto tecnológico, pois não há reescrita pronta.

Possenti (2005) diz,

O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto em que não há receitas milagrosas).

Ou seja, a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras. (POSSENTI, 2005, p. 9)

Diante disso, percebe-se que, dentro de um contexto tecnológico pode-se ensinar todos os aspectos estruturais e gramaticais da língua portuguesa. Primeiro, aprender as frases, os parágrafos, como condição prévia necessária, para depois aprender a produção textual e chegar em um texto definitivo. Aprendemos uma língua por meio dos enunciados (textos), nos processos interacionais e não orações isoladas.

Nesse sentido, os elementos coesivos também são importantes e Koch (2004) os define

[...] a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2004, p. 35)

Por essas razões, criou-se, na escola Marechal Deodoro da Fonseca, a proposta de atividade de escrita e reescrita das produções textuais no âmbito tecnológico, uma vez que, pensar em alternativas para o ensino de “Produção Textual”, em Língua Portuguesa, pode facilitar o aprendizado do estudante. Tendo, portanto, a mediação do professor apenas como agente de aprendizagem daqueles aspectos da textualização escrita que o discente ainda não domina.

3. Gramática na produção textual

Isto pode parecer óbvio, mas a função da escola é ensinar a norma padrão da Língua Portuguesa. É o aluno que adquirir determinado grau de domínio da escrita e da leitura no decorrer da sua vida escolar. Esse processo de construção de textos requer dos discentes um grande conhecimento que inicia desde do domínio do sistema de escrita, ao domínio dos aspectos gramaticais e a sua organização na produção escrita.

Segundo Possenti (2000),

[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. [...] (POSSENTI, 2000, p. 11)

Ensinar a gramática, na produção textual, usando a tecnologia, tornou-se para os estudantes uma forma de aprendizagem diferenciada e mais fácil, pois eles contam também como o auxílio direto do professor. Ainda, nesse parâmetro, Possenti diz (2000),

[...] Alguns dos problemas que levam ao fracasso têm a ver com as formas como se concebem as funções e as estratégias do ensino da língua. [...] (POSSENTI, 2000, p. 15)

Embasada na necessidade de buscar novas formas de ensino para efetivar-se o ensino de gramática e a produção escrita, uma vez que são poucos os alunos que praticam constantemente o ato da escrita. Buscou-

se a tecnologia para que no contexto textual ele possa aprender e adquirir a competência gramatical necessária, isto é, criar condições para seu uso efetivo nas produções textuais.

Diante disso, o estudante percebeu que ele pode construir seus conhecimentos, na produção textual, com os recursos tecnológicos, por exemplo, utilizando o corretor do *word* para as correções gramaticais e ortográficas. Realizando, também, a estruturação do parágrafo e coerência textual, bem como, a utilização dos elementos coesivos na construção do texto. E, assim, ter o texto definitivo para reescrevê-lo no caderno.

Nesse sentido assinala Xavier (2006):

[...] a internet surge mais como ferramenta de auxílio à aquisição de habilidades de leitura e escrita do que como um novo empecilho para o domínio dessas habilidades. (XAVIER, 2006)

Ressalta-se que, essa prática pedagógica de ensino, aproveitou as habilidades que os adolescentes e jovens têm em relação à mídia eletrônica e oportunizou novas experiências que os capacitassem para lidar com as várias produções de textos em conformidade com os gêneros textuais e seus conhecimentos de mundo.

Ainda Xavier (2006), nos diz:

A internet pode contribuir na formação intelectual e linguística dos seus usuários, uma vez que tende a fazer deles vorazes leitores e autores de textos sejam verbais, visuais, sonoros ou linguísticos, habilidades que a escola e suas milenares ferramentas pedagógicas têm conseguido com muita dificuldade. (XAVIER, 2006)

Assim, isso resultou em uma postura mais crítica do aluno, no uso consciente das novas tecnologias, que algum tempo, já é realidade na vida deles, bem como, dos professores.

4. Sequencia Didática

As atividades que foram desenvolvidas na escola Marechal Deodoro da Fonseca, com a turma de 7º Ano, ocorreram da seguinte forma:

Módulo I

No primeiro momento, em duas aulas, os estudantes foram à Sala de Tecnologia e aprenderam as características e alguns exemplos do gê-

nero lenda para produzirem o texto escrito.

Módulo II

Em outro dia, iniciaram a proposta de redação: produzir um texto no gênero lenda, onde os fatos aconteceriam no lugar denominado “Parque da Lagoa Comprida”, em Aquidauana-MS. Caracterizando as personagens e ambiente e, por fim, o desfecho do texto. Surpreendentemente, houve histórias com finais bem diversificados, trágicos e felizes.

Módulo III

Dando sequência, os estudantes utilizaram o corretor do *Word* para fazerem a correção das palavras escritas de forma erradas e que apareciam sinalizadas pelo computador. A aprendizagem inicia-se nesta atividade porque eles perceberam a ortografia correta de várias palavras no texto. Em seguida, observaram a estrutura dos parágrafos, fazendo a divisão adequada. Com o auxílio da professora, fizeram na introdução a caracterização correta das personagens e ambiente, adequaram o desenvolvimento e o desfecho do texto.

Módulo IV

Na etapa seguinte, de correção com a professora, observou-se a coesão e coerência textuais, bem como a acentuação e pontuação, fazendo as correções necessárias.

Salienta-se que, neste momento de processo de correção e construção textual, os estudantes puderam verificar várias falhas em seus textos que foram corrigidas, mesmo antes de serem apontadas.

E, finalmente, cada aluno criou uma pasta e salvou o seu texto pronto que ficou arquivado, com sua identificação. Terminada a produção textual, os estudantes realizaram a leitura e reescrita no caderno.

A atividade de produção textual, na Sala de Tecnologia, foi muito produtiva e houve uma porcentagem total de reescrita dos textos.

5. Considerações finais

Ao longo deste trabalho e diante das dificuldades inerentes à reescrita de textos, buscou-se demonstrar que, com os recursos tecnológicos, existem novas formas de desenvolver competências e habilidades no que tange à produção escrita. A partir dessa constatação, procurou-se alternativas no ato de refazer a produção escrita do aluno, ensinar a gramática e estruturação do texto, bem como, entender a coesão e coerência, entre outros aspectos constitutivos existentes.

Avaliou-se, também, uma postura mais crítica do aluno, no uso dos recursos tecnológicos, uma vez que a atividade no ambiente virtual, facilitou a construção dos textos de forma mais rica e interativa.

Por fim, constatou-se que essa proposta de produção textual, no contexto tecnológico, contribuiu como ferramenta de ensino/aprendizagem, oportunizando aos educandos uma forma proveitosa nas diversas práticas de construção de produção textual em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 2000 e 2005.

XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. In: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflex_%F5_es%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20g%EAneros%20digitais.pdf. (2006). Acesso em: 14/11/2011.

A DEFESA DA LINGUAGEM NA ÓTICA DE STEVEN PINKER E A SUA EXTENSÃO PARA O CONTEXTO DISCURSIVO LITERÁRIO

Fábio Pereira do Vale Machado (UEMS)
professorfabioletras@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como pressuposto trazer a contribuição e reflexão sobre os estudos da linguagem e, sobretudo, o fazer linguístico pela contribuição do que Pinker chama em um dos seus livros de “Os craques da Língua”. Na literatura, por exemplo, temos o grande cenário linguístico metafórico, Pinker apresenta como se decodifica a assimilação em nosso cérebro quando somos provocados por sentenças frasais não convencionais, o que por ora na literatura é vastamente recorrente. A desenvoltura do referido trabalho, resgata e elucida o psicólogo e linguista Steven Pinker na perspicua atividade de realizarmos uma leitura técnico-linguística de como um leitor e apreciador dos textos literários, acolhe e compreende os mesmos de tamanha amplitude assimilativa, uma vez que as construções literárias, em grande parte, são relacionadas por fatores agramaticais e principalmente paradoxais, logo, temos por objetivo canalizar como – de acordo com Pinker (2002) – o cérebro se manifesta ao tentar organizar sua atenção para processar atípicas construções oracionais, presentes também na esfera poética, onde também iremos nobilitar as grandes contribuições da linguagem literária na ótica do – naturalizado – escritor e especialista norte-americano Steven Pinker.

Palavras-chave:

Linguagem. Discurso literário. Estudos linguísticos.

1. Introdução

Quando relacionamos linguagem língua e comunicação majoritariamente nos atemos à disposição em dar credibilidade apenas para a eloquência e persuasão do enunciador. É claro que o processo interacionista e discursivo é sempre proposto para quem enuncia e, principalmente, para quem o decodifica, logo, dentro dessa formatação de interação se terá o que chamamos de diálogo.

A comunicação humana é transcendental. Hodiernamente somos provocados pela metamorfose da adaptação linguística, não apenas pelas vastas e prolixas variantes da língua portuguesa, mas também pelo redirecionamento de conceitos arcaicos, que em ora, caem em desuso por não atender a expressividade que se busca e, também, porque com assiduidade recebemos e adaptamos palavras oriundas de outros canais linguísticos, dando então, ampla direção e crescimento em nosso campo lexical pelo conteúdo linguístico que em nomenclatura científica denominamos como estrangeirismo.

Assimilar expressões dialéticas de qualquer idioma não é uma tarefa tão acessível em se tratando da possibilidade de se analisar os canais linguísticos que edificaram e influenciaram aquela língua. A língua portuguesa, por exemplo, com base estrutural latina e grega, onde *a posteri-*

ori, em solo latino sofreria influências idiomáticas: indígena e africana deu-nos assim, um vernáculo brasileiro, ou talvez, um “português americano”, que nos distanciasse parcialmente da cultura discursiva luso-europeia. Todos esses fatores impulsionaram o que chamamos de evolução e interferência linguística, fazendo com que a base idiomática da língua de território e costumeira relação brasileira, ganhasse holofotes pela rica e ampla capacidade de se construir um singelo tópico frasal, podendo assim nele, conter em suas linhas palavras de distintas bases linguísticas, mas que, pelo contexto frasal, se aplicadas gramaticalmente, nos trazem completa e objetiva decodificação sem qualquer ruído que pudesse interromper a relação dialética, promovendo então, uma interação imperceptível para muitos falantes do vernáculo brasileiro, total assimilação e evolução discursiva utilizando – sem ao menos ser notado – uma diversidade de influências idiomáticas de notória e heterogênea bases linguísticas.

2. Processo linguístico de comunicação e decodificação

Desde as primeiras relações de comunicação verbal, processar o que se ouve não carece apenas de domínio verbo-linguístico, mas sim, de um processo ricamente cultural, sendo assim, entender a base linguística do idioma pode-se nortear qualquer discussão de defesa estrutural e cultural de todo idioma, atividade realizada com esmerado e profícuo trabalho têm sido feita pelo estudioso contemporâneo Steven Pinker, linguista de notável dedicação e promoção dos estudos linguísticos em atividade na esfera mundial.

Aplica-se estudo de linguagem para qualquer habilidade vernaculizada, o que comumente acontece na literatura uma vez que a riqueza verbalizada pelos contextos metafóricos pode redimensionar uma assimilação desconcertante em nosso cérebro, ativando em nós, ouvintes de uma comunicação comum, uma criticidade em grau de estranheza, pois, quando uma frase nos é direcionada de maneira agramatical, nosso sistema de decodificação mental, sofre pequenos embaraços fazendo com que a nossa perceptibilidade seja confusamente acionada para com exímia agilidade, a mensagem que nos fora dado possa ser compreendida. Podemos então conceituar que uma pessoa fortemente afastada do contexto literário, sinta ainda mais, presunçosos ruídos quando mensagens de cunho metafórico e paradoxal a ele são direcionadas.

Em profunda reflexão linguística encontramos a observação de Wellek:

O lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético –, significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução e erudição. (WELLEK, 1973, p. 81)

Talvez a estranheza – natural – que recorrentemente se tem quando escutamos uma reflexão de cunho literário é dada desde a sua base pelo lexema complexo apontado por Wellek. Com toda capacidade interacionista, o ser humano se projeta buscando sempre o melhor mecanismo para se conjecturar uma relação comunicativa, logo, quando nos depararmos com estruturas redacionais literárias, essa comunicação é bastante frenada ou interrompida, principalmente se a abordagem for produzida e locucionada pelo gênero poético onde, nessas intercepções, nosso cérebro – de acordo com Pinker (2002) – se comporta de maneira conflituosa, na perpícua necessidade de tentar incessantemente captar a mensagem.

Frequentemente, Pinker trata como nosso cérebro se “comporta” ao receber uma oração ou estrutura frasal atípica do contexto gramatical. Essas estranhezas apontadas pelo referido autor, preanunciam o exercício que a nossa mente cumpre para tentar reordenar o que aparentemente está confuso para então, canalizar o quão antes, a assimilação da mensagem proposta. É claro que quando apontamos esses vieses teóricos, tenta-se de maneira polida, pela ciência linguística, demonstrar como o cérebro reage quando o assunto é interação e comunicação. Temos tido até o prezado instante, a árdua defesa para promover a reflexão de que a contexto com teores literários, podem sim, ainda mais, confundir a objetiva recepção da mensagem de uma mesma que nesses estruturais, são em grande maioria agramaticais pela face poética, ou talvez, paradoxais pela conduta do fazer poético, aplicado pela narratológica do eu lírico, ou também chamado de voz lírica.

O cientista linguístico e professor universitário, Pinker fomenta os caminhos operacionais do nosso cérebro dissertando:

Portanto, a língua funciona da seguinte maneira: o cérebro de cada pessoa possui um léxico de palavras e conceitos que elas representam (dicionário mental), e um conjunto de regras que combina as palavras para transmitir relações entre conceitos (uma gramática mental). (PINKER, 2002, p. 98)

Quando qualquer comunicação verbal não atinge os referidos campos: dicionário mental; gramática mental, retratados por Pinker, a confusão do processamento informativo cerebral é acionada, e habilmente nosso cérebro velozmente a relacionar conceitos culturais e sociais – instintivamente – para então, o mais rápido possível, trazer o entendi-

mento para aquele que, na função de receptor, partilha a mensagem a ele endereçada.

Ainda que a linguagem seja complexa em qualquer cenário idiomático em todo o mundo, ao abrirmos o dicionário literário, percebemos o quão prolixa é a sua bagagem linguística, até pela incidência de aplicações como o neologismo. Muitas vezes somos obrigados pela recorrente e informativa gramática culta para trazermos – pelo o menos em tentativa – uma forma plausível que almeja projetar um discurso dentro os esquadros normativos, assim, carrega-se ainda a questão somatória: formalidade promove comunicação? Pinker retrata que recorrentemente somos forçados a abdicar do fator gramatical, pois, a relação comunicativa humana perpassa pela condição expressionista, ou seja, muito mais atingimos dialeticamente uma pessoa pelas abordagens informais do que pela mera posição distante e incomum da aplicação discursiva de caráter culto e metódico.

As análises são infinitas quando o assunto é linguagem. Muitos estudiosos apontam que as extremidades de uma língua não possuem uma tampa para o caldeirão evolutivo de um idioma. Já que não possuímos essa tampa, atentemo-nos para o que cairá quando o então recipiente transbordar, pois, ali teremos em caída, os descartes da língua, porque, se saíram do conjunto, não são mais tão necessários e logo, entendemos que essas fagulhas arcaicas caíram em desuso para a chegada de termos contemporâneos e muitas vezes inovadores, o que caracteriza a evolução de todas as línguas no mundo. Flexível pelas suas análises, Pinker retrata a necessidade de um olhar arqueável quando o assunto é normativo e empregabilidades regimentadas:

Espero tê-lo convencido de duas coisas. Muitas regras prescritivas da gramática não passam de tolices e deveriam ser eliminadas dos manuais de uso. O bom senso diz que as pessoas deveriam ter incentivo e oportunidade para aprender o dialeto que virou padrão em sua sociedade. Quanto a gíria sou super a favor. A quem ache que a gíria pode “corromper” a língua. (Pinker, Steven. 1954 p. 518)

Não vamos e não devemos banalizar uma língua em sua tangente gramatical. O fato é que muitas vezes sentimo-nos aprisionados a uma normativa que apresenta múltiplas inconsistências quando o assunto é comunicação, visto que, concatenado aos fatores interacionistas, quando se trata de diálogos e principalmente, convergência linguística, a gramática serve apenas para nortear um princípio linguístico e não para doutriná-lo de maneira impositiva e dogmática.

Morris elaborou um diagrama sobre o processo semiótico:



MORRIS, Charles. Writings on the general theory o/ signs, p. 417.

Morris defendia curiosidades dos estudos linguísticos que foram elucidadas Aguiar e Silvaem 2007:

Com efeito, como escrevemos em uma regra não pode ser observado, não pode ser obedecida uma única vez, não pode ser utilizada de modo contraditório e arbitrário. Compreender uma proposição lê-se nas investigações filosóficas não só o que os sinais significam em função de regras convencionadas que se lhes aplicam, como também o próprio sentido das regras depende de convenções que as regem, devendo ser rejeitado, como hipótese arbitrária, qualquer tipo de "platonismo das regras". Quer dizer, toda a linguagem é um fenómeno institucional e intersubjetivo – independentemente da natureza dos sinais nela existentes – etoda a língua em que a linguagem se consubstancia e particulariza possui um carácter constitutivamente público, representa um saber técnico que só é exercitado e só funciona num espaço histórico-social. (MORRIS, 1978, p. 185)

Não podemos vagamente retirar qualquer credibilidade de uma gramática normativa por mais complexa que ela seja. A proposta dos referidos autores perpassam pela condição normativa atingindo o fator comunicativo, ou seja, dentro dos fatores de interação linguística. Nosso cérebro poderá sim processar estranhezas onde a sua capacidade de reorganização será ativada, contudo, não podemos nos abster de que assim se regulamenta o processo de comunicação, na certeza primária que a função cerebral – muito bem esclarecida por Pinker – traduz, às vezes, com dificuldade, o que as expressões linguísticas retratam principalmente as de estrutura agramatical, isso não causa categoricamente nenhuma forma de menosprezo à gramática normativa, simplesmente amplifica e dinamiza a nossa apreciação analítica de como uma língua está em constante mudança e sempre estará.

Dada a importância de flexibilidade para a abordagem agramatical, os fatores linguísticos percorrem sozinhos, um caminho de transição e adaptação para com o seu povo, analisando assim, percebe-se que as

mutações e correções como hibridismo, textos ambíguos e estruturas metafóricas são grandes violões para o desconcerto assimilativo cerebral.

3. Desfecho discursivo-analítico dentro dos vieses literários

A defesa e propriedade da abordagem de uma linguagem podem ser conceituadas partindo desses pressupostos e conceitos supracitados, quando temos um diálogo que foge da permissibilidade oracional pautado apenas pelas regras normativas, temos alguns ruídos em nosso cérebro ainda mais intensificado quando o gênero textual contempla estruturas literárias e conduções redacionais com faces conotativas.

Ao sairmos desse padrão comum e organizacional, sentimos um tom conflitante e isso gera uma nova expectativa de reorganização assimilativa, Pinker retrata no trecho: “Os jornalistas dizem que um cachorro morder um homem não é notícia, mas um homem morder um cachorro é notícia”. (2002, p. 95) A linguagem transita na capacidade de conflitos inesperados promoverem reflexão e, principalmente, uma nova condução e perceptibilidade do que se pretende com o diálogo imposto pelos envolvidos no diálogo.

Ainda na ótica de Pinker, defrontamos com a rica sensibilidade do autor em retratar o olhar discursivo:

Quando reservamos um tempo para os paradoxos da língua, descobrimos que cachorros quentes podem ser frios, câmaras escuras podem ser iluminadas, lição de casa pode ser feita na escola, pesadelos podem acontecer à luz do dia... Às vezes somos levados a crer que todos os falantes deveriam ser levados para um manicômio para loucos verbais. (PINKER, 2002, p. 497-9)

Steven Pinker pontua essa relação e promove uma reflexão sobre o olhar contemporâneo que se deve ter sobre os estudos de linguagem. Saindo por essa cortina de fios crescentes, o autor norte-americano nos respalda quando o olhar para a literatura é desprezado quando por vezes não se detém conhecimento sobre os valores da ótica conotativa. Pode-se com exímia eficácia dizer que a categoria do olhar linguístico está muito mais além do que o significado real da palavra, radicais e afixos. O professor universitário evoca atenção discorrendo:

É válido o esforço de tentar mudar alguns aspectos da maneira como as pessoas se expressam em alguns contextos. O que proponho é inócuo: uma discussão mais séria sobre a linguagem e sobre como as pessoas a usam, substituindo superstições. O mais importante não é subestimarmos

a sofisticação da verdadeira causa de qualquer exemplo de uso da linguagem: a mente humana. (PINKER, 2002, p. 517)

Se os esforços são válidos para mudar a percepção do entendimento sobre linguagem, acredita-se também na autenticidade de promover uma janela de diálogo sobre como a defesa da linguagem pode ser convergida entre gramáticos catedráticos e linguistas, em deversaperspectiva de promover flexibilidade e, principalmente credibilidade aos fatores sócios linguistas primando pela massa falante do idioma em questão, atendendo, portanto, originalidade na língua falada, desvelo e zelo para que não haja a corrupção da mesma. Desta forma abrir-se-á um novo caminho para os estudos e compreensão da capacidade interpretativa das produções de textos que contemplem o gênero literário e sua efervescência plural, cultural e linguística.

Em modo concluinte, agrega-se que a perceptibilidade de uma língua e sua evolução, são faces de uma metamorfose que induzemnobres caminhos para a criticidade linguística de maneira flexível. Um olhar transversal para a análise idiomática pode com certeza, lapidar os estudos da língua com o fito de mitigar complexos vieses de estudos que muitas vezes embaraçam os caminhos para a consideração do que pode ou não ser considerada uma característica da quebra de regularidades impostas pelas gramáticas e que, pela sua usualidade, são vistas – em alguns casos – como desnecessárias, logo, almeja-se por este trabalho, em respaldo da obra de Steven Pinker apresentar um novo norteador que nos dê flexibilidade para quebrarmos a estagnação de empregabilidades do nosso idioma que se apresentam de maneira estático-normativa, mas não contribuem parcialmente para a evolução cultural linguística que na contemporaneidade tem-se encontrado o que ofertaria aos leitores e apreciadores da literatura maior decodificação da conotação tão assídua nesses contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WELLEK, René. Literature and its cognates. In: WIENER, Philip P. (Ed.). *Dictionary of the history of ideas*, New York, Scribner's Sons, 1973, vol. IH, I 81.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Como a mente cria a linguagem. Como a mente funciona, p. 98. Hereditariedade discreta e evolução. Dawkins, 1986.

_____. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Como a mente cria a linguagem. Mentalês.

_____. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Como a mente cria a linguagem. Os craques da língua, p. 497-9.

_____. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Como a mente cria a linguagem. Os craques da língua.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*, 8. Ed. Coimbra: Almedina, 2007.

**A DENÚNCIA SOCIAL ESCRAVOCRATA EM
“NAVIO NEGREIRO”, DE CASTRO ALVES**

Cinthia Teresinha Fabre Esposte (UNIFSJ)

cinthiafabre123@gmail.com

Elias Cloy França Ferreira da Silva (UNIFSJ)

eliasclloy2011@gmail.com

Vitória Maria de Brito Venancio (UNIFSJ)

vitória_maria11@hotmail.com

Anízio Antônio Pirozi (UFENF)

aapirozzi@bol.com.br

Clodoaldo Sanches Fófano (UFENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

Pretende-se com este estudo propor uma reflexão sobre o período da escravidão no Brasil, por meio da análise de *Navio Negreiro*, de Castro Alves, em especial o Canto IV. Portanto, é importante que se conheça a realidade enfrentada pelos negros dentro dos navios negreiros e a estadia deles em terras brasileiras a partir do século XVII. Na construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. No poema, os versos evidenciam as terríveis condições de viagem e fazem uma crítica direta ao governo brasileiro por ainda permitir a entrada de escravos no país, apesar da promulgação da Lei Eusébio de Queirós. O poeta dos escravos expõe com nitidez e eloquência detalhes dos horrores e castigos sofridos dentro dos navios, de forma que o leitor seja conduzido a imaginar cada parte desse ambiente, como se fosse transportado para outra realidade. Com isso, Castro Alves provoca uma reflexão sobre a miséria humana, para que se tenha piedade daqueles indivíduos impotentes, submetidos à extrema humilhação.

Palavras-chave:

Escravidão. Navio negreiro. Castro alves.

1. Introdução

“Homens, o tempo é chegado para a vossa ressurreição; assim para ressuscitares do abismo da escravidão, para levatares a Sagrada Bandeira da Liberdade. A liberdade consiste no estado feliz, o estado livre do abatimento: a liberdade é a doçura da vida, o descanso do homem com igual paralelo de uns para os outros; a Liberdade é o repouso, é a bem-aventurança do mundo. [...] A liberdade é agradável para todos; é tempo, povo; o tempo há chegado.” (Papéis Sediciosos da Conspiração dos Alfaiates: Bahia, 1798.)

Entende-se a escravidão como um sistema que há a submissão completa de um ser humano por outro. Havendo a sujeição da força de trabalho desses indivíduos tendo como principal finalidade obter vantagens econômicas. Convém ressaltar que dada sua condição, o escravo perde toda a individualidade, liberdade, tornando-se propriedade sem direitos legais. A vivência dele passa a ser submetida à realização de interesses e vontades de seus senhores.

Os escravos que chegaram ao Brasil eram capturados em suas tribos na África. A viagem era feita em navios, nesse percurso sofriam todos os tipos de abusos, sejam eles físicos ou psicológicos. Diante de tal fato, muitos acabavam não resistindo a tal situação, morrendo durante a travessia. Apesar disso, essa parte da história brasileira foi marcada pelo surgimento de lutas sociais, dentre elas os abolicionistas que batalhavam por uma nova ordem social no Brasil e, que gritava por dar voz a essa população sofrida.

Entender essa parte da história, analisar a importância de cada integrante desse cenário e a riqueza de detalhes encontradas nas estrofes do poema de Castro Alves, leva-nos a reflexão acerca do período escravocrata brasileiro. Esse artigo tem como objetivo geral refletir sobre o período da escravidão no Brasil, por meio da análise de “Navio Negreiro”, de Castro Alves, em especial o Canto IV. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Expor uma breve biografia de Castro Alves, o autor do texto que servirá como *corpus* de análise deste trabalho 2) Apresentar um panorama histórico da escravidão no Brasil. 3) Exibir o contexto histórico da escravidão. 4) Avaliar criticamente o canto IV de “Navio Negreiro”, destacando o caráter de denúncia social do texto poético.

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica de base qualitativa e aplicada. Nesse sentido, fez necessária leitura e pesquisa de todo um referencial teórico histórico e literário que serviu de base para levantar respostas para a seguinte questão-problema: De que maneira o poema “Navio Negreiro”, por meio dos seus versos, critica as mazelas sofridas pelos escravos na travessia marítima para o Brasil?

Pesquisas dessa natureza são relevantes pela abordagem temática, que possibilita combater toda a carga preconceituosa em que o povo brasileiro se encontra imerso. Assim, é de fundamental importância avaliar, por meio do texto poético, o sofrimento na trajetória dessas pessoas tão importantes para a configuração da nação brasileira, a fim de que a liberdade possa ecoar nos meandros dos preconceituosos desta nação.

1. Aspectos gerais sobre a vida de castro alves

Antônio Frederico de Castro Alves nasceu em 14 de março de 1847 na cidade de Curralinho, no interior da Bahia. No período em que viveu, no século XIX, especificamente nos anos de 1847 a 1871, ainda existia a escravidão no Brasil. Segundo seus biógrafos, Castro Alves levava um estilo de vida acima do padrão da maioria dos brasileiros naquela época. Ingressou na universidade, iniciando o curso de Direito, logo depois que se mudou para Recife. (BOSI, 2006, p. 120).

Apesar dessa relativa estabilidade financeira Castro Alves era extremamente engajado com as causas sociais de seu tempo, foi capaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelos negros aqui escravizados. Dessa forma é conhecido como o “Poeta dos Escravos”. Assim, manifestou em suas poesias toda a indignação com as questões sociais de seu tempo.

Era filho de Antônio José Alves e de Clélia Brasília da Silva Castro. Seus pais eram atuantes na vida acadêmica. José Alves era médico e professor da Faculdade de Medicina. Desde cedo aquele jovem demonstrava toda a paixão pela poesia. Aos 21 anos de idade, mostrou toda sua coragem ao recitar, durante uma comemoração cívica, o “Navio Negreiro” em 7 de setembro de 1868. A elite, latifundiária e escravista ouviu com repúdio as palavras de Castro Alves, até porque, vale ressaltar que nesse período o Brasil era ainda controlado pelos latifundiários escravistas, dada a influência desse grupo na tomada de decisões políticas do imperador. (CANDIDO, 1999, p. 48).

Muito conhecido por seus versos recheados de críticas sociais, o autor escreve ainda versos lírico-amorosos. Diante disso, os críticos literários o classificam como um poeta de transição entre o Romantismo e o Parnasianismo.⁷ Esse notável escritor morreu ainda jovem, antes mesmo de terminar o curso de Direito que havia iniciado, vitimado pela tuberculose que já vinha sofrendo desde a juventude. Antônio Frederico de Castro Alves morreu em Salvador, Bahia, no dia 6 de julho de 1871.

Destacam-se as poesias de Castro Alves “A Canção do Africano”,

⁷ Parnasianismo foi um movimento literário surgido na França, em meados do século XIX. No Brasil, o parnasianismo chegou na segunda metade do século XIX e teve força até o movimento da Semana de Arte Moderna de 1922. O poeta parnasiano busca a perfeição formal, propõe a volta aos valores clássicos.

“A Cachoeira de Paulo Afonso”, “A Cruz da Estrada”, “Adormecida”, “Amar e Ser Amado”, “Amemos! Dama Negra”, “As Duas Flores”, “Espumas Flutuantes”, “Hinos do Equador”, “Minhas Saudades”, “O “Adeus” de Teresa”, “O Coração”, “O Laço de Fita”, “O Navio Negreiro”, “Ode ao Dois de julho”, “Os Anjos da Meia Noite” e “Vozes d’África”.

Nas obras do referido poeta condoreiro, é possível perceber toda sua indignação com diversos problemas sociais, de maneira especial, com a crueldade da escravidão no Brasil. Castro Alves é lembrado na literatura brasileira por produzir no Romantismo uma obra de cunho social, engajada. (BOSI, 2006, p. 120). Por fim, destaca-se o fato de o autor ser Patrono da cadeira número 7 da Academia Brasileira de Letras.

2. Contexto histórico da escravidão no brasil

Ao se falar em escravidão é importante ressaltar que não é algo novo na história humana, ocorrendo desde a antiguidade. Tal prática vem desde os primórdios de nossa história, quando os povos vencidos em batalhas eram escravizados por seus conquistadores. No entanto a relação entre os escravos e seus senhores foi se modificando com o passar do tempo. No Brasil a escravidão chega com a vinda dos portugueses à estas terras, tendo início com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI. Até porque, nas sociedades indígenas essa relação não ocorria.(CHALHOUB, 2012).

Desde o começo da escravidão a coroa portuguesa se valeu de inúmeras justificativas, sejam elas políticas ou religiosas. Nesse período, a sociedade brasileira tinha por objetivo maior produzir para abastecer o mercado mundial e para isso necessitava de intensa mão de obra. Assim, a mão de obra do escravo negro foi usada de maneira ampla nos engenhos de cana de açúcar e mais tarde na extração aurífera. Seja nos engenhos, ou nas minas de ouro, os negros eram tratados de forma extremamente desumana, sendo constantemente castigados.

Conforme Mamigonian, chegam ao Brasil entre os anos de 1831 e 1835 um total de 26.095 escravos vindos do continente Africano. Somente para comparação, no período anterior (1826-1830), esse total de cativos importados foi de 292.684, e no posterior(1836-1840), 201.140 (MAMIGONIAN, 2009, p. 223). É válido ressaltar que o negro que aqui chegavam, já vinha na condição de escravo, pois já havia sido capturado e escravizado antes mesmo de sair da costa africana. Tudo isso con-

tribuiu para a desorganização política da sociedade africana, trazendo além de uma série de problemas econômicos, os problemas de base cultural.

Tais números são confirmados pelos estudos de Herbert Klein e Francisco Luna, que demonstram que o tráfico de escravos cresceu de forma progressiva no período das primeiras décadas do século XIX, com a quantidade de escravos chegando ao Brasil passando de 34.115 na década de 1810 para 52.430 no decênio 1821-1830. Desse modo, ocorreu uma queda entre 1831 e 1840 para 33.818, com um resgate na década seguinte (40.002 escravos importados) (KLEIN; LUNA, 2010, p. 94).

Dentre os grupos de negros vindos para o Brasil, muitos deles perenciam a clãs distintos e até mesmo rivais. Na vinda para a América, não houve a distinção das tribos pelos traficantes negreiros, causando ainda mais dificuldade de organização e adaptação dos mesmos. Isso fica claro na passagem de *A Escravidão no Brasil*, de Jayme Pinsky:

A multiplicidade de etnias e clãs era decorrente não apenas do processo de apresamento do negro que, como vimos, variava com o tempo; decorria também do interesse que os senhores tinham em ter escravos de diferentes origens; isso, ao seu ver, representaria diversificação de hábitos, língua e religião, dificultando a integração da população escrava e o surgimento de qualquer espécie de organização conduzida por eles. (PINSKY, 1998, p. 24-25)

Mais uma passagem da obra de Jayme Pinsky demonstra o dia a dia do escravo ao chegar em terras sul-americanas:

Dentro de sua contraditória condição de humano e de “coisa” – ter vontade própria e não poder executá-la, tendo de executar, por outro lado vontades que não são suas, mas do senhor – o escravo tinha um cotidiano desenvolvido em função das tarefas que lhe eram atribuídas. Claro que dentro de uma caracterização geral semelhante, há uma especificidade diferente no dia-a-dia do escravo na agroindústria canavieira ou na agricultura cafeeira, na atividade aurífera ou doméstica. (PINSKY, 1998, p. 35)

Convém salientar que nos mais diversos tipos de trabalhos que os escravos realizavam eram sempre extremamente explorados, maltratados, humilhados e na maior parte do tempo lhes faziam esquecer sua condição humana. No entanto, antes disso eram submetidos a um desgastante trajeto de sua terra natal até as terras brasileiras. Nessa viagem para o Brasil os negros eram desenraizados, forçados a abandonar sua cultura.

No entanto, é importante destacar os movimentos de resistência dos escravos contra esse sistema escravista. É possível afirmar que tais movimentos eram estimulados pelos recorrentes abusos ocorridos no pe-

ríodo em questão. Concretizaram-se em grandes e pequenos movimentos, visando em sua maioria a abolição geral. Logo, a maneira mais recorrente eram as fugas das fazendas em que se encontravam. A mais conhecida e organizada forma de resistência certamente foram os quilombos, sendo o mais famoso o Quilombo de Palmares (FREITAS, 1984).

Os escravos sobreviviam a uma rotina de trabalho extremamente longa e desumana. Além disso, eram frequentemente punidos fisicamente, sendo castigos com açoites e até mesmo castrações e por isso viviam muito pouco. Havia ainda, outras formas de resistência como a capoeira, as cantigas africanas, que posteriormente vão compor também, parte da cultura brasileira. Entretanto, como já foi dito, a maior e mais conhecida forma de resistência foi a criação de quilombos.

Mas, ainda hoje muitos negros permanecem marginalizados, sofrem com o racismo, discriminação e não encontram condições igualitárias de educação e desenvolvimento profissional. Fernandes (1978) destaca a impossibilidade de apelar para a consciência brasileira, acredita-se que a consciência humana não poderá mais permanecer inerte, endossando a revoltante opressão e liquidação coletiva dos afro-brasileiros que se está documentando.

3. “Navio negreiro”: análise do canto IV da obra poética

O poema, “Navio Negreiro” está dividido em seis partes, nas quais o autor denomina de Cantos. Em cada Canto, Castro Alves descreve um aspecto da viagem dos escravos até o Brasil com uma linguagem hiperbólica, carregada de antíteses, apóstrofes e rimas alternadas. Em relação à temática, é possível perceber que além de contar a realidade vivida dentro dos navios, o eu lírico descreve os elementos naturais que os circundavam, com uma linguagem declamativa e exclamativa para expressar indignação e grandiloquência. Dessa forma tem-se o Canto IV do poema seguido de uma análise.

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

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

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

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

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!

E ri-se Satanás!... (ALVES, 2011, p. 147-148)

Diante da leitura compreende-se o caráter social da poesia de Castro Alves, expressando a realidade desse grupo marginalizado. O principal objetivo do poema é denunciar o tráfico negreiro, apresentando a condição miserável e desumana dos escravos em sua travessia da África para o Brasil. Na concepção de Cândido:

O último poeta romântico de importância foi Castro Alves (1847-1871), que superou a plangência dos ultra-românticos, tanto pela sensualidade exuberante e a força plástica, quanto pelo corte humanitário da sua poesia social. Muito influenciado por Victor Hugo, foi como ele capaz de percorrer uma gama extensa, das tonalidades épicas ao lirismo mental. Mais de um crítico viu que havia nele um orador em verso, cuja eloquência arrebatava os auditórios e desempenhou papel importante, mesmo depois de sua morte, na campanha pela abolição da escravidão negra, que a partir de 1870 conquistou aos poucos a opinião pública do país. (CANDIDO, 1998, p. 48)

Na primeira estrofe do poema o eu poemático passa a descrever com detalhes os horrores e castigos sofridos dentro dos navios. O autor detalha de tal maneira que leva o leitor a imaginar cada parte do navio, de forma que ele seja transportado para outra realidade, a descrição do Castro Alves é nítida, criando na mente de quem lê, imagens literárias fortes, pela magia da linguagem.

Para merecer o nome de imagem literária, é necessário um mérito de originalidade. Uma imagem literária é um sentido em estado nascente, a palavra [mot] – velha palavra – recebe aí uma significação nova. Acrescente-se o onirismo novo, e ter-se á a dupla função: “significar algo diferente e fazer sonhar de outro modo”. O caráter evocador, dinâmico, mágico da linguagem é ressaltado pela invenção de uma imagem bela e forte [...]. (FELICIO, 1994, p. 70)

Ao falar das mulheres, na segunda estrofe, o eu poético apresenta uma descrição apenas exterior, remetendo-se a perca da interioridade humana naquele ambiente, sendo tratadas como mais um componente do reino animal, que não pensa, não tem vontades, não possui forças, nem para exercer a função maternal de amamentação. O eu lírico quer que se reflita a miséria humana, que se tenha piedade daqueles indivíduos impotentes, submetidos a uma situação horrenda. De acordo com Massaud Moisés,

[...] ao mesmo tempo ser humano e alegoria, o escravo era ele próprio em face do sistema social injusto e ainda *alter ego* do poeta: ao dizer o drama do ser humano escravizado, Castro Alves dizia o seu, como se a personagem encarnasse as duas faces da metáfora, a literal (escravo) e a figurada (o poeta). (MASSAUD, 1984, p. 231)

Vale ressaltar também que são destacadas no poema como um todo duas cores, o vermelho e o preto. A primeira faz referência ao sangue derramado quando eram açoitados, maltratados, acorrentados, dentre tantas outras situações. Percebe-se ainda a forte presença do preto, referindo-se a pele negra dos indivíduos ali presentes.

Em vez de focalizar a escravidão em termos gerais, ideológicos, como tanta má poesia abolicionista antes e depois dele, preferiu mais das vezes pintar o escravo em uma circunstância particular, dramaticamente significativa. Pintou-o no tombadilho de “O Navio Negreiro” a dançar grotescamente sob o estalo dos chicotes. (PAES, 1995, p.71)

A imagem que o poema traz nas estrofes quatro e cinco é de dor e sofrimento, apontando como os comandantes do navio flagelam aqueles seres humanos por pura diversão. O poema estabelece um contraste entre o divino e o diabólico, como se a natureza fosse uma obra divina devido

a sua beleza e passividade, enquanto a escravidão seria algo demoníaco por causa da sua crueldade e amargura.

Sendo assim, o poema faz referência a uma parte de “A Divina Comédia”⁸ de Dante, quando o eu lírico apresenta o navio como algo diabólico, remetendo-se às cenas descritas por Dante em “Inferno”, parte da obra. O eu poético finaliza mostrando ao leitor o prazer que os traficantes tinham em ver e fazer acontecer todo aquele sofrimento.

De tal modo, percebe-se que, para Castro Alves a escravidão era inadmissível em um mundo com seres humanos que tendem a melhorar as condições de vida para si e, conseqüentemente para seu próximo. Isso porque a literatura deve ser vista, como assegura Cândido em seu texto “*O direito à Literatura*” (2002, p.175), “(...) fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Por intermédio desse fragmento é possível perceber que a literatura é algo essencial ao ser humano”.

Fica claro, portanto, que a obra literária funciona como meio de denúncia social por descrever o que ocorria com os escravos dentro dos navios negreiros, como forma de propor uma reflexão, ou mesmo fazer conhecer esse período tão marcante e duradouro da história do Brasil.

4. Considerações finais

O poeta dos escravos expõe com nitidez e eloquência detalhes dos horrores e castigos sofridos dentro dos navios, de forma que o leitor seja conduzido a imaginar cada parte desse ambiente, como se fosse transportado para outra realidade. Esse pico de linguagem simboliza os ideais libertários que o poeta defendia. Com isso, Castro Alves provoca uma reflexão sobre a miséria humana, para que se tenha piedade daqueles indivíduos impotentes, submetidos à extrema humilhação.

Dessa forma, essa leitura torna-se necessária, principalmente, por remeter a literatura a terrível realidade que os escravos sofreram até chegar em nossas terras. Diante de todo preconceito e incerteza sobre os acontecimentos desse período de nossa história, é necessário que se faça

⁸ “A divina comédia” é uma obra de Dante de Alighieri, dividida em três partes: Inferno, Purgatório e Paraíso. Dante foi um grande erudito, sendo considerado um dos maiores escritores italianos e sua obra mais importante é “A divina comédia”, obra essa que influenciou inúmeros pensadores, artistas e escritores, dentre eles, Castro Alves.

conhecer essa realidade, de maneira a propor uma conscientização, uma reflexão, uma denúncia sobre as atrocidades que ocorriam dentro dos navios, de maneira que essa classe de pessoas seja mais valorizada, uma vez que apresenta um número significativo de representantes no Brasil.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), de um total de 190 milhões de brasileiros, 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%) e 82 milhões como pardos (43,1%). De tal modo, adicionando-se a população autodeclarada como preta com a parda, já que essa deriva da miscigenação do branco com negro, tem-se uma população que concebe 50,7% do total, ou seja, hoje em dia a população brasileira é formada, em sua maioria, por negros e seus descendentes.

Levando em consideração tais fatores, fica claro, portanto, a importância da leitura e reflexões dos escritos de Castro Alves, a fim de conscientizar os cidadãos brasileiros, de forma que eles não permaneçam inertes, endossando a revolta opressora e a liquidação coletiva dos afro-brasileiros que se está documentando. Portanto, muito além de analisar o Canto IV do poema “Navio Negroiro”, de Castro Alves, precisa-se dialogar com o cenário atual da nação brasileira que ainda permite através do preconceito que os sons ecoados na travessia marítima continuem sendo perpetuados, tentando retirar a liberdade dos negros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACIOLI, Valentim; OLIVEIRA, A. Carlos (Orgs). “Poesias brasileiras: Romantismo”. In: Castro Alves. 12. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 131-44

Biografia de Castro Alves. Rio de Janeiro-RJ. Academia Brasileira. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/biografia>. Acesso em: 27/06/2018.

Candido, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*: resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FELICIO, Vera Lucia G. *A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

FERNANDES, Florestan. *O genocídio do negro brasileiro*. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FREITAS, Décio. *A guerra dos Palmares*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1984.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios, resultados do universo. IBGE: Rio de Janeiro, 2011. Arquivo PDF. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 27/10/2018.

KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP. 2010.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. “A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão”. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs). *O Brasil Imperial – Vol. I – 1808-1831*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009. p. 207-233

“Papéis Sediciosos da Revolução dos Alfaiates”. In: Dias Tavares, Luís Henrique – *História da Sedição intentada na Bahia em 1798* (“a Conspiração dos Alfaiates”). Pioneira/MEC, São Paulo/Brasília, 1975.

PAES, Jose Paulo. *O Condor Pragmático*. In: *Transleituras: ensaios de interpretação literária*. São Paulo: 1995.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2010.

SAILLANT, Francine. *O Navio Negreiro*. Refiguração Identitária e escravidão no Brasil. Extraído de <http://www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/05.pdf> acesso em 24/08/2018.

**“A DROGA DA OBEDIÊNCIA” E AS ORAÇÕES SUBORDINADAS
ADVERBIAIS: ARTICULAÇÕES E SENTIDOS PARA
AS RELAÇÕES TEXTUAIS**

Vanessa Cristina Alves da Silva (UEMS)

profvanessa2016@gmail.com

Adriana Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Um desafio ao ensino de gramática para os professores das séries finais do Ensino Fundamental é ensinar as relações sintáticas e semânticas do período composto por subordinação por meio de textos, e não por frases desconexas. Isso porque os alunos do 6º ao 9º anos apresentam dificuldades em identificar, classificar e compreender a relação de dependência entre os termos da oração até mesmo em pequenos períodos. O objetivo deste artigo é auxiliar o docente na prática pedagógica apresentando uma sequência didática baseada em três atividades que possibilitaram maior entendimento por meio do livro de literatura infantojuvenil “A droga da obediência”, com as orações subordinadas adverbiais e suas relações semânticas com a obra, em uma turma de 9º ano de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. Destacamos a relevância deste trabalho uma vez que estimular o acesso à leitura e trabalhar o processo de construção de sentidos com o uso das conjunções subordinativas pode fomentar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, interpretação e análise do livro. Para tal, baseamo-nos nas leituras de Bechara (2006), Campos (2014), Possenti (2000) e Smith (1991) e o livro de literatura infantojuvenil “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira (1984). A pesquisa está fundamentada em uma sequência didática, na qual apresentamos três atividades orais e escritas, envolvendo a leitura, a interpretação e análise das relações semânticas construídas a partir do uso das orações subordinadas adverbiais. Acreditamos que estas atividades contribuíram de modo eficaz para o desempenho das habilidades e competências para o aprendizado dos educandos.

Palavras-chave:

Aprendizado. Ensino. Relações semânticas. “A droga da obediência”.
Orações Subordinadas Adverbiais.

1. Introdução

Trabalhar leitura e gramática normativa com estudantes das séries finais do ensino fundamental constitui atualmente em uma dificuldade duplamente dolorosa. Primeiramente porque o grau de leitura e compreensão de textos por parte dos educandos é muito baixo e depois porque o

conhecimento gramatical adquirido por eles não é aplicado a textos e sim a frases desconexas e em períodos simples.

A leitura nos proporciona ingressar e conhecer outros mundos e outras histórias, ampliar nosso vocabulário, envolver-nos de ideias e acontecimentos, melhorar sensivelmente nossa compreensão textual e de mundo, ativar nossa capacidade criativa e construtiva, moldar nossa percepção de pontos de vista e de argumentação, entre outros, como nos afirma Smith (1989):

Uma vez que a leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano, uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano. (SMITH, 1989, p. 16)

Infelizmente, vemos nossos educandos dedicando-se cada vez menos a essa prática e, conseqüentemente, desenvolvendo menos sua capacidade de debate, argumentação, visão periférica de múltiplos assuntos, o que causa em sala de aula um desgaste do educador na tentativa de mostrar o interesse e a importância nas obras literárias infantojuvenis relevantes para a idade e a série dos discentes.

Dificultando ainda mais nosso trabalho, aliar leitura de um livro com a análise sintática e semântica em sala de aula faz-se uma tarefa quase impossível. A gramática tem papel fundamental na aquisição de uma língua e geralmente tem função específica para facilitar o ensino-aprendizagem, como afirma Campos (2006):

Três tipos de objetivos são geralmente assumidos como principais nas atividades de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina: uma de ordem prática, outro de ordem cultural e um terceiro voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Acreditamos que o estudo da gramática de língua portuguesa no Ensino Fundamental também deve se pautar por objetivos que se enquadrem dentro dessas três vertentes. (CAMPOS, 2006, p. 17)

Diante de todas essas dificuldades, como aguçar o interesse dos alunos pela leitura e mostrar a eles como as palavras e as relações de sentido podem ser alcançadas no texto? Como identificar o significado proposto pelo autor numa sentença complexa analisando, por exemplo, somente a conjunção do período composto por subordinação?

2. “A droga da obediência”: clássico da literatura infantojuvenil

Publicado em 1984, por Pedro Bandeira, o livro conseguiu reunir

as mais belas e confusas temáticas e experiências da adolescência: a descoberta do amor, o valor da amizade, o autoconhecimento, os valores morais e a construção de uma sociedade que deverá ser guiada futuramente por esses mesmos adolescentes.

Segundo Bandeira (2003), a escrita desse livro foi baseada em uma noite em que sentia uma forte dor de cabeça chamada Cefaleia de Horton e que não era possível ingerir o medicamento que lhe traria a cura porque ele deixara de ser fabricado por interesses comerciais. Durante 50 minutos em que chorava de dor, ele refletiu as várias maneiras de se exercer o poder, já que uma empresa que controla a duração e a intensidade da dor poderia ser mais poderosa que um exército.

A ideia foi genial: uma droga capaz de produzir a obediência total e absoluta tornou-se o componente principal para o enredo. Porém, é óbvio que, em termos do período histórico que vivíamos, a obra também usava a metáfora para criticar a ditadura militar.

Os temas presentes no livro são atemporais, já que podemos fazer clara referência ao momento político atual, bem como elementos enraizados em nossa sociedade, tais como: corrupção, censura aos meios de comunicação e à liberdade de expressão, violência que assola nosso país e reflexos e resultados de uma juventude mal guiada, mal educada e mal formada.

O docente que decidir utilizar essa obra como objeto de leitura e reflexão pode também fazer um projeto ou um estudo interdisciplinar com os componentes curriculares: Ciências Naturais – no caso das drogas, de sua composição, efeitos e consequências –, História – analisando o momento político-histórico, bem como a sociedade e os valores disseminados –, e Matemática – na solução de problemas, como raciocínio lógico.

Em língua portuguesa, temos uma variada gama de opções, podendo trabalhar em forma de debates ou de pesquisas sobre as drogas, a relação amorosa presente entre os personagens Magrí, Crânio, Calu e Miguel, a amizade e a formação de grupos escolares definidos por afinidade de ideias e objetivos, sensibilização do olhar e julgamento alheio, *bullying* e preconceitos, constituição de estereótipos, entre outros.

Em gramática, podemos analisar o estilo do autor, antônimos e sinônimos, figuras de linguagem, análise dos períodos simples e composto, pontuação, classes de palavras, acentuação gráfica, regência e concor-

dância verbal e nominal, etc.

Sem contar em gêneros textuais, estruturas, mudanças de capítulo, que poderia resultar em uma peça de teatro, em música, em paródia, ou outras atividades artísticas, o que poderia envolver também a ajuda e o apoio deste profissional.

Percebe-se que, em termos de conteúdo a ser trabalhado, o livro poderia ser usado praticamente o ano inteiro, trabalhando por frentes, assunto, relevância e pesquisa. Já que muitos educandos alegam que um livro custa caro, não se faz necessário exigir quatro livros por ano se não vai trabalhá-los de forma efetiva e integrada. Isso evitaria reclamações futuras de que um resumo na internet bastaria para fazer uma prova e mostraria aos educandos que a construção de um livro, por exemplo, envolve todo o conhecimento gramatical possível.

Dessa forma, o estudante compreende que a gramática não é usada somente para fazer análise, mas também e principalmente no momento da escrita, como também o faz refletir na importância da leitura e da compreensão de texto para não se extrapolar no entendimento da obra ou para diminuí-la em sua extensão de sentido e intencionalidade.

Convém ressaltar que não só nas aulas de língua portuguesa o aluno poderá chegar à excelência de leitura, interpretação e escrita, mas que é na aula de português que se enfatiza esse objetivo. Ao entrar em contato com textos literários e não literários, antigos e modernos, bem como com materiais multimodais – filmes, teatros, memes –, o aluno será capaz de compreender o mundo que o cerca, nos mais variados saberes, como afirma Bechara (1997):

Também é certo que não desejamos ampliar a tarefa do professor de língua portuguesa, já de si complexa e difícil, para transformá-lo num professor de cultura geral; mas queremos insistir no fato de que tal professor, com base nas informações de um material que constante e amplamente utiliza em aula, pode, ao lado da educação linguística que lhe compete especificamente ministrar, oferecer a seus alunos numerosos subsídios ou para diretamente enriquecer a sua cultura nas áreas do saber, ou os estimulando a ler e consultar uma bibliografia especializada para que atinjam essa cultura integral. (BECHARA, 1997, p. 24)

3. Orações subordinadas adverbiais: a causa da dúvida

Nas aulas de gramática, nos mais variados estágios de ensino, geralmente os educandos apresentam muita dificuldade que vai se acumu-

lando ao longo dos anos. A deficiência em determinado conteúdo se intensifica a cada série. Porém, é no 9º ano do Ensino Fundamental que o gargalo se estreita.

A análise sintática das orações subordinadas causa ao aluno profundo mal-estar. Primeiro porque, muitas vezes, o aluno realmente tem uma deficiência gigantesca em morfologia e em sintaxe e segundo porque ele já está ansioso pelo ensino médio e acredita, erroneamente, que não usará os conhecimentos adquiridos no nível fundamental.

O período composto por subordinação apresentará três tipos de orações subordinadas, em que nas orações subordinadas substantivas e nas adjetivas o conhecimento é puramente sintático, mas nas orações subordinadas adverbiais o conhecimento, além de sintático, é semântico, o que muitas vezes só é ensinado nas aulas de leitura e de interpretação de texto.

Outro ponto a ser considerado é que os gramáticos não entram em acordo sobre a quantidade exata de tipos de orações subordinadas adverbiais. Bechara (2006), por exemplo, só explicita oito tipos de orações adverbiais: causal, comparativa, conformativa, concessiva, consecutiva, condicional, final e temporal. Já Cunha apresenta dez tipos – acrescenta-se a modal e a proporcional –, e outros gramáticos apresentam até treze tipos, como: locativa, companhia e instrumental.

É evidente que esse conteúdo, ainda passível de discussão, fortalece muito o processo de ensino-aprendizagem, pois o educando percebe que nada na língua é fechado e definido, assim como todas as ciências. Esse movimento de construção de conhecimento desenvolve e aperfeiçoa a consciência linguística, como declara Bechara “O contato com uma língua nos permite observar numerosos fatos de ordem extralinguística que atuam nas relações entre palavras e coisas, língua e pensamento” (1997, p. 26).

Outra problemática envolvendo as orações subordinadas adverbiais é o estudo somente pelas conjunções. Geralmente, o professor passa a lista com as principais conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas, fazendo com que o educando estude os tipos de orações subordinadas adverbiais identificando-as somente pela conjunção, perdendo totalmente a proposta de interpretar o período e entender seu significado. Em termos gerais, o objetivo primeiro do educador consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências dos discentes. Portanto, cabe a ele coibir esse tipo de atividade de memorização e dicas, já

que o estudante não viverá de frases prontas e análises estabelecidas e sim de base estruturada para analisar quaisquer situações. Possenti afirma:

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas [...] Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática língua escrita. (POSSENTI, 2000, p. 32)

Junta-se a esses questionamentos o estudo das orações subordinadas adverbiais de modo sequencial e ordenado, de forma que o educando estuda as características e os conceitos de um tipo de oração adverbial e estuda o próximo tipo, como se fosse descontextualizado e solto em nossa língua. Ao final, são aplicados exercícios de fixação com períodos curtos e o aluno tem que classificar o tipo daquela oração. Como já dito, geralmente ele classifica de acordo com a lista de conjunções, não analisando a semântica do período e não aprendendo efetivamente esse conteúdo. Sem contar que, de acordo com Smith (1989, p. 39) “no processo metacognitivo, presumidamente, têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos, por exemplo, quando refletimos se sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro”, isso não acontece já que não houve reflexão e sim decoreba.

4. Sequência didática: auxílio a quem precisa

Todas essas dificuldades foram vividas, presenciadas e refletidas nas aulas de língua portuguesa em um Centro de Ensino Fundamental, séries finais, de uma cidade periférica de Brasília. Nossos alunos vivenciam esses problemas anualmente, agravando-se principalmente no 9º ano. Várias estratégias foram utilizadas para se chegar ao resultado deste trabalho.

Nossa sequência didática é planejada anualmente, com a escolha de um livro literário em que os alunos possam comprar a obra ou baixá-la gratuitamente na *internet* e imprimir-la. O importante nesse processo é todos tenham a obra em mãos e a tragam em todas as aulas.

O livro “A droga da obediência” foi escolhido, como já dito anteriormente, por trazer temas atuais e um leque de assuntos e conteúdos próprios da idade dos discentes. A obra foi trabalhada, não só para interpretação de texto e debates sobre vários temas, mas também como pano de

fundo do estudo gramatical, tais como: pontuação, orações coordenadas, regência nominal e verbal e muitos conteúdos presentes no livro didático do respectivo ano.

Então, assumimos que a primeira atividade desempenhada foi a leitura individual do livro pelos alunos. É estabelecido um prazo para a leitura e posteriormente trabalhamos em forma de mesaredonda os principais pontos da obra e conversamos sobre os capítulos e sobre as personagens, analisando a função de cada uma, tal como seu caráter, personalidade, dilemas, entre outros. A participação dos alunos é primordial, porém o professor é o mediador de perguntas pré-estabelecidas sem respostas fechadas ou únicas.

Foram feitos, juntamente com professores de outros componentes curriculares, trabalhos de pesquisa sobre drogas, período histórico e apresentações teatrais, com releitura da obra, o que levou praticamente um semestre para a culminância destes projetos.

No terceiro bimestre, os educandos, que já tinham conhecimento do livro por estudos anteriores como já citado, foram divididos em pequenos grupos para a análise das orações subordinadas adverbiais e seu respectivo sentido para o texto. Cada grupo ficou com um capítulo e deveriam classificar todas as orações subordinadas adverbiais existentes e corrigir o trabalho de outro grupo. As correções tornaram-se um trabalho escrito, em que os alunos tinham que justificar cada resposta. Nas alternativas em que havia discordância, os alunos debatiam entre si traziam os questionamentos para toda a turma. Nos casos em que a turma não tinha uma resposta unânime, a professora fazia a correção no quadro negro.

Por último, a atividade consistia em mudar as conjunções das orações subordinadas para formar novos sentidos ou perceber a mudança de sentido ali causada. Por exemplo, no período:

- (01) “Ninguém entendeu quando Crânio abandonou aquela partida de xadrez, reconhecendo uma derrota que não existia, já que seu adversário estava irremediavelmente perdido, com um bispo a menos e o rei encurralado, em posição de levar xeque-mate em poucos lances.” (p.8)

Ficou assim:

- (01a) “Ninguém entendeu por que Crânio abandonou aquela partida de xadrez, reconhecendo uma derrota que não existia, no momento

em que seu adversário estava irremediavelmente perdido, com um bispo a menos e o rei encurralado, em posição de levar xeque-mate em poucos lances.”

Os estudantes tinham que explicar a mudança de sentido nas orações e a opção do autor em cada conjunção usada para unir essas orações. No caso acima, o período escrito por Bandeira é classificado por duas orações subordinadas adverbiais: a primeira temporal; e a segunda, causal. No segundo período, modificado por nós, a classificação é o oposto: a primeira é causal e a segunda, temporal.

A pequena mudança de conjunções alterou completamente o sentido das orações e isso era percebido pelos alunos em diversas outras. A partir dessa atividade, ficou claro como as construções gramaticais são feitas e a priorização das conjunções para manter o perfeito entendimento e coesão entre as orações.

Com essas atividades, os educandos compreenderam as estruturas sintática e semântica de uma forma mais ampla. Perceberam que é dentro do texto que essas construções são tecidas, perceberam a importância da leitura e como fazer bom uso dela, com análise intra e extratextuais.

5. Considerações finais

Em vários momentos, os educandos pediram para mudarmos de obra para analisarmos outras, já que souberam que o livro “A obra da Obediência” tinha continuação com as obras: “A droga do Amor”, “Droga de Americana” e “A droga Virtual”. Porém, por receio de que não fosse possível por causa de falta de tempo, acabamos não escolhendo essa opção. Mas ficou como uma sugestão que poderá ser acatada em anos posteriores. A todos eles foi indicada a leitura dessas obras.

Uma preocupação a mais foi que, logo no início do ano letivo, período em que foi solicitado o livro, muitos educandos se negaram a comprar a obra ou até mesmo a lê-la, alegando falta de dinheiro e outros motivos. Com o passar das atividades e eles percebendo que o livro estava realmente sendo usado para diversas outras atividades e componentes curriculares, o interesse deles aumentou e praticamente toda a turma tinha a obra, o que facilitou muito o nosso trabalho.

Muitos educandos alegaram que esse livro era o único que eles tinham e até mesmo o único que eles tinham lido. Isso engrandece o nosso

trabalho e mostra a eles o prazer que é sentido ao ler uma obra que encanta gerações. Foi-lhes dada a sugestão de vários outros livros, tais como: os autores para quem gosta de suspense: Sidney Sheldon, Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Ivani Calado, entre outros; para quem gosta de romance: Machado de Assis, Clarice Lispector, Álvares de Azevedo, Ana Maria Machado, etc.;

Destacamos também que os resumos na *internet* não representam a grandiosidade de nenhuma obra, bem como a adaptação de obras literárias para o cinema. Então, mesmo apresentando para os alunos vários vídeos que fazem referência ao livro “A droga da Obediência”, nenhum deles trazia a imensidão de temas e o oceano de reflexões presente na obra escrita.

Mesmo com todas as atividades propostas e executadas aqui, não tivemos sucesso com a totalidade das turmas de 9º ano de nossa escola. Tivemos turmas que abraçaram a causa e se dedicaram inteiramente ao estudo e ao prazer de ler, mas também tivemos turmas em que os alunos demonstraram desinteresse, pouca aceitação e fizeram trabalhos bem abaixo do esperado. Contudo, aos educandos que acolheram o projeto de leitura e estudo da gramática proporcionado por nós com dedicação e seriedade, foi válido todo o esforço. Fazemos também um agradecimento muito especial aos professores participantes desse projeto: Fábio dos Anjos, professor de História, Iury Marques, professor de Ciências Naturais, e Fernando Henrique, professor de Arte.

Muitas dificuldades gramaticais, interpretativas e coesivas foram sanadas pelas atividades propostas aqui. Reconhecemos que ainda falta muito a fazer para encantar essas crianças para o mundo da leitura, da imaginação e dos diversos autores e obras que temos em nossa literatura e na literatura mundial, no entanto, ficamos satisfeitos com a receptividade e desenvolvimento das atividades e, principalmente, com a interação entre os pares e os debates que enaltecera muito as nossas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência – a primeira aventura dos Karas!* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Gramática escolar da língua portuguesa – com exercícios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de Gramática – orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone, 2014.

POSSENTI, Sírío. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DANÇA

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)

prigoncalves78@gmail.com

Glória Marianna Barreto Teixeira (UENF)

gloriamariannabarreto@hotmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

A escola é o local onde temos diversas contradições sociais, ao mesmo tempo, é um local de atividades ligadas ao movimento corporal, em especial, no que se refere sobre as práticas corporais nas aulas de educação física. Especificamente sobre a dança na escola, apontamos como os professores de educação física trabalham esse conteúdo durante suas aulas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a abordagem da dança sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1997) inserido no bloco de conteúdos “atividades rítmicas e expressivas”. Nossa proposta foi buscar palavras no site de periódicos *SciELO*, nomeadamente: “dança”, “educação física” e “escola” nos campos ‘artigos’ e ‘assunto’, verificando apenas um total de sete artigos que se preocupam em abordar a dança e entre eles apenas seis se referem a questão escolar, porém foram analisados apenas quatro trabalhos, por se tratarem especialmente do tema “aulas de educação física”. As pesquisas foram feitas com professores e alunos foi observado, como por exemplo, a questão da dança no espaço escolar, a motivação entre os alunos para participar das práticas de dança na escola e a abordagem da dança enquanto currículo para as aulas de educação física. Isto posto, sugere-se a demanda de uma retomada de discussão, devido a pequena quantidade de trabalhos que tratam sobre o assunto. A elaboração de novos estudos, particularmente no que se refere a dança enquanto atividade interdisciplinar na escola, nos possibilitará a construção de novas análises que dispensem maior atenção ao currículo dança no contexto da educação física escolar.

Palavras-chave:

Alunos. Dança. Professores. Educação física escolar.

1. Introdução:

O presente trabalho pretende levantar uma reflexão sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996) na disciplina educação física, por meio do ensino do conteúdo “dança”, considerada a forma de comunicação e de manifestação social mais antiga da história das civilizações, porém ainda não é muito presente nas escolas, apenas lembrada em festas e comemorações. Apesar do ensino de educação física estar cada vez mais adquirindo maior espaço no âmbito escolar, a dan-

ça embora uma atividade corporal, requer maior atenção no currículo.

Por meio das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) a educação física é disciplina obrigatória com base nos seguintes critérios, mencionados no artigo 26, 3º parágrafo:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo decreto n. 1.044, 21/10/1969, lei n. 10.793 (portadores de doenças que precisam de tratamento excepcional); V – Vetado; VI – que tenha prole. (LDB, 1996, p. 20)

No que se refere aos conteúdos, há um déficit de aprofundamento sobre o tema, a dança nas aulas de educação física escolar ainda não obteve um enfoque como um importante tópico a ser abordado nas aulas, ou seja, na maioria das vezes é apresentada apenas em atividades extracurriculares ou festividades escolares. Sobretudo, referindo-se ao movimento corporal como um todo, foi feita a criação de um currículo nacional, como uma medida implantada pela política educacional brasileira, no qual incentiva o surgimento de algumas propostas curriculares, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), com ele obtivemos um referencial para construção de conteúdos escolares, reforçando um currículo único como proposta de equidade no ensino de todo o país.

Por meio desse exposto, temos como objetivo abordar sobre a dança nas aulas de educação física escolar, almejando um referencial para trabalhar na prática em futuras aulas com o assunto proposto. Além disso, a importância de se tratar sobre a dança nas aulas de educação física, fundamenta que a dança não apenas faz parte de atividades extracurriculares, mas significa trabalhar com a cultura corporal de movimento como um todo no currículo escolar.

2. A dança e a educação física escolar:

A dança é considerada a forma mais antiga de comunicação e expressão do ser humano, no entanto, nos dias atuais, é tratada apenas como complemento em festividades e eventos quando se trata da proposta escolar. Ao falar de dança, temos inúmeras possibilidades de entendimento. A historiadora Annie Suquet (2008) conceitua a dança como “(...) transferência do peso do corpo no tempo e no espaço” (SUQUET, 2008, p. 528). Compactuando com a ideia do significado do termo, Neves (1987) apresenta o entendimento sobre a dança da seguinte forma:

A dança tem várias faces e é encarada de diversas maneiras. Algumas pessoas estão interessadas nos aspectos psicológicos e emocionais; outras, com uma visão mais mecânica enfatizam os elementos funcionais; existem ainda aqueles que procuram analisar os elementos básicos e universais que constituem a dança. Por isso, até hoje, é difícil encontrar uma definição suficientemente abrangente e completa sobre a dança. (NEVES, 1987, p. 7)

Tratando-se da dança por um viés escolar, a dança é considerada parte do currículo, especificamente das disciplinas de educação física e artes, não deixando de observar sua importância como merecedora de seu devido espaço e valorização. Com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), há a criação de um referencial, por meio de um currículo unificado, que poderá adequar-se às realidades de cada escola.

A dança considerada historicamente a mais antiga das manifestações socioculturais, sempre esteve pouco presente nas escolas, apesar do ensino de Educação Física e de Arte alcançar cada vez mais espaço no âmbito escolar. [...] sendo o processo de ensino e aprendizagem diferenciado, principalmente diante de diversas articulações teóricas (filosóficas, científicas e pedagógicas) por que tem passado entre essas disciplinas. Observamos que a dança ainda passa por um processo de valorização, já que nem sempre consegue o devido espaço comparando-se com os demais conteúdos escolares. (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 505)

Exteriorizando a realidade da educação física escolar, o pensamento principal dos alunos pode significar apenas os esportes coletivos e as brincadeiras, principalmente aquelas atividades que se praticam com bola. Porém, ao se falar da cultura corporal de movimento, nos deparamos com a proposta dos blocos de conteúdos relacionados à disciplina educação física.

Para selecionar os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, há critérios citados pela relação entre seus conteúdos com os temas transversais, que compreendem áreas que tratam de importantes assuntos

sociais como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Estes nos expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo a questões importantes para a sociedade como um todo. Todas as disciplinas devem abordar os temas transversais nas suas aulas, ofertando o destaque a relevância social que os conteúdos abordados nas aulas permitam uma interface entre o indivíduo e a promoção de saúde e lazer, levando em consideração as características dos alunos, sua cultura, de onde vem, o que sentem, o que os motiva e o que seria relevante para seu processo ensino-aprendizagem, por último, compete à educação física o conhecimento na área para tratarmos temas de forma coerente nas aulas.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a organização das questões trabalhadas nas aulas de educação física por meio de procedimentos, atitudes e conceitos, se desdobra em três blocos de conteúdo, o primeiro bloco diz respeito aos conhecimentos sobre o corpo, onde são contextualizados conteúdos como anatomia, fisiologia, bioquímica e a promoção de hábitos saudáveis. O segundo bloco propõe a prática dos esportes, onde abordam as regras de caráter oficial e competitivo; dos jogos caracterizados também pela competição, porém de forma cooperativa e recreativa; das lutas, com disputas entre oponentes e das ginásticas, com técnicas de manutenção do trabalho corporal com finalidades de preparação, relaxamento, manutenção ou recuperação da saúde, recreativa, competitiva e de convívio social. O terceiro bloco são desenvolvidas as atividades rítmicas e expressivas, onde incluem-se manifestações da cultura corporal de movimento expressadas por meio de gestos, ritmos e música. Neste bloco de conteúdos nomeadamente que se refere a “dança”. Como Souza, Hunger e Caramaschi (2014) citam:

O ensino da dança nas escolas públicas brasileiras deve ser abordado dentro dos conteúdos de Educação Física (Jogos, Ginástica, Lutas, Dança e Atividades Rítmicas) e também de Arte (Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas) segundo os PCN's (1997a), documento que fornece subsídios para o trabalho dos conteúdos programáticos na escola. Neste documento, a Educação Física não exclui o conteúdo dança de seu campo de atuação e afirma que o ensino de dança na escola deve ser de responsabilidade tanto do professor de Arte quanto do professor de Educação Física. (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 505-6)

O trabalho com a dança passa a se basear no contexto dos alunos e tornar-se o ponto inicial para o que será construído, trabalhado, desenvolvido, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. Os relacionamentos entre alu-

nos e sociedade aumentam a capacidade de encontrar modos de construir e reconstruir um mundo mais significativo para o indivíduo.

[...] a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicaram e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter espaço próprio nessa rede de comunicações entre o real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUES, 2001, p. 93-4)

Os conteúdos relacionados a dança podem ser aprendidos por várias conexões possíveis por meio dos métodos escolhidos pelo professor ligados aos imaginado pelos alunos, “uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e o contextoda dança” (BRASIL, 1997, p.96).

Os conteúdos trabalhados na educação física escolar devem auxiliar no entendimento da valorização da cultura nacional, busca do conhecimento e crítica, respeito às diferenças e diversidades, diálogo e valorização da cultura corporal de movimento, criando uma autonomia no aluno que se organiza, a partir de uma construção de seu próprio discurso, suas percepções de ritmo, espaço e tempo. Como Daólio (2004) se refere a cultura corporal de movimento e educação física:

É possível perceber a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento”, e outros. Entretanto, essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompleta ou de forma reducionista. (DAÓLIO, 2004, p. 13)

Com o passar dos anos, as necessidades e possibilidades no processo ensino-aprendizagem, vão ficando cada vez mais específicas, as atividades devem considerar as características físicas e desempenho dos alunos e os mesmos passam a compreender a si mesmo, o outro e sua realidade sociocultural, por meio de suas práticas e pelo movimento.

4. Metodologia

Como estratégia metodológica, o presentetrabalho utilizou a pesquisa indireta de caráter bibliográfico e natureza qualitativa. Para especificar a pesquisa, utilizaram-se referências teóricas e a coleta de informações a partir de artigos científicos publicados no idioma língua portuguesa (Brasil).

De acordo com Gil (2008), para desenvolver uma pesquisa bibliográfica, é necessário um material já elaborado, principalmente livros e ar-

tigos científicos. Seu principal benefício é permitir pesquisar dados em qualquer espaço, sem ter que ir ao encontro da busca direta dos dados. Já para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa indireta deve ter o levantamento de dados feito por variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas.

O levantamento dos artigos sobre o tema foi investigado a partir de periódicos publicados sobre a dança e a educação física escolar, a partir de conjuntos de dados da internet do site *Scielo*, com as palavras “dança”, “educação física” e “escola”, com anos de publicação a partir de 2001, porém os artigos analisados compreendiam entre os anos de 2011 a 2014, não encontrados trabalhos exclusivos sobre o assunto após 2014.

Entre os sete diferentes artigos encontrados, optamos por quatro publicações que apresentaram estritamente percepções sobre o assunto dança na escola, por meio das aulas de educação física.

5. Resultados

Como resultados encontrados na pesquisa com base de dados *scielo*, encontramos sete artigos científicos, dentre eles seis versavam a respeito da dança na escola, mas somente quatro se referiam as aulas de educação física escolar e a dança. Dentre os quatro artigos, um deles abordou as disciplinas educação física e arte utilizando o currículo dança em uma escola no interior de São Paulo, uma segunda publicação incluiu o currículo dança nas aulas de educação física por meio de uma proposta das diretrizes curriculares da educação básica da cidade do Paraná, outros dois artigos articularam as atividades de dança de salão entre adolescentes e a motivação de participação da atividade nas aulas de educação física escolar, como no quadro abaixo:

ARTIGO	OBJETIVOS	RESULTADOS

O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014)	– Analisar se dança está no PPP; – como se apresenta o ensino da dança nas aulas de EF e de Arte; – Qual o conhecimento dos professores sobre o conteúdo dança – PCN's; – Qual importância dada ao ensino da dança na escola.	– Professores não têm participação efetiva e coletiva – PPP; – Conhecem, mas aplicam muito pouco os conteúdos de dança sugeridos pelos PCN's; – Dança apenas em festividades escolares.
Análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná (BUOGO; LARA, 2011)	– Discutir a dança como conteúdo estruturante nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE) – Apontar avanços e limites, – Produção de conhecimento sobre dança e intervenção na escola pública Paranaense. – Análise e reformulação do documento de referencial pedagógico do Paraná.	PROBLEMAS: a) Falta de fundamentação teórica b) Dificuldades na abordagem de um referencial teórico mínimo para o conhecimento da dança; c) Orientações metodológicas insuficientes para explicitar “o que” e “como” tratar pedagogicamente esse conteúdo. AVANÇOS: a) Construção coletiva das DCE b) Continuidade do processo de formação continuada, c) Livro Didático Público para as 12 disciplinas; d) reconhecimento da importância de um documento oficial em que a dança seja contemplada como um dos conhecimentos a serem tematizados pela EF.
Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola (SOUZA; CARAMASCHI, 2011)	– Identificar a reação e percepção dos adolescentes em relação ao contato corporal bem como as expressões emocionais através da dança de salão, nas aulas de EF.	– As experiências de dança propiciam uma maior proximidade corporal e demonstração de afetividade, – Parte dos participantes relatou bem-estar, – Parte se sentiram envergonhados ao dançar com parceiro do sexo oposto.
Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar (SHIBUKAWA; GUIMA-	– Análise dos motivos da prática da dança de salão nas aulas de Educação Física escolar de escolas	– A maioria - aulas de danças de salão são do gênero feminino - prazer – Os alunos possuem um

RÃES; MACHADO; SOARES, 2011)	particulares, – Relação com o gênero, tempo de prática e participação em eventos de dança de salão.	tempo de prática restrito ao ambiente escolar – Os alunos do gênero masculino nunca ou raramente frequentam eventos de dança de salão, obtendo-se uma associação positiva com o motivo pretexto para sair de casa – obrigação MOTIVAÇÃO para a prática de dança de salão: a) divertimento, b) exercitar-se de forma prazerosa, c) aprender novas técnicas, d) atingir um nível de dança mais elevado e) estar em boa condição física.

Tabela 1: Comparativo entre os artigos encontrados.

Fonte: Base de dados *SciELO*.

6. Considerações finais:

Diante dos trabalhos analisados, observa-se que a dança muitas vezes ainda é tratada como uma atividade extracurricular, necessitando de uma valorização enquanto componente curricular tanto nas aulas de arte como nas aulas de educação física. É importante que se almeje uma maior pesquisa e prática para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e um consequente maior aproveitamento do conteúdo e seus reais objetivos enquanto cultura corporal de movimento. Contudo, é primordial a união e integração dos professores em prol do ensino da dança na escola, para que ela ocupe efetivamente seu espaço na escola.

Especificamente sobre a dança de salão, ela auxilia a interação, promovendo o contato corporal e dessa forma pode ser um facilitador no processo das relações interpessoais, principalmente entre os adolescentes.

Por conseguinte, nota-se a importância do currículo dança na escola, observando a necessidade de novas pesquisas sobre o assunto e uma retomada de discussão, bem como uma análise interdisciplinar da dança inserida nas aulas de educação física, reconhecendo a sua contribuição no aprendizado de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 96pp

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michele. Análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o Conceito de Cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Renata de Macedo Soares. *Dança/Arte do movimento para crianças deficientes auditivas*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) – PUCSP, 1987. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/noticias/teses_e_dissertacoes.pdf> Acesso em: 22 jun. 2018

SHIBUKAWA, Rodrigo Massami; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; MACHADO, Zênite; SOARES, Amanda. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.25, n.1, p.19-26, jan./mar. 2011.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, v.17 n.4, p.618-29, out./dez. 2011.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, 2014 Jul-Set; 28(3). p. 505-20.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 509-40

A ESCOLA: UM AMBIENTE E DIFERENTES PERSPECTIVAS DE PESQUISAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

Elecy Rodrigues Martins (UERR)

elecy76@gmail.com

RESUMO

A escola é um dos lugares onde diferentes modos de interação são colocados em foco, constituindo um domínio social privilegiado para estudos na área da linguística. Em Boa Vista, esse ambiente representa um recorte das características da população de Roraima, além de ser o local de debates e pesquisa sobre a língua seus processos de ensino e aprendizagem, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para reflexão acerca de temas voltados à linguagem. Nessa perspectiva, esse artigo tem o objetivo de apresentar duas pesquisas realizadas nesse ambiente: A primeira apresenta resultados de um estudo na área da Sociolinguística cujo objetivo foi observar se havia a percepção, e abordagem da concordância de número no sintagma nominal (CNSN), durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. E a segunda apresenta resultados de uma pesquisa da área da Análise do Discurso que teve o objetivo apresentar e analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental II em escolas públicas situadas no centro de Boa Vista-RR, no intuito de observar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aulas multiculturais. Assim, busca-se reafirmar a possibilidade e necessidade do profissional de ensino de língua enxergar a escola como fonte de pesquisa, prática necessária na busca de novos conhecimentos, de formação profissional e de reflexão sobre sua prática.

Palavras- chave:

Escola. Pesquisa. Língua portuguesa

1. Introdução

A heterogeneidade de falares e a pluralidade cultural são características do estado de Roraima e consequências sócio-histórico-culturais decorrentes do seu processo de colonização e institucionalização. Essa região de fronteira apresenta aspectos particulares se comparada com as demais regiões fronteiriças do Brasil. Características linguísticas singulares como a existência de contato linguístico do português do Brasil com o espanhol da Venezuela, com a língua inglesa da Guiana, e com as línguas indígenas presentes nessa região somadas ao intenso processo de migração que formou o estado. Em Boa Vista, a escola representa um re-

corte das características da população de Roraima, além de ser o lócus de debates e pesquisa sobre a língua, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para ensino e reflexão acerca de temas voltados para a linguagem. Considerando estes aspectos, este trabalho apresenta duas pesquisas que têm como foco a escola e o ensino de língua portuguesa: a primeira, focada nas práticas de sala de aula, e a segunda, com o foco na representação de língua do professor.

Fundamentado na Sociolinguística Educacional, a primeira perspectiva apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, especialmente, da concordância de número no sintagma nominal (CNSN), durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. O trabalho teve como foco os processos de identificação e conscientização dessa variação como parte do processo de monitoração e, consequentemente, do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A segunda tem como objetivo apresentar e analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em escolas públicas situadas no centro de Boa Vista-RR, no intuito de observar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aulas multiculturais. Do ponto de vista teórico, a situação na Teoria Social do Discurso, que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Estas discussões são teoricamente importantes, principalmente quando articuladas à teoria das Representações Sociais que discorre acerca das relações de poder na vida cotidiana, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do ensino de língua portuguesa.

2. *Variação na concordância de número no sintagma nominal na aula de língua portuguesa*

A sociolinguística educacional

Este trabalho está situado na Sociolinguística Educacional, uma área composta por estudos que relacionam conhecimentos linguísticos e sociais às práticas pedagógicas em sala de aula, especificamente com a

finalidade de subsidiar teórica e metodologicamente o ensino e a aprendizagem da língua e contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essa área teve sua origem amparada nas contribuições de estudos sociolinguísticos de vertente variacionista e etnográfica ao desenvolvimento da educação, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Labov e seus estudos publicados na década de 70. No Brasil, uma das principais representantes dessa área é Bortoni-Ricardo (2004), (2005), (2008), cujas orientações resultantes de inúmeras pesquisas buscam contribuir de forma prática e significativa, tanto para a formação quanto a atuação do professor em sala de aula.

A pesquisa na sala de aula

Com o objetivo de verificar o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, especialmente, da concordância de número no sintagma nominal, durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. O trabalho teve como foco os processos de identificação e conscientização dessa variação como parte do processo de monitoração e, consequentemente, do desenvolvimento da competência⁹ comunicativa dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola na zona oeste de Boa Vista, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental com 21 alunos (10 meninos e 11 meninas) com faixa etária entre 09 e 12 anos, moradores do bairro e do seu entorno. As atividades econômicas exercidas pelos seus pais são as de vendedor, comerciante, açougueiro, taxista, professor, garimpeiro, doméstica, merendeira, etc., atividades indicadoras da realidade socioeconômica dos alunos, fator que pode influenciar a sua língua(gem) (LABOV, 2008, p. 139-140). Quanto à origem geográfica, apenas dois alunos não são nascidos em Roraima. Mas a origem dos pais retrata a realidade populacional de Roraima, pois são migrantes das mais diversos estados do Brasil (Roraima, Maranhão, Goiás, Amazonas, Distrito Federal, Piauí, Ceará, Pará, Rondônia) e também da Guiana (GUY).

⁹ Competência comunicativa abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais (HYMES, 1972). Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), essa concepção é adequada, já que inclui “não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Portanto, a monitoração é constituída pelo conhecimento linguístico necessário para uso da língua em diferentes contextos de interação.

Pode-se inferir que, apesar de nascidos no estado de Roraima, os alunos são expostos às influências linguísticas e culturais de outros estados e países, no caso da Guiana, já que os pais, em maior ou menor grau as exercem sobre seus filhos. Essas influências podem estender-se à escola e à sala de aula. Diante de tais circunstâncias, surgem algumas questões necessárias à compreensão de como essa realidade linguística do estado de Roraima é tratada em sala de aula, especificamente na aula de língua portuguesa.

- Há variações linguísticas produzidas nas interações em sala?
- O professor identifica produções de variações linguísticas na sala e reconhece esse tema como um conhecimento linguístico a ser tratado nas aulas?
- Há variações no uso da concordância de número no sintagma nominal (CNSN) durante as interações aluno/aluno e professor/aluno?
- As variações no uso da concordância de número no sintagma nominal são abordadas no ensino para fins de conscientização e consequentemente monitoração no uso da língua?

Protocolos verbais: interação na sala de aula

As aulas foram gravadas e apresentadas através de protocolos verbais/interacionais. O trecho abaixo apresenta três aspectos a serem analisados: o uso da variante zero ($\emptyset$) na CNSN, as regras usadas na flexão de número e a postura do professor diante das produções.

Quadro 1- Protocolo verbal

1. A5 - Bicho usa <u>duas</u> camisa. 2. A4 - É pra educação física. 3. P - Você ainda nem começou? 4. A - Comecei não. 5. P - Tá faltando 15 minutos, você? ... É, você é quem sabe! 6. A1 - Tio, Eu num tenho... eu não gosto de crescer com esse lápis aqui, ó. <i>(Outro aluno chama pelo professor):</i> 7. A - Professor, professor! Eu li <u>duas</u> vez, professor, a segunda. Num tô entendendo. Vou ler de novo. 8. [...] 9. A1 - (?) 10. A2 - Tu é lesa, é?	Códigos: A. Aluno (aluno 1, aluno 2, aluno 3) P. Professor XXXo nome do aluno

11. [...] 12. A1 – (?) Ô::, hoje é 20, né? 13. A2 – Hoje é 21, doido. 14. A3 – É 20... Esse bicho tá falando 21, aí. 15. [...] 16. A – Prossor? (?) a segunda não. Eu li <u>duas</u> vez. 17. P – Leia três! Leia três, porque você pode entender na terceira. 18. [...] 19. A1 - De quem é esse carrinho, XXXo? 20. A2 - Meu, o XXXo me deu. 21. A3 – Dei não, emprestei. 22. A2 - Com <u>quatro</u> pulseira? 23. A3 - Eu só emprestei.	

Baseando-se no protocolo verbal, pode-se formular algumas assertões responsivas aos 3 primeiros questionamentos reguladores da pesquisa: Há a produção de gírias e variações no uso da concordância, sejam elas nominais ou verbais – (trecho 1). Há produções de variações no uso da CNSN na sala de aula – (trecho 22). As variações na concordância de número ocorrem tanto em interações entre os alunos – (trecho 22) quanto em interações entre os alunos e o professor - (trecho 7).

A perspectiva de ensino do professor colaborador

Através da observação participante, dos protocolos verbais/interacionais e de entrevista, pôde-se observar as ações de ensino do professor colaborador e seu ponto de vista sobre o tema da pesquisa. Baseando-se nesses métodos, busca-se responder ao 4º questionamentos regulador da pesquisa: As variações no uso da concordância de número no sintagma nominal são abordadas no ensino para fins de conscientização e consequentemente monitoração no uso da língua? Três posturas do professor sugerem a perspectiva de ensino adotada e justificam a resposta encontrada.

Ênfase ao ensino da gramática normativa

PC – “Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora. E como é que nos iríamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar

qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder.

Arejeição ao trabalho com as variações linguísticas

PC- *“Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!”*

Pouca ênfase ao trato da oralidade

PC - *Por enquanto é deixar ele falar do jeito que ele fala, agora, na linguagem oral. Na linguagem escrita teria que ser diferenciada, né? [...] Na linguagem escrita seriam as informações que ele deveria ter conhecimento pra vida futura.*

PC- *(sobre a aquisição de estilos monitorados) Não, eu não acho. Isso não seria muito importante não. Eu acredito que nessa faixa etária eles deveriam falar na maneira deles.*

Constata-se então, através de uma análise microetnográfica dos processos interativos, registrados através de protocolos verbais e fundamentadas na Sociolinguística Interacional e Variacionista que, apesar de o ensino de língua portuguesa implicar a pertinência da abordagem do tema variação linguística como conhecimento linguístico necessário ao aluno, esta ainda não se faz presente em sala. Apesar das variantes zero na CNSN serem produtivas no repertório verbal dos alunos, não foi possível perceber nenhum tipo de mediação pedagógica referente a esse fenômeno, tais como as ratificações seguidas de reforço positivo e acréscimo de novos conhecimentos (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001), de correções (POSSENTI, 2002), ou de processos de andaimagens (CAZDEN, 1991) que configurassem na prática de sala de aula o que Erickson (1987) classificou como pedagogia culturalmente sensível, de forma a permitir aos alunos a conscientização e ampliação de conhecimentos sobre as variações nos usos da CNSN e reflexão sobre as normas sociais de uso da língua, possibilitando-lhes trilhar um caminho à monitoração. Esse resultado representa a soma de fatores que vão desde a falta de políticas efetivas para ensino de língua, da falta de investimento na formação continuada do professor, até à precária situação das escolas públicas do estado.

3. Representação de língua construída no discurso de professoras de Língua Portuguesa

Teoria Social do Discurso

Um dos pressupostos teóricos da presente pesquisa que encontrei desenvolvido na perspectiva da Teoria Social do Discurso é o de que ao lançar mão do uso da linguagem como discurso, a investigação, imprete- rivelmente, seguirá um método informado social e teoricamente, como forma de prática social. Isso implica que esse uso é um modo de ação e de representação historicamente situado, envolto por uma relação dialéti- ca com o contexto social, ou seja, o discurso integra o mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele.

A centralidade atribuída à linguagem comomediadora da constitu- ição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fair- clough (2001b) e Goffman (1975). Para ambos o sujeito se constitui i- merso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goff- man (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais.

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), o discurso é visto como forma de prática social, intimamente ligado aosituacional, institu- cional e societal porque lida não apenas com o interior dos sistemas lin- guísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses siste- mas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Desse modo, estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e construindo as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

A prática social, moldada e restringida pelasestruturas sociais, constitui a prática discursiva que envolve processos deprodução, distribu- ição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, co- mo pontua Fairclough (2001b, p. 107) “os textos são produzidos de for- mas particulares em contextos sociais específicos (...) são consumidos di- ferentemente em contextos sociais diversos”.

Nessa perspectiva, os contextos sociais definem a forma como os textos serão explorados e consumidos, ou seja, dependerá dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos

num sentido duplo, primeiro pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas – fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social a qual determina os recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre (FAIRCLOUGH, 2001a).

Essa concepção implica considerar que a produção discursiva é organizada em forma de estruturas e que cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que podem tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas padronizadas (RAMALHO; RESENDE 2006; RAMALHO; RESENDE 2011). Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 9) afirma que os sistemas simbólicos “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturadas – formadas pelas normas, ordens do discurso e convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – e como estruturas estruturantes – que são constituídas mediante prática e luta social, no intuito de ressignificar regras e convenções e desse modo construir novas estruturas.

Para a Teoria Social do Discurso o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável, como veremos nas análises que seguem. Por isso relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação. Bourdieu (1989) enfatiza que o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Assim, o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídos e constantemente empregados. Além do mais o poder só é consentido mediante o ocultamento de seus próprios mecanismos, do contrário será moldado e reinstrumentalizado de acordo com as necessidades sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Variação linguística: palavra quase proibida

Em pleno século XXI, a escola tem como primado o ensino tradicional, em que o aluno é contemplado como um simples depositário do conhecimento que foi selecionado e elaborado por outros. Consequentemente, a cultura escolar resiste em (re)conhecer a diversidade falada por seus alunos. Essa assertiva endossa o fato de que a variedade linguística é reflexo da sociedade que caracteriza o papel dos indivíduos e divide-os

em grupos, classes. Em consequência dessa divisão, o domínio do português-padrão é posto como superior ao português não padrão, composto pelas variedades da língua nos seus mais diversos âmbitos e aspectos, seja social, regional, faixa etária etc. A superioridade de um domínio linguístico sobre outro, como afirma. Bortoni-Ricardo (2004), ocorre porque

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

Isso quer dizer que o professor de língua portuguesa é um fator determinante no processo educacional, porque o modo como ele representa e se relaciona com a língua portuguesa determinará como trabalhará as variedades linguísticas e a norma padrão. Consequentemente, ao reverter e reavaliar concepções de ensino, partindo para a proposta que habilita os alunos a refletirem sobre a variação linguística, desenvolverão senso crítico, de modo que os alunos se tornem capazes de selecionar e monitorar o que irá falar e/ou escrever dependendo do contexto, aprendendo a respeitar as variações linguísticas e dominá-las.

Diante disso, a escola não pode se furtar, como fez por muito tempo, a reconhecer essa realidade concreta que a línguapossui. Esse reconhecimento, de acordo com Bagno (2003), é fruto de fatores como o surgimento e desenvolvimento da educação linguística, conceito que diverge da prática tradicional de imposição de uma suposta norma culta centrada na velha noção de erro, e identificada no senso comum e na gramática tradicional como a própria noção de língua portuguesa ou de português.

É tautológico afirmar que o ensino da norma culta encontra muitos defensores por acreditarem que o ensino da gramática normativa ajuda os alunos a escrever com mais precisão. No entanto, é duvidoso que o ensino tradicional, como endossa Bagno (2002, p. 10) tenha “ajudado muita gente a escrever melhor, e é nítido que ele afugentou um grande número de pessoas” porque o professor, geralmente, tenta forçar os alunos a aceitar a norma-padrão simplesmente por acreditar que é a melhor opção para o sucesso na sociedade. No entanto, é dever do professor de

língua portuguesa (de)monstrar-lhes as vantagens e desvantagens de utilizar umas e não outras regras gramaticais.

O ensino da norma culta é dever da escola, pois a sua omissão impe que os alunos a utilizem. Entretanto, é importante estar consciente de que o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola é discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a estigmatização de certos falares sobre outros, de modo a conscientizar o aluno de que a variação menos prestigiada estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Esse reconhecimento é importante porque o discurso representa o sujeito como parte de uma sociedade.

Grupo focal: método de coleta de dados

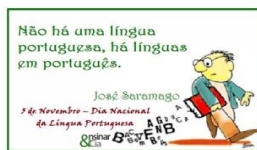
Na ADC, os recursos utilizados na coleta dos dados são inúmeros, advindo de tradições linguísticas anteriores à Análise do Discurso, a exemplo da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática e da Retórica. No entanto, analisar o discurso do ponto de vista proposto nesta pesquisa significa defender o uso dinâmico da linguagem e seus efeitos, pressupondo-a como efeito da própria forma linguística, sendo ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, diferentemente das outras abordagens citadas anteriormente em que a linguagem é tida como uma simples marca de um grupo social.

Nesta perspectiva, o grupo focal foi escolhido como método de coleta de dados por três motivos: primeiro, por contribuir para a formação (continuada) das professoras de língua portuguesa, de modo a refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizei, nas dinâmicas do grupo focal, espaços para reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo, por tornar possível a avaliação das crenças e atitudes dos professores em relação a políticas e procedimentos no local de trabalho, no que se refere ao ensino de LP, como também por fornecer informações mais detalhadas, já que o grupo está a escutar uns aos outros, discutindo sobre uma mesma temática, podendo surgir tópicos relevantes que o mediador não havia considerado ao elaborar a entrevista. Terceiro, porque os grupos focais “podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (BARBOUR, 2009, p. 31).

O planejamento do encontro que tratei da representação de escola demandou a elaboração de uma proposta metodológica multidimensional, realizada a partir da coleta e do processamento de um conjunto diversificado de informações advindas de desenhos produzidos individualmente e das discussões em grupo. Assim, entreguei para as professoras cartolina, lápis de cor variados, cola colorida e pedi que sentassem distante uma das outras para que os desenhos das colegas não as influenciassem. Em seguida, pedi para que mostrassem e apresentassem os desenhos, o que desencadeou discussões ricas e muito produtivas, apresentadas a seguir.

Uma língua de região

Nessa seção, discorro a respeito da representação de língua construída no discurso das professoras, a partir de uma imagem que circula em uma rede social. Abaixo, apresento a imagem que gerou a discussão:



Fonte: https://www.facebook.com/ensinarecia/photos_stream

Ao visualizarem essa imagem, as professoras percorrem longamente acerca da linguagem caipira, chegando à conclusão de que cada região tem seu modo específico de falar, destacando a importância de apresentar para os alunos as variações linguísticas típicas de cada região. Ao agirem dessa forma, como pontua Goffman (1975), as professoras tentam sustentar os segredos substanciais da encenação que são visíveis nos bastidores, posto que como os atores sociais se libertam de seus personagens enquanto estão lá, é natural esperar que a mudança de representação seja escondida dos membros do público.

Desse modo, o controle na utilização de expressões estigmatizadoras desempenha papel significativo no processo de constituição da postura profissional, pelo qual as professoras tentam se resguardar contra as exigências deterministas que cercam o ensino de LP, a exemplo do ensino exclusivo do português padrão. Contudo, as professoras estão tão ha-

bituadas a considerar, em primeiro plano, o ensino do português padrão, cuja atenção é atraída mais para os casos em que a variação linguística não pode ser aplicada do que para aqueles em que pode. Nesse sentido, Fairclough (2001b) afirma que essa prática social não é sempre resultado da experiência do ator social, é também reflexo da produção, distribuição e consumo textual de uma construção discursiva, por meio do que se diz sobre a língua.

Assim, Laura sustenta que ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só, é o uso das palavras, tanto na região sul, no centro oeste, no sudeste, no norte, no nordeste se usa a mesma palavra (...) mas a forma como se usa essa palavra (...) qual vai ser o significado dela dentro dessa região, em que o outro é convocado, marcando um espaço interior/exterior, que aponta para uma associação entre sua posição enunciativa e a de um dizer outro. Ao localizar um ponto no dizer que não seria seu (ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só), pressupõe que todo o resto da sequência discursiva lhe pertenceria. A conclusão, com a adversativa mas a forma como se usa essa palavra (...) qual vai ser o significado dela dentro dessa região..., imprime ao dizer a tentativa de trazer para si o controle dos sentidos, que lhe parece escapar. Desse modo, Laura marca, na construção da representação de LP, o lugar afetado pelo outro, e o restante da sequência, na sua ilusão, constituiria a si própria.

Trazar para o seu discurso o outro por meio de ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só é uma maneira de ocupar um lugar no discurso, que, com a aproximação de sua posição da do outro, constrói uma representação que resulta num sentimento de pertencimento a um determinado grupo social – os que consideram a heterogeneidade linguística, materializando, uma prática discursiva pautada na alteridade. Anteriormente, Laura assumiu essa formação discursiva, destacando que o trânsito de brasileiros e estrangeiros faz de Roraima um lugar riquíssimo Roraima é um lugar riquíssimo ó, aqui é riqueza, vem pra Roraima, você encontra de toda, quem for trabalhar com linguística é forte havia assumido porque há uma interpenetração entre diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc.

Desse modo, Laura dicotomiza a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria oficial, estudada na escola. Ao estabelecer essa cisão, constrói uma prática discursiva, que delinea no encadeamento do discurso uma representação, correspondente a de um falante que, embora utilize a língua, não a domina completamente, que seria a

suposta língua estudada na escola. O efeito de cisão e, simultaneamente, de oposição entre a língua por ela falada, já que é roraimense, e aquela estudada na escola é construída pela circularidade da expressão há várias línguas dentro de uma só, a qual desponta na dicotomia.

Ao iniciar a sequência discursiva com o verbo “há”, elemento que opera no sentido de existir vários falares, várias línguas, não apenas a estudada na escola, percebo a oscilação entre a língua oficial e a variação linguística. Essa oscilação revela o lugar que o discurso ocupa na formação discursiva, a saber, de um ator social que percebe a língua que o constitui distante da língua oficial. A esse distanciamento atribui-se o fato de que, de acordo com Íñiguez (2005), a linguagem é ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, por isso a exigência do domínio da língua oficial que recai no professor de LP é imensa é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente (Laura).

A dicotomia representa duas áreas de controle das representações. A representação para uma língua hipoteticamente estudada na escola como sendo “complexa” (Laura), projetada no discurso de Margarida por isso que é importante você trabalhar com o aluno, quando, naquela, quando a gente vai trabalhar a linguagem... e faz parecer pro aluno que aquilo é linguagem de região, mas isso não quer dizer que você tem que falar daquele jeito, reflete a prática social largamente difundida em nossa sociedade, constituída pelas convenções sociais incompatíveis com a variação linguística distinta da língua oficial. Tal prática obriga as professoras a mostrar aos alunos a existência de formas diferentes de expressar a mesma coisa, mas desconectando-o de tais práticas sob a pena de serem rechaçados pela sociedade. Nesse sentido, Cesar e Cavalcante (2007, p. 51) afirmam que ao manter o foco no *status* linguístico o que fica incontestável é “que as metas que se estabelecem para a educação básica servem mais para marcar a distância do que mesmo para fornecer instrumentos que permitam ultrapassar o fosso”.

A marcação da diferença entre a língua oficial e a variação linguística envolve a negação da não existência de similaridades entre as duas formas de comunicação. As professoras negam a variação linguística em oposição a pretensa superioridade da língua oficial, em que os falantes que empregam em seus discursos variações distintas da língua oficial são vistos como estranhos e como “outros”. A diferença é sustentada pela exclusão: a sequência iniciada pela adversativa “mas” equivale a aprender a língua oficial. Por outro lado, essa afirmação da diferença é problemática para Margarida – que admite a existência das variações lin-

guistas, produto da experiência vivida nas salas de aula boa-vistense inseridas em contexto multicultural e linguístico –, mas opta pela pedagogia tradicional, reduzindo a língua à “norma culta” como se fosse estável, homogênea, acabada pronta para ser utilizada.

Para Margarida devemos construir o nosso discurso segundo o padrão, a norma, o molde ideal ao qual todos os demais usos da língua têm de se ajustar. O discurso de Margarida está tangenciado pela hegemonia da classe dominante, em que os detentores do poder induzem as pessoas a acreditarem que tudo que surge no seu meio social é bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais membros da sociedade. Assim, os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas que compõem a língua oficial abastecem as representações de Margarida concedendo sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. Desse modo, Margarida projeta a prática discursiva que inclui presunções acerca do que existe – língua oficial – do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções são posicionadas e conectadas a relações de dominação. As relações de poder são sustentadas por representações tomadas como tácitas – LP como língua oficial –, pois a busca da ascensão social é a busca pela universalização de perspectivas particulares, como afirma Ramalho e Resende (2006, p.49) “as relações de poder servem para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

A representação de Margarida tenta preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único que se contrapõe a dinâmica da sociedade boa-vistense, marcada por constantes processos migratórios. Desse modo, Margarida marca a estranheiridade na própria língua, com estranhamento – falar daquele jeito – que reafirma a dicotomia – a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria estudada na escola. O outro, nessa sequência discursiva – “Falar daquele jeito” –, aparece nas representações da língua de escolarizados *versus* não escolarizados, materializados na sequência de outra professora, cuja esfera de sentidos comporta a variação linguística existente nas salas de aula roraimenses. Assim a expressão falar daquele jeito, relaciona-se de maneira inversa e positiva no discurso de Elen:

[...] a gente trabalha a norma culta, mas você, eu acho assim professor tem que mostrar, por exemplo, ano passado, ou foi ano retrasado que tinha [...] tinha alunos de vários lugares e tinha um do Mato Grosso, tinha uma aula que a gente tava falando sobre determinadas palavras e aí surgiu um mo-

mento de falar sobre isso... então eu fui colocando assim qual o significado dessa palavra lá no seu estado, como é que se usa, por exemplo, lá onde você mora quando você vai comprar pão qual o tipo de pão que você compra, qual o pão que você compra lá

[...]

que lá no nordeste é pão d'água, entendeu... então a gente foi falando sobre essas questões, a questão do pão, aí depois a gente tava falando sobre a questão do lugar onde você lava roupa no meio do quintal giral, é...e tem vários outros significados né

Nessa sequência discursiva, Elen representa a língua enquanto unidade concreta deslocando as reflexões de LP de um plano abstrato – a língua oficial – para um plano concreto – os falantes da língua. Desse modo, situa o ensino de LP dentro da realidade histórica, cultural e social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seus alunos vindos de diversos estados brasileiros. Nesse caso, a LP é considerada uma atividade social executada em conjunto pelos falantes em interação, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, o que demonstra que a língua não é transparente e sim opaca.

Isso se deve ao fato de que a língua está sujeita, como afirma Bagno (2002, p. 25) “às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido com seus aspectos estáveis e instáveis”, ou seja, com essa prática discursiva Elen mostra para seus alunos que a língua é um sistema variável, indeterminado e não fixo em que linguagem, cultura, sociedade e experiência variam e interagem de maneira intensa não sendo possível adotar uma visão universal para a LP. Nesse sentido, Nesse sentido, Fairclough (2001b) destaca que:

[...] mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 220)

Isto porque as ideologias embutidas nas práticas discursivas tornam-se eficazes quando são elevadas ao grau de ‘senso comum’; mas ao tomar conhecimento do poder ao qual está submetido, o ator social aponta em seu discurso a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas

construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

O resultado das lutas e rearticulações de ordens do discurso como a da escola – priorização da língua oficial – é constituído no discurso de Elen gente trabalha a norma culta, destacando a importância do “estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos alunos e da prática de reflexão linguística. Em seguida, introduzida pelo conectivo “mas”, a sequência discursiva indica que cabe também ao professor de LP apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil. Assim, Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), destaca que a utilização de terminologias que adjetivam língua “carrega uma forte dose de preconceito”, além da impressão equivocada de que existem fronteiras rígidas entre as normas.

4. Considerações finais

Diante das pesquisas ora expostas, constatamos que pesquisar não significa atuar de forma isolada e ignorar os acontecimentos diários, visto que no campo educacional, sobretudo no ensino de língua portuguesa, tal atitude se torna praticamente inviável, pois lidamos com um objeto dinâmico e multifacetado: a língua.

Considerando estes aspectos, estas pesquisas serviram para reafirmar que a escola é lócus e fonte de pesquisa, seja qual for o embasamento teórico norteador. Nesse sentido, reafirmando a relevância de estudos dessa natureza, destacamos a importância de o professor promover pesquisas que gerem a sua formação continuada (pesquisas de mestrado/doutorado), no sentido de apontarem, sistematicamente, a realidade da sala e do ensino de língua portuguesa, pois só se pode combater os problemas quando sabemos quais são eles.

Desse modo, os resultados desses trabalhos servirão de base para formulação e reavaliação da melhoria dos cursos de formação de professores do estado de Roraima fornecidos pelas IES, tanto públicas quanto privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à edu-

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

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós cheguemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; FREITAS V. A. de L. Sociolinguística Educacional. In: Hora, D. et al. (Orgs.). *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240.

_____; DETTONI, R. do V. *Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*.

CÉSAR, America L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CAVALCANTI, Marilda C., (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66

COX, M. I. ; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. Coleção ideias sobre linguagem

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CAZDEN, C. *La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos*, en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona. (1991), Cap. 7.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia

Maria (Org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82

_____. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Uneb, 2001b.

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARTINS, Elecy Rodrigues. *A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula*. Boa Vista-RR. Universidade Federal de Roraima. Dissertação, 2012. 131pp

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18(4), p. 335-56, December 1987.

HYMES, D. On Communicative Competence, in: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Orgs). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ÍÑIGUEZ, Lupicinio. Prática da Análise do Discurso. In: _____. (Coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. 2. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 105-60

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA

Armando de Oliveira Silva (UEMS)

luaarmando.linguistica@gmail.com

RESUMO

A língua portuguesa é considerada a sexta língua mais falada do mundo e a quantidade de seus falantes não para de crescer, segundo Batista e Alarcón (2013). O mundo contemporâneo, assim como na era de Camões, vê a língua portuguesa despontar não só nos países lusófonos – como costumava –, mas também em diversos países, uma vez que seu valor econômico e cultural tem aumentado no mercado linguístico atual de acordo com Mendes (2014). O português vai se tornando assim uma língua mais internacionalizada e falada por estrangeiros de todas as partes, daí a definição de Português como Língua Estrangeira (PLE). A procura pelo ensino de PLE ganha espaço no cenário internacional e nacional, segundo Almeida Filho (2012). Nesse ínterim, surge o professor de PLE o qual Batista e Alarcón (2013) definem como aquele que “inicialmente quer dizer ensinador da língua portuguesa a quem pertence a outros espaços de língua e deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura portuguesa”. Desse modo, a formação profissional do professor de PLE parece ser ponto crucial para que uma língua estrangeira (LE) não seja ensinada como uma língua materna (LM). Corroboramos com a ideia de Almeida Filho (2005) de que o curso de formação inicial em Letras não fornece conhecimento prático e teórico aos seus professores aprendizes por não possuir, em sua grade, uma disciplina específica de PLE. A metodologia utilizada neste trabalho é bibliográfica, uma vez que busca – nos trabalhos científicos de pesquisadores da área – explicações para tal fenômeno. Por fim, como uma possível solução para tal desafio, este artigo conclui que a formação específica em PLE seja realizada na própria escola e na relação entre professores antigos e novos (ANTÓNIO NÓVOA, 2009), e no formato de comunidades de prática (CDPs) de Lave e Wenger (1991).

Palavras-chave:

PLE. Formação Docente. Comunidades de Prática.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma possível proposta de formação docente no que tange ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira (PLE). Para efeitos de localização, o PLE se insere na grande área de Linguagem que, por sua vez, se ramifica em Linguística Aplicada (LA). É na LA e na subárea de Ensino/Aprendizagem de Línguas que o PLE se encontra. Autores como: Mendes (2014), Batista e Alarcón (2013) e Almeida Filho (2005; 2012) têm se debruçado nas questões de PLE e esses serão elucidados neste trabalho.

A língua portuguesa é considerada a sexta língua mais falada do mundo e a quantidade de seus falantes não para de crescer, segundo Batista e Alarcón (2013). O mundo contemporâneo, assim como na era de Camões, vê a língua portuguesa despontar não só nos países lusófonos – como costumava –, mas também em diversos países, uma vez que seu valor econômico e cultural tem aumentado no mercado linguístico atual de acordo com Mendes (2014). O português vai se tornando, assim, uma língua mais internacionalizada e falada por estrangeiros de todas as partes, daí a definição de Português como Língua Estrangeira (PLE). Almeida Filho (2005) define Língua Estrangeira (LE) como: “uma outra língua e cultura a ela associada pela qual se desenvolve um interesse particular institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la”.

2. As especificidades do ensino de PLE

A partir do pano de fundo trazido no capítulo anterior, é notável que a busca pelo ensino de PLE ganha espaço no cenário internacional e nacional, segundo Almeida Filho (2012). Nesse ínterim, surge o professor de PLE o qual Batista e Alarcón (2013) definem como aquele que “inicialmente quer dizer ensinador da língua portuguesa a quem pertence a outros espaços de língua e deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura portuguesa”. Depreende-se, do trecho anterior, que o professor de PLE tem como missão a inserção de indivíduos à comunidade lusófona. E, no que concerne ao papel do professor de PLE, é consensual entre pesquisadores da área como: Batista e Alarcón (2013), Mendes (2014) e Almeida Filho (2005) que o professor de PLE tem funções outras das do professor de língua materna (LM).

Produzir o ensino de uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional, mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Na citação anterior, depreende-se o olhar interdisciplinar do professor Almeida Filho, uma vez que inicia seu discurso abordando a língua estrangeira, pelo viés da Linguística, e o encerra com um tom pedagógico ao mencionar sobre a abordagem/filosofia empregada em salas de aula. Ao direcionar, também, seu olhar à questão pedagógica, Batista e

Alarcón (2013) afirmam que:

(...) a sala de aula de PLE precisa ser considerada, então, como um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo. (BATISTA; ALARCÓN, 2013)

Para Mendes (2014), “é exigida do professor de PLE uma formação específica em Língua Portuguesa e o conhecimento de princípios de ensino de LE/L2”. Parece-me pertinente tal afirmação, haja vista as várias particularidades de origem linguístico-pedagógica que permeiam o campo de ensino em PLE.

Acredito, neste momento, ser bastante útil trazer a este trabalho o quadro contrastivo desenvolvido por Batista e Alarcón (2013), o qual sintetiza – de forma esclarecedora – as nuances de cada modalidade de ensino do português. Veja a seguir:

Quadro 1 - Quadro contrastivo entre o ensino convencional de PLM e PLE

Ensino de português como LM	Ensino de português como LE
Ensino da gramática da língua. (Mesmo que o estudo da Linguística tenha contribuído para uma nova percepção da língua ligada à sociedade e suas variações linguísticas, e os PCNs atribuírem esse conceito para o ensino de PLM, impera em muitas escolas o ensino da gramática, porém alguns professores buscam formas de ensinar a gramática contextualizando em cada ambiente comunicativo.)	Ensino do uso da nova língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona
Ensino de língua-padrão (norma culta) sem considerar a existência de variações	Ensino duma variante padrão de prestígio e variações regionais (da professora, p.ex)
Produção da escrita com leitura sem muita atenção à oralidade	Oralidade tem de ser instaurada. Leitura e escrita vão entrando conforme as necessidades
Adquirir conhecimentos estruturais (gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la corretamente	Língua adquirida para fazer e reconhecer sentidos.
Inadequação de concepção de L como forma. Mais correção em exercícios pelas normas padronizadas	Adequação do uso da nova língua do ponto de vista sócio-histórico e cultural, pois nele a norma padrão é naturalmente adequada
Abordagem de ensino enraizada na tradição latina via análise lexical e sintática. Exercícios de análise de combinação das	Foco no aluno, cuidando de aspectos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estimulo a trabalhos em grupo via

palavras em orações. Exercícios de interpretação textual sem abranger com amplitude os pontos de vista múltiplos das vozes em sala de aula.	tarefas e projetos

Conforme demonstrado anteriormente e consoante a Batista e Alarcón (2013), a formação profissional do professor de PLE parece ser ponto crucial para que uma língua estrangeira (LE) não seja ensinada como uma língua materna (LM). Contudo, cabe, aqui, indagar se a formação inicial, no curso de Letras, dá conta de fornecer conhecimento teórico e prático a seus professores aprendizes. De acordo com Almeida Filho (2005), não. O autor explana que o curso de Letras não é suficiente e é, menos ainda, quando esse não possui a disciplina específica de PLE. Mendes (2014) e Batista e Alarcón (2013) corroboram com o pensamento de Almeida Filho (2005) e reconhecem que esforços estão sendo feitos para que a disciplina de PLE esteja presente nos cursos de Letras. Ainda segundo Mendes (2014), duas Universidades brasileiras (UNB e UFBA) já possuem a disciplina e mais duas (UFRGS e UNICAMP) estão em processo de implantação; porém, nos dias atuais, são os cursos de pós-graduação que dão a formação específica ao professor de PLE.

3. Uma possível formação para os professores de hoje

Minha proposta de formação emerge da dissonância entre: o aumento da procura por professores de PLE e a falta, se alguma, de formação específica por parte desse profissional já em serviço. Alguns questionamentos poderiam ser delineados em busca de alguma resposta, como: onde o professor de PLE busca formação específica? Professores formados em Letras se sentem aptos a lecionar PLE? Como o professor de PLE se sente em relação ao professor de LM? Por que um professor de LM acaba por se tornar um professor de PLE?

A fim de responder a tais questionamentos, eu coaduno com a a ideia de António Nóvoa (2009) que sugere uma “formação do professor contruída dentro da profissão”. Essa teoria se fundamenta, segundo o autor, no excesso do discurso que acarreta a uma escassez de prática na formação inicial do docente. Acredito que tal teoria é oportuna na área do ensino de PLE, uma vez que – como já dito anteriormente – poucas universidades possuem em sua grade curricular a disciplina específica de PLE, isto é, a formação específica atual do professor de PLE já está sendo engendrada no próprio local de trabalho.

Como deve ser essa formação? Na formação construída dentro da profissão, parece-me necessário que haja uma construção do *ser*, da *identidade* do professor de PLE haja vista que muitos professores formados não receberam, em sua formação inicial, nenhuma – ou pouca – formação específica de PLE, o que acaba por fazer com que muitos professores de português como língua materna não se vejam com professores de PLE. Portanto, na tentativa de solucionar tal desafio, proponho o conceito de Comunidades de Prática (CDPs) cunhado por Lave e Wenger (1991) que o definem como: “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem como fazer melhor à medida que se interagem regularmente”. Os autores ainda acrescentam: “é um grupo de pessoas que compartilham um desafio prático, e num contexto de interação regular, aprendem pelo e com o outro a como abordar o desafio que eles enfrentam. Em outras palavras, eles desenvolvem uma prática compartilhada”. Para mim, autor deste trabalho, as CDPs se apresentam como uma saída possível para os professores de PLE que estão “in-service (em serviço)”, pois: a) devido à ausência da disciplina de PLE na maioria dos cursos de Letras, as CDPs se configuram em uma aprendizagem teórico-prática pertinente; b) mediante à necessidade de professores de PLE em rápida e grande escala, as CDPs conferem uma agilidade no ensino-aprendizagem, uma vez que o professor-aprendiz está *in loco*; c) Como o PLE é uma área relativamente nova, as CDPs podem fortalecer a tenra identidade do grupo de professores de PLE por proporcionar que seus membros mais novos aprendam com os mais velhos e que, futuramente, membros mais jovens com papéis periféricos desempenhem papéis mais centrais.

Anexado a este trabalho, foi elaborada por mim uma proposta de formação de professores em PLE. Essa formação pode, a meu ver, ser oferecida de duas maneiras: (i) como um curso de formação com uma duração específica, (ii) uma formação contínua em formato de reuniões semanais ou mensais.

4. Considerações finais

Este trabalho tentou demonstrar de forma prática e esclarecedora qual seria uma possível ação para solucionar o seguinte questionamento: “Como formar o professor de PLE *hoje*?”. Vale salientar que o autor deste artigo acredita que as grades curriculares da formação inicial devem

ser revisitadas; porém, a alteração de grade curricular leva um certo tempo – principalmente nas universidades públicas – que não acompanha a demanda atual de professores de PLE.

Sendo assim, busquei uma solução emergencial para que haja professores formados especificamente em PLE. Futuros trabalhos podem corroborar com a formação de PLE na formação inicial, o que acredito ser o caminho mais adequado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

_____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo Digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

NÓVOA, A. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Portugal, 2009.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. In: *Revista SIPL*. Ano 3, n. 1, 2013.

MENDES, E. *O Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, Tendências Contemporâneas e Políticas Institucionais*. Horizontes do Saber Filológico. Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, 2014.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANEXO A

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PLE

1 NOME DO CURSO E ÁREA DO CONHECIMENTO

1.1 Denominação do Curso: curso de extensão

1.2 Área do Conhecimento: linguística aplicada

1.3 Modalidade de Oferta: presencial

1.4 Caracterização: prático-teórico-prático

1.5 Número mínimo de vagas: 20 por turma

1.6 Metodologia: metodologias ativas

1.7 Local Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

1.8 Material material impresso quando requisitado pelo professor

1.9 Professores com experiência em PLE

2 PROCEDIMENTOS LEGAIS DO CURSO

2.1 Critério de Seleção

Entrevista

2.2 Sistema de Avaliação

Plano de aula final

2.3 Controle De Frequência

O controle de frequência será realizado pelo professor de cada disciplina e o aluno deverá obter pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) de participação para conseguir a aprovação.

2.4 O Plano de Aula Final

O aluno deverá entregar impresso e somente será aprovado se obter nota igual ou superior a 7,0 (sete), e deverá ser feito individualmente. O modelo do plano de aula será fornecido pela equipe pedagógica do curso.

2.5 Certificação

Para obtenção do Certificado de extensão pelo NEPPE e UEMS, os alunos deverão ter sido aprovados no plano de aula final com nota mínima de 7,0 pontos.

3 PÚBLICO ALVO

Graduados em Letras

4 OBJETIVOS

Habilitar professores graduados em Letras a trabalhar com Português como Língua Estrangeira, visando promover a formação continuada, com senso crítico refinado, bem como, formar profissionais capazes de solucionar problemas em sua área.

5 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

A coordenação acadêmica estará a cargo do Professor Dr. João Fábio Sanches Silva.

6 CARGA HORÁRIA

A carga horária deste curso é de 30 horas/aulas, distribuídas em sala de aula e atividades extra sala de aula.

7 PERÍODO E PERIODICIDADE

O curso de extensão de “Formação de Professores em PLE” ocorrerá no período de novembro de 2018 a novembro de 2020, sendo que as aulas acontecerão, via de regra, aos sábados das 08h às 11h e das 14h às 17h. Serão ao todo, cinco encontros.

8 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O curso de extensão está dividido em disciplinas práticas e teóricas.

EIXO ESPECÍFICO	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Apresentação geral do curso (teórico)	1h
Observação inicial de aula (prático)	2h
Especificidades do ensino de PLE (teórico)	5h
Português como LE/L2 (teórico)	5h
Metodologias para o ensino de PLE (teórico)	5h
Identidades, Superdiversidade, Transculturalidade e Cidadania Global (teórico)	5h
O professor de PLE (prático)	4h
Observação final de aula (prático)	2h

Apresentação do plano de aula final (prático)	1h
Carga Horária Total	30h

REFERÊNCIAS DAS DISCIPLINAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino e Aprendizagem de Português como LE e L2: Fundamentos de Abordagem e Formação. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

BARBIRATO, R. C.. Planejamentos temáticos baseados em tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p. 359-372.

BARBOSA, L. M. de A. *O conceito de Lexicultura e suas Implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Filol. lingüíst. port., n. 10-11, p. 31-41, 2009.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. In: *Revista SIPLÉ*. Ano 3, Nº 1, 2013.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 12, n. 2, p. 193-196, 2013.

_____. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofeilia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

COPE, B. KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: London, 2000.

CUNHA, J. C. C.; SANTOS, E. M. *A Heterogeneidade Linguístico-cultural em Turmas de Português Língua Estrangeira*. Raído, Dourados,

MS, v.7 , n.13, p.111-24 jan./jun. 2013.

GARCÍA, OFELIA. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

MENDES, E. *A Ideia de Cultura e sua Atualidade para o Ensino-aprendizagem de LE/L2*. Entre Línguas, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-21, jul./dez. 2015.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): Revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. A. *Português como língua de herança: Discursos e percursos*. Lecce: Pense Multimedia, 2015. Cap. IV, p. 79-100

MENDES, E. *O Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, Tendências Contemporâneas e Políticas Institucionais*. Horizontes do Saber Filológico. Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VERTOVEC, S. *Super-diversity and its implications*. Ethnic and Racial Studies, v. 29, n. 6, p. 1-42, 2007.

A GÊNESE DO SONETO DE CONSTATAÇÃO I “POR NÓS MESMOS”

Eleonora Campos Teixeira (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (UENF)

RESUMO

A genética é a crítica literária que se ocupa da obra de arte em seu “por vir”. Mais importante do que a “versão definitiva” é o processo criativo do autor na lapidação de sua obra. Para a viabilidade da contemplação do percurso criativo são imprescindíveis os documentos do processo. Depois do levantamento dos documentos, o crítico analisa a obra desde os seus primeiros traços ou rabiscos. Na crítica de poemas, analisa-se a evolução do texto, verso por verso. Cada palavra, cada anotação é importante no processo de análise. Um traço pode representar uma quebra; um rabisco, uma mudança de ideia. O presente trabalho propõe a crítica genética do Soneto de Constatação I, de Pedro Lyra (2002,p.27). Poeta perfeccionista, Pedro corrigia os seus textos inúmeras vezes. Humano, permitia-se mudar de ideia e laborar pela expressão ideal. Com a gênese do poema lyrano, pode-se verificar que a poesia de Pedro não era apenas fruto de talento e inspiração, mas de muito trabalho e dedicação à arte poética.

Palavras-chave:

Poema. Crítica genética. Pedro Lyra.

1. Introdução

O trabalho de crítica genética possibilita acompanhar o desenvolver de cada verso, de cada palavra. É um trabalho extremamente satisfatório que aproxima o crítico do autor no percurso de desvelamento do processo criativo. Na pós-modernidade marcada pela liquidez, Pedro manteve o hábito de cuidadosamente guardar os documentos de seu processo de criação poética. Ao longo de sua trajetória, foram cultivadas inúmeras pastas com manuscritos, além dos vários arquivos digitais dos sonetos escritos diretamente no computador.

A postura lyrana¹⁰, a preocupação com a conservação dos documentos é um presente para seus geneticistas. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense já foram realizadas 15 gêneses de textos lyranos. Os

¹⁰ Neologismo criado por Ingrid Ribeiro (BENEVENUTI; CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 22) e aprovado pelo poeta Pedro Lyra para identificar o seu soneto que tem estrutura distinta dos dois modelos tradicionais: o petrarquiano / camoniano e o shakespeariano.

trabalhos motivaram a publicação do livro *A construção do poema: Crítica genética de 8 sonetos de Pedro Lyra*, publicado em 2016 e organizado pelas então alunas de doutorado Clesiane Benevenuti, Eleonora Campos e Ingrid Ribeiro.

O objeto do trabalho foi analisar geneticamente o “Soneto de Constatação I – Por nós mesmos” que abre a mais famosa obra de Lyra *Desafio* (2002, p. 27). A metodologia foi pautada principalmente em pesquisa documental, a partir dos documentos do processo criativo do poeta. A organização da crítica foi realizada a partir do formato desenvolvido, em 2012, por Pedro Lyra e Eleonora Campos, primeira geneticista do poeta cearense.

2. A importância do resgate do processo criativo de “Por nós mesmos”

Toda gênese textual é importante, pois permite que o leitor conheça o texto em sua fase embrionária e aprecie o fecundar das palavras. A crítica genética do primeiro soneto da mais importante obra de um autor é mais significativa ainda.

Na terceira redação, ainda durante o seu processo criativo, Pedro escolheu o soneto para a abertura de seu livro:

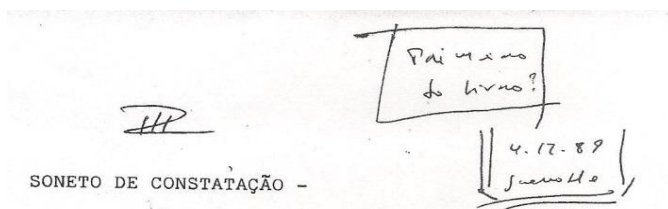


Figura 1: Terceiro documento do processo criativo do Soneto de Constatação I.
Fonte: Arquivos de da família de Pedro Lyra.

A versão definitiva do Soneto, que abrirá também a 4ª edição de *Desafio* (a sair em breve) foi divulgada pela primeira vez em 2015 na voz de Eleonora Campos, na página do Facebook do poeta. No dia 1 de novembro de 2015, Lyra escolhe a dupla que seria honrada com a responsabilidade da gênese de “Por nós mesmos” e comenta, também na rede social:

Texto de "Por nós mesmos", que é o "Soneto de Constatação-I". É o soneto que abre o livro: portanto, um texto estratégico. Porque, se o leitor não gostar do 1º poema de uma coletânea, não vai ler o 2º. Nem sequer o último. De "Constatação" – uma série de 45 sonetos, onde se procura falar do amor em si mesmo. Lido pela professora Eleonora Campos no vídeo acima, doutoranda de "Cognição e Linguagem" na UEF/Campos-RJ, a idealizadora do projeto de "Crítica Genética" de uns 10 sonetos desse livro. Ele está sendo analisado por outra doutoranda, a professora Ingrid Ribeiro, coautora do projeto, no autógrafo desta foto. O soneto tem duas últimas emendas, como declaro no final do vídeo. Vou fazê-las no exemplar da Ingrid, como fiz outra, de outro soneto, no da Eleonora. (LYRA, 2015)

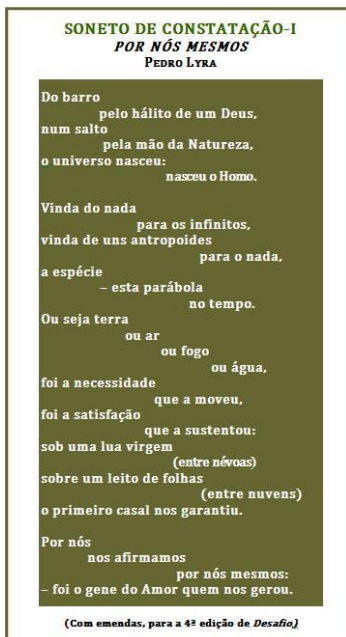
A obra *Desafio: uma poética do amoré* composta por poemas eróticos e também conceituais. Entretanto, a principal temática do livro é o amor. Tanto que para a 4ª edição da obra, que já estava sendo organizada por Pedro¹¹, alguns sonetos estavam sendo separados para outra publicação *Ideações*. A ideia era manter *Desafio* mais voltado para as questões do amor. O livro tem poemas nos quais falam ora o poeta, ora a musa, ora a amante. Com talento e sensibilidade, Pedro faz importantes projeções do feminino.

Em "Por nós mesmos", é a voz do poeta que ecoa. Pesquisador apaixonado pela ciência, Pedro indaga sobre a origem e a manutenção da espécie humana. A escolha do soneto para abrir o livro foi fundamental, pois ele marca a gênese do sentimento, do próprio homem.

O Soneto de Constatação I foi escrito em 1989, em Grenoble, na França. A primeira publicação foi na 1ª edição de *Desafio*, em 1991. O texto passou por várias modificações, que poderão ser acompanhadas na gênese, até chegar à versão definitiva, divulgada em 2015.

Figura 2: "Por nós mesmos", Pedro Lyra.
Fonte: Facebook, 2015.

¹¹ O poeta, que nasceu no dia 28 de janeiro de 1945, em Fortaleza / CE, faleceu no dia 23 de outubro de 2017, no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Durante o último ano de sua vida Pedro organizou a 4ª edição de *Desafio* para comemorar os seus 50 anos de dedicação à escrita de poemas.



3. Os documentos do processo

Fornecidos pelo autor, a história deste soneto apresenta 22 documentos que têm de ser considerados na sua análise, sendo 2 de manuscritos, 2 mistos de datilografia e manuscrito, 4 de suas transcrições, 2 de originais, 1 de prova tipográfica, e 11 de publicações.

	REDAÇÕES	DATAS
LINHAGEM MANUSCRITA	M-1	1/12/89, noite
	M-2	idem (2º graus)
	D-1	4/12/89
	D-2	idem
	P-1a	Original de <i>Desafio-1</i> , 1991
	P-1b	Prova de P-1a
LINHAGEM IMPRESSA	PUBLICAÇÕES	FONTES
	P-1	<i>Desafio-1</i> , 1991
	P-2	<i>Revista de Letras</i> , 1998
	P-3	<i>Visão do Ser</i> , 1998
	P-4	<i>Vision de l'être</i> , 2000
	P-5a	Original de <i>Desafio-2</i>
	P-5	<i>Desafio-2</i> , 2001

	P-6	<i>Desafio-3</i> , 2002
	P-7	<i>50 Poemas</i> , 2006
	P-8	<i>Ideações</i> , 2012
LINHAGEM ELE- TRÔNICA	P-9	<i>Facebook</i> , 2015

4. O Soneto verso por verso

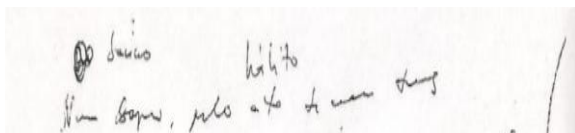
As 3 linhas riscadas que aparecem antes do 1º verso em M-1 não devem ser de um anterior, pois é pouco provável que o poeta fosse concluir um soneto em outra folha. Devem ser o registro de uma intuição, que foi abandonada, e que por isso não vamos considerar. Em M-2, deve ser o mesmo caso, tanto assim que o autor não nos forneceu a sua transcrição. Talvez eu até conseguisse, com um certo esforço, decifrar aquela letra, pois está maior, portanto bem mais legível que a do soneto logo a seguir.

Como veremos na análise verso a verso... recortes das emendas mais interessantes.

O seu começo / a sua origem: retoque na letra do pronome
Sinal de inversão de posição das palavras
parapara nada (LYRA, M-1, 1989).

Primeiro verso

Como em longa tradição, este soneto começou pelo último verso, a chave de ouro, que deixaremos para comentar no seu local próprio. Só depois o poeta retorna ao início, com uma expressão, “Num sopro, pelo ato de um deus”, próxima da definitiva:



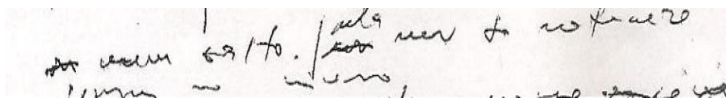
Sem rasurar, registrou as alternativas “Do barro” no lugar de “Num sopro” e “hábito” no lugar de “ato”, que já é a expressão final. Em M-2, ele introduz a barra indicativa da quebra do verso, mas mantendo a vírgula inicial depois de “barro”. Em D-1, a vírgula será suprimida e o verso já aparece decomposto em 2 sintagmas. Mas em D-2, ele coloca o 2º entre parênteses, antecedido de um travessão, que seriam eliminados

em P-1a, retornando à forma de D-1, que será mantida até em P-5a, mas que recebe vírgula no final em P-5, ficando então o verso na sua forma definitiva:

*Do barro
pelo hálito de um deus,*

Segundo verso

Este verso é introduzido por uma conjunção alternativa “ou” em M-1 que logo será suprimida em M-2. O verso é separado pela vírgula eo poeta usa a preposição “por” para dar sequência ao verso. O substantivo “mão” tinha em sua versão manuscrita o sintagma “umparto”. Da mesma forma em M-2 a preposição é substituída por outra, “pela”, já se mostrando em sua forma definitiva, porém ainda sem a barra que indica a quebra do verso, o que só acontece em D-1, em substituição à vírgula. Em D-2, utiliza-se de parêntese de forma manuscrita para talvez enfatizar a expressão “pela mão da natureza”, porém despreza essa ação em P-1ª e retoma a ideia original sem os parênteses e assim semântica até P-5a.



*num salto
pela mão da Natureza,*

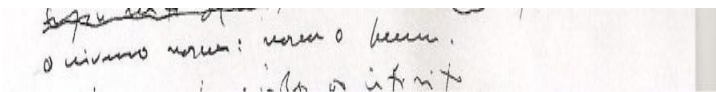
O texto começa comparando duas “filosofias das origens”, que desde a publicação do *Origem das Espécies* de Darwin, vêm se rivalizando em todos os sentidos, filosófico, cultural, religioso, até os dias de hoje, mas que na mágica da poesia subitamente podem coexistir como se fossem até complementares, a saber, o criacionismo, sopro (anima, alma) divino no barro; e evolucionismo, sopro da natureza no barro (aqui sim, literal) do planeta, produzindo todos os seres, mas que aqui, interessa o homem, o ponto de vista do poeta.

Num salto... podemos pensar este salto como o ponto de convergência das ideias científica e religiosa, pois a evolução, embora com toda sua estrutura lógica, fica sem resposta diante de um fato constatado pela ciência: do elo perdido, um salto que transforma hominídeos mais primitivos num homem *sapiens* sem os fósseis intermediários que justificam. Seria a interferência do hálito divino da religião no processo evo-

lutivo da ciência?

Terceiro verso

Em M-1, este verso surge completamente diferente da forma dada posteriormente, não há um só vocábulo que apareceria em M-2. Na transcrição feita em M-2 o poeta mostra o tanto de rasuras cometidas até que conseguisse encontrar a ideia que melhor expressasse seu pensamento. Até que se decide por “o universo nasceu: nasceu o homem.” Ainda num só verso; porém, na versão impressa P-5^a, o verso já se mostra decomposto. Em P-8 o verso sofre uma sutil emenda quando escreve o vocábulo “Homem” com sua letra inicial em maiúsculo. Já em P-9, na versão eletrônica desse soneto no Facebook, este verso sofre novamente uma rasura significativa quando o vocábulo “Homem” é substituído por “Homo”, fazendo alusão aos humanos modernos.

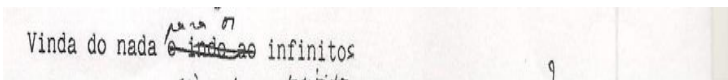


*o universo nasceu:
nasceu o Homo.*

Neste verso, o poeta sugere que o “universo”, que interessa, “nasceu”, não o galáctico, mas aquele universo que é capaz de enxergar a vida através da poesia, ou seja, “nasceu o homem.”

Quarto verso

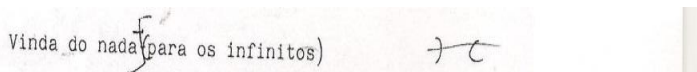
O verso se inicia com o verbo “vindo” que faria a sua concordância com o substantivo “universo” do verso anterior, o que não preserva em M-2, já que opta por “Vinda” que virá fazendo a concordância nominal com o vocábulo introdutório do próximo verso “espécie”. Composto ainda da conjunção aditiva “e”, assim se mantém em M-2, até que em D-1, faz a supressão da conjunção. Outras rasuras relevantes neste verso são: a supressão do verbo gerúndio “indo”, o acréscimo da preposição “para” seguida do artigo definido “os” em lugar de “ao” e quando pluraliza o adjetivo “infinito”, todos em D-1, quando apresenta o verso em uma só linha.



Em D-2, estas alterações serão mantidas, porém sinaliza de forma manuscrita a união de linhas.



Em P-1^a, o verso se manterá inalterado, o poeta apenas assinala de forma manuscrita a quebra de linhas.



Em P-5^a, o verso já aparece decomposto acrescido de vírgula ao inal deste e em sua forma definitiva e assim se mantém até a sua publicação nas redes sociais.

*Vinda do nada
para os infinitos,*

Em qualquer visão, seja a religiosa ou a científica, se parte de um nada, de um caos. Isto está presente na maioria das cosmologias do mundo, a transformação do caos em cosmos pela ação de uma força, pessoal como um deus, ou impessoal como a natureza. Ela provém de um nada que não é simples ausência de material, mas ausência de estrutura, de ordem, de organismo, em suma, ausência de cosmos=organismo. E deste nada, poderá ir até o infinito, pois o “nada” já continha em semente o potencial de finitude que reside no homem.

Quinto verso

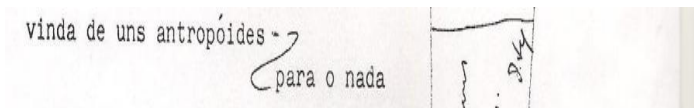
Este verso se mostra inicialmente de forma introdutória, composto pela conjunção alternativa “ou” seguida do verbo “vindo”, fazendo agora a concordância com o substantivo “homem” do 3º verso. O poeta compõe este verso em sua redação inicial, optando por “uns macacos”; porém, logo comete a rasura, quando faz em M-2 a substituição deste sintagma pelo substantivo “antropóide” ainda no singular precedido do artigo indefinido “um”. Entretanto, neste mesmo documento, realiza nova emenda e faz a opção do termo “primata” em lugar de “antropóide”.

Na depuração de M-2, este verso sofre uma emenda logo no início quando, a conjunção alternativa “ou”, é suprimida. O artigo indefinido “um” vai para o plural “uns” e opta por “antropóides” no plural, manten-

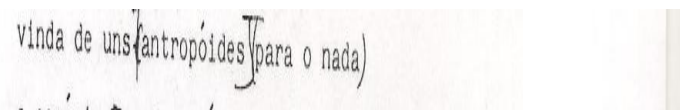


do o restante do verso inalterado.

Em D-2, é sinalizado de forma manuscrita, como já feito anteriormente, a união de linhas.



Em P-1^a, o verso sofre as marcas da quebra que viria ocorrer efetivamente:



Em P-5, o poeta apenas acrescenta a vírgula ao final do verso e desta forma assim se preserva até a sua publicação nas redes sociais:

*vinda de uns antropóides
para o nada,*

Este mesmo homem pode desperdiçar seu valor se autodestruindo e assim, ele que tinha o potencial para ir do “nada” ao “infinito”, pode, por livre (e má) escolha, ir de “uns antropóides”, para o “nada”.

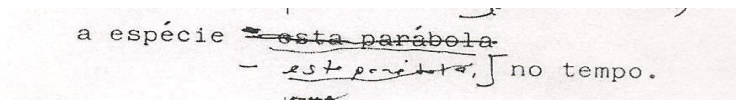
Sexto verso

Novamente a redação em M-1 “a vida que interessa é a da terra” que surge em uma só linha, sofre alteração significativa para M-2, o pronome possessivo “nossa” é introduzido assim como realiza a supressão do pronome relativo “que” e o substantivo “interessa”. Neste verso, inclui o pronome demonstrativo “isto”, assim como o advérbio de lugar “cá”. O poeta se mostra em dúvida quanto ao uso mais apropriado da preposição “na” em lugar de “da” e usa o ponto de interrogação ao lado do verso como a estabelecer a dúvida que mudaria significativamente o sentido do que se queria dizer. O verso se mostra então dessa forma: “a nossa vida é isto cá na terra”, seguido do ponto como em M-1. Porém,

em D-1, o verso sofre nova rasura e dessa vez o poeta inclui o substantivo “espécie” e o pronome demonstrativo “esta”. O substantivo “parábola” vem confirmar a ideia de que não acredita na concepção de criação. Tudo não passa de uma história inventada, uma parábola, com a intenção de justificar a existência humana.

O verbo “ser” em D-2 é suprimido, o poeta em substituição ao sintagma “na terra”, oscila entre as expressões “para o nada” e “no tempo”. Decide então pela última que dá ao verso maior amplitude. O tempo que viria simbolizando o ciclo da vida, esse mesmo tempo humano finito em contraponto com o divino, infinito. Esta é nossa parábola contada a cada dia ao longo de um tempo onde somos cegos, não sabemos aonde iremos nem se iremos. Em D-2, o verso ainda permanece em uma só linha.

Em P-1^a, o poeta introduz , de forma manuscrita, um travessão que já insinua a futura decomposição do verso e acaba por fazê-lo de forma manuscrita. A quebra ocorre, porém no final do verso “no tempo”.



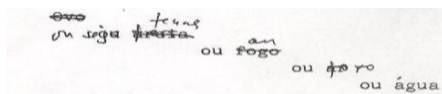
Em P-1b, o verso já se mostra quase em sua forma definitiva, porém ainda com a presença da vírgula. Em P-5^a, a vírgula é suprimida, mas em P-7 o poeta resolve retomar a vírgula após o substantivo “parábola” como em P-1a. Somente em P-8 o poeta retoma a forma do verso, já pensado em P-5^a, e dessa forma temos o verso:

a espécie
– esta parábola
no tempo.

Sétimo verso

O 7º verso, inicialmente, difere não na ideia, mas em vocábulos do verso definitivo. Em M-1, assim se apresenta: “Qualquer que tenha sido a sua origem”, se referindo à espécie. Em M-2, o poeta faz total alteração no verso, não preserva nenhum dos vocábulos usados em M-1, cita elementos que simbolizam o surgimento do universo assim como da espécie “ovo, espírito, fogo, água, terra,”. Em D-1, faz a supressão dos sintagmas “espírito” e “terra”. Em substituição a eles, utiliza os substantivos “areia” e “ar” além das conjunções alternativas “ou”. O verso ainda não

aparece decomposto, mas em D-2, o poeta realiza a quebra do mesmo, agora o introduz com a conjunção alternativa “ou”, seguida do verbo “seja”, supre o sintagma “areia” e em seu lugar cita o elemento “terra”. Preserva os demais elementos alterando somente a sua ordem “ou seja terra / ou ar / ou fogo / ou água”. Estes são os elementos básicos comumente encontrados no misticismo ocidental. Um elemento telúrico, representando à criação, solidez, fertilidade. O outro, eólico, intimamente ligado ao processo de mudança, movimento. Outro ainda ígneo ligado ao impulso da vida, à paixão, transmutação. E por último, o aquático, ligado a fluidez, absorção, à vida.

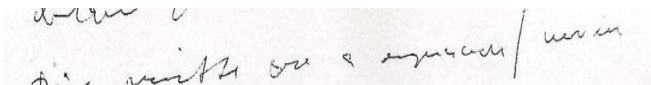


Em P-1a, o verso se mostra praticamente em sua forma definitiva, apenas com a sutil rasura inicial da conjunção alternativa com letra maiúscula “Ou”. Em P-7, o verso se mantém da mesma forma que em P-1a, porém agora em sua forma impressa, o poeta apenas acrescenta a vírgula ao final do verso, assim ficando:

*Ou seja terra
ou ar
ou fogo
ou água,*

Oitavo verso

Em M-1, o verso surge quase que em sua versão definitiva:

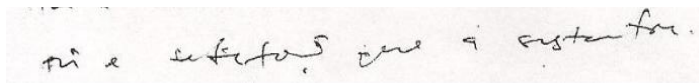


No manuscrito, é possível testemunhar o nascer da ideia. Pedro está em dúvida entre dois verbos: “proporcionou / moveu”. Em M-2, versão definitiva, o poeta opta por “moveu”. Com a escolha, o poeta deixa clara a ideia de que a origem da espécie humana não foi proporcionada pela necessidade, mas movimentada por ela.

*foi a necessidade
que a moveu,*

Nono verso

O verso surge, em M-1, praticamente pronto:

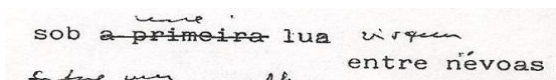


A única alteração que se tem no verso ocorre em D-1. O poeta substitui o ponto final pelos dois pontos. Apesar de aparentemente sutil, a substituição é importante. Pedro, ao invés de fechar o verso, insere os dois pontos para convidar o leitor a passear “pelos bosques” de sua imaginação e desvelar a satisfação do “primeiro casal”.

*foi a satisfação
que a sustentou:*

Décimo verso

Em D-1, o verso nasce e se desenvolve:



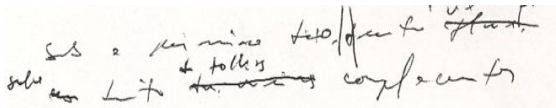
O poeta, ao invés de afirmar que a lua que presenciou a satisfação dos foi “a primeira”, diz com o artigo indefinido que foi “uma lua”. A substituição revela que, para Pedro, mas importante não é a lua, mas o casal, a ação, o quadro completo. Entretanto, a lua era “virgem”. Ela foi testemunha do ato de satisfação que ocorreu sob sua luz. A expressão “entre névoas” pode revelar o sacrifício feito pela lua para chegar à cena da satisfação. Entretanto, pode-se ler que a lua era o próprio objeto de prazer. Rompendo as névoas, chegou-se à luz, à satisfação.

O verso sofre uma leve alteração em D-2. O poeta insere travessões, evidenciando o oposto “- entre névoas -”. Apenas em P-3 o verso deixa os travessões e recebe os parênteses da versão definitiva. Como em um poema concreto, Pedro parece querer fazer uso da forma do sinal de pontuação para revelar que, talvez, as névoas estivessem, na verdade, protegendo a lua ou até mesmo acalentando-a.

*sob uma lua virgem
(entre névoas)*

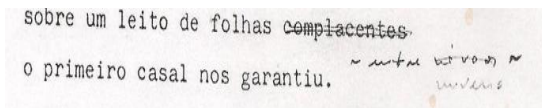
Décimo primeiro verso

A ideia do verso está registrada em M-1: “no leito das areias complacentes”. Em M-2, testemunha-se o desenvolver da ideia. A rasura indicia que o verso ainda está em processo de construção:



Em M-2, o poeta insere a preposição “sobre”. Nota-se também a rasura de “das areias”, que são substituídas por “de folhas”. A alteração é extremamente relevante, pois muda o sentido do verso. O leito “das areias”, com ideia de posse do elemento natural, dá espaço à locução adjetiva “de folhas”. A rasura minimizou a importância do cenário e chamou ainda mais atenção para o casal que garantiria a espécie humana.

Em P-1^a, o poeta rasura mais uma vez o verso:



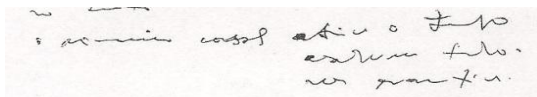
O décimo e o décimo primeiro versos passam a dialogar. O curioso é que as nuvens não estão ladeando a lua, mas as folhas. De forma brilhantemente composta, a estrofe retrata uma cena tão importante que as nuvens desceram ao chão. Foram permear as folhas, o leito, os corpos dos amantes.

Assim como ocorreu no décimo verso, em P-1 tem-se o oposto destacado por travessões. Em P-3, surgem os parênteses para resguardar as nuvens metafóricas do casal:

sobre um leito de folhas
(entre nuvens)

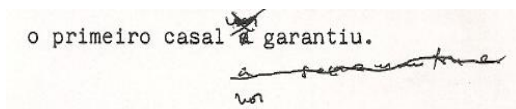
Décimo segundo verso

Em M-1, a ideia do verso nasce meio a muitas rasuras:



Os versos “se foi um / deus ou a evolução quem a criou” são substituídos por “mas foi o sexo – o amor –”. A ideia do complemento para o amor também é trabalhada com cuidado. Primeiro o poeta escreve “que a garantiu”, depois, “confirmou” e fecha o manuscrito com “nos fixou”.

Em M-2, o pronome “nos” foi substituído por “a”. Em M-4, tem de volta o pronome oblíquo “nos”. Em D-1, o verso aparece quase como em sua última publicação:

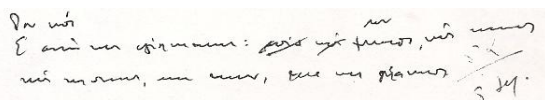


O poeta faz rasuras alternando pronomes oblíquos e verbos. Em D-2, o verso aparece fechando a estrofe: “o primeiro casal nos garantiu.”. A versão definitiva surge em P-1a:

o primeiro casal nos garantiu.

Décimo terceiro verso

O verso surge em D-2:



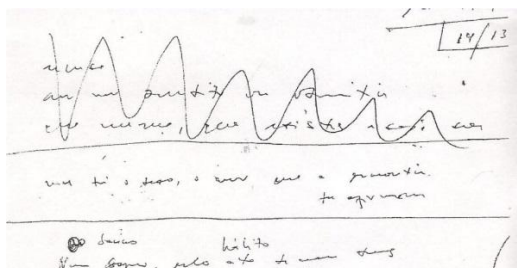
Escrito à tinta, nas últimas linhas, o verso revela o movimento do pensamento poético. A assinatura, no canto inferior direito, indicia a felicidade e a aprovação do criador. Foi a primeira vez no soneto que Pedro diz que “nós mesmos” nos afirmamos. A ideia atribui autonomia e mérito ao homo.

Em P-1a, o poeta escreve o verso quase como em sua última publicação. O trecho surge dividido por uma vírgula. Em P-5, é retirara a pontuação gráfica e são inseridas as quebras de linha:

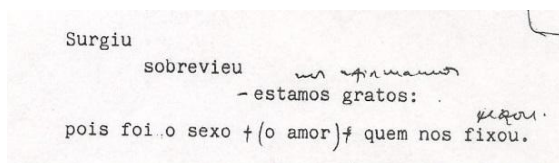
*Por nós
nos afirmamos
por nós mesmos:*

. Décimo quarto verso

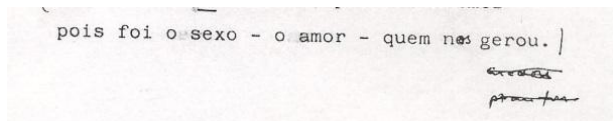
O último verso do soneto nasce inaugurando M-1:



D-2 revela a indecisão do poeta na escolha e composição do verso que fechará o soneto. “Surgiu”, “sobreviveu”, “fixou”, os verbos parecem bailar na mente criativa.



A dúvida entre o amor e o sexo também aparece documentada. Ao invés de optar por um substantivo ou outro, em P-1a, o Pedro obra por manter os dois. O “amor” passa a ser apostrofo do “sexo”.



separados. O sexo pode ser a concretização do amor. Em P-3, o amor é iniciado por letra maiúscula, o que atribui importância ao substantivo. Em P-5a, o poeta insere as quebras de linha. Apenas em P-9 o poeta faz uma nova rasura. O verso agora aparece antecedido por travessão. O “sexo” é substituído por “gene”. A mudança atribui ainda mais poeticidade ao soneto. O sexo passa a ficar implícito, como próprio gene do amor erótico que permite a manutenção da espécie humana.

Os dois pontos no décimo terceiro verso dispensam o uso da conjunção explicativa “pois”, que acaba sendo suprimida. Somem as quebras de linha e o verso passa a ser escrito como em sua última versão:

5. Mapa de emendas

A seguir, seguem quadros, organizados pelas autoras, com todas as emendas verificadas no soneto, verso por verso.

VERSO 1

MANUSCRITOS	M-1	Do barro, pelo hálito de um deus
	M-2	Do barro, / pelo hálito de um deus
	D-1	Do barro / pelo hálito de um deus
	D-2	Do barro – / (pelo hálito de um deus)
	P-1a	Do barro / – pelo hálito de um deus
	P-1b	Do barro / pelo hálito de um deus
IMPRESSO	P-5a	<i>Do barro / pelo hálito de um deus,</i>

VERSO 2

MANUSCRITOS	M-1	ou num salto, por mão da natureza
	M-2	num salto, pela mão da natureza
	D-1	num salto / pela mão da natureza
	D-2	num salto – / (pela mão da natureza)
	P-1a	num salto / – pela mão da natureza
	P-1b	num salto / pela mão da natureza
IMPRESSO	P-5a	<i>num salto / pela mão da natureza,</i>

VERSO 3

MANUSCRITOS	M-1	surgiu neste planeta a espécie humana
	M-2	o universo nasceu: nasceu o homem.
IMPRESSO	P-5a	o universo nasceu: / nasceu o homem.
	P-8	o universo nasceu: / nasceu o Homem.
ELETRÔNICO	P-9	<i>o universo nasceu: / nasceu o Homo.</i>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VERSO 4

MANUSCRITOS	M-1	Vindo do nada e indo ao infinito
	M-2	Vinda do nada e indo ao infinito
	D-1	Vinda do nada para os infinitos
	D-2	Vinda do nada – / para os infinitos
	P-1a	Vinda do nada / para os infinitos
IMPRESSO	P-5a	<i>Vinda do nada / para os infinitos,</i>

VERSO 5

MANUSCRITOS	M-1	ou vindo de um macaco para o nada
	M-2	ou vinda de um primata para o nada
	D-1	ou vinda de uns antropoides para o nada
	D-2	vinda de uns antropoides – / para o nada
	P-1a	vinda de uns antropoides / para o nada
IMPRESSO	P-5a	<i>vinda de uns antropoides / para o nada,</i>

VERSO 6

MANUSCRITOS	M-1	a vida que interessa é a da terra.
	M-2	a nossa vida é isto cá na terra.
	D-1	a espécie é esta parábola na terra.
	D-2	a espécie – esta parábola no tempo.
	P-1a	a espécie – esta parábola / no tempo.
	P-1b	a espécie / – esta parábola, no tempo.
IMPRESSO	P-5a	a espécie / – esta parábola / no tempo.
	P-7	a espécie / – esta parábola, / no tempo.
	P-8	<i>a espécie / – esta parábola / no tempo.</i>

VERSO 7

MANUSCRITOS	M-1	Qualquer que tenha sido a sua origem
	M-2	ovo, espírito, fogo, água, terra,
	D-1	ovo ou areia ou fogo ou ar ou água
	D-2	ou seja terra / ou ar / ou fogo / ou água
	P-1a	Ou seja terra / ou ar / ou fogo / ou água

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

IMPRESSO	P-7	<i>Ou seja terra / ou ar / ou fogo / ou água,</i>

VERSO 8

MANUSCRITOS	M-1	foi a necessidade que a moveu
	D-2	– foi a necessidade que a moveu
IMPRESSO	P-3	foi a necessidade que a moveu
	P-4	– foi a necessidade que a moveu
	P-5a	foi a necessidade que a moveu
	P-7	– foi a necessidade que a moveu
	P-8	<i>foi a necessidade que a moveu,</i>

VERSO 9

MANUSCRITOS	M-1	foi a satisfação que a sustentou.
	D-2	– foi a satisfação que sustentou:
IMPRESSO	P-3	foi a satisfação que a sustentou:
	P-4	– foi a satisfação que sustentou:
	P-5a	foi a satisfação que sustentou:
	P-7	– foi a satisfação que sustentou:
	P-8	<i>foi a satisfação que sustentou:</i>

VERSO 10

MANUSCRITOS	M-1	Sob a primeira lua, entre flores
	M-2	Sob a primeira lua, dentre névoas
	D-1	sob uma lua virgem / entre névoas
	D-2	(Sob uma lua virgem / – entre névoas –
	P-1a	sob uma lua virgem / – entre névoas –
IMPRESSO	P-3	sob uma lua virgem / (entre névoas)
	P-4	sob uma lua virgem / – entre névoas –
	P-5a	<i>sob uma lua virgem / (entre névoas)</i>

VERSO 11

MANUSCRITOS	M-1	no leito das areias complacentes

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

IMPRESSO	M-2	sobre um leito de folhas complacentes
	P-1a	sobre um leito de folhas / – entre nuvens –
	P-3	sobre um leito de folhas / (entre nuvens)
	P-4	sobre um leito de folhas / – entre nuvens –
	P-5a	<i>sobre um leito de folhas / (entre nuvens)</i>

VERSO 12

MANUSCRITOS	M-1	o primeiro casal nos garantiu.
	M-2	o primeiro casal a garantiu.
	D-1	o primeiro casal nos garantiu.
	D-2	o primeiro casal nos garantiu.)
	P-1a	<i>o primeiro casal nos garantiu.</i>

VERSO 13

MANUSCRITOS	M-1	Surgiu sobreviveu estamos gratos:
	M-2	Quem nos criou, / sei lá, / não interessa.
	D-1	Surgiu / sobreviveu / estamos gratos:
	D-2	Por nós nos afirmamos: por nós mesmos
	P-1a	(Por nós nos afirmamos, por nós mesmos
	P-1b	Por nós nos afirmamos, por nós mesmos
IMPRESSO	P-3	Por nós nos afirmamos, por nós mesmos,
	P-4	Por nós nos afirmamos, por nós mesmos
	P-5a	Por nós / nos afirmamos / por nós mesmos
ELETRÔNICO	P-9	<i>Por nós / nos afirmamos / por nós mesmos:</i>

VERSO 14

MANUSCRITOS	M-1	mas foi o sexo – o amor – que nos fixou.
	M-2	– foi o sexo – o amor – quem a fixou
	D-1	pois foi o sexo – o amor – que nos fixou.
	D-2	pois foi o sexo (o amor) quem nos gerou.
	P-1a	pois foi o sexo – o amor – quem nos gerou.)
	P-1b	pois foi o sexo – o amor – quem nos gerou.

IMPRESSO	P-5a	pois foi o sexo / – o Amor – / quem nos gerou.
	P-7	pois foi o sexo – o Amor – quem nos gerou.
ELETRÔNICO	P-9	– <i>foi o gene do Amor quem nos gerou.</i>

6. Considerações finais

A crítica genética, mais do que a análise textual de uma obra, é a possibilidade de aproximação do leitor com o autor. Em relatos em sua página, no Facebook, Pedro declarava que se sentia honrado por ter seus textos geneticamente analisados. Para o poeta, a genética é a mais humana de todas as críticas, pois não se ocupa do texto acabado, mas do processo de construção de uma obra de arte.

Com a gênese de textos literários, pode-se perceber que os autores não são seres dotados apenas de talento e inspiração. Há esforço, alternância de ideia, estudo. Há um ser humano que é agente de seu processo de construção textual.

Voltando à questão da honraria, apesar de o poeta ter agradecido várias vezes pelas críticas realizadas, pode-se afirmar que honradas ficarão eternamente as geneticistas lyranas. Afinal, além de ter confiado os documentos de alguns de seus processos criativos, Pedro escolheu as autoras dessa gênese para criticar o primeiro soneto de seu mais famoso livro.

No Soneto de Constatação I, o poeta busca explicação para o surgimento e principalmente, para a garantia da espécie humana. Para Pedro, se o homem surge “Do barro/pelo hálito de um deus,” ele se mantém vivo pelo Amor (em letra maiúscula para evidenciar a importância do substantivo).

De forma apaixonada, Pedro viveu e dedicou-se a sua arte. “Por nós mesmos” foi escolhido, em 1989, para abrir o livro dedicado ao Amor. Palavra que, para ele sempre foi poesia, substância fundamental de trabalhos artísticos que se pretendem dignos e autênticos.

Verso por verso, foi possível acompanhar o nascer não apenas de um soneto, mas do gene que permeia toda a obra lyrana e que está de forma mais evidenciada em *Desafio: uma poética do amor* (LYRA, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; CAMPOS, Eleonora; RIBEIRO, Ingrid. *A construção do poema: Crítica Genética de 8 sonetos de Pedro Lyra*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2016.

LYRA, Pedro. *Desafio: uma poética do amor*. 3. ed. Fortaleza, CE: Topbooks, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UENF)

analuibarcelos32@yahoo.com.br

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com deficiência tem trazido muitos desafios para o contexto educacional, onde o acesso e a permanência são garantidos legalmente e depende da parceria de todos os profissionais envolvidos neste processo de escolarização, o atendimento educacional especializado vem de encontro a este público, junto aos professores regulares a fim de atender as suas especificidades para que ocorra uma aprendizagem significativa. O objetivo deste artigo foi refletir sobre a utilização da ludicidade como ferramenta para a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular, pois acredita-se na sua eficácia quando desempenhado na função de entreter e instruir. Este trabalho, a partir de uma revisão de literatura, disserta sobre a inclusão de alunos com deficiência e sobre a importância da ludicidade nesse processo, percebendo seus benefícios para todas as crianças e indubitavelmente para este público. Compreende-se que brincando com jogos as crianças elaboram raciocínio lógico e melhoram sua comunicação, desta forma estão se socializando e aprendendo de forma significativa. A aprendizagem da criança com deficiência ocorre em um ritmo diferenciado e a escola deve se empenhar no sentido de trazer e oportunizar atividades lúdicas incentivando assim para um aprendizado mais significativo que desenvolva habilidades essenciais para o desenvolvimento do processo educacional. Como resultado ficou evidenciado a partir de diversos autores que o lúdico pode favorecer o desenvolvimento e é uma estratégia a ser utilizado no atendimento educacional especializado, onde o professor deve buscar métodos inovadores para propiciar o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave:

Educação. Ludicidade. Inclusão Escolar.

1. Considerações Iniciais

Considerando a grande importância que a educação inclusiva vem tomando no decorrer das últimas décadas, no intuito de propiciar uma melhor aprendizagem às crianças com deficiência este trabalho fundamenta-se através de uma revisão de literatura descrevendo a inclusão escolar e a ludicidade voltada para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial em classe regular.

Com este trabalho objetiva-se refletir sobre a utilização da ludicidade como favorecedora no processo de ensino aprendizagem, sendo de

fundamental importância, não devendo ser negligenciado às crianças com deficiência, pois acredita-se na sua eficácia quando desempenhado na função de entreter e instruir, mostrando que a ludicidade proporciona aos alunos a possibilidade de aprender de formas diferentes, com alegria e motivação, oferecendo sempre aos educandos a proximidade e o prazer de desenvolver sua aprendizagem, o uso do lúdico como forma de ensinar, proporciona uma elaboração efetiva do ato de aprender entre crianças independentemente de sua condição.

Nas atividades lúdicas as crianças refletem, experimentam situações que direcionam ao desafio e a diversidade provando que a ludicidade está relacionada ao desenvolvimento infantil, assim também com as crianças com deficiência. Se torna fundamental no decorrer das atividades lúdicas identificar as necessidades do indivíduo, estabelecendo estratégias que incentivem o desenvolvimento intelectual, na educação inclusiva muitas habilidades desenvolvidas naturalmente nas crianças com desenvolvimento considerado "normal" precisam ser estimuladas nas crianças com deficiência e o lúdico pode proporcionar o desenvolvimento destas. A ludicidade na infância leva a criança a internalização de regras e conceitos, levando a reflexão e a aprendizagem partindo do concreto, a partir da vivência de conceitos, ampliando assim sua criatividade, sua memória e a estruturação de seu pensamento fundamentado no que foi vivido.

2. Inclusão Escolar

Nas últimas décadas tem se acirrado o debate sobre o processo inclusivo dos educandos com deficiência nas escolas regulares, sendo fomentados pela legislação nacional e internacional, tendo como marcos a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21) o ensino inclusivo pode ser definido como "a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas".

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, sendo necessário minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e

esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a estas necessidades, que não se restringe a limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio desejo de fazer diferente do que aprendeu.

A Declaração de Salamanca destaca ainda que:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (p. 10)

O benefício da inclusão não é apenas para os alunos deficientes, mas para toda a sociedade, os alunos aprendem a conviver e a respeitar as diferenças, os professores aprendem a lidar com elas, os funcionários que multiplicam esse conhecimento pela comunidade e a eficiência da própria socialização.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, no decorrer do processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares em decorrência de causas orgânicas ou vinculadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Também se incluem nessa categoria alunos com altas habilidades (superdotação) e facilidade de aprendizagem, expressas no domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil. CNE/CEB.2001).

Por educação especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDB e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezem-

bro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTTA, 1998).

3. O lúdico e a ludicidade

Ao brincar a criança estimula o prazer de aprender, esse direito como característico da infância é garantido por Lei e necessita ser mediado com atitudes significativas, para que a ação do brincar em cada etapa da vida tenha a oportunidade de explorar e evoluir no ser humano seu pleno desenvolvimento. O direito a brincar é reconhecido como primordial, assim como ter acesso a alimentação, educação e saúde, garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, estabelece aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, confere o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Maluf (2009, p. 22) destaca que “a atividade lúdica é a ação que pode propiciar a plenitude da experiência, por isso proporciona prazer ao ser humano, seja como exercício, como jogo simbólico ou como jogo de regras”. É nessa perspectiva de atividades lúdicas, que todos podem aprender de forma dinâmica e prática.

A ludicidade é um verdadeiro exercício na vida, com as quais as crianças podem medir e expressar suas possibilidades, se descobrirem e também aos outros, desenvolvendo um papel estimulador do aprendizado. A atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares (MAIA, 2007). Com as crianças com deficiência a interação com o outro é propiciada através do lúdico, assim como a aprendizagem, visto que o conteúdo é transmitido de forma divertida e de diversas formas diferentes facilitando assim sua assimilação. A criança em todo tempo que brinca, está ao mesmo tempo experimentando, explorando, descobrindo o mun-

do ao redor, e sem dar conta, aprende e adquire as noções de espaço e tempo, conhece e desenvolve seu corpo e começa a dar sentido aos objetos, pessoas e situações.

De acordo com Maluf (2008), através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, a criança brinca, se diverte, aprende, cresce em suas vivências, produz conhecimentos, decorrentes de seu sentir, pensar e do seu desenvolvimento, principalmente baseado nas suas emoções, sociabilidade e na resolução de problemas. As atividades lúdicas podem ser aplicadas em diferentes faixas etárias, para isso devem ocorrer mudanças na metodologia de aplicação sendo primordial o professor conhecer seus alunos, as suas necessidades e assim propor atividades que atendam às defasagens. As brincadeiras e os jogos têm a capacidade de desenvolver várias habilidades nos alunos deficientes, proporcionando benefícios, como: “assimilação de valores, aquisição de comportamentos, desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, aprimoramento de habilidades, socialização” (MALUF, 2008, p.23).

Debortoli nos diz:

Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar a sua experiência. Ao buscar incluir o brincar e a brincadeira no projeto pedagógico, é preciso ter o cuidado para não repetir formas tradicionais que apenas desvalorizam o brincar. É preciso pensar nos tempos e espaços que possibilitamos às brincadeiras; saber se as valorizamos como conhecimento e cultura da criança ou as utilizamos apenas para alcançar outros objetivos; ter a compreensão de que, quando a criança brinca, ela está construindo significados, se está sendo capaz de compreender o mundo e se compreender o mundo. (DEBORTOLI, 2002, p. 77-8)

O lúdico em todos os espaços educacionais deve ser direcionado a aprendizagem, com objetivos claros e específicos para que não seja apenas mais uma brincadeira e sim um momento privilegiado de aprendizagem.

Para o atendimento adequado a essas crianças, em alguns casos, é necessária a adaptação de brinquedos, pois a utilização de um brinquedo inadequado à etapa de desenvolvimento em que a criança está pode provocar mais frustração àquela que apresenta a necessidade educacional especial. O que é preciso é que esse brinquedo atenda às necessidades da criança e corresponda a sua etapa de desenvolvimento. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 89)

A adaptação de materiais pedagógicos, as vezes até mesmo a criação dos mesmos é uma atividade que deve realizada em parceria entre o

professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da classe regular, visto que o professor do AEE possui conhecimento das questões relacionadas as deficiências e possui um olhar sensível as especificidades do indivíduo, visto que o objetivo do processo é desenvolver as habilidades e também as competências deste educando e o brinquedo ou brincadeira deve atender a esta demanda, enquanto que o professor da classe regular fica mais tempo com o aluno com deficiência, conhece suas limitações e potencialidades, além dos conteúdos curriculares que precisa trabalhar.

A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (GOES, 2008, p. 37)

Para que a ludicidade, o ato de brincar, seja uma ferramenta que contribua com o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos educandos, neste caso os educandos com deficiência, atendidos nas salas de recursos, o trabalho deve ser planejado, com as ferramentas, dinâmicas, assim como o espaço e o tempo devem ser organizados para o desenvolvimento destas atividades. Este método que se utiliza do lúdico só é significativo para a aprendizagem quando planejado e adequado a cada situação, a cada aluno de acordo com as suas necessidades e cabe ao professor que através dele incentive os alunos a perceberem que há outras formas de aprendizagens além das perspectivas tradicionais do contexto escolar.

A ludicidade proposta por ações pedagógicas em uma sala de regular, onde está incluído alunos com deficiência, permite que estes educandos se mostrem em sua individualidade, suas dificuldades e potencialidades. Para Landau (2002), o brincar cria um ambiente de aprendizagem que é ativo, repleto de dinamismo, permitindo que a criança amplie sua cultura de mundo, “tornando possível para ela vivenciar situações desconhecidas sem temor do risco” (p.99).

De acordo com Kishimoto (2010),

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade, por meios de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentimentos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

De acordo com a autora o lúdico, o brincar colabora com o pro-

cesso de formação das crianças e nas escolas este momento deve ser aproveitado, incentivando não apenas a diversão, mas também a formação social e intelectual advinda deste processo, desenvolvendo ainda a linguagem, a interação com o outro, a interação com o próprio corpo e da sua identidade, dentre outros fatores, demonstrando assim diversos benefícios para a inclusão social e para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

4. Considerações finais

Conclui-se que uma das alternativas possíveis para o progresso da inclusão é investir na aprendizagem, buscando métodos pedagógicos inovadores, além da formação docente que é primordial. As atividades pedagógicas desenvolvidas utilizando-se da ludicidade, das vivências e experiências dos alunos proporcionam uma aprendizagem diferenciada para romper as barreiras da própria deficiência.

O profissional que trabalha ludicamente com pessoas com deficiência deve buscar constantemente, conhecer, entender e trabalhar com as dificuldades encontradas no processo ensino e aprendizagem dessas crianças, assim como buscar atualizar suas práticas pedagógicas, visando acima de tudo oferecer uma educação de qualidade, contribuindo assim para a melhoria do desenvolvimento integral dessas pessoas. As atividades devem organizadas e planejadas com o objetivo de causar na criança prazer e satisfação, assim, as mesmas começam a interagir com as atividades lúdicas de forma espontânea, estabelecem relações com a realidade e o mundo em que vivem, sendo nítido a observação da expressão de alegria e o envolvimento que as crianças mantém durante a realização das atividades. Desse modo, o professor da sala regular pode utilizar essas atividades como instrumento pedagógico e contribuir na inserção educacional e no convívio social desses sujeitos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília/DF. 2001.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de

julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso: 10 nov.2018.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em : 02 Jul. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, DF: Senado, 1996.

DEBORTOLI, J. A. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. In: *Licere*, v. 2, n. 1, 2002.

GÓES, M. C. *A formação do indivíduo nas relações sociais*: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: *Seminário Nacional Curricular em Movimento: Perspectivas atuais*. 1. 2010. Anais. Belo Horizonte, 2010, p. 01 a 20.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. Trad. de Sandra Miessa; São Paulo: Arte &Ciência, 2002.

MAIA, M.V.C.M. *Rios sem discurso*. São Paulo: Vetor, 2007

MALUF, A. C. M. *Atividades Lúdicas para Educação Infantil*: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALUF, A. C. M. *Atividades recreativas para divertir e ensinar*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Palestra proferida no I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal*. Brasília, 1998.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a Educação: Muito Prazer em Aprender*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNICEF. *Declaração dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm Acesso: 10 nov.

2018.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm Acesso: 10 nov. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA IDEOLOGIA DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Gracyella Gonzaga Arantes (UNIDERP)

gracyellagonzagaarantes@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Desde o seu início na década de 1930, a história da Educação Popular no Brasil é marcada por câmbios teóricos e práticos consideráveis (Beisiegel, 1974). O contexto e o significado das primeiras experiências de “educação popular”, em que pesem suas relações históricas, econômicas e políticas, diferem significativamente dos propósitos, dos objetivos e das disposições elencados pelos movimentos de cultura popular dos anos 1960, nos quais se inseriu o trabalho de Freire. Ao contrário, as primeiras experiências de educação popular caracterizaram-se por serem dominadas ideologicamente pelos setores da elite urbana industrial, que pautava a necessidade de empreender um projeto educacional que incluísse, pelo direito e pelo dever, a todas as pessoas. A teoria de Paulo Freire consiste em contribuir com transformações sociais em prol de um mundo cultural menos discriminatório, excludente e opressivo, inferimos que o conhecimento sobre a politicidade da educação poderá ser um instrumento teórico a mais para recriarmos práticas educativas que contribuam com a transformação da sociedade e de nós mesmos como seres humanos e profissionais. Falar no pensamento e na prática de Paulo Freire é está falando de uma práxis pedagógica-política e epistemológica profundamente democrática. A sua obra e vida testemunham sempre a sua clara opção política contra qualquer tipo de autoritarismo, desrespeito, injustiça, desigualdade, etc. A filosofia de Freire, ao contrário, se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade.

Palavras-chave:

Educação Popular. Paulo Freire. Político e Social.

1. Introdução

“E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.”
(Freire, 2000, p. 136)

A Educação Escolar constitui-se num dos instrumentos veiculares de certas ideologias que podem estar atendendo aos interesses dominantes em detrimento dos povos oprimidos, proibido de ser mais, como diz Freire (1979). À época, percebíamos que a educação tinha uma “dimen-

são” política, mas com Souza (2006), passamos a entender que não se tratava de uma “dimensão”, uma vez que a educação é intrinsecamente política, devido á diretividade e a intencionalidade nela presente; daí, sua politicidade.

Desde o seu início na década de 1930, a história da Educação Popular no Brasilé marcada por câmbios teóricos e práticos consideráveis (BEISIEGEL, 1974). O contexto e o significado das primeiras experiências de “educação popular”, em que pesem suas relações históricas, econômicas e políticas, diferem significativamente dos propósitos, dos objetivos e das disposições elencados pelos movimentos de cultura popular dos anos 1960, nos quais se inseriu o trabalho de Freire. Ao contrário, as primeiras experiências de educação popular caracterizaram-se por serem dominadas ideologicamente pelos setores da elite urbana industrial, que pautava a necessidade de empreender um projeto educacional que incluísse, pelo direito e pelo dever, a todas as pessoas.

A teoria de Paulo Freire consiste em contribuir com transformações sociais em prol de um mundo cultural menos discriminatório, excludente e opressivo, inferimos que o conhecimento sobre a politicidade da educação poderá ser um instrumento teórico a mais para recriarmos práticas educativas que contribuam com a transformação da sociedade e de nós mesmos como seres humanos e profissionais.

A politicidade da educação não significa a política do ministério da educação, embora a política da educação se faça presente nessas intervenções. A compreensão em processo é de que a politicidade da educação constitui-se em algo complexo que traz um estudo crítico-reflexivo com concepções e atuações opressivas de educação que mais contribuem com a alienação de reflexões críticas do mundo cultural. Essas preocupações convivem com o desejo de vivenciar uma prática educativa que promova a criatividade, a sensibilidade, a reflexão e ação relativos a como estamos entendendo e dissociando a autoridade docente, da criadora liberdade dos discentes, do rigor, da ética e do compromisso político no ensino dos conteúdos científicos e culturais.

Entendemos que, quando agimos insensíveis á politicidade da educação, aos seus efeitos humanizadores e desumanizadores, á inconclusão do ser humano, corremos o risco de praticar uma educação opressora (FREIRE, 1979), ainda que essa não seja a nossa intenção.

Falar no pensamento e na prática de Paulo Freire é está falando de uma práxis pedagógica-política e epistemológica profundamente demo-

crática. A sua obra e vida testemunham sempre a sua clara opção política contra qualquer tipo de autoritarismo, desrespeito, injustiça, desigualdade, etc. A filosofia de Freire, ao contrário, se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade.

Em *Educação como prática de liberdade* (1975), podemos encontrar um trecho do prefácio escrito por Francisco Weffort que diz:

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os antigos gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna. Não obstante, este ensaio guarda sua singularidade. Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, as também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. (...) Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. (WEFFORT *apud* Freire, p. 7)

Nesse sentido, é importante resgatar a teoria e a prática de Paulo Freire num momento em que estamos vivenciando um cenário político-social extremamente antidemocrático, excludente, no qual a liberdade é apenas entendida como liberdade de mercado. Quando a ideologia neoliberal está sendo veiculada como o único discurso possível. Quando não há espaço para o diálogo. Numa sociedade onde *ser mais* pode ser confundido com *ter mais*. Quando os governantes continuam a desrespeitar a coisa pública, os(as) professores(as), os alunos pobres e os trabalhadores da educação. Quando a democracia da sociedade e a autonomia da escola e dos seres humanos continuam a ser um sonho:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (FREIRE, 2001, p. 25)

E talvez uma das formas de lutar por esse sonho seja reafirmar o caráter democrático do pensamento e da práxis freireana, demonstrando que é possível pensar e atuar de uma forma diferente da ideologia e da prática neoliberal.

De acordo com Paulo Freire, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua liberta-

ção, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22).

Nossa preocupação é estabelecer sobre a escola, a partir de seu projeto histórico, a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo o cumprimento e a inserção de todos. Sobre isto, Paulo Freire, afirma a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (2007, p. 25).

A partir das releituras de Paulo Freire, acreditamos no professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo. E em função desses pressupostos que queremos participar das reflexões para a construção da escola que ofereça uma educação em que as pessoas vão se completando ao longo da vida, uma educação capaz de ouvir as pessoas, participando dessa realidade, discutindo-a, e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar essa realidade.

Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim e que apresenta a escola como instância da sociedade. Paulo Freire diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

Reconhece a presença do oprimido e do opressor, ao que convida-nos a essa libertação, inicialmente pela libertação do opressor que reside em cada um, para então conseguirmos pela marcha popular libertar todos os homens.

Nas considerações de Paulo Freire:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

Reconhecemos o papel que tem a escola para homens e mulheres,

sabendotambém, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vemorientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes,que impedem a própria transformação. Citado por Moacir Gadotti, e nesse sentido que Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se atransformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84).

Nesse sentido, Paulo Freire, apresenta-se como o educador que ao pensar ohomem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensarmeios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectivade uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Para este educador, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, nadiscussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramosmais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade.

2. Revisão da literatura

Por mais que Freire seja conhecido no campo da educação e mais ainda no campo da educação popular, entendemos que é pertinente salientar algumas de suas ideias para contextualizar nosso trabalho, bem como destacar alguns autores da teoria crítica que fazem referência a Paulo Freire, como McLaren (1997), Giroux (1997) e Apple (2006).

Lembramos que Freire (2002), sempre criticou a sociedade neoliberal, afirmandoser radicalmente “(...) contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: amiséria na fartura” (p.116). Freire reiteradamente escreveu sobre a educaçãoarticulando-a com o contexto social e político. Nas palavras do próprio Freire:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aosoperários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perdertempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operárioprecisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua lutapolítica em favor da recriação

da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002, p. 114)

Freire (2004), nunca deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante. Nunca abriu mão do sonho da mudança radical, da luta pela construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico edemocrático como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional: “E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiga ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe.” (FREIRE, 2004, p. 38).

A partir da linguagem freireana, é possível usar alguns conceitos que contêm uma clara caracterização do processo educativo popular. Um deles é o conceito de consciência, ou melhor, de conscientização que deve acompanhar o processo educativo.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. (FREIRE, 1994, p. 225)

Além disso, as relações dialógicas entre educando e educador, fazem parte de todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação, questionando permanentemente a que interesses a educação está servindo: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está nomundo. Precisa saber a quem ela defende” (FREIRE, 2004, p. 38). Desnecessário dizer que Freire sempre defendeu radicalmente os oprimidos, buscando a libertação de todas as formas de opressão.

Alguns educadores críticos que reconhecem em Paulo Freire, um teórico original e profundamente coerente com suas convicções. Apple (2006) lembra que foi comativistas brasileiros e principalmente com Paulo Freire que aprendeu a construir uma educação digna:

Meu trabalho intenso com os ativistas brasileiros, e o que aprendi com eles, começou no meio da década de 1980, logo depois que se extinguiu o governo militar apoiado pelos Estados Unidos. Esse trabalho continuou por meio da intensa interação que tive com Paulo Freire e tornou-se ainda mais intenso, pois ajudei o Partido dos Trabalhadores – e com eles aprendi – a construir uma educação digna no Brasil. (APPLE, 2006, p. 13)

Para McLaren (1997), Freire não só representa um revolucionário em educação comprometido com a libertação dos oprimidos, com a luta pela justiça social e a transformação da educação, mas sua pedagogia ad-

quiriu um status legendário. Sua pedagogia “começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros, atingiu um status legendário através dos anos. Poucos educadores caminharam sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura” (MCLAREN, 1997, p.327). De modo semelhante, Giroux (1997) refere-se a Freire, lembrando que ele não é apenas um homem do seu tempo, mas também um homem do futuro, que contribui muito para a pedagogia crítica: “Em conclusão, a obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de “optar pela vida” (GIROUX, 1997, p. 156).

Giroux quando se refere a Paulo Freire, o autor salienta que sua fala, prática e visão:

[...] representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. [...] A obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar. (GIROUX, 1997, p.156)

Evidentemente o conceito de práxis aqui utilizado não é aquele que evoca a pura e simples prática, antes, porém, constitui-se como apresenta Vasquez (1977) em atividade pensada, organizada. Ao que Paulo Freire afirma, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sem ela, é impossível a superação da condição oprimido” (1997, p. 38).

A educação crítica e orientada para a tomada de decisões é o exercício da prática de uma responsabilidade social e política. Modificando-se assim, a própria relação entre professor e aluno, a qual é marcada pelo pressuposto básico que Paulo Freire estabelece para esta relação, a saber, a prática do diálogo enquanto dimensão essencial no trabalho de compreensão da realidade a partir das experiências do sujeito que ensina, assim como do sujeito que aprende.

Para tanto, ele propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Assim, compreender a cultura como processo histórico pelo qual o homem se relaciona com o mundo transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Represen-

tando a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo.

Portanto, compreendendo que a cultura é tudo o que é criado pelo homem.

3. Considerações finais

Queremos sem dúvidas, que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade.

De acordo com Paulo Freire, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22).

Nossa preocupação é estabelecer sobre a escola, a partir de seu projeto histórico, a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo o cumprimento e a inserção de todos. Sobre isto, Paulo Freire, afirma a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (2007, p. 25).

Tal afirmativa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, portanto a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder as necessidades, nas próprias especificidades culturais, resultado da vida do povo.

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo.

Em todo o seu trabalho, Paulo Freire busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e

transformar o seu contexto social. Para o que é necessário a formação do homem realmente livre. Por ser livre, vai a origem das coisas, não deixando manipular-se, já que submete sua ação a reflexão, não permitindo massificar-se, ou seja, pela formação da consciência crítica, em que o ato de educar conduz à liberdade, combatendo a alienação dos homens através da compreensão do indivíduo como ele mesmo, desenvolvendo suas potencialidades, humanizando-se no exercício da responsabilidade que tem frente às mudanças sociais. Exige-se, portanto, exercício consciente da ação, o que requer reflexão do próprio ato de existir.

Assim, trabalhar para a criticidade e a possibilidade de ação e de participação quer se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado com recursos que implicam a participação de todos para a conquista da educação libertadora.

Cabe, portanto, ao educador, a explicitação do seu projeto político. A explicitação da sua proposta educacional, compreendendo a educação como uma ferramenta metodológica que traça a luta política ao sistema educativo. Sabendo que sozinho não irá revolucionar, mas sim, se todos estiverem conscientes do compromisso pela transformação, aproximando posturas a fim de melhorar a sociedade, num consenso orientado pela autoridade, em que todo homem traz consigo uma forma de ver e pensar o mundo, a partir de suas experiências com o universo circundante, pelas ideias que orientam sua presença no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974. 189pp

FREIRE, Paulo. (1975). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 148pp

_____. *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM DA INTERNET E O USO DE
CELULARES NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE
3º ANO DE ENSINO MÉDIO**

Jonathan Gonçalves dos Santos (UEMS)

jonathangsantos@gmail.com

Letícia Maria de Jesus Monteiro (UEMS)

prof.leticiamaria@hotmail.com

Susylene Dias de Araújo (UEMS)

susylenearaujo@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo abordar teoricamente a linguagem das redes sociais de alunos, hoje muito comum dentro das salas de aula, mais precisamente pelos estudantes do ensino médio, bem como até que ponto ela pode influenciar na produção escrita desses alunos que têm se preparado para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e demais avaliações e concursos pós-ensino médio que exigem a escrita da modalidade formal da língua. Observa-se constantemente em salas de aulas que alunos de ambos os sexos com idade entre 14 e 20 anos, do 3º ano do Ensino Médio, utilizam palavras abreviadas, siglas e neologismos que comprometem a compreensão de seus textos, podendo trazer sérias consequências para a continuidade de seus estudos. O contato frequente com a rede informatizada se torna nocivo quando a mesma não é bem utilizada pelos estudantes. Pode prejudicar a produção textual escrita, em razão do mau costume de abreviar palavras para se “ganhar” tempo e devido a não utilização da modalidade culta da língua.

Palavras-chave:

Escrita. Linguagem padrão. Texto eletrônico.

1. Introdução

Vivemos numa época em que a tecnologia está invadindo o mundo. Todos os dias, surgem novas formas de interação e inserção da tecnologia no dia a dia. Dessa forma, a tecnologia lança novas formas de comunicação, de fazer com que as mensagens sejam enviadas e entendidas entre seus comunicadores.

Lévy (1993) situa o meio eletrônico frente aos outros meios de comunicação como a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por exemplificação e deslocamento de centros de gravidade. Estamos tão embebidos na era informatizada que não nos damos conta das diversas dificuldades que foram enfrenta-

das pelo homem na luta pela popularização da escrita.

A comunicação existente entre os seres humanos é o que faz com que o homem se torne cidadão. E é através das formas de linguagem é que o homem se permite organizar-se em sociedade, traçando maneiras de convivência legítimas e cercadas de valores e conhecimentos. A partir daí, tecem-se as técnicas de comunicação usadas pelo homem para entender-se a relação existente entre ela e o que a delineaia.

A internet é uma ferramenta que se popularizou nos últimos anos, principalmente nestes primeiros anos do século XXI. Surgida na década de 60 como uma ferramenta de comunicação militar, a internet foi desenvolvida como um meio de comunicação a ser utilizado pelo Departamento de Defesa Americano em caso de guerra nuclear, com a então União Soviética.

O fim da “guerra fria”, o colapso do mundo comunista e as conquistas tecnológicas do mundo moderno fizeram com que a internet saísse do meio militar e adentrasse no mundo civil não mais como meio de comunicação em caso de guerra, mas como ferramenta de comunicação, entretenimento, diversão e educação.

A década de 90 é caracterizada pelo avanço tecnológico da comunicação, através das redes de informática, trazendo com isso, o fortalecimento da internet.

A linguagem utilizada hoje nas redes sociais praticamente virou ‘febre’ entre os adolescentes. E a mesma chegou de forma rápida e avassaladora ocupando lugar de destaque entre os usuários das mais diversas redes sociais. Esta traz consigo a autoafirmação dos autores dessa ‘nova forma de comunicação’, onde a característica é da fala e não da linguagem culta onde a língua torna-se parte constitutiva da identidade.

A pressa e a criatividade exigidas nessa forma de comunicação instantânea acentuou esse tipo de linguagem utilizada em chats, blogs, aplicativos de mensagens instantâneas e outros espaços virtuais. Parece que esses adolescentes se transformaram literalmente em artífices das palavras!

Esse artigo tem como objetivo, observar justamente até que ponto esse ‘novo conceito de linguagem pode vir a distorcer a produção correta da escrita formal entre alunos do 3º ano do Ensino Médio, alunos que estão a um passo da realização do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) e/ou vestibulares e concursos.

2. A expansão da internet

A expansão da internet nas últimas décadas trouxe grandes transformações para a sociedade. Muitos foram os benefícios que essa tecnologia concedeu ao ser humano de um modo geral como a rapidez na disseminação de informações, o encurtamento das distâncias físicas, já que é possível se comunicar em tempo real com pessoas de qualquer parte do mundo, entre outros. Essa praticidade também alcançou a linguagem. Ao longo da história o homem tem buscado cada vez mais uma comunicação veloz e eficiente que permita manter o acelerado processo de comunicação.

De acordo com Karsaklian (2001) a *internet* em especial, a comunicação imediata por computadores, em suas modalidades síncronas (bate papos), e assíncronas (fóruns, correio eletrônico, lista de discussão), tem permitido o exercício da linguagem de forma diferenciada.

Atualmente, vivemos uma era imediatista, na qual cada minuto é precioso e por isso não pode ser desperdiçado. Essa comunicação imediata acabou aproximando de maneira gritante a fala da escrita, ou seja, a liberdade de possibilidades da língua falada acabou invadindo a escrita de textos.

Para muito além desse aspecto puramente tecnicista da educação que se utiliza da internet como ferramenta de aprendizagem, vale notar que ela:

[...] está democratizando o acesso ao conhecimento. A tecnologia da informação está melhorando a aprendizagem, introduzindo novas formas de interação entre estudantes e professores, entretanto é necessário estar alerta para esta nova fase da Era Digital, na qual as expectativas dos consumidores e as inovações tecnológicas tornam as novas possibilidades evidentes e desejáveis, ao mesmo tempo em que tornam obsoletos os antigos métodos e instalações. (WOLYNEC, 2010, p. 18)

A *internet* agrega valores e critérios na dinâmica de aprendizagem, se bem usada; caso não seja bem empregada, os problemas dos mais diferentes matizes são contundentes e ameaçadores, isto porque nem sempre se sabe com quem se conversa do outro lado nas redes sociais, se com gente bem ou mal-intencionada.

Segundo Gerber (1993) antigamente indivíduos dependiam cada vez mais da escrita tradicional nas práticas cotidianas, não excluíram dessas práticas o uso da modalidade oral. Na realidade, mesmo em con-

textos mais formais, o que ocorreu foi uma complexa integração onde textos orais e escritos passaram a conviver de uma forma complementar e muitas vezes mista.

Esse fenômeno que demonstra uma transformação da língua portuguesa acaba se tornando preocupante, pois pode ser prejudicial ao aprendizado da língua padrão preconizada pela escola já que a mesma é formal e regrada por uma série de princípios que a deixam muito distante dessa “nova forma de falar”.

Para Marcuschi (2007) a língua falada e a escrita não são modalidades estanques, tão pouco uma se sobressai sobre a outra, pois ambas são formas por nós utilizadas para interagir nos mais diversificados contextos de comunicação. O que carece saber é como e em que momento devemos optar por determinada modalidade, a qual, como a linguagem mais ou menos formal, deve adequar-se às situações de comunicação em que estão inseridas. A escrita não representa a fala, pois, de acordo com o autor, não consegue reproduzir muitos elementos que lhe são característicos, como as pausas, a prosódia, a gestualidade, o olhar etc.

A expansão da internet nas últimas décadas inaugurou uma nova era, fazendo surgir um novo estilo textual bem distante dos padrões formais que norteiam a língua portuguesa. Isso se deve, entre outros motivos, pela necessidade do homem atual em se comunicar de maneira rápida, até mesmo instantânea. A sociedade exige, portanto, uma comunicação veloz e eficiente que permita manter o acelerado processo de comunicação sem abrir mão da compreensão.

Desse modo, as pessoas têm se utilizado cada vez mais dos celulares, computadores e similares, meios de comunicação que oferecem essa rapidez e praticidade buscada. Os recursos oferecidos por essas tecnologias tais como e-mails, chats, mensagens instantâneos, permitem inúmeros artifícios, diversas possibilidades como abreviaturas, a falta de pontuação e acentuação, aglutinação de sílabas ou eliminação das mesmas, entre outros.

Mas essa forma de interagir que por um lado é rápida, por outro, pode ser prejudicial, a ponto de automatizar os alunos a escreverem de forma incorreta, onde os padrões da norma culta da linguagem podem ficar esquecidos nas entrelinhas dos cadernos. O que por um lado busca ‘afirmar a identidade’ do adolescente, por outro, traz um automatismo prejudicial do qual fica muito difícil se desvencilhar.

Ressalta-se, ainda, que no caso de celulares, por exemplo, que também se constitui na tônica do momento, ao mesmo tempo em que são ferramentas imprescindíveis para comunicação, também se torna muito prejudicial aos alunos, pois o seu uso constante em lugar errado causa verdadeiros entraves. Tais alunos sabem que em sala de aula o uso não é permitido, mas ainda assim, insistem no seu uso, seja para ouvir som, seja para ficar mandando mensagens, práticas essas que incomodam sobremodo o professor, porquanto deixam de prestar atenção no conteúdo, para se entreterem com esses aparelhos.

Nessa linha de raciocínio, Machado (2012), diz que o fato de estarmos “ligados” pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, entre as quais temos que incluir os celulares, cada vez mais integrados a todas as redes, não apenas via telefonia, provoca ou estimula problemas psicológicos em todas as faixas etárias, inclusive crianças e adolescentes.

Ainda segundo a preleção de Machado (*Op. cit.*) nas escolas não é diferente. Há os problemas relacionados à ética quanto ao uso de telefones celulares que, para princípio de conversa, deve começar com os profissionais que atuam nas escolas. Diretores, coordenadores, orientadores, funcionários em geral e, principalmente os professores, devem desligar seus aparelhos quando estiverem trabalhando ou, caso seja muito necessário e acordado com os demais colegas, manter em modo de vibração (silencioso) para que as mensagens e ligações fiquem em arquivo e depois possam ser respondidas.

Em casos positivos de sua utilização, nas salas de aula, continua Machado (*Op. cit.*) por outro lado, diferentemente do que se pensa, os celulares não precisam ser vistos apenas como problemas ou dificuldades. Além de canais de comunicação com as famílias e os amigos, ou mesmo entre a escola e os alunos, estes aparelhos podem ainda se tornar elementos de aprendizagem, incluídos em projetos educacionais.

A tecnologia da informação e mídia¹² é a tônica que vem se desenvolvendo em todos os campos humanos, a partir da popularização do computador, do acesso aos meios digitais e eletrônicos, e, principalmente ao uso das tecnologias digitais como ferramentas educacionais.

¹² Entende-se a partir desse ponto que todas as vezes que nos referirmos a mídias, estamos centrando o discurso no uso da internet e dos seus periféricos na educação de um modo geral.

Entender o papel da tecnologia digital, ou da tecnologia em si mesma, nesse momento histórico em que estamos vivendo, requer compreensões novas, novos saberes e novas atitudes diante desse mundo que é, ao mesmo tempo, diferente, atraente e instigante rumo às inovações que ocorrem diariamente na nossa sociedade.

Reis (*Apud* ALMEIDA, 2002, p. 04) conceitua tecnologia como sendo: “artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento técnico e seus respectivos processos”.

Por outro viés,

[...] o estudo do emprego de ferramentas, aparelhos, máquinas, dispositivos, materiais, objetivando uma ação deliberada e a análise de seus efeitos, envolvendo o uso de uma ou mais técnicas para atingir determinado resultado, o que inclui as crenças e os valores subjacentes às ações, estando, portanto, relacionada com o desenvolvimento da humanidade. (KLINNE *apud* ALMEIDA, *op. cit.* p. 44)

Nessa visão, pode ser percebido que o conceito de tecnologia está intimamente ligado com o conceito de técnica, que por sua vez relaciona-se com o princípio do aprendizado. De modo geral, a tecnologia é o aprendizado para um uso consciente na coletividade das ferramentas, inventos e máquinas desenvolvidas pelo intelecto humano de modo a maximizar um processo laborativo com o mínimo de desgaste humano.

A tecnologia é uma ferramenta quando está a serviço do homem, isto é, quando se coloca a tecnologia para trabalhar para o ser humano, a fim de se produzir outras tecnologias. Tecnologia que produz tecnologia deve ser entendida como o ponto máximo das relações entre a sociedade e o conhecimento humano.

É um constructo histórico quando redefine o comportamento humano, mesmo sendo produto da vontade e do intelecto humano. Essa construção histórica da tecnologia e pela tecnologia pode ser percebida na forma condicionante como o homem depende dos produtos tecnológicos atualmente para organizar a sua vida.

Como meio de desenvolvimento produtivo, a tecnologia imprime maior velocidade ao processo produtivo humano, retirando-lhe, a priori, o trabalho, mas gerando um mercado consumidor de produtos tecnológicos cada vez mais práticos e de maior qualidade.

Na perspectiva do uso da *internet* em sala de aula, voltada para a Educação Superior importa frisar que esses recursos, na perspectiva de

Dalfovo (1997) apresentam três dimensões de caráter integrada, intuitiva e interativa:

- a) Autonomia: neste caso o ambiente funciona por si só, ou seja, não necessita de nenhuma ação do usuário; poderiam ser incluídos as simulações em tempo real e alguns jogos;
- b) Presença: esta característica relaciona-se com o fazer do usuário para que ele se sinta como se estivesse realmente no lugar representado. Com ambientes baseados em computador, o senso de presença aumenta à medida que a interface se torna mais intuitiva, mais transparente, tornando-se o mais próximo do mundo real;
- c) Interação: está intimamente relacionada com a forma como o usuário interage com o ambiente, ou seja, o aprendizado ocorre de acordo com as observações e ações que o usuário toma em relação a determinados assuntos. O usuário deixa de ser um receptor passivo, passando a interagir com o software.

O desdobramento prático dessas dimensões, quando aplicados na materialidade pode, segundo Cruz (2004), ser apresentado nos seguintes meios existentes nas instituições que devem ser utilizadas pelos alunos:

- Computador/televisão;
- *Internet*/TV a cabo;
- *Internet*/TV digital via satélite;
- *Internet*/telefonia/transmissão de dados;
- Televisão interativa/consumo eletrônico *on-line*; e
- CD/vídeo/cinema.

Esses recursos disponíveis podem ser considerados como parte integrante de um sistema de mídias que englobam uma estrutura maior que pode ser entendida como uma estratégia mundial de comunicação e de tecnologia de informação expressos pela Internet.

Utilizar esses meios tem sido uma das maiores preocupações dos entusiastas das tecnologias de mídias aplicadas na expansão do ensino de um modo geral. Nessa perspectiva, Prado (2009) diz que atualmente, várias escolas públicas e privadas têm disponível o acesso às diversas mídias para serem inseridas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, diante deste novo cenário educacional, surge uma nova demanda

para o professor: saber como usar pedagogicamente as mídias. Com isso, o professor que, confortavelmente, desenvolvia sua ação pedagógica tal como havia sido preparado durante a sua vida acadêmica e em sua experiência em sala de aula, se vê frente a uma situação que implica novas aprendizagens e mudanças na prática pedagógica.

Esse autor diz ainda que

De fato, o professor, durante anos, vem desenvolvendo sua prática pedagógica prioritariamente, dando aula, passando o conteúdo na lousa, corrigindo os exercícios e provas dos alunos. Mas este cenário começou (e continua) a ser alterado já faz algum tempo com a chegada de computadores, internet, vídeo, projetor, câmera, e outros recursos tecnológicos [...]. Novas propostas pedagógicas também vêm sendo disseminadas, enfatizando novas formas de ensinar, por meio do trabalho por projeto e da interdisciplinaridade, favorecendo o aprendizado contextualizado do aluno e a construção do conhecimento.

Para incorporar as novas formas de ensinar usando as mídias, é comum o professor desenvolver em sala de aula uma prática “tradicional”, ou seja, aquela consolidada com sua experiência profissional – transmitindo o conteúdo para os alunos – e, num outro momento, utilizando os recursos tecnológicos como um apêndice da aula. (PRADO, op. cit. p. 01).

Este cenário utilizado pelo autor para conceituar uma escola eficaz no trabalho com mídias e tecnologias de mídias é o ponto central que elucida o uso das mídias na dimensão pedagógica. O recurso tecnológico, e aqui se chama atenção para todos os profissionais que lançam mão desse recurso em sala de aula, deve ser utilizado como um recurso, ou ainda, como uma ferramenta de auxílio ao desenvolvimento das atividades planejadas. Nunca os recursos tecnológicos irão substituir a experiência e a orientação do professor em sala de aula, mas sim será dele um poderoso aliado no constructo intelectual.

Importa frisar também que as próprias mídias, sem uma orientação minimamente segura nada fazem para o desenvolvimento educacional do aluno, ou acrescentam informações e questionamentos sobre a realidade humana e sobre o acúmulo de conhecimento desenvolvido pela espécie. Tanto isto é verdade, que constantemente se assistem a programas educativos dando conta de acessos por adolescentes a sites não confiáveis ou mesmo atos relacionados a pedofílias nas redes sociais, cujos elementos que estão do outro lado, não se conhece o mínimo de suas qualidades.

Na conceituação de Domingues (2002):

[...] as novas tecnologias poderão ser trabalhadas na perspectiva de uma mediação pedagógica quando utilizadas com a preocupação de promover a aprendizagem significativa, de permitir discussão, análises, comparações, possibilitando ao aluno colocar-se diante da realidade que talvez ele não conhece ou dificilmente delas se aperceberia se não fosse por esses recursos. Esse pensar nos leva a uma concepção de aprendizagem mediada na Multimídia como processo social de construção. (DOMINGUES, 2002, p. 123)

Um trabalho mediado pelas tecnologias de informação e de comunicação como um todo insere a instituição de ensino e o trabalho em um processo mais dinâmico e mais significativo para si mesmo e para seus alunos, sendo o professor o grande mediador do conhecimento entre o que a sociedade sabe e o que o aluno deve aprender.

Entende-se que essas dimensões à prática, a educação torna-se importante para que haja um trabalho significativo utilizando a internet como ferramenta de trabalho e a tecnologia como suporte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A internet é uma excelente ferramenta, se bem utilizada, conforme já anunciado anteriormente. Deve-se ter equilíbrio e controle em seu uso, pois todos esses recursos disponíveis ao alcance das mãos podem influenciar a escrita padrão ensinada pela escola às crianças e adolescentes.

3. Conclusão

Este artigo expôs teoricamente, os principais problemas relacionados às vantagens e desvantagens do uso das tecnologias da informação no âmbito do 3º ano do ensino médio. Vale acrescentar que não é somente nessa série que estes problemas persistem, mas também nas demais instâncias do ensino fundamental e médio. O que se argumentou aqui, é que tais vantagens informatizadas, no caso das mídias, e as relacionadas ao uso de celulares, por exemplo, tanto constituem vantagens aos usuários, como também desvantagens. As vantagens estão no fato de que podem ter acesso a sites informativos dos quais podem extrair dados importantes para a aprendizagem. As desvantagens estão no rol do mau uso feito por esses aparelhos.

Na prática, observa-se o baixo rendimento nas produções textuais de alunos, por preguiça mental, quando se passa trabalhos, como deveres de casa. Na internet tudo está pronto. Todavia, não raciocinam sobre o que foi escrito e acabam produzindo verdadeiras cópias autênticas do que

encontraram.

A velocidade das informações com a qual se convivem atualmente requer o que chamamos de *Just in time* e isso gera verdadeiras aflições a esses alunos, por não terem paciência de esperar uma resposta compatível com a pergunta que fizeram. Acabam por receberem informações malpassadas e que também não são bem interpretadas. Por esta razão, a presença constante do professor, como orientador é imprescindível. A tecnologia ajuda, mas nunca irá substituir a presença daquele que dá suporte a todas as profissões em nível mundial.

A sociedade cada vez mais incorpora costumes e necessidades diferentes a sua existência. Isso deve ser acompanhado pela escola, via professor. As gírias, os novos falares, os dialetos de grupos são constantes e acabam selecionando e excluindo do meio, outros elementos que não fazem parte daquele contexto. Em vista disso, as constantes adaptações da escola, como promotora do ensino formal, devem ser feitas, de modo que possa acompanhar esse desenvolvimento social, ainda que não esteja intrinsecamente ligado aos planos didáticos de ensino, mas inquestionavelmente fazem parte da vida do adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. NIED-UNICAMP. Campinas: NIED-UNICAMP, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação. Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação*. NBR 6022. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Informação e documentação. Citações em documentos – Apresentação*. NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Informação e documentação. Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação*. NBR 6024. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Informação e documentação. Referências – Elaboração*. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, Ana Cristina L. S. O Ensino Superior e a Internet. In: *Revis-*

ta Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2010.

CRUZ, Dulce Márcia. *Introdução a Mídia e Conhecimento*. Apostila Disciplina Introdução à Mídia e Comunicação. Florianópolis, 2004.

DALFOVO, Regiane. *Protótipo de software para o ensino de introdução a microinformática*. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências da Computação) – Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau-SC, 1997. 60f

DOMINGUES, Diana. *Criação e interatividade na ciberate*. São Paulo: Experimento, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34. 1993.

MACHADO, João Luís de Almeida. *Celular na sala de aula*. O que fazer? Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1621>>. Acesso em 15 out 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, Maria E. B. B. *Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica*. <www.google.com.br/midiasnaescola/jsp> acesso em: 02 ago. 2012.

Professores x alunos: debate esquentado sobre o uso de celulares nas escolas. Reportagem de **Fabício Battaglini**. Disponível em: <<http://tv.globo.com/programas/mais-voce/O-programa/noticia/2012/08/professores-x-alunos-debate-esquentado-sobre-o-uso-de-celulares-nas-escolas.html>>. Acesso em: 14 out 2012.

SOUZA, Ana Célia F. O de et al. *A internet como ferramenta pedagógica na construção de saberes do Ensino Superior*: representações docentes. Apostilamento. Disponível em: <<http://www.interneteeducaçãosuperior.normal.html>>. Acesso em: 07 out. 2012.

WOLYNEC, Elisa. O impacto da internet na Educação Superior. In: *Revista Techne*. 05/2010. Rio de Janeiro. 2010.

A INTERAÇÃO ENTRE A PROFESSORA DE PLE E ALUNOS AFRICANOS EM UMA TURMA DO NUCLE/UFRR

Maiane Machado Sá (UERR)

machadojorge2918@gmail.com

Ancelma Barbosa Pereira (UERR)

RESUMO

Tendo em vista que desde 2014 a UFRR recebe estudantes provenientes de países francófonos, anglófonos e hispânicos para estudarem a língua portuguesa, este trabalho aborda a respeito de como ocorre a interação entre os alunos africanos, participantes do programa PEC-G, e a professora em uma turma do NUCLE. A importância em trabalhar essa questão abrange de forma significativa diversos pontos, como, a compreensão das dificuldades que os alunos encontraram durante o período de aprendizagem da L2 e as estratégias usadas pelos sujeitos a fim de resolver essas dificuldades. Destarte, esse trabalho objetiva analisar de que maneira ocorre a interação linguística entre os alunos africanos e a professora. Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), no qual foram usadas três técnicas de coleta de registro: observação participante registrada em diário de campo, entrevista gravada em áudio e análise documental. Como suporte teórico, foram feitas algumas discussões a respeito da trajetória do ensino de PLE no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1992); Trago também autores que falam a respeito dos tipos de interação, da abordagem comunicativa como um método fundamental para que aconteça a interação em sala de aula (BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016; LEFFA, 1988, MARTINEZ; MOROSOV, 2008). A análise realizada a partir dos dados selecionados trouxe resultados significativos a respeito da aprendizagem dos alunos, assim, a AC usada pela professora contribuiu para que os alunos construíssem significados, visto que as atividades eram desenvolvidas em contextos reais de fala, desenvolvendo a afetividade em sala de aula e consequentemente facilitando o aprendizado na L2.

Palavras-chave

Interação. Abordagem Comunicativa. Português Língua Estrangeira.

1. Introdução

No Brasil, tanto o ensino como a pesquisa em língua estrangeira são campos bastante produtivos, principalmente no que concerne ao inglês e ao espanhol. Em se tratando da língua portuguesa para estrangeiros, atualmente, tem havido um grande progresso em relação ao ensino como língua estrangeira devido aos diversos programas de convênio acadêmicos em parceria com as universidades, de acordo com a Revista ¹³, como é o caso do programa de Estudantes – Convênio de Gradua-

¹³ Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br>>. Acessado em: 23 de julho de 2016.

ção – PEC-G, que é um programa voltado para a graduação. Em Roraima, especificamente na cidade de Boa Vista, tem-se uma grande procura pelo ensino de português como língua estrangeira; isso ocorre principalmente pela grande quantidade de alunos, vindos de diferentes países da África e da América, que a Universidade Federal de Roraima (doravante UFRR) recebe. No período de 2014 a 2016, a UFRR tem desenvolvido o trabalho de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) com alunos do PEC-G, Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (doravante PAEC) provenientes de países hispânicos, dentre outros programas.

O Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras (doravante NUCELE) da UFRR, em parceria com a Coordenadoria de Relações Internacionais (doravante CRINT), oferece curso de PLE/PLA aos alunos estrangeiros do PEC-G e PAEC para que adquiram proficiência na língua portuguesa (doravante LP). Esse curso não é dividido por módulos ou níveis, se dá de forma intensiva durante o período de março a outubro. Após o término do curso, é realizado um exame de proficiência na LP para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante CELPE BRAS), para tanto é necessário que sejam trabalhadas as competências comunicativas exigidas neste exame, o qual requer que o aluno desempenhe ações no mundo utilizando a língua de forma adequada em determinados momentos. A turma na qual esta pesquisa foi realizada é formada por alunos, em sua maioria bilíngues, de distintos países e culturas. Para dar conta desse tema, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorre a interação linguística na aula de PLE em turma do NUCELE. Os objetivos específicos são respectivamente: 1) Descrever em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre a professora e alunos africanos; 2) Descrever em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre os alunos africanos; 3) Expor os pontos positivos encontrados pelos alunos africanos e pela professora quanto à interação durante aula; 4) Compreender as dificuldades interacionais que os alunos africanos e a professora encontram na aula; e 4) Relatar como estes sujeitos procuram resolver as dificuldades interacionais decorrentes do uso da LP em contraponto com as línguas nativas dos alunos neste contexto de aprendizagem.

Para guiar este trabalho, tive como base a seguinte problematização: De que maneira ocorre a interação linguística na aula de PLE em uma turma do NUCELE/UFRR? Para responder a essa questão, algumas subperguntas foram criadas, são elas: 1) Em que situações e em quais

línguas(s) ocorre a interação entre a professora e os alunos africanos?; 2) Em que situações e em quais línguas(s) ocorre a interação entre a alunos africanos?.

2. Referencial teórico

2.1. Contextualizando o ensino de PLE no Brasil e em Roraima

O ensino de língua estrangeira no Brasil teve seus primeiros passos durante o século XVI nos colégios jesuítas e nos seminários, onde se ensinavam as línguas consideradas clássicas daquela época, sendo estas, o grego e o latim. Mas, é na década de 1930 que o português para estrangeiros é iniciado no cenário nacional, a partir do surgimento das faculdades de Letras, Filosofia e Ciência e a criação do Ministério da Educação, sendo este conhecido na época como Educação e Saúde (ALMEIDA FILHO, 1992).

O PLE nessa época era voltado principalmente para as missões diplomáticas, pessoal em postos consulares e instituições pioneiras, como, a Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Utilizava-se com bastante frequência em sala de aula, o método audiolingual (doravante MAL, que na subseção 1.3 apresento as principais características desse método). Na década de 1990, o ensino de Português estava presente em várias universidades brasileiras, as quais atendiam alunos estrangeiros de origem africana, espanhola, asiática, europeia, dentre outras, sendo estes alunos de graduação e pós-graduação.

Com o desenvolvimento do ensino de português para estrangeiros, abriram-se novos caminhos para a realização de pesquisas tanto no âmbito de mestrado como no de doutorado nessa área de ensino, possibilitando ainda abrir novos horizontes para futuras pesquisas (ALMEIDA FILHO, 1992).

Tendo em vista que essa realidade vem se modificando cada vez mais, o Brasil está crescendo nesta área no que tange à busca pelo ensino do PLE, logo têm surgido novos programas que viabilizam o aprendizado dessa língua, como é o caso do programa de ensino convênio – graduação que está presente no Brasil desde 1965¹⁴. Esse programa tem

¹⁴ Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acessado em: 07 de janeiro de 2017

como objetivo receber estudantes dos países, que mantêm acordos culturais ou educacionais com o Brasil, a fim de realizarem seus estudos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior – IES brasileira. O Brasil recebe alunos nativos de países da África, Ásia, América Latina e Caribe para realizarem o curso de português para estrangeiros (os que não falam português)¹⁵ e posteriormente, se aprovados no exame CELPE BRAS, ingressarão no curso de graduação escolhido por eles em seu país de origem, no momento da realização da inscrição para o programa.

O PEC-G está presente na Universidade Federal de Roraima – campus Boa Vista, desde 2012, e recebe alunos oriundos de países africanos falantes da língua portuguesa. Desde 2014, esse número de alunos vem aumentando cada vez mais, visto que a universidade está recebendo alunos falantes e não falantes da língua portuguesa do PEC-G.

A prova do CELPE BRAS é dividida em duas etapas, a parte escrita e oral. O Celpe-Bras avalia a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita da Língua Portuguesa de forma integrada. Para que o aluno seja aprovado, é necessário que tenha um bom desempenho em ambas as partes do exame, sendo classificado nos respectivos níveis de proficiência (SCHLATTER, 1999).

2.2. Aula de língua estrangeira – Considerações sobre interação e metodologia

Segundo Vygotsky (1978 *apud* FREITAS; BARBIRATO, 2016) e Barbirato (2005), é através da comunicação no meio interacional que o sujeito se expõe para o novo, isto é, conhece e compartilha novas culturas, pensamentos, se dá a oportunidade de se abrir para novos conhecimentos, utilizando-se do principal meio comunicativo, a língua.

Partindo do pressuposto de que as relações sociais se dão a partir da interação, é sabido que, quando o indivíduo está inserido em um contexto de sala de aula, principalmente no que se refere a um ambiente de contexto multilíngue, como é o caso do cenário dessa pesquisa, o sujeito faz uso ainda maior dessa ação, dado que ao se inserir nesse

¹⁵ Os alunos provenientes de países que têm como língua oficial o português, não necessitam fazer o curso ou realizar o teste de proficiência na língua portuguesa, no Brasil, ou seja, esses alunos já vêm avaliados, isto é, aptos para ingressarem no curso de graduação. Mas Desde 2016, é necessário que se realize uma prova de português na embaixada do Brasil no país de origem.

espaço, já começa a compartilhar da cultura do outro, a partilhar pensamentos do/com o outro e assim vai formando um laço através das convivências do dia a dia. Ao mesmo tempo em que um indivíduo se permite relacionar/interagir com o outro, também há os que não se permitem isso, uma vez que ao se encontrar em uma sala de aula, sobretudo em ambiente multilíngue, podem apresentar dificuldade ao interagir com pessoas de diferentes lugares e culturas (REVUZ, 1997, *apud* RABELO, 2013).

A interação em sala de aula é essencial para que haja uma permuta linguística entre os sujeitos no mundo social, pois mediante essa troca, o sujeito tem a capacidade de desenvolver e partilhar experiências socioculturais trazidas por eles, possibilitando a construção de identidades entre os indivíduos envolvidos neste processo (FIGUEREDO, 2013; RABELO, 2013).

Sabendo que língua é o instrumento de comunicação entre as pessoas e, por conseguinte é a forma de interação entre o ser humano, a experiência da prática docente em sala de aula resulta de acontecimentos de interações entre o professor e os alunos e com os alunos entre si. A respeito do processo de experiência, Miccoli (2010) afirma que:

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou. (MICCOLI, 2010, p. 29)

Assim, a experiência, é resultado das convivências que ocorrem de forma positiva em um dado ambiente social através da construção das relações interativas entre indivíduos. Conforme Shaffer (1989*apud* MAVRAK, 2012) a interação é considerada como:

[...] toda atividade realizada entre participantes que se organizam para formar uma sequência única de intercâmbio social. A interação social ocorre em um cenário onde é possível que a dinâmica entre o cultural, o coletivo e o individual interajam nos mesmos âmbitos do conhecimento humano Shaffer. (1989 *apud* MAVRAK, 2012, p. 27) (Tradução nossa)

Por conseguinte, para que haja interação, é necessário que os indivíduos estejam envolvidos de forma harmônica havendo uma reciprocidade entre os participantes com o intuito de compartilhar informações.

No que se refere à aprendizagem de língua estrangeira, além da questão sobre interação, faz-se necessário discutir sobre metodologia de ensino. Alguns métodos utilizados são: Tradução e Gramática (doravante MTG), Direto (doravante MD) e Audiolingual. No MTG, as atividades realizadas são baseadas em regras gramaticais, desse modo, não há uma interação entre aluno e professor, pois o aluno está centrado em realizar somente a tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, desta maneira, este método não objetiva a construção de sentidos, logo, o aluno não tem um contato com a comunicação. Morosov; Martinez (2008) apresentam algumas técnicas usadas na tradução e no estudo desse método, sendo elas: atividade de vocabulário com uso de sinônimo, antônimos e identificação de cognatos e formação de sentenças. Já o MD consiste em uma interação gradativamente do aluno com o professor, permitindo que o aluno seja mais ativo na oralidade (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Sobre o método audiolingual, segundo Morosov; Martinez (2008), as suas principais características são a quantidade intensa de atividades orais, tendo como foco a pronúncia e a prática de conversação; as autoras também destacam as principais técnicas mais utilizadas nesse método, dentre elas, destacam-se: memorização de diálogos, dinâmica da repetição e dramatização de diálogos. No que diz respeito à técnica da repetição, conforme Girard (1975, p. 133) “deve ser um exercício ativo que mobilize a cada instante a atenção dos alunos e a sua capacidade criadora em vez de desenvolver hábitos de passividade e de imitação puramente mecânica”. Deste modo, essa técnica proporciona um ambiente mais agradável em relação à resolução das atividades.

No século XX, em resultado de várias tentativas de se encontrar um método eficaz para ter uma produtividade em relação à oralidade, visto que, com os métodos utilizados anteriormente – MTG, MD e audiolingual, os alunos não conseguiam se comunicar na língua estudada, surgiu a abordagem comunicativa (doravante AC), com o intuito desenvolver a expressão oral. As principais técnicas usadas nessa abordagem são: os jogos, resolução de problemas em grupos, uso de dramatizações e discussão de ideias. A AC tem como principal objetivo a comunicação oral, isto é, a aprendizagem deve estar focada na comunicação e não na estrutura da língua (ALMEIDA FILHO, 2007; LEFFA, 1988; MOROSOV; MARTINEZ, 2008). Almeida Filho (2008) entende o ensino comunicativo como:

Aquele que organiza as experiências de aprender em termos de ativi-

dades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36)

A AC auxilia na aprendizagem do aluno através dos recursos que são utilizados em sala de aula pelo professor, com o intuito de desempenhar nos alunos vários atos, ou seja, várias habilidades referentes ao uso da língua. Nessa abordagem, o conhecimento do aluno não está concentrado somente no assunto/conteúdo, todavia em métodos que são aplicados em sala de aula. Assim, o aluno se torna independente, ou seja, ele não precisa do auxílio de forma direta do professor, mas apenas de uma forma indireta, pois a convivência no todo facilita a aprendizagem (LIMA; FILHO, 2013; MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Concernentes aos autores já mencionados, Larsen-Freeman (1993 *apud* DUCATTI, 2010, p. 126) explica que o objetivo da AC consiste em “formar alunos capazes de fazer uso da comunicação de uma maneira efetiva na língua alvo, usando-a de forma contextualizada, com uma linguagem autêntica ou semiautêntica na sala de aula, na finalidade de se tornar proficiente”. Deste modo, AC tem como foco a comunicação em ambientes sociais, proporcionando ao aprendiz, por meio das interações no contexto de sala de aula, o uso adequado da língua, isto é, saber utilizar a língua nos seus diversos contextos do cotidiano.

É a partir do método da comunicação que os alunos terão um conhecimento prévio na língua estrangeira, em outras palavras, é por meio desse instrumento que os aprendizes adquirem as primeiras maneiras em se comunicarem, pois como afirma Almeida Filho (2008):

A comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 9)

Conforme Morosov; Martinez (2008); Lima; Filho (2013), o docente ao ensinar uma LE é necessário que não se prenda somente à língua, sendo relevantes também outros fatores bem como os valores culturais, os hábitos, a culinária, dentre outros, pois a utilização dessas outras ferramentas que estão ligadas a situações reais do cotidiano promovem um estímulo maior em relação ao aprendizado nos alunos, pois esses fatores valorizam as situações que os alunos vivem e aumenta o interesse por aprender a língua (GIRARD, 1975). É relevante também que o docen-

te ao ensinar valorize aquilo que o aluno traz consigo, visto que ele tem sua própria cultura e pensamentos já formados sobre determinado tema (FREIRE, 2015).

Desta maneira, com o uso desses fatores em sala de aula, os alunos têm uma motivação a mais para aprender o idioma, pois estão realizando atividades diretamente ligadas às suas necessidades, às crenças e objetivos (YOKOTA, 2005). Por consequência, o aprendizado acontecerá de forma mais espontânea e atrativa.

Segundo Almeida Filho (2007), a aprendizagem depende do que ocorre na sala de aula na relação entre as pessoas, muitos fatores influenciam para a motivação dos aprendizes no processo de aprendizagem, bem como, a segurança, conforto, identificação com a língua alvo e afetividade.

3. Caminho metodológico

Esta pesquisa está inserida na área da LA por entender esta, em conformidade com Moita Lopes (2004), como um campo transdisciplinar de estudo que analisa e proporciona soluções para problemas que são referentes à linguagem em uso. Essa transdisciplinaridade é vista como um espaço no qual se convergem os pensamentos das diversas áreas, isto é: “um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que é gerado no contexto de aplicação cortando várias disciplinas” (MOITA LOPES, 2004, p. 113-28).

A pesquisa de cunho etnográfico busca usar os procedimentos da etnografia para fazer um determinado estudo (ANDRÉ, 1995). O estudo de caso é um método qualitativo de cunho etnográfico, visto que serve para dar respostas a questionamentos do pesquisador que surgem no período de investigação (ANDRÉ, 1995). Segundo Yin (2001), o método estudo de caso é:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-3)

Assim sendo, o estudo de caso é um método que contribui para entender e tentar esclarecer decisões a serem tomadas em relação à pesquisa, investigando uma questão/problema.

Na LA, é comum usar diferentes técnicas para a coleta de registros. O procedimento utilizado para triangular os dados é caracterizado por triangulação, isto é, “a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear (...)” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.20). Isto é, “refere-se a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DUARTE, 2009, p. 11). Durante este estudo, foram usadas três técnicas da pesquisa de cunho etnográfica para a coleta de registro, são elas: análise documental, observação participante registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada. No que se refere à análise documental, segundo (ANDRÉ, 1995, p. 28), “os documentos que foram reunidos serão usados em razão de contextualizar, especificar e completar as informações adicionadas por meio de outras fontes”. Deste modo, os registros foram colhidos em três etapas: Primeiro mediante coleta documental, em seguida observação participante registrada em diário de campo e, por último, entrevista semiestruturada gravada em áudio.

No que concerne à análise documental, realizada no período de 05/08/16 a 25/08/16, foram considerados os seguintes documentos: a) o plano de ensino da professora; b) o plano de curso; c) a relação nominal dos alunos do PLE, no qual constam dados sobre data de nascimento, nacionalidade, curso de ensino superior e universidade pretendida – esses três documentos foram disponibilizados pela secretariado NUCELE/UFRR.

Em seguida, de início à segunda etapa da coleta de registro, a observação das aulas dos participantes da pesquisa, realizada no período de 30/08/16 e 10/10/16, na sala 740, bloco 07, da UFRR. Para esta etapa, foi elaborado um roteiro de observação (ver apêndice A) contendo pontos a serem observados em sala de aula, desde o espaço físico da sala, a disposição dos alunos, à forma como a professora e os alunos interagem, dentre outros aspectos.

Após a realização da etapa documental e da observação participante, passei para a última etapa da coleta de registros, que consistiu em entrevistas semiestruturadas – gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com 07 (sete) alunos e 01 (uma) professora da

turma em questão, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado (Ver apêndice B), previamente elaborado.

Os 07 (sete) participantes entrevistados, que compõem um grupo de 34 (trinta e quatro) alunos do programa PEC-G/UFRR, estão no Brasil aproximadamente há 08 (oito) meses e são provenientes dos seguintes países: Benin, Camarões, Togo, Namíbia, Gabão, Gana e Costa do Marfim. Além dos alunos africanos, participou também do corpus da pesquisa, a professora titular da turma do horário da noite que atua nesta área de ensino há 03 (três) anos. Os alunos participantes possuem faixa etária entre 19 e 25 anos, escolarização de nível superior, superior incompleto – em decorrência do resultado da seleção para o programa o qual se inscreveram, e o Ensino Médio. No que diz respeito ao perfil linguístico, os 07 alunos que participaram da entrevista têm competências linguísticas em mais de 02 (duas) línguas.

Para a realização desta pesquisa, foram apresentados dois termos para os alunos, são eles: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e b) Autorização Gratuita de Direitos de Entrevista Gravada em Áudio e do Uso de Imagens (ver anexos A e B), os quais foram lidos para os participantes que os assinaram permitindo que a entrevista fosse realizada. Neste trabalho são utilizados nomes fictícios para os participantes, a fim de preservar suas informações pessoais.

A sistematização dos registros coletados e a análise dos dados foram feitas através de triangulação, isto é, reunir as informações coletadas das diferentes técnicas utilizadas durante a pesquisa de campo, ou seja, olhar em todos os ângulos buscando organizar os dados de maneira a responder a problematização da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

4. Análise dos dados

4.1. Considerações sobre a dinâmica na aula de PLE

Conforme já mencionei na seção anterior, o contexto no qual a pesquisa foi realizada – uma turma do NUCELE/UFRR de PLE, pode ser considerado um ambiente sociolinguisticamente complexo, uma vez que este é composto por alunos do PEC-G, falantes de diferentes línguas e culturas. No que se referente aos sete alunos africanos participantes dessa pesquisa, são sujeitos multilíngues, falantes de mais de duas línguas dos

seus países de origem, dentre elas, posso destacar as seguintes: francês, inglês, alemão, fon, afrikaans, mina, fang, ewe, kotafon, dentre outras.

O curso PLE do NUCELE/UFRR visa, desde o início das aulas, o uso da língua estudada para mediação em sala de aula, já que tem como princípio norteador a abordagem comunicativa, posto que no final do curso os alunos precisavam realizar a provado CELPE BRAS visando à proficiência na LP, com foco na produção escrita e oral.

As atividades eram voltadas principalmente para a comunicação oral, assim, a AC, proporcionou uma maior interação por meio da realização de exercícios dinâmicos entre a professora e os alunos, pois, estes eram voltados para as situações reais do cotidiano, como realizar uma partida de futebol, participar de aula prática sobre os tipos de danças brasileiras, fazer pique niques e comemorar aniversário; a respeito do uso de atividades que colocam os alunos em situações reais Morosov; Martinez (2008); Lima; Filho (2013), afirmam que os alunos têm um estímulo maior em aprender o conteúdo na língua alvo, visto que estão aprendendo na prática e de forma mais natural e espontânea.

Deste modo, a professora mantinha um papel de facilitador, a fim de que os alunos se tornassem responsáveis pelo aprendizado, o que os tornariam capazes para atingir a comunicação, conforme as premissas da abordagem comunicativa (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Segundo Larsen-Freeman (1993 *apud* DUCATTI, 2010; MOROSOV; MARTINEZ, 2008), a AC tem como finalidade preparar os aprendizes para que saibam utilizar a língua estudada de modo apropriado, de outra forma, que os alunos sejam capazes de se comunicarem de maneira adequada nas diversas situações em que os atos de fala acontecem no ambiente de aprendizagem de línguas. Deste modo, com o uso desse método em cenários de aprendizagem, os alunos se tornaram capazes de fazer uso apropriado da língua alvo para se expressarem oralmente e em produções escritas.

As atividades não eram realizadas somente no contexto de sala de aula, mas também em contextos extraclasse, como em gincanas no parque, acampamentos, produção e gravação de curtas-metragens baseados em filmes brasileiros, visita ao Bosque dos Papagaios, ao zoológico do 7º BIS, à cidade de Pacaraima (Município do estado de Roraima), à Venezuela, dentre outras localidades. Tais atividades possuem caráter dinâmico, utilizando o lúdico para facilitar a aprendizagem dentro e fora do espaço de ensino. Essa metodologia,

segundo Novaes (1992) permite que o ensino passe a adquirir um aspecto mais significativo, visto que abre possibilidades de que a aprendizagem aconteça de forma mais dinâmica, estabelecendo uma relação com o grupo, isto é, que estimule a oralidade dos aprendizes.

5. Línguas usadas na interação

Respondendo a subpergunta – Em que situações e quais línguas(s) ocorrem a interação entre a professora e alunos africanos?, na entrevista todos os participantes responderam que a interação ocorria principalmente em português em sala de aula, sobretudo quando a interlocutora era a professora, conforme os fragmentos que seguem:

Durante o momento das aulas, a gente estava falando em português com a professora (...)
Henri (PFF)¹⁶

Principalmente com minhas professoras é só português (...)
Willy (PFF)

Na sala de aula a nossa professora faz aula em português e entre nós, os estudantes africanos nós falamos também em português.
Thierry (PFF)

Eu falava principalmente português.
Claire (PFF)

Principalmente eu falei a língua portuguesa com a maioria das pessoas (...)
Carl (PFI)

Principalmente em português (...)
Dereck (PFI)

Ah, a comunicação sempre é em português (...).
Lara (PFP)

¹⁶ Conforme já foi mencionado na tabela de convenções para a transcrição: PFF – Participante falante de francês; PFI – Participante falante inglês; PFP – Professora falante português.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Também foi possível identificar que a interação ocorria em português quando os interlocutores eram alunos falantes de línguas diferentes, conforme podemos ver no fragmento que segue:

(...) então se quiser falar com um aluno em que em seu país a língua oficial é inglês, eu sou obrigado a falar português com ele porque ele não sabe como falar francês (...)

Thierry (PFF)

Porém, afirmaram que quando a interação entre os colegas da sala ocorria entre falantes da mesma língua, eles não se comunicavam somente na língua alvo, mas também nas línguas que tinham em comum com os demais interlocutores, ou seja, se comunicavam em diferentes línguas, como podemos ver no fragmento a seguir:

(...) às vezes os africanos que falam francês nos falamos em francês e para as pessoas que falam inglês eles falavam em inglês (...)

Henri (PFF)

(...) e às vezes quando nós estávamos falando com meus amigos entre nós, conjunto, tem essa maneira [mania] de falar outra língua [que não seja o português] (...)

Willy (PFF)

(...). Com meus amigos africanos nós não falamos só português (...)

Olivier (PFF)

Sendo assim, os alunos relataram que constantemente eles falavam em seus idiomas nativos, visto que nesse espaço de aprendizagem havia outros alunos que falavam a sua própria língua. Durante as observações em outros contextos, fora da sala de aula, percebi que esse uso era frequente, como no restaurante universitário, na rua¹⁷, em suas residências durante almoços, no campo de futebol em atividades práticas do curso, nas comemorações de aniversário e na recepção de novos alunos do PEC-G. Porém, da mesma forma que usavam suas

¹⁷ Nesse contexto, as observações foram feitas durante minha experiência como monitora e madrinha de alguns alunos africanos.

línguas para se comunicar tentavam usar o português, sobretudo nas atividades direcionadas do curso.

Conforme podemos ver nos fragmentos que seguem, dois dos sete participantes justificam o uso de outros idiomas que não seja o português: Claire (PFF) diz que em alguns momentos falava francês com os colegas de mesmo idioma, pois descreve que no início era difícil se comunicar em português, logo, usava a língua nativa com os colegas. Já Dereck (PFI) traz outra justificativa, alega que fazia uso da língua inglesa em sala de aula porque tinha a intenção de ajudar os colegas que possivelmente apresentavam algumas dificuldades no que se refere ao uso adequado da língua portuguesa.

(...) falava francês em sala de aula, por exemplo, no início da aula de português foi difícil conversar em português, e aí quando quero (queria) perguntar uma coisa a um dos meus amigos, eu falei (falava) francês, sabendo que tem pessoas que também tinha dificuldade de falar o português (...)

Claire (PFF)

(...) às vezes com meus amigos eu vou falar em inglês só pra ajudar (...)

Dereck (PFI)

Deste modo, a todo o momento os sujeitos estavam mudando a língua de contato, pois quando se referirem à professora titular da turma, aos alunos faltas de outras línguas ou para realizar uma atividade os alunos utilizavam o português, mas quando estavam reunidos em grupos para discutirem algum tema/conteúdo, ou quando não havia a interferência direta da professora, os sujeitos bilíngues se comunicavam nas línguas que tinham em comum, principalmente o inglês e o francês, conforme apresenta a tabela perfil linguístico dos participantes. A respeito dessa mudança de código, Ervin-Tripp (1972 *apud* MELLO, 1999) aborda que esta ocorre em momentos de interação, logo, é necessário considerar o local onde a interação ocorre, o assunto que está em discussão, entre outros.

Embora nas aulas de PLE houvesse alunos de diferentes países e com línguas e culturas distintas, a interação entre aluno – professor e aluno – aluno, fluía de forma positiva, mesmo tendo as dificuldades iniciais, pois, dentro de um contexto multilíngue é sabido que essas

dificuldades sempre vão ocorrer, principalmente no início do curso, já que os alunos estão inseridos em um contexto diferente do habitual, ou seja, tudo se torna novo para esses alunos.

Segundo a professora participante da pesquisa, ela se comunicava em português com os alunos desde o início do curso. Essa postura é uma das características da AC, abordagem adotada nos cursos de PLE. Conforme observado, essa comunicação fluía em sala, ou seja, mesmo que os alunos tivessem certas dificuldades num primeiro momento, com o auxílio dos colegas de sala e da própria professora, a comunicação acontecia em português.

6. Considerações finais

Em conformidade com os resultados que foram obtidos nesta pesquisa por meio das técnicas usadas para a coleta de registros, posso dizer que com relação à interação, é possível perceber que a abordagem comunicativa usada pela professora contribuiu para que os alunos construíssem significados visto que as atividades eram desenvolvidas em contextos reais de fala, desenvolvendo a afetividade em sala de aula e consequentemente facilitando o aprendizado da língua.

A interação só adveio de modo positivo porque a professora oportunizou aos alunos a colaboração na construção de significado, ou seja, com a negociação de sentido, os alunos tinham espaço para que se expusessem/mostrassem suas ideias e opiniões a respeito do que foi trabalhado em sala; assim, é perceptível que a professora e os alunos trocavam experiências durante esse processo de ensino e aprendizagem. Em um dado momento, o aluno se tornava “mestre” porque também ensinava sobre sua língua e sua cultura.

Em consonância ao que foi apresentado na análise, é sabido que ainda há muitos pontos a serem esclarecidos no que concerne ao campo de ensino-aprendizagem e aquisição de L2 no contexto pesquisado, visto que o tempo proporcionado à pesquisa era breve. Levando em consideração esse aspecto, é necessário que este contexto ainda seja investigado a partir de diferentes problematizações e perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELO, Larissa Christina. Interação e identidade: experiências de um

curso temático de língua inglesa. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas – SP: Pontes, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas&Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELO, Leonor C (Orgs). *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas-SP: Pontes, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Orgs). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 2003.

BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. 272p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras)– Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma estrangeira de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELO, Leonor C (Orgs). *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas – SP: Pontes, 1992.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Teresa. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. LISBOA, 2009.

DUCATTI, Ana. Lucia. Fonseca. *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de*

uma professora de língua inglesa da escola pública. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Brasil: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. 2010. 374pp

FIGUEREDO, Carla Janaína. Interação, dialoguismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs). *Ensino de línguas macontemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas-SP: Pontes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: *CLIO Revista de Pesquisa Histórica*. Recife-PE: UFPE, 2007b.

FREITAS, Mireille da Silva; BARBIRATO, Rita de Cássia. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia (Orgs). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 2016.

GIRARD, Denis. Os momentos da aula de línguas. In: GIRARD, Denis. *Linguística aplicada e didática das línguas*. Lisboa: Editorial estampa: 1975.

GROSJEAN, François. *Bilinguismo individual*. Trad. de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em <http://proec.ufg.br/revistaufg/dezembro2008/tradução.html>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-36

LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. In: *Web-Revista SOCIODIALETO*. 2013. Disponível em www.sociodialeto.com.br. Acesso em janeiro de 2017.

LIMA, Andrade, Pâmela *et al.* UFRJ e as aventuras no português brasileiro. In: *Atas. XXV Encontro da AULP*. Cabo Verde. 2015.

LUCCHESI, Dante. Chave de transcrição. In: Projeto Vertentes do português popular do estado de Bahia. 2012. Disponível em <http://www.vertentes.ufba.br/home>. Acesso em março de 2011.

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. Panorama histórico dos principais métodos e abordagem no ensino de línguas estrangeiras. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ib-pex, 2008.

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. Os movimentos pós-comunicativos e a sala de língua estrangeira. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ib-pex, 2008.

MAVRAK, Maja. *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*. Dissertação de mestrado- Universidade do Porto, 2012. 116 pp

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngue*. Goiânia: Apiliada, 1999.

MENDES, P. S. *O uso do whatsapp no curso de português língua estrangeira (PLE) da UFRR*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016. 50 pp

MICCOLI, Laura. Stella. *Ensino e aprendizagem de inglês*. Campinas: Pontes, 2010.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística aplicada? In: SIGNORINI, L.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Linguística aplicada*. 6. ed. Florianópolis: 2011.

SCHLATTER, Margarete. Celpe Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyrá; Santos, Percília (Orgs). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: UNB, 1999.

VASCONCELOS, P. A et al. *Brasileiros em um dizer que vem da África*. Dissertação de mestrado- Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

2015 (em construção). 146 pp

YIN, Robert K. *Estudo de caso* – planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Roteiro de observação em sala de aula

- De que maneira a sala está organizada;
- De qual local a professora costuma conduzir as aulas em sala;
- Quais os tipos de materiais didáticos são utilizados pela professora durante o período observado;
- Qual o conteúdo ministrado pela professora de PLE;
- Em que língua (s) e com qual frequência a professora se comunica com os alunos e em que situações;
- Como a professora orienta a atividade;
- O aluno compreende os enunciados escritos e oralizados da questão;

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista – Aluno

- Em que momentos e com quais línguas você interagia com a professora e com os seus colegas africanos durante o curso?

Roteiro de entrevista – Professora

- Em que línguas e em que situações você se comunicava com os alunos africanos em sala de aula?
(Você tem alguma proficiência nas línguas dos alunos do curso?)
- Você sentiu dificuldade para interagir com os africanos durante o curso? Em que momentos?

A INTERAÇÃO SOCIAL DA LEITURA DIANTE DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao7@gmail.com

Helga Ticiane de Barros Maciel (UEMS)

helgaticiana.barrosmaciel@gmail.com

RESUMO

A abordagem se dará sobre dois vieses: na perspectiva da leitura (texto, leitor, interação social) e letramento literário. O objetivo do artigo é fazer uma breve ligação entre Literatura e prática social, por conseguinte letramento literário e interação social. Baseando-se nos pressupostos teóricos de Leffa e Cosson. A invenção da realidade trabalhada na Literatura agregando significados por meio da cognição, interação dentro dos limites da leitura. A leitura literária como função de melhorar a cognição, a aprendizagem dos educandos, principalmente, os da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que a bagagem de experiências prévias traz a leitura um novo significado. A grande relevância do artigo é tentar mostrar por meio de roteiro preestabelecido as relações lógicas, interacionais, cognitivas e de mundo permeadas por leitura literária com aplicabilidade concreta em turma da EJA da Rede Municipal de Educação.

Palavras-chave:

Cognição. EJA. Leitura. Letramento literário.

1. Introdução

A leitura e sua diversidade na escola, na vida dos educandos trazem no seu bojo aspectos relevantes da cognição assim trataremos no capítulo 1 de definições de leituras e letramento literário.

O capítulo 2 oferece a visão dos aspectos cognitivos, interacionais oferecidos pela leitura na construção do sentido. Já no capítulo 3 a leitura literária como fruto do processo de construção de sentido, ou seja, uma atividade prática como função de melhorar aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Finalmente, temos a conclusão do processo cognitivo que o educando perpassa aos longos das leituras literárias abordadas em sala de aula.

Refletir sobre a interação da leitura na sala de aula da EJA por meio de uma atividade prática explicando-a de forma detalhada e resultado esperado em sala de aula e estimular a leitura para desenvolver a cognição dos estudantes.

O próprio vocábulo “interagir” nos mostra, agir afetando e sendo afetado por outro, ter diálogo, comunicação (com outro) em dada situação, relacionar-se.

Assim, a leitura literária promove o letramento fornecendo os instrumentos necessários para articular a interação social do indivíduo. Uma vez que a leitura é um descrever de interações. Estas que são atividades de memória, de vivência, sociais e individuais.

Neste espaço, professor e aluno interagem por meio da linguagem, pois a leitura literária é o processo no qual o leitor realiza uma atividade de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre a proposta desenvolvida.

É uso de procedimentos que possibilita controlar o que será lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, para avançar na busca de esclarecimentos, validar suposições e interações feitas.

Assim, trataremos de algumas definições, acepções e considerações importantes ao desenrolar deste artigo, encerramos com importantes considerações dos autores que subsidiaram este estudo.

2. Definição de leitura e letramento literário: Leffa e Cosson

A leitura nos é apresentada de várias formas ao longo da nossa vida e estas são definidas sobre as diversas acepções. Importa para tratar desta abordagem, as percepções de definição de Leffa. O autor assevera que o “processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.)” (LEFFA, 1996, p. 9).

Diante disso, nos atentaremos a definição geral de leitura que é basicamente um processo de representação envolvendo o sentido da visão. Este sentido nos faz perceber a realidade e transformá-la. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade.

Ao interpretar a realidade a fazemos conforme o nosso conhecimento de mundo, social, interacional e psicológico. A leitura é um processo pelo qual cada leitor perpassa de maneiras diferentes.

Assim:

O processo de leitura pode ser comparado à construção de um prédio. O escritor é o arquiteto, o texto é a planta, o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio, o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. (CUNNINGHAM *et al.*, 1981; LEFFA, 1996)

Essa construção envolve os aspectos cognitivos do leitor, seu conhecimento de mundo, prévio que possibilita a interação da leitura. É este processo que culmina em múltiplas possibilidades de leitura. Então chegamos ao ponto importante da nossa trama: Letramento Literário. O que é? Segundo Cosson o letramento literário vai além daquele que usualmente concebemos na alfabetização. Trata-se da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

A abordagem torna-se mais ampla e complexa quando temos a sociedade como plano de fundo e por conseguinte a acepção de letramento literário é delineada pelo autor.

De acordo com Cosson (2018, p.39), o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

3. Aspectos cognitivos, interacionais oferecidos pela leitura na construção do sentido

A leitura acompanha a humanidade desde os primórdios, já que é inerente a todo ser humano. Neste aspecto estudos remonta do passado ao presente, o foco principal é o leitor e sua interação com a leitura. “A ênfase no leitor já envolve uma complexidade maior, considerando não apenas o que acontece durante a leitura, mas a experiência de vida que antecede o encontro com o texto” (LEFFA, 1999, p. 3).

Essa experiência de vida, de mundo, interacional dos sujeitos que faz dos alunos da EJA um vasto campo de aspectos cognitivos oferecidos pela leitura. Um breve recorte, situará o leitor na sala de aula na disciplina de IEL (Iniciação aos Estudos Literários) no período noturno em uma escola da Rede Municipal de Campo Grande-MS, a sala é extremamente heterogênea, estudantes de faixa etária de 15 aos 75 anos de idade. Vivências múltiplas que faz o leitor percorrer o texto de acordo com sua vi-

vência, com seu contexto social. A leitura significativa e criativa em turma da EJA.

De acordo com Leffa (1999),

(...) a leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. (LEFFA, 1999, p. 15)

Essa compreensão é aguçada pela percepção de mundo, no qual é observada com maior propriedade nos alunos com idade avançada que tem maior maturidade para dissertar, argumentar, dialogar sobre as atividades propostas. Já os alunos na faixa etária de 15 aos 23 são movidos muito mais pela superficialidade.

A interação com a leitura torna-se menos prazerosa. Mas nem por isso deixam de fazer, pois toda atividade proposta tem uma justificativa. Tem um fim para fazer sentido para o aluno.

Dessa maneira, chegamos ao ponto crucial da interação, da cognição dos educandos, já que “dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada”. Essa experiência social faz com alunos mudem seu comportamento, visão de mundo agregando valores ou refutando os mesmos.

Diante disso, há uma mudança social, porque as pessoas mudam suas perspectivas. No próximo capítulo abordaremos a construção do sentido diante da leitura literária.

4. Construção de sentido: leitura literária

O ato de ler neste artigo aborda a teoria conciliatória, no qual o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. A leitura é muito mais que um simples decifrar de códigos, está inserida no contexto social; possibilita a transformação das relações humanas.

Neste decifrar de códigos, de signos, de significantes o leitor da EJA, ou seja, o estudante começa de modo muito individual a desvendar os meandros da leitura e sua interação.

Isso posto, consciente da necessidade de um recorte metodológico ao estudo da interação para compreender a constituição de uma rede de

interações com objetivos específicos. Descreveremos, sucintamente, como foi abordada a atividade prática, no qual consistiu em apresentar o poema “Não há vagas” de Ferreira Gullar, leitura significativa e atividade direcionada à reflexão, culminando em um produto final com diversas opiniões, interacionais e vivência de cada aluno, fazendo sentido ao aluno da EJA. Esta atividade foi adaptada da oficina “O visitante” do livro *Letramento Literário*, uma vez que o aluno torna-se personagem e autor da vivência e temática do referido poema.

O ato de ler aborda a teoria conciliatória, no qual o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. A leitura é muito mais que um simples decifrar de códigos, esta está inserida no contexto social, possibilitando a transformação das relações humanas na sociedade.

A linguagem e a literatura como forma de interação, nos propicia dentro de um trabalho coletivo, a possibilidade de descrever manifestações dos sujeitos (alunos) na aquisição do conhecimento, orientada para uma finalidade específica, realizada nas práticas sociais dos seres humanos.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (LEFFA, 2018, p. 17)

Neste “ser outros”, frequentemente, os alunos escrevem suas vivências como se fossem outros, mas retratando suas vivências e é neste ponto que o letramento literário se dá, no qual a experiência literária permite saber da vida pela experiência do outro.

Ressaltamos que leitura em lugares e meios diferentes propicia interação entre partes, para evidenciar que a interação se dá tanto em uma leitura de texto impresso quanto em um ambiente virtual. A atividade prática foi proposta de maneira convencional, mas poderia ser integrada com as tecnologias disponíveis na escola.

5. Considerações Finais

O presente estudo não é o fim das discussões acerca da leitura e da interação que o leitor faz. Na verdade é um suscitar de leituras que nortearam a temática. Esperamos ter oferecido aos leitores outro viés a referida questão. Buscamos o paradigma social da leitura. Não obstante, o letramento literário acompanha três etapas do processo, como assevera

Cosson (2018, p.47) a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra, a aprendizagem, a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Como, já dito, Leffa nos lega que dentro do paradigma social da leitura, a construção de sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado em numa experiência social globalizada.

Vale lembrar, antes de, nos atentarmos ao término deste que a experiência dos alunos e professor com a referida atividade possibilitou um leque de considerações acerca da sociedade, da atualidade, da relação temporal da vida em sociedade, de relações atemporais do Brasil enquanto sociedade, e daqueles que habitam, dentre outros aspectos que serviram de base para um novo estudo.

Neste espaço, professor e aluno interagem por meio da linguagem, pois a leitura é o processo no qual o leitor realiza uma atividade de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre a proposta desenvolvida. É uso de procedimentos que possibilita controlar o que será lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, para avançar na busca de esclarecimentos, validar suposições e interações feitas.

Para Leffa (1999, p.12) “ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém”. Essa leitura proporcionada na escola faz a diferença para vida do educando. A Literatura e o ensino desta servem para instruir, provocar rupturas, mudanças e ressignificados na vida de alunos de faixa etárias tão diversificadas, como os alunos da EJA. Segundo Cosson (2018, p. 20) “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs). *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>) acessado em 09/11/04.

_____. *Vilson J. Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO–APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE
PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO**

Jefferson Roberto Aroucha (UFT)
jeffersonaroucha@hotmail.com

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as práticas interdisciplinares de professores do ensino médio a partir das atividades propostas no livro didático de língua inglesa, bem como fazer uma breve discussão sobre a interdisciplinaridade na educação e o processo de formação docente. Para tanto, os dados que compõem a pesquisa foram coletados a partir da observação do trabalho de uma professora de inglês do primeiro ano do ensino médio durante a execução de um projeto pedagógico sugerido pelo livro didático da escola. A partir da análise dos dados foi possível perceber a importância do trabalho interdisciplinar na escola e que é preciso um esforço conjunto para que essa prática se torne constante no processo ensino–aprendizagem. Enfim, assumir uma postura interdisciplinar requer uma mudança de atitude e de pensamento de todos os que são responsáveis pela educação, especialmente dos nossos professores.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade. Língua inglesa. Livro didático.

1. Introdução

A interdisciplinaridade tem sido muito discutida nos últimos anos por professores e pesquisadores, principalmente no âmbito escolar. A ideia de conceber uma educação em que o conhecimento científico está em consonância com as práticas sociais, proporcionando uma educação mais ampla e integral, move a busca por formas coletivas de trabalho em sala de aula.

As mudanças realmente significativas no âmbito escolar só vão acontecer quando passarmos a valorizar a escola como espaço social democrático, pensarmos numa educação que busque uma formação integral e superarmos a perspectiva do conhecimento fragmentado e distante da realidade dos nossos alunos. A escola precisa empenhar-se em ofertar um ensino que seja capaz não apenas de desenvolver intelectualmente os alunos, mas principalmente que possibilite a eles construir um conhecimento contextualizado e significativo, em que as diversas disciplinas dialoguem entre si. Neste contexto, o professor de língua estrangeira se apresenta com um papel importantíssimo enquanto formador de sujeitos capazes de agir com responsabilidade e consciência.

Nesse sentido, este estudo destaca uma abordagem interdisciplinar em língua inglesa, com ênfase a questão ambiental, buscando provocar uma reflexão sobre as questões sociais envolvendo o tema, despertando a consciência para a cidadania.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas interdisciplinares do professor de língua inglesa de uma escola estadual de Imperatriz-MA, a partir das propostas do livro didático.

2. Algumas concepções sobre interdisciplinaridade na educação

A interdisciplinaridade nasceu como um convite para que as disciplinas não modificassem os seus objetos, mas que as relações entre elas fossem mais fortes. A realidade não é fragmentada, infelizmente as nossas escolas atuam em um contexto disciplinar, o que não gera interesse por parte dos alunos, eles se interessam por temas como a água, os mares, a natureza, entretanto, esses temas não são propriedade exclusiva de nenhuma disciplina, portanto é necessário que haja uma inter-relação mais forte entre as disciplinas (DAMAS, 2009).

Morin (2003) propõe uma reforma do pensamento, uma mudança que transforme radicalmente a maneira de pensar, ensinar e aprender. Ele defende a valorização de um conhecimento não fragmentado, que permita que homens e mulheres enxerguem o mundo e a humanidade de maneira contextualizada, abrangente e completa. Essa transformação na maneira de pensar faria com que o aluno se entendesse parte de um sistema.

Conforme explicado acima, um dos principais problemas da escola hoje é que o aluno mal consegue fazer a conexão entre o que aprende em cada uma das diferentes disciplinas. Nós professores ensinamos a nossa disciplina partindo do princípio de que o estudante vai fazer as interligações entre as várias disciplinas. Com o tempo, percebemos que o estudante não faz essa interligação, pois o processo educativo é compartimentalizado, fazendo com que ele não consiga relacionar os conhecimentos que ele aprende em uma disciplina com os conhecimentos que ele aprende em outra.

Conforme Cavalcante e Pinho (2015) o trabalho interdisciplinar precisa partir do entendimento de que as várias ciências podem colaborar para o estudo de temas particulares que contribuiriam para a realização de atividades relevantes na escola. As autoras deixam claro que a procura por um conhecimento integral implica um trabalho conjunto no qual cada

disciplina trabalha em conformidade com as demais, objetivando construir novas formas de assimilação da realidade.

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade é uma conversa entre as inúmeras disciplinas do currículo escolar, ou seja, dois ou mais componentes curriculares precisam dialogar na busca pela construção e globalização do conhecimento. Conforme mencionado pelas autoras “as práticas interdisciplinares no contexto escolar devem favorecer, sobretudo, a aprendizagem significativa e integradora dos saberes prévios dos alunos” (CAVALCANTE; PINHO, 2015, p. 218).

É inegável que a escola moderna foi e tem sido muito bem sucedida, embora nós possamos produzir uma série de críticas a ela, não podemos deixar de reconhecer o quão eficiente ela foi nesse processo de ensino e de aprendizagem. O problema é que nós chegamos a um determinado momento em que a humanidade começou a se deparar com problemas que esse conhecimento compartimentalizado não conseguia resolver, por exemplo, vamos pensar em um problema ecológico. Não existe uma ciência única capaz de responder a um problema de degradação ambiental, mesmo a ecologia sendo considerada uma ciência autônoma, não consegue dar conta de compreender esse problema, ela precisa da contribuição de outras disciplinas.

Ferreira, Hammes e Amaral (2017, p. 65) afirmam que:

Assumir uma atitude interdisciplinar não significa abandonar ou menosprezar as especificidades de cada disciplina, mas perceber o que as une ou as diferenciam, para encontrar os elos, ou seja, as disciplinas podem e devem contribuir para a construção e reconstrução do mesmo conhecimento. (FERREIRA; HAMMES; AMARAL, 2017, p. 65)

Diante disso, é importante tomar outra atitude frente ao saber, principalmente do professor, que será provocado a ser mais ousado e criativo. Nesse sentido, é necessário rever práticas de ensino que há anos estão instauradas nas escolas brasileiras. No entanto, para que essa mudança realmente aconteça, é preciso olhar com mais cuidado para a formação inicial e continuada do professor, objetivando ações que contribuam para essa transformação.

Fazenda (2008, p. 17) afirma que “se definirmos interdisciplinaridade como como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”. Portanto, pensar em uma postura interdisciplinar envolve também

uma mudança de atitude de nós professores, para isso é preciso que a nossa formação esteja em compasso com esse novo pensamento.

3. Interdisciplinaridade e formação de professores

A interdisciplinaridade foi pensada por Piaget como uma interação entre diversas ciências. Entretanto, com o passar dos anos, passou a ser pensada também como um processo enriquecedor que permitia a integração e a reciprocidade entre as diversas ciências, no qual derrubaria as barreiras que as disciplinas constroem entre elas próprias, ajudando na construção e na reconstrução de um conhecimento que não estaria tão fragmentado (MORIN, 2003).

Diante disso, se pensarmos a escola como uma das instituições que mais compartimentaliza os conhecimentos, esse conceito interdisciplinar se mostra extremamente relevante, como conceito integrador, de intercâmbio entre as diversas disciplinas.

Quanto à formação do professor, o que temos hoje é basicamente um modelo tradicional de séculos, que se baseia nos conteúdos disciplinares ou conteúdos culturais cognitivos, no qual se acredita que basta ser conhecedor dos conteúdos, para poder ensiná-los. Este pensamento baseia-se no princípio da predominância, suficiência dos conteúdos para o ensino aprendizagem (SAVIANI, 2008).

Talvez essa primazia, esse foco do conteúdo em detrimento a outras formas de aprendizagem, faz com que as relações que a aprendizagem e o ensino tem com outros aspectos sociais, tanto macro-sociais, da grande sociedade, como micro-sociais, referente a micro sociedade que se constrói em sala de aula, passem inadvertidos por causa dessa homogeneidade que perpassa todas as fronteiras.

Conforme Saviani (2008) o paradigma dominante de formação nessa concepção é um esquema chamado de três mais um, no qual basicamente compreende três anos de estudo da disciplina, que é o foco da especialização do professor e mais um ano de formação didática e pedagógica. Percebemos então, que há um leve aceno para a interdisciplinaridade, uma vez que há uma preocupação didática e pedagógica em meio às disciplinas da área.

No entanto, apesar dessa leve tentativa de fazer o ensino um pouco mais interdisciplinar, os estudos mostram que há uma grande diferen-

ça entre os projetos pedagógicos que estão, por exemplo, nas ementas, nos programas, nos currículos, nas grades curriculares das diferentes licenciaturas e as disciplinas que são ensinadas. Os documentos parecem não ter muita relação com aquilo que a prática na universidade mostra. Conforme mencionado pela autora “o processo de aproximação entre teoria e prática pressuposto no modelo tem escassamente se efetivado nos diferentes sistemas educativos nacionais” (GATTI, 2011, p. 81).

Há uma pulverização na própria formação dos licenciados, através dos diferentes cursos da academia que não fazem essas relações interdisciplinares que poderiam ser feitas entre si. Com isso, o professor fica numa posição um tanto frágil ao se deparar com a realidade que ele vai encontrar na escola. Por exemplo, além das disciplinas que remetem as especificidades do conteúdo que o professor vai ensinar, é necessário ter disciplinas como sociologia da educação, psicologia da educação, etnografia da escola, etc.

Os resultados escolares não dependem somente da capacidade do aluno de aprender e da capacidade do professor de ensinar, mas há muitos outros fatores sociais que podem determinar como acontece o evento da aprendizagem, ou seja, existe um conjunto de fatores sociais atuando nesse processo.

Conforme verificado, a formação interdisciplinar implica uma formação que se centra na escola, porque esse é o local de trabalho do professor. É preciso encontrar estratégias para a introdução desse local o mais cedo possível, não apenas nos últimos semestres do curso. É necessário também, pensar uma grade curricular voltada para formação interdisciplinar do aluno, para que ele não tenha tanta dificuldade quando da inserção ao mercado de trabalho.

4. Ensino de língua estrangeira interdisciplinar

Os PCN (2000) apresentam uma proposta de ensino de língua estrangeira onde aluno possa compreender o mundo de maneira integral, observando os parâmetros existentes e desenvolvendo formas próprias de construir sentidos no mundo.

Neste sentido, é necessário pensar o ensino da língua inglesa para além das competências e habilidades linguísticas, contribuindo para a formação de alunos críticos, de maneira que tenham consciência de sua importância para a sociedade.

Diante disso, a interdisciplinaridade entra como uma proposta chave, capaz de proporcionar ao aluno, uma formação totalizadora, promovendo o estímulo pela aprendizagem e tornado-a relevante.

Lück (1995) afirma que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino objetivando a formação integral do aluno, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1995, p. 14)

A colaboração entre as disciplinas por meio do diálogo entre elas ocasiona trocas reais de desenvolvimento recíproco. A cooperação entre as disciplinas favorece o crescimento de um planejamento coletivo e globalizado na escola, oportunizando a construção de um currículo elaborado em um contexto coletivo, fomentando um intercâmbio mútuo entre as mesmas.

Os PCN (2000) ainda ressaltam que a língua estrangeira pode conceber a formação da identidade dos alunos ao trabalhar a importância e o papel que a língua estrangeira exerce no mundo globalizado, promovendo ligações entre o contexto local e internacional.

Portanto, pensar o ensino de língua de estrangeira sob o viés interdisciplinar, é pensar um ensino que desenvolva a capacidade crítica do aluno, buscando inter-relações com o sujeito, sua ideologia, a cultura e a identidade, considerando um contexto sócio-histórico. Esta prática precisa estar relacionada à consciência crítica da linguagem, garantindo a variedade discursiva, a utilização das novas tecnologias, o trabalho em grupo e a construção da identidade dos alunos.

Dessa forma, o aluno, assim como o professor, poderá desenvolver seu potencial de cooperação, integração, respeito e cidadania, e assim desenvolver os princípios éticos e a consciência social que proporcionam uma formação global a todos os envolvidos no processo. A interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa favorece o desenvolvimento destas qualidades, visto que assegura a possibilidade de uma maior dimensão de relações de formas de expressar e se colocar diante do mundo.

5. Resultados e discussão dos dados

Os dados que compõem este estudo foram coletados a partir da observação do trabalho de uma professora do ensino médio de uma escola estadual em Imperatriz-MA. O foco principal foi a execução de um dos projetos pedagógicos que constam no livro didático *Way to Go*.

O livro didático em questão propõe dois projetos de caráter interdisciplinar, que devem ser trabalhos ao longo de todo o ano letivo, ou seja, um projeto deve ser executado por semestre letivo.

O primeiro projeto se intitula *turningtrashintoart*, transformando lixo em arte em uma tradução livre, que deve ser trabalhado ao longo do primeiro semestre letivo. O segundo projeto *ideas for a healthier world*, ideias para uma vida mais saudável, seria a proposta para o segundo semestre.

Descreveremos a seguir a execução das atividades do primeiro projeto proposto pelo livro em questão, realizadas com duas turmas do primeiro ano do ensino médio entre os meses de abril e junho de 2018.

Na apresentação do projeto, em abril de 2018, a professora levou um pequeno texto falando sobre o descarte de garrafas pet no meio ambiente e como artistas do Rio de Janeiro estavam utilizando esse material descartado na natureza, para produção de obras artísticas. Ela dividiu os alunos em pequenos grupos e em seguida, fez algumas considerações sobre o tutorial, destacando as suas características e formas de produção.

A professora propôs aos alunos que pensassem em formas criativas para a reutilização de garrafas pet e escrevessem um pequeno tutorial em inglês mostrando suas ideias. A atividade avaliativa do projeto seria a produção e apresentação de um tutorial em forma de pôster ou vídeo, reutilizando de forma criativa as garrafas pet.

Considerando a natureza interdisciplinar do projeto, as professoras de biologia e artes foram convidadas a participar. A professora de biologia falou rapidamente com os alunos sobre o impacto na natureza do descarte impróprio de alguns materiais e a importância da reciclagem. A professora de artes deu algumas sugestões sobre a reutilização de materiais recicláveis e se colocou a disposição para orientar a produção desses objetos. As professoras ficaram cerca de 10 minutos na sala, pois estavam com atividades em outras salas de aula. A professora orientou os alunos a procurarem também a professora de língua portuguesa para uma revisão do rascunho do tutorial escrito naquele primeiro momento.

Nos meses de abril e maio, a professora reservou alguns minutos

do final das aulas para discutir com os alunos sobre o andamento da produção do tutorial. Alguns grupos se mostraram bem interessados e com algumas propostas muito boas, como por exemplo, a utilização de garrafas pet pintadas, como forma de decorar a residência ou usá-las como porta lápis e canetas. Segundo alguns alunos a professora de língua portuguesa reservou também alguns momentos das suas aulas para auxiliá-los na produção escrita do tutorial, deixando ainda mais forte o caráter interdisciplinar do projeto.

A professora de história, que também tem formação em cinema, foi convidada a falar um pouco sobre a produção de vídeos, pois alguns grupos demonstraram certa dificuldade com a produção e edição dos materiais. Por fim, a professora deu as últimas diretrizes para a apresentação dos trabalhos, corrigiu problemas com a escrita e pronúncia em língua inglesa.

Na primeira semana do mês de junho, aconteceu a culminância do projeto. Infelizmente não foi possível reunir toda a comunidade escolar para acompanhar as apresentações, pois segundo a direção da instituição, a escola não dispunha de espaço suficiente para a acomodação de pais e alunos. Sendo assim, os grupos fizeram as apresentações para seus colegas de turma, na própria sala de aula, durante os dois horários das aulas de língua inglesa.

Tudo aconteceu de maneira bastante organizada, os alunos demonstraram segurança e conhecimento do que estavam apresentando. Aparentemente todos os grupos estavam bem motivados e não apresentaram muitas dificuldades na explanação do tutorial, a não ser pelo nervosismo de alguns alunos, algo perfeitamente natural na faixa etária deles. Os vídeos exibidos também foram muito bem produzidos, com boa qualidade de som e imagem e com ideias muito criativas.

Na semana seguinte, a professora convidou os alunos a fazerem uma avaliação do projeto, utilizando questões propostas na seção *think-about it!* do livro didático. Eles foram estimulados a compartilhar as suas impressões sobre o resultado do projeto neles mesmos, na escola e na comunidade. Alguns alunos disseram que passaram a enxergar com outros olhos o descarte irregular de materiais na natureza, outros mostraram satisfação na produção de objetos a partir de material reciclável e que não tinham ideia de quantas coisas interessantes podiam ser produzidas com o uso destes materiais.

Com tudo isto, este projeto proposto ao longo da coleção *wayto*

go, vinculou o conhecimento intelectual ao trabalho na prática, no que diz respeito a apropriação de conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e oriundos da experiência, por meio da aprendizagem de língua inglesa.

Além disso, o projeto em questão buscou uma forma de articulação de diversas disciplinas com os problemas facilmente perceptíveis no cotidiano dos alunos, sem é claro, desconsiderar as especificidades de cada disciplina, proporcionando uma reflexão crítica, fazendo com que os jovens se vejam como agentes transformadores da comunidade onde vivem.

6. Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma discussão em torno dos conceitos de interdisciplinaridade no ambiente escolar, uma reflexão sobre como o processo de formação docente pode auxiliar na desfragmentação do conhecimento, além disso, permitiu analisar a prática interdisciplinar de professores da educação básica pública.

De forma geral, os professores manifestaram interesse com o trabalho interdisciplinar, mas ainda há muita resistência por parte de alguns, pois a interdisciplinaridade exige não só uma aproximação das disciplinas, mas também uma mudança de postura e pensamento. Os alunos, por sua vez, mostraram muito entusiasmo com a proposta de trabalho, permitindo a eles enxergar o conhecimento de forma global e se perceber como sujeito ativo no processo de construção da aprendizagem.

Uma das condições para se concretizar essa nova visão é a mudança de atitude do professor, que precisa buscar outras formas de trabalho para discutir criticamente sentidos e valores. Neste sentido, o professor deve entender que o seu papel não é apenas de um transmissor de conteúdos prontos e acabados, mas o de um sujeito capaz de despertar no educando um interesse que seja para além dos muros da escola.

Desta forma, pode-se assegurar que o professor deve estar em formação contínua, procurando sempre se atualizar, não apenas por conta das mudanças rápidas do mundo moderno, como também para ser um sujeito que seja capaz de promover mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CAVALCANTE. M. S. D.; PINHO. M. J.; ANDRADE. K. S. Interdisciplinaridade e livro didático: interfaces (im)possíveis. In: *Revista do GEL-NE*, Natal-RN, Vol. 17 Número 1/2: 213-234. 2015.

DAMAS, Luiz Antônio. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.). *Competências Interdisciplinares*. São Paulo, Xamã, 2009. p. 13-30.

FAZENDA. Ivani. *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA. F. M. N. S.; HAMMES. C. C.; AMARAL. K. C. C. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. In: *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP*, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

GATTI. B.A.; BARRETO. E. S. S.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2011.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

A INTERLÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E/OU ACOMPANHAMENTO DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS

Karine Nafaeli Sousa Lima (UFT)

knafaeli@gmail.com

Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

fedviges@uft.edu.br

RESUMO

O desafio encontrado por diversas escolas de ensino regular na inserção efetiva de alunos surdos em suas salas de aula é algo recorrente, mas pouco explorado em relação à elaboração de propostas de acompanhamento e/ou de avaliação da evolução de escrita desta classe de alunado. Tendo em vista que a primeira língua de uma pessoa surda é a LIBRAS e o português constitui-se como segunda língua e que deste modo o processo de apropriação deste segundo idioma apresentará estágios intermediários entre a língua materna deste sujeito (LIBRAS L1) e a língua-alvo (Língua Portuguesa – L2) este estudo objetivou demonstrar a importância do papel da interlíngua como instrumento pedagógico e suas distintas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos a partir de uma proposta de inserção de análise de produção textual diferenciada. A relevância do presente trabalho, bem como sua consequente proposta de intervenção para a situação-problema encontrada em diversas escolas regulares tem a sua importância ao considerar-se a necessidade de utilização de critérios diferenciados de avaliação e acompanhamento de alunos surdos, bem como de oportunizar um maior controle por parte dos professores de Língua Portuguesa acerca da evolução de escrita de seus respectivos alunos surdos, identificando assim os estágios de interlíngua pertencentes a cada discente em sua respectiva série cursada em sala regular de ensino.

Palavras-chave:

Interlíngua. Alunos surdos. Produções textuais. Contribuição.

1. Introdução

Em dias atuais, é cada vez mais crescente o grande desafio encontrado por diversas escolas na inserção efetiva de alunos surdos em suas salas de aula. Em parte, isto se deve às inúmeras dificuldades encontradas pelos professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, por serem responsáveis pelo processo de apropriação da segunda língua destes alunos, bem como por seus respectivos processos de acompanhamento e avaliação. É importante destacar, que para os surdos a língua materna propriamente dita é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o português, a

segunda língua, por consequência, a língua-alvo destes alunos.

Deste modo, considerando que o processo de apropriação do português, em sua modalidade escrita por alunos surdos, apresentará estágios intermediários entre a língua materna desses alunos (LIBRAS-L1) e a língua-alvo (língua portuguesa – L2); fenômeno conhecido como interlíngua. O presente trabalho lança-se ao contexto de educação de surdos, com a seguinte pergunta de investigação: “O que a interlíngua pode representar no contexto de ensino de surdos em rede regular?” e com o tema: “A utilização da interlíngua como instrumento de avaliação e/ou acompanhamento da apropriação da escrita em língua portuguesa por alunos surdos em sala regular” por entender que a interlíngua pode atuar como um importante instrumento no processo de avaliação e/ ou acompanhamento desta classe de alunado.

A relevância do presente trabalho, bem como sua consequente proposta de intervenção para a situação-problema encontrada em diversas escolas regulares de ensino público, tem a sua importância ao considerar-se a necessidade de utilização de critérios diferenciados de avaliação e acompanhamento de alunos surdos, bem como de oportunizar um maior controle por parte dos professores de Língua Portuguesa acerca da evolução de escrita e apropriação da segunda língua de alunos surdos, identificando assim, com eficiência, os estágios de interlíngua pertencentes a cada aluno surdo em suas respectivas séries cursadas, em sala regular de ensino público.

2. A aquisição da linguagem (escrita) por alunos surdos

Traçar uma discussão acerca da linguagem enquanto agente implicador no processo de aquisição de uma segunda língua constitui-se, sem dúvida, como uma tarefa indispensável para qualquer profissional que deseje realizar um trabalho satisfatório na avaliação e/ou acompanhamento da apropriação da escrita em língua portuguesa por alunos surdos.

Saussure (1991) referindo-se ao que chamamos abstratamente de linguagem definiu o termo como representação de pensamento, que em se tratando da comunicação humana é composta de acordo com o linguista, pelas línguas, conceituadas pelo estudioso como aspecto social da linguagem. E dentre as 6000 línguas, aproximadamente, existentes no mundo, destacam-se as línguas naturais, onde as línguas de sinais se encontram inseridas.

Ao considerarmos a proposta do Bilinguismo na educação de surdos em cenário brasileiro, temos a língua de sinais – LIBRAS (L1), como língua materna do aprendiz e a língua portuguesa (L2) como majoritária. Tal afirmação se deve ao fato de que o processo de aquisição de linguagem se dá de forma diferenciada em pessoas surdas, em detrimento da condição destes surdos.

Quadros (1997, p. 84) cita que:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, consequentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua é, por excelência, uma segunda língua para pessoas surdas.

Assim a LIBRAS configura-se como uma ponte entre dois mundos linguísticos diferentes e seu conhecimento, tanto por parte do aluno, como pelo professor torna-se imprescindível. Em seus estudos sobre o processo de aquisição de linguagem Quadros (1997) cita os estudos de Collier (1989) e elucida que:

A autora observa que a questão da idade não pode ser separada de outra variável que determina o processo de aquisição: o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na primeira língua. O processo completo de aquisição da primeira língua é concluído na puberdade (por volta dos 6 a 12 anos). Tal processo compreende vários aspectos, tais como: (a) o domínio das regras morfológicas e sintáticas mais complexas; (b) a elaboração de atos de fala; (c) o domínio semântico e (d) a aquisição do vocabulário que é ampliação ao longo da vida. (QUADROS, 1997, p. 84)

Deste modo, o domínio da língua materna pelo surdo torna-se indispensável em seu processo de aquisição do Português, tendo em vista que a LIBRAS se dará como base para todas as suas aquisições, inclusive da escrita em Português.

Destaca-se nessa perspectiva que a necessidade de aquisição da língua portuguesa por alunos surdos se deve por esta se tratar da língua majoritária do Brasil, que é solicitada por meio de sua modalidade escrita nas escolas do país, onde estes se encontram inseridos. Sua aquisição efetiva dependerá das situações proporcionadas a estes aprendizes no processo de uma segunda língua, processo este que ainda enfrenta em território brasileiro muitos desafios. Como salienta Quadros & Schmiedt (2006):

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o

português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com crianças falantes do português. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23)

Nessa perspectiva, destaca-se que em dias atuais, ainda encontra-se no cenário educacional brasileiro, um ensino e avaliação para alunos surdos que enfrenta diversas dificuldades na busca de proporcionar um ensino–aprendizado baseado na primeira língua desses aprendizes – LIBRAS. No entanto, destaca-se a importância de tal atitude, tendo em vista a importância que a Língua Brasileira de Sinais exerce no processo de aquisição da língua portuguesa.

3. A interlíngua como instrumento de avaliação e/ou acompanhamento da escrita de alunos surdos

Ao nos atentarmos para o contexto de educação de surdos, em dias atuais adentramos em um momento histórico de diversas transformações, onde pessoas surdas e seus defensores lutam pela afirmação de seus direitos sociais, que lhes foram negados através dos tempos. Entre suas principais reivindicações encontra-se o direito de utilização da língua de sinais (No Brasil, LIBRAS), nos mais diferentes contextos de interação. Tal direito acaba por refletir, de forma imediata, nas políticas educacionais vigentes.

Fato facilmente explicável se considerarmos que a reivindicação do reconhecimento da língua de sinais para os surdos em diferentes contextos de interação, acaba por implicar também, na entrada da LIBRAS no ambiente escolar e concomitantemente em uma situação linguística diferente, que por conseguinte exige mudanças das práticas curriculares.

Assim, é cada vez mais visível o grande desafio encontrado por muitas escolas regulares na busca de um trabalho eficaz na docência do português em uma perspectiva bilíngue: LIBRAS/Português, com alunos surdos, tendo em vista, as diversas dificuldades de ensino–aprendizagem com estes alunos em busca de uma aquisição efetiva do segundo idioma (língua portuguesa). Vale ressaltar que, para os surdos, a língua materna propriamente dita é a LIBRAS, e o português é o segundo idioma e que este processo acontece de forma progressiva.

Ainda nessa perspectiva, tendo em vista a importância do domínio de uma composição textual efetiva por indivíduos surdos, mas partindo do pressuposto que estes apresentam diversas dificuldades nessa modali-

dade, é possível sistematizar algumas das principais características de escrita, valendo-se de estudos como o de Góes (2002), que discute tais características textuais ocasionadas pela condição de surdez, por meio da exposição dos resultados de uma pesquisa com alunos surdos, realizada por Fernandes (1989), a partir de um conjunto de provas, que abrangia solicitações para completar frases, inserir preposições em frases, redigir bilhetes, reproduzir textos lidos e responder a pequenos questionários. A autora elucida que:

Os resultados mostram boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação (por esta depender, em grande parte, do domínio da tonicidade de palavras faladas). Porém o desempenho nas provas revela diversas dificuldades, tais como do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação; e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso. (GÓES, 2002, p. 2)

A autora aborda dados gerais de alguns problemas de escrita apresentados por alunos surdos, a partir de uma pesquisa realizada por Fernandes (1989) que elucida a boa incorporação das regras ortográficas por estes alunos, decorrente de uma excelente capacidade de memorização das palavras, exceto no caso das palavras acentuadas nos quais estes apresentam dificuldade, assim como em aspectos sintáticos específicos.

Deste modo, é necessário não se desviar de uma discussão mais aprofundada no que tange às peculiaridades de escrita apresentadas por surdos. E assim, passarmos a considerar que o processo de apropriação do Português, em sua modalidade escrita por alunos surdos, apresentará estágios intermediários entre a língua materna desses alunos (LIBRAS – L1) e a língua-alvo (língua portuguesa – L2). Tal fenômeno linguístico será conhecido como Interlíngua.

Quadros e Schimiedt reiteram que:

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que já está no processo de aquisição da segunda língua. (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 34)

Assim, entendendo que no processo de aprendizagem de uma segunda língua (língua portuguesa) o aluno surdo apresentará traços tanto

de sua língua materna (L1) quanto de sua língua-alvo – língua portuguesa (L2). Buscou-se elencar as principais características de cada estágio de interlíngua na busca de uma melhor compreensão de como alunos surdos constroem suas produções textuais em suas respectivas fases de aprendizagem, a partir de Brochado (2002) *apud* Quadros & Schmiedt (2006).

Quadro 1: Estágios de interlíngua elencados por Brochado (2002) *apud* Quadros & Schmiedt (2006).

ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA	
INTERLÍNGUA I	
Neste estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:	
• Predomínio de construções frasais sintéticas; • Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2); • Aparecimento de construção de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; • Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); • Falta de adequação de elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção); • Uso de verbos, preferencialmente no infinitivo; • Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente; • Uso de construção de frase tipo tópico-comentário, em qualidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; • Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; • Pouca flexão verbal em pessoa e modo; • Falta de marcas morfológicas; • Uso de artigos, às vezes, sem adaptação; • Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; • Pouco uso de conjunção e sem consistência; • Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto;	
INTERLÍNGUA II	
Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos surdos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais	

brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo, emprego, muitas vezes desordenado, de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- Justaposição intensa de elementos da L1 e L2;
- Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do Português;
- Frases e palavras justapostas confusas não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- Uso de algumas preposições, nem sempre inadequado;
- Inserção de muitos elementos de português, numa sintaxe indefinida;
- Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente,
- Sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

INTERLÍGUA III

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita, o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de fases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- Estruturas frasais na ordem direta do Português
- Predomínio de estruturas frasais SVO;
- Aparecimento normal de estruturas complexas;
- Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Categorias funcionais empregadas, predominantemente com adequação;
- Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- Uso de preposições com mais acertos;
- Uso de algumas conjunções coordenativas aditivas (e), alternativas (ou), adversativas (mas), além das subordinativas condicional (se), casual e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- Flexão de nomes, com consistência;
- Flexão verbal, com maior adequação;

- Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- Desinências verbais da (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Diante dos fatos já citados, reconhece-se que a inserção de alunos surdos em salas regulares, impõe a todos os professores, em recorte aos de Língua Portuguesa, um novo desafio educacional, sobretudo, em se tratando das diversas dificuldades no percurso da apropriação da segunda língua ou língua-alvo (língua portuguesa) por esta classe de alunado.

Esta necessidade de um trabalho diferenciado que possibilite um melhoramento na avaliação e acompanhamento de alunos surdos incluídos em salas regulares, não se configura como um campo fechado ou estreito de possibilidades de trabalho, mas como um caminho aberto às diversas opções, pois se entende que:

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para a valorização de sua identidade surda. (FERNANDES, 2006, p.19)

Como consequência de tal constatação, a presente proposta configura-se como um trabalho diferenciado do professor de Português em sala regular de ensino.

4. Proposta de acompanhamento e/ou avaliação com a interlíngua

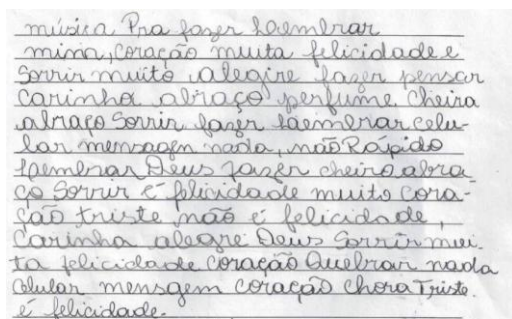
Nesta nova perspectiva de acompanhar e/ou avaliar as produções textuais de alunos surdos, o educador, ao seguir a proposta em questão, deve encontrar-se pautado nos níveis de interlíngua; apresentados anteriormente, (quadro 1) realizando um enquadramento do estágio de apropriação da língua-alvo do aluno, em sua respectiva série cursada, registro desse que uma vez feito deve ser arquivado na escola ao término do ano letivo, pelo professor, para um acompanhamento possível dos avanços (ou dificuldades) de seu educando, compondo assim, um histórico geral desse discente, que outros professores, terão acesso e darão continuidade.

Deste modo, a análise de produções textuais de alunos surdos, não se encontrará pautada em graus de semelhança com relação às de alunos ouvintes; com juízos centrados em conceitos de “certo” ou “errado”, mas sim, nos respectivos avanços (ou dificuldades) no percurso de apropriação da língua-alvo (português) que se constitui como segunda língua para esta classe de alunado, que além de um processo de ensino–aprendizagem diferenciado, também requer um acompanhamento e/ou avaliação diferenciada.

Seguem abaixo, a título de exemplificação, trechos de textos produzidos por uma aluna surda, que aqui chamaremos de Aluna A. Os textos da aluna, elencados abaixo, foram produzidos a partir de um trabalho de produção textual e retextualização, com alunos surdos realizado a partir da execução de um projeto aplicado em uma escola municipal do estado do Pará, intitulado *Trabalhando a produção textual em uma perspectiva bilíngue: LIBRAS/Português com alunos surdos da escola estadual Irmã Carla Giussani*, que teve a pesquisa-ação, como método para a geração de dados (LIMA; OLIVEIRA, 2014).

O objetivo de eleger trechos ou textos na íntegra das produções justifica-se pela necessidade de demonstrar como se daria o enquadramento de apropriação de interlíngua, na proposta de avaliação em questão.

A análise desenvolvida foi realizada a partir das contribuições de autores como Brochado (2002), Góes (2002). Quadros (1997) e de outros autores que desenvolveram pesquisas voltadas para a área de produção textual de alunos surdos.



música. Pra fazer lembrar
mim, coração muita felicidade e
sorrir muito. Alegria fazer pensar
carinha, abraço perfume. Cheira
abraço sorrir fazer lembrar celular
mensagem nada, não rápido
lembrar Deus fazer cheiro abraço
sorrir e felicidade muito coração
triste não é felicidade
carinha alegria Deus sorrir muita
felicidade coração quebrar nada
abular mensagem coração chora triste
e felicidade.

Figura 1: Texto produzido pela aluna A.

Em primeira análise, é importante ressaltar alguns aspectos relevantes para o enquadramento da interlíngua pertencente a cada aluno surdo. No texto elencado têm-se vários aspectos que devem ser considerados pelo professor, como por exemplo, a questão da ortografia, percebe-se, no caso da aluna A, que grafia de “alegire” correspondia na verdade, à palavra “alegre”. Nota-se um acréscimo da vogal “i” no último fonema da palavra, que permite considerar que o emprego da vogal “i” na palavra “alegre” pode ter se dado em processo de analogia feito pela aluna com a palavra “alegria”. Já a grafia da palavra “mensagem” é escrita pela aluna de duas formas diferentes no mesmo texto: “mensagen” e “mensgem”. Percebe-se uma confusão na grafia da palavra, ainda não memorizada pela aluna de maneira efetiva.

Em se tratando do emprego de verbos, ressalta-se na composição da aluna A, uma tendência de uso de verbos no infinitivo, um raro emprego de verbos flexionados e de verbos de ligação, caracterizando deste modo, uma estratégia típica de transferência de aspectos estruturais da Língua de Sinais –LIBRAS, para as composições em Português, produzidas pela aluna, que também apresentava um predomínio de frases de conteúdos como (substantivos, adjetivos, verbos) desvios de ortografia na grafia de alguns verbos e falta de adequação de elementos funcionais (artigo, preposição e conjunção), aspectos estes que enquadraram a aluna no estágio de interlíngua I.

Destaca-se, assim, que, na proposta em questão, para uma análise textual efetiva do aluno surdo, o professor deve tomar como base, para o enquadramento da interlíngua, os estágios de apropriação elencados por Brochado (2002).

O quadro abaixo constitui o modelo de diagnóstico e/ou avaliação a partir da interlíngua, que, no caso, a título de exemplificação, constituiria o registo da evolução da aluna, uma vez que viabiliza o enquadramento da aluna em seu respectivo estágio de aquisição da língua-alvo (língua

portuguesa). A identificação do grau de surdez da aluna se deu apartir da compreensão de que tais níveis de surdez acarretam distintas peculiaridades linguísticas de escrita.

Quadro 2: Proposta de registro de apropriação de escrita para acompanhamento ou avaliação de alunos surdos com readaptação do quadro proposto por Brochado (2002) *apud* Quadros & Schmiedt (2006).

REGISTRO DE APROPRIAÇÃO DE ESCRITA PARA ACOMPANHAMENTO OU AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NÍVEL DE INTERLÍNGUA	
NOME DO ALUNO: ALUNA A	
GRAU DE SURDEZ: PROFUNDA	
SÉRIE:	
IDADE:	
DIAGÓSTICO DE ESCRITA DO ALUNO PELO PROFESSOR:	
Nesse ano, ou semestre meu aluno surdo apresentou as seguintes características em sua escrita:	
INTERLÍNGUA I	
• Predomínio de construções frasais sintéticas	(x)
• Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2)	(x)
• Aparecimento de construção de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário	(x)
Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos)	(x)
• Falta de adequação de elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção)	(x)
• Uso de verbos, preferencialmente no infinitivo	(x)
• Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente	(x)
• Uso de construção de frase tipo tópico-comentário, em qualidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2	(x)
• Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau	()
• Pouca flexão verbal em pessoa e modo	()
• Falta de marcas morfológicas	(x)
• Uso de artigos, às vezes, sem adaptação	()
• Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada	(x)
• Pouco uso de conjunção e sem consistência	(x)
Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto	(x)

INTERLÍNGUA II

- Justaposição intensa de elementos da L1 e L2 ()
- Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do Português ()
- Frases e palavras justapostas confusas não resultam em efeito de sentido comunicativo; ()
- Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados (x)
- Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos) ()
- Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção ()
- Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado ()
- Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham ()
- Uso de algumas preposições, nem sempre inadequado ()
- Inserção de muitos elementos de Português, numa sintaxe indefinida ()
- Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, Sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado. (x)

INTERLÍNGUA III

- Estruturas frasais na ordem direta do Português ()
- Predomínio de estruturas frasais SVO ()
- Aparecimento normal de estruturas complexas ()
- Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção) ()
- Categorias funcionais empregadas, predominantemente com adequação ()
- Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido ()
- Uso de preposições com mais acertos ()
- Uso de algumas conjunções coordenativas aditivas (e), alternativas (ou), adversativas(mas), além das subordinativas condicional (se), casual e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que) ()

- Flexão de nomes, com consistência ()
- Flexão verbal, com maior adequação ()
- Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número ()
- Desinências verbais da (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência
- Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção ()

PARECER FINAL:

Interlíngua I: Observou-se que todos os textos produzidos pela referida aluna apresentam um emprego predominante da estrutura frasal muito semelhante à da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (língua materna), uma vez que se verificaram ocorrências como emprego de verbos, em sua maioria, no infinitivo; emprego raro de verbos de ligação; inadequação no uso de artigos e preposições; comprometimento semântico e de ordenação sintática, ocasionando prejuízos na compreensão efetiva do texto, etc. Como visto, algumas destas ocorrências que caracterizam o Estágio de Interlíngua I, foram elencadas nas análises acima.

5. Considerações finais

A avaliação e/ou acompanhamento da escrita de alunos surdos tem se apresentado como um dos principais desafios na inclusão efetiva desta classe de alunado em rede regular de ensino. A busca de procedimentos adequados para avaliar e/ou acompanhar o processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa, desta classe de alunado, está em pauta nas discussões de diversos professores e teóricos, uma vez que, também depende-se disso, entre outras adaptações, para a melhoria do rendimento de alunos surdos, inseridos em rede regular de ensino.

A adoção de uma avaliação distinta para alunos surdos, embora deva caminhar com a educação comum, (deve) e possui especificidades, que refletem as necessidades desses educandos, que traz à tona, a necessidade de um olhar diferenciado do professor. Nesse contexto, o presente artigo lançou mão de uma proposta diferenciada para avaliação de alunos surdos a partir da interlíngua, buscando um acompanhamento efetivo dos níveis de apropriação da segunda língua destes educandos. Pois o processo de avaliação não pode mais compactuar com uma abordagem generalista.

Nessa perspectiva, a avaliação, no presente artigo, foi concebida traçando necessidades e possibilidades de alunos surdos, falantes de uma língua materna diferente (LIBRAS). Enfatiza-se que as produções textuais de alunos surdos sempre tenderão a apresentar características diferenciadas das de ouvintes, a importância de tal entendimento se dá pela necessidade de um olhar diferenciado acerca da escrita de alunos surdos, o que não significa para o professor relevar dificuldades apresentadas por estes, mas em contrapartida, não realizar comparações e avaliações iguais entre produções textuais de alunos surdos versus alunos ouvintes, pois estes possuem línguas maternas diferentes.

Deste modo, o presente trabalho mostrou uma nova alternativa para avaliação e/ou acompanhamento da apropriação de língua materna respeitando este bilinguismo, língua portuguesa/LIBRAS, existente em sala de aula à luz de teóricos como Brochado (2002), Fernandes (2006), Goés (2002), Quadros e Schmiedt (2006) que tiveram suas respectivas contribuições reafirmadas e compartilhadas para a composição da proposta em questão que demonstrou a importância do papel da interlíngua como instrumento pedagógico e suas distintas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos a partir de uma proposta de inserção de análise de produção textual diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abibet *al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

BLUM, Marcelo Lawrence Bassay. *Processamento e interpretação de dados de geofísica aérea no Brasil Central e sua aplicação à geologia regional e à prospecção mineral*. Universidade de Brasília. Instituto de Geociências, 1999. 229 pp

DINIZ, Maria Helena; FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio; GEORKA-KILAS, R.A. Steveson. *Constituição de 1988: legitimidade, vigência e eficácia, supremacia*. São Paulo: Atlas, 1999.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Algumas considerações*. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOÉS, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. v.1,4. ed. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEME, Antenor Camargo. *O instrumento de trabalho da polícia judiciária*. Monografia. Curso de Pós-Graduação lato sensu em Direito Processual Penal. Universidade Católica Dom Bosco / Instituto Nacional de Pós-Graduação. Campo Grande, 2003. 42 f.

LIMA, Karine Nafaeli Sousa; OLIVEIRA, Renata Ferreira de. *Trabalho a produção textual em uma perspectiva bilíngue: Libras/Português com alunos surdos da Escola Estadual Irmã Carla Giussani*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Pará, 2014.

MARQUES, Heitor Romero (Org.). *Desenvolvimento local em Mato Grosso do Sul: reflexões e perspectivas*. 2. reimpressão. Campo Grande: UCDB, 2001.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2005. 163pp

SANTOS, Gildásio Mendes e FIORENTINI, Bárbara. *Lanç@i as redes*:

para comunicar a mensagem cristã através da Internet. Campo Grande: UCDB, 2002. 120 pp

TEIXEIRA, Antônio Edílio Magalhães. *A razoável duração do processo ambiental*. Dissertação. Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia. Universidade Federal de Pernambuco. Faculdade de Direito do Recife, Recife, 2006. 227 f.

A LEITURA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: QUESTÕES E PROBLEMAS

Damares Alves de Araújo Basmage (UEMS)

damaresaa@gmail.com

Marcelo Marinho (UNILA)

biografia@gmail.com

RESUMO

Considerando que a leitura é um essencial instrumento para a construção do conhecimento, uma forma de desenvolver sonhos e a imaginação, de lazer, prazer, informação, enriquecimento cultural, interação e exercício pleno de cidadania, este artigo apresenta, em sua primeira parte, um conceito amplo de leitura, sua função, importância, questões e problemas que envolvem a formação de leitores. Na segunda parte, traz considerações importantes sobre o papel da escola e do educador na mediação de leitura. Equívocos, limitações, impasses, armadilhas e os tortuosos caminhos aos quais está sujeito o professor formador de leitores. Na terceira e última parte, pontua recursos, instrumentos e estratégias dos quais os professores, numa atitude reflexiva, podem lançar mão na fascinante e desafiadora tarefa de mobilizar, mediar e formar leitores habituais, competentes, críticos e apaixonados.

Palavras-chave:

Leitor. Leitura. Formação de leitores. Mediação de leitura.

1. Introdução

Há no Brasil a falta do hábito de leitura e a dificuldade da escola em promover a leitura e formar leitores competentes e críticos, criadores e políticos, capazes de ler o mundo e a palavra.

À escola e ao professor compete grande responsabilidade no encaminhamento, na intervenção, no grau de interesse dos alunos pela leitura, na responsabilidade em formar leitores que busquem no ato de ler prazer e informação.

Este problema será apresentado em três eixos: construção de leitura; problemas e desafio; possibilidades e perspectivas.

Para tanto, baseia-se na leitura crítica de artigos científicos e livros de estudiosos em problemas e recursos na formação de leitores, no incentivo ao prazer e hábito de ler do sujeito, de forma discursiva, interpretando, compreendendo, produzindo sentidos e posicionando-se criti-

camente.

As discussões sobre a formação de leitores e a construção de suas identidades mobilizam pesquisadores, educadores, políticos e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente com a educação.

2. *Leitura: questões e conceitos*

Um exame das variações dos hábitos de leitura entre uma nação e outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela sua promoção é de primeira importância: todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, todos os pais e pedagogos terão de estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural se quiserem fazer por melhorar a situação. (BAMBERGER, 1977, p. 11)

A preocupação em promover o hábito da leitura e prover adequado acesso aos livros vem de longa data. Estudos e fatos demonstram que a leitura é um inquestionável e relevante fator de realização pessoal, de progresso social e econômico de uma nação.

Em 1972, quando a UNESCO proclamou esse o Ano Internacional do Livro, um dos principais temas foi a promoção do hábito de leitura. Assim, ficou muito claro o interesse e a preocupação mundial com os conhecimentos primordiais que a palavra impressa e o hábito de ler possibilitam um povo. A partir da experiência daquele ano, quando muitos países lançaram programas nacionais com base no principal dos temas, muitas pesquisas foram realizadas, mas os estudiosos reconhecem que ainda é preciso aprender muito sobre o assunto, pois a habilidade de reconhecer letras e palavras pode ser perdida rapidamente, se a leitura não fizer parte do ambiente sociocultural do indivíduo, e se este não tiver acesso a leituras que lhe sejam interessantes.

Nas palavras de Bamberger (1977), “há a necessidade de satisfazer aos interesses, necessidades e aspirações individuais através da seleção individual do material de leitura”. Assim, aos pesquisadores tornou-se fundamental investigar a leitura como ciência, descobrir e praticar métodos que assegurem, além de um caminho ao conhecimento e desenvolvimento das capacidades pessoais e intelectuais, o ato de ler constituir-se também uma agradável experiência.

Freire (1981, p. 7), afirma que “Ler é um ato de educação”, que desenvolve o aprendizado, a capacidade de compreensão e o pensamento e defende que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra

e da linguagem escrita, já que a leitura da palavra, do texto, não deve significar a ruptura da leitura particular de mundo e sim estabelecer uma relação dinâmica que vincule linguagem e realidade, não num processo de decorar e repetir, mas de aumentar os conhecimentos. “Leitura é ler o mundo, compreender seu contexto” (FREIRE, 1981, p. 7).

Segundo as análises de Martins (1994, p. 31), os caminhos da leitura podem ser sintetizados e abordados de duas formas: o da decodificação mecânica dos signos linguísticos, que se aprende a partir de estímulo e condicionamento, e a do processo compreensivo, que envolve aspectos emocionais, sensoriais, intelectuais, culturais, econômicos, neurológicos, fisiológicos e sociais.

Pelo mesmo viés, Geraldi (1998, p. 80), assegura que a leitura, considerando o léxico, admite duas posições: a do texto em seu sentido denotativo, dicionário, e a do contexto, figurativa, conotativa, imprescindível para a formulação de hipóteses do sujeito leitor, resultando as duas em produção de significados.

De maneira similar, no entendimento de Cramer & Castle (2001, p. 15), a leitura está no centro dos problemas enfrentados na construção do saber e as duas maneiras de abordar leitura residem:

- 1) no mecanicismo e na decodificação (entendimento de textos impressos), que acontece nos primeiros anos escolares;
- 2) no aprendizado de reconstrução, de compreensão, de extração dos significados, na assimilação e na capacidade de usar informações que atendam objetivos variados.

Assim, estes estudiosos apontam para a ideia de que na sala de aula é preciso criar cultura que desperte o aluno para o gosto e o valor da leitura prazerosa, silenciosa, concentrada, que remeta ao sonho, ao jogo, à diversão, ao poder, à criação e à sabedoria, pois a leitura é o objetivo central e mais importante do ensino. Todavia, refletem que o objetivo de formar leitores praticantes da leitura por prazer e conhecimento pessoal, só será alcançado mediante ajuda de professores, pais, administradores e pesquisadores trabalhando juntos para propiciar a leitura e o amor pelos livros, como se vê nesta asserção:

(...) aumentar a proporção de crianças que lêem bastante e que fazem isso com evidente satisfação deve ser o objetivo do ensino da leitura, tanto quanto aumentar o número de leitores competentes. (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 11)

Sob essa óptica, estes pesquisadores declaram que leitura entendimento e compromisso, cuja motivação, no seu desenvolvimento, é prioridade. É do professor a responsabilidade em formar leitores entusiasmados e frequentes, que busquem no ato de ler prazer e informação. Contudo o amor pela leitura deve ser criado também em casa, estendendo-se à escola, onde continuará para sempre, a partir da colaboração e envolvimento de todos no mesmo processo.

Mercado (2004, p.108) retoma as ideias de Freire e relembra que ler é “processo de entender a significação e a presença de não ditos no interior do que é dito”, “é processo dialético, histórico-social e faz parte do sujeito”. Acompanhando suas idéias, pode-se dizer que ler é mais do que um simples processo decodificar da escrita, mais que considerar interpretação única, é a admissão de sentidos possíveis, é relacionar, questionar, sugerir, é construção de interpretação. Num posicionamento crítico do sujeito leitor, que não é norteado para um determinado sentido, mas que cria, muda e recria o sentido das palavras e expressões de acordo com o discurso, já que os sentidos se dão entre textos e contextos, num espaço aberto de novas possibilidades, que caracteriza leitura significativa.

Nessa perspectiva, Cramer & Castle (2001, p. 56) afirmam que leitura é atividade participativa porque o livro não existe até que seja lido. Também defendem a idéia de que a leitura apresenta dois aspectos vitais: o da afetividade e o da influência do professor no que diz respeito à motivação. Entretanto esses aspectos afetivos são muitas vezes deixados em último plano, quando não são de todo abandonados, porque o professor, que desempenha um crítico papel na formação de leitores motivados, ativos e engajados, vive em conflito entre o currículo e o seu papel de incentivador, e ainda, tem pouco ou nenhum treinamento para ensinar leitura com afetividade.

Pullin (2008, p. 235) manifesta a ideia de que ler é um exercício de cidadania e realça que o leitor que busca, indaga e é curioso é que “dá vida ao texto pela implicação dos ditos e não ditos da escrita.”, conforme sua análise, conclui que esse texto vivo baseia-se no “levantamento de hipóteses, inferências, relações e compreensão do implícito”, que caracteriza a competência de leitura e o sujeito leitor ao compreender o que lê.

Em análise convergente Jolibert (1994, p.15) conclui que “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”. Atribuir o sentido de forma direta sem intermédio de decifração, nem de oralização. E explicita a idéia de que ler é o questionamento de algo escrito, numa situação real.

Assim conclui que ler é compreender a mensagem de uma placa no trânsito a um livro, visto que ler é mais do que decifrar regular e linearmente algo escrito, é compreender a mensagem escrita descobrindo as informações necessárias, quando se precisa dela nas situações reais da vida no cotidiano.

Com arrimo nos conceitos propostos é possível afirmar que para formar leitores é preciso tornar a prática de leitura um hábito na vida do aluno para que ele amplie seu conhecimento de mundo e de novas culturas. Nesta perspectiva é importante trabalhar os mais variados gêneros e a compreensão de sua função, dar opção de escolha e, antes de tudo, ensinar e incentivar a leitura por prazer que cria significação e faz do leitor um crítico, capaz de estabelecer relações entre o texto e o contexto.

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação pela promoção do desenvolvimento da linguagem e do treinamento intelectual, e acentua a possibilidade de ajustamento à situação pessoal do indivíduo. (BAMBERGER, 1977, p. 13)

Em seu texto Bamberger (1977, p. 100), enfatiza a ideada necessidade de aplicação de medidas especiais e vários métodos de leitura no processo de formação de leitores, como a leitura na sala de aula, na discussão em grupo, individualizada ou na discussão amistosa com professores, pois a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem e seu aprimoramento melhora a capacidade de aprender e tornar o indivíduo mais livre e independente. Na formação do leitor é importante saber que ler não é só compreender o que está escrito, mas o mundo onde se vive e o cotidiano do qual se faz parte.

3. Formação de leitores: impasses e armadilhas

Em seu texto sobre a importância da leitura para o indivíduo na escola, Bamberger (1977, p. 99), sublinha que “as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura incluem oportunidades para ler de todos os modos possíveis”, porque uma leitura “unilateral”, que privilegia apenas um gênero discursivo, “conduz também a uma visão unilateral da vida e incapacita o indivíduo” em suas relações sociais. E conclui que o objetivo do ensino de leitura só é atingido quando o leitor desenvolve sua capacidade de pensar e expandir seus horizontes a partir da interpretação do que lê.

Por esse prisma, Freire (1981, p. 23) afirma que o educador preci-

sa reconhecer que o conhecimento, a leitura e sua interpretação, não são fatos imobilizados, concluídos, a ser transferido de quem o adquiriu a quem ainda não o possui. É preciso respeitar o nível de compreensão que os alunos têm de sua própria realidade, pois querer impor a eles a nossa compreensão é incorrer em autoritarismo. É preciso valorizar o pensamento do sujeito-leitor e a compreensão crítica que é gerada através da prática, da participação e da reflexão sobre sua realidade presente, com as dificuldades e desafios a serem superados. Assim, Freire aponta para a ideia de neutralidade na leitura, que ocorre quando não há participação crítica e criadora dos leitores democraticamente “no ato de conhecimento de que são sujeitos”. Mercado (2004) complementa essas ideias ao afirmar:

A leitura tem sido tomada como modelo excludente e direcionador de significados na escola, de forma geral, produzindo a mesma prática de leitura através dos anos, com diferentes leitores e com condições de produção diferenciadas, não se permitindo o direito elementar, de qualquer leitor ler o mesmo texto de forma diferente. (MERCADO, 2004, p. 116)

Tais referências permitem inferir que a prática pedagógica do ensino de leitura na escola tem sido o de impor a interpretação, reduzindo o sentido a uma possibilidade única, desconsiderando as condições sócio-históricas dos alunos e sua interação na significação da leitura. Trabalhar a formação de leitor com tais métodos resulta na formação de intérpretes e não de alunos leitores. Mercado manifesta a ideia de que a leitura ensinada desta forma “constitui-se em processo linear”, sendo a busca de significação determinada pelo professor, e assevera que tal metodologia não é capaz de formar sujeitos-leitores, já que “apenas cabe ao professor o papel de dirigir o processo de ensino-aprendizagem.

De forma análoga, Geraldi (1998, p. 81) indica que a leitura competente é definida “a partir de diferentes relações que consideram o tipo de saber envolvido, os objetivos da leitura, o nível de escolaridade” e defende a ideia de que a imposição de leitura, citada por Mercado (2004), como leitura restrita ou linear, que resulta em desprazer e limitação, é perigosa, impositiva e mata os textos pela fixação de um significado único, desconsiderando outros aspectos dentre tantas possibilidades de discutir os sentidos. Ressalta ainda, que leitura só é significativa se construída considerando as possibilidades surgidas na sala de aula para depois tornar-se uma prática. Em suas contundentes observações, Geraldi (1998, p. 79) sugere que “A leitura deve ter se tornado uma coisa muito chata, porque na tentativa de conquistar leitores, tentamos os aliciamentos.” Os aliciamentos de que trata Geraldi é o que Freire (1981) nomeou neutralida-

de e, mais tarde, Mercado (2004) chamou de leitura restrita, linear o que a levou a ponderar que “é preciso repensar o como ensinar a ler”. Assim defende é necessário inserir o leitor num dado contexto sócio-histórico-ideológico, numa leitura “polissêmica”, onde os sentidos se dêem entre os textos e os contextos, considerando possibilidades de interpretação e cultivando o hábito de leitura crítica, que reflete os mecanismos de construção numa relação de texto e contexto.

Pelo mesmo viés, Pullin (2008, p. 236) ressalta a idéia de que a leitura indicada, a qual ele denomina prescrita, pelo professor, produz marcas no leitor, que comprometem “a formação e a reflexão de si sobre si”, ao mesmo tempo que limita a sua capacidade de sujeito-leitor, influencia no “grau de interesse pela leitura” que geralmente lhe é uma “experiência difícil, desinteressante e aborrecedora”. Pullin sugere que o professor que deseja formar leitores críticos deve refletir essas ações e o objetivo delas, que muitas vezes é apenas de preocupação avaliativa e realização de atividades prescritas de leitura.

Conforme essas pertinentes ideias, é fácil inferir que o fracasso escolar no desenvolvimento do gosto pela leitura, e a formação de leitores recai sobre a forma como o professor trabalha a leitura em sala de aula, como se vê nestas linhas esclarecedoras:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura, são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a sua influência. Infelizmente, o treino dos professores antes e durante o trabalho, na maioria dos países, não dá ao papel da leitura a atenção que consagra ao ensino da ortografia ou da composição. (BAMBERGER, 1977, p. 80)

Nessa perspectiva, Cramer & Castle (2001, p. 8) defendem a ideia de que pesquisas determinam a leitura uma das áreas que os professores mais consideram importante, mas que a ela não se dá o merecido cuidado.

Na vertente diametralmente oposta, Freire (1981, p. 19) sugere que há dois tipos de educadores: o ingênuo não malicioso e o ingênuo astuto e tático. A diferença entre eles é que o não malicioso erra porque não sabe fazer certo, mas pode aprender de sua prática, perceber que sua maneira de ensinar é inoperante, assumir e mudar, tornando-se crítico; ao passo que o educador astuto e tático sabe que não deveria ensinar de forma neutra, porque não dá certo na formação do sujeito-leitor, mas ignora e continua ensinando por acreditar ser detentor do conhecimento e que por

isso pode transferi-lo a quem não os possui. Os educadores “astutos que objetivam a educação ingênua de transmissão de conhecimento impõem obstáculos à emancipação das classes e grupos sociais mais oprimidos” (FREIRE, 1981, p.19).

Com base nos conceitos de Freire (1981), observa-se que a falsa astúcia dos educadores configura, no ensino da leitura, autoritarismo, pois estes impõem aos educandos a sua compreensão do mundo e da realidade, não ensinando a ler de forma que seja contrária à repetição mecânica e à memorização. Freire enfatiza que é típico do autoritarismo não oferecer opções de escolhas de leitura para que o ato de ler seja envolvente, bem como negar solidariedade no ato de ensinar e aprender com seus educandos, ouvindo suas interpretações de acordo com sua realidade e seu conhecimento de mundo. Freire defende que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” Por isso devemos aprender sempre. Assim, para por um fim na educação autoritária é preciso que quem sabe ensinar, saiba, sobretudo, que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora (FREIRE, 1981, p. 17).

De forma análoga, Pullin (2008, p. 239) afirma que “novos leitores são responsabilidade dos professores”, que o interesse do aluno pela leitura depende da fala do educador e de suas práticas educativas, de suas intervenções, sua devolução e encaminhamento. “Não se pode desconsiderar o poder da ação pedagógica do professor”, uma vez que “se não dimensionam o poder dos efeitos das leituras prescritivas, comprometem a formação pessoal e profissional dos alunos.”, visto que leitura formadora é a “subjetividade do leitor com o que sabe e é”.

Em tal contexto, Freire (1981, p. 12) chama atenção para armadilhas como a leitura superficial e em quantidade, a leitura com o objetivo de ensinar a gramática, a insistência para que os alunos leiam um grande número de capítulos de livros, numa leitura fragmentada, para responder questionário, todas são compreensões errôneas sobre o ato de ler. A postura do educador é também analisada por Freire, que assevera que o direito de falar do educador corresponde ao dever de escutar “de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor”, esperando em troca ganhar mais. Afirma que o educador deve manter-se humilde em ensinar e aprender, cuidando sempre para que não seja o discurso que ajuíze a prática, mas a prática o discurso, pois “o nosso discurso incoerente com a nossa prática vira puro palavreado”.

Por outra vertente, Geraldi (1998, p. 82) argumenta que “sem con-

dições sociais de leitura, não há formação do leitor.” Formação de leitores implica em acesso de professores e alunos à produção de leitura. Concorde que para formar um leitor crítico é necessário um professor reflexivo, ressalta, porém, que ao professor também falta condições sociais de leitura. “É um processo histórico. Os professores hoje estão concretamente afastados do livro e das bibliotecas pelas condições de trabalho e de salário” (GERALDI 1998, p. 82). A realidade material que torna sua jornada de trabalho muito longa e exaustiva, também lhe toma quase todo o tempo e disposição para a prática da leitura e aquisição de novos conhecimentos. “Para quem tem por obrigação formar leitores, inexistem condições sociais de leitura” (GERALDI, 1998, p. 82). Geraldi defende que o professor preocupado com o seu papel de formador sabe que acesso aos livros é difícil para o aluno, desde a escola. Dessa forma, o educador “vive entre dois paradoxos: ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler, ensinar a ler sem ter direito a ler” (GERALDI, 1998, p. 82).

Pullin (2008, p. 232) manifesta a idéia de que a escola é “espaço sociocultural fundamental para a humanização dos jovens”, que constitui “um lugar de formação e transformação.” Já Geraldi (1998, p. 84) pondera que a escola tem sido conteudista, conservadora e não tem correspondido aos interesses populares, e, porque o professor não tem condições sociais de ler, a escola, dita como um dos lugares privilegiados de acesso à leitura, tem se tornado impotente na formação de leitores.

4. Formação de leitores: recursos e instrumentos

Em seu livro, *Como Incentivar o Hábito de Leitura*, Bamberger (1977) lança sugestões para promover o hábito de leitura com a esperança de que suas orientações sirvam de estímulo a educadores preocupados em compartilhar os benefícios da leitura. Assim, o autor propõe a ideia de que o ensino da leitura ocupe uma posição central no currículo e seu ensino seja propiciado de forma efetiva na escola e em casa, com tempo necessário para que seja praticada; propõe, para atrair futuros sujeitos-leitores “tornar o material de leitura adequado, acessível e convidativo” (BAMBERGER, 1977, p. 109), de maneira que todas as faixas etárias por ele se interesse; indica ainda, que nas bibliotecas o serviço deve atender todos os gostos, tipos, necessidades e interesses de leitura, proporcionando atividades lúdicas e práticas que induzam à leitura, e conclui que a propaganda dos livros deve ser apoiada e divulgada nos meios de comunicação.

Na formação de leitores, um recurso de essencial importância de acordo com Freire (1989, p. 34), é considerar o saber empírico do aluno, sua realidade social, seu conhecimento prévio, que jamais deve ser desdenhado ou desvalorizado, mas sim, ser sempre o ponto de partida para a interpretação da leitura. Quando afirma que “ler é inquieta procura”, Freire baseia-se na ideia de que ler exige disciplina, representa desafio, uma atitude séria e curiosa na procura por compreensão do texto lido, que o discurso de incentivo do educador constitui-se um instrumento quando desperta no aluno a curiosidade e ele entende que o texto exige estudo, atenção e esforço para ser compreendido, e que nesse esforço de compreensão é preciso persistência e não desistir mesmo deparando-se com dificuldade de interpretação. Assim, o idealizador da pedagogia da libertação afirma:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade. (FREIRE, 1981, p.12)

Nessa perspectiva, Geraldi (1998, p.80) afirma que o ensinoda leitura deve ser produção de significações, valorizando o contexto, numa situação de envolvimento em prática social, cuja leitura é a formade mediação de acordo com o conhecimento prévio do aluno e a história de leitura de cada um. Assim, o professor deve abrir espaços para o aluno expressar sua opinião e construir significados, mudar o significado e atribuir sentido às palavras, aos enunciados, à configuração do texto, ao vocabulário, às terminologias, de forma que o sentido seja sempre adaptado ao contexto, considerando as condições sociais e o acesso do leitor aos livros, nunca limitando-se a ensinar leitura como se ensina cálculo ou noções elementares, mas discutindo e conceituando o conteúdo. Sob essa óptica a escola deve contribuir criando condições favoráveis de aproximação do aluno aos livros, promovendo atividades atrativas, favorecendo um contexto afetivo e agradável para motivar a leitura.

Em tal contexto, Cramer & Castle (2001, p. 8) afirmam que, além de acompanhar o aluno em suas leituras motivando-o, o professor deve não impor, mas ajudar na escolha de leituras, exercendo o papel de mediador e promovendo também fácil acesso aos livros e uma leitura que o aluno reconheça como gratificante e recompensadora, lembrando que quanto mais interessante é a leitura, mais silencioso é o leitor competente que lê por vontade, curiosidade e prazer. Assim recomenda os livros de pesquisa inerentes à leitura, pois são eles recursos de grande valor para o estímulo de professores que objetivam formar leitores.

Menegassi (2007, p. 2), enfatiza que um recurso ao qual o professor deve recorrer com seus alunos na formação do sujeito-leitor, é eleger textos de circulação social, considerando a leitura de gêneros discursivos que circulam entre os alunos, pois com eles é possível a ativação dos conhecimentos pessoais e sociais sobre o tema lido, e, consequentemente, ativar o processo de compreensão relacionando o texto lido à situação social possível em que se encontra o leitor, para que assim, se produza novos sentidos. Menegassi assevera que as atividades de leitura não devem ser de interesse gramatical, mas a gramática deve ser sempre trabalhada de forma contextualizada. Se o professor resolver por fazer perguntas sobre as leituras realizadas, que sejam elas perguntas de compreensão textual que possibilitem o entendimento de maneira interpretativa, de forma que seja possível relacionar o que foi lido com a realidade do leitor que, assim, é orientado a resumir o que leu pela compreensão que atingiu e não copiando partes do texto. Em tal contexto as avaliações de leitura devem ser de acordo com a realidade social em que vive o sujeito-leitor que, ao entender, refletir, opinar, discutir e atuar, a partir de sua compreensão crítica, exerce a cidadania, uma vez que, ao significar são consideradas possibilidades e variações, de acordo com o momento sócio-histórico-ideológico em que se encontra.

Pelo mesmo viés, Freire (1981, p.28) assegura que a leitura desafiadora, crítica, sobre assuntos de interesse, permite a discussão e a contextualização. Um importante instrumento na formação do leitor, nesses momentos é que o professor eleja e valorize palavras do vocabulário popular para ensinar a língua e empregue uma linguagem que os alunos reconheçam e possam com ela expressar anseios, inquietações, reivindicações e sonhos. Assim se caracteriza um processo de interação, com abertura para a significação e a compreensão crítica. Sob essa óptica, Freire sugere atividades de leitura significativa, que permitam o leitor estar inserido como sujeito e não como objeto de pesquisa.

Freire (1891) manifesta a ideia de que os trabalhos de leitura sob o aspecto de pesquisa alternativa constituem-se valiosos recursos para formar leitores, visto que certos grupos populares, em função do maior nível de oralidade, preferem ouvir ou ler histórias locais, de pessoas conhecidas. Nessa perspectiva, pode ser levantada a história da área em que os alunos estão inseridos, registrar histórias em torno de vultos famosos, médicos, poetas, artesãos, pessoas de importância social, pesquisar superstições e crendices do lugar, fazer levantamento de plantas medicinais usadas na comunidade, gravando entrevistas com os habitantes mais ve-

lhos, para serem depois transcritas em forma de folheto com respeito à linguagem, a sintaxe, a semântica e a prosódia dos entrevistados, o que pode, posteriormente, vir a formar um acervo de histórias, de fitas gravadas, de folhetos, que representarão material de valor para atividades educativas e leituras significativas. Ressalta Freire que pesquisar temas como educação sanitária, teatro, política e suas relações com a fé, promover seminários de leitura e trabalhos em grupo a fim de aprofundamento no texto para aprender sua significação mais profunda e a pesquisa da linguagem popular, rica em significações, também são atividades que ajudam muito na formação de leitores (FREIRE, 1981, p. 21).

É importante observar que Freire (1981), quando sugere a criação de métodos de pesquisa alternativa, como recurso para a formação de leitores, que aprendem a fazer através da ação, não descarta a metodologia. “A pesquisa alternativa do povo como sujeito de si mesmo, mesmo esta, demanda metodologia” (FREIRE, 1981, p.21). Freire propõe também como recurso significativo para a formação de leitores, a leitura dos clássicos de qualquer campo do saber, a fim de que o leitor crie uma disciplina intelectual. E, finalmente, aponta para a ideia de que a leitura deve ser praticada sempre, pois toda e qualquer atividade que o indivíduo aprende a realizar, se exercitada frequentemente, pode melhorar.

É nadando que se aprende a nadar. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Praticando, aprendemos a praticar melhor. (FREIRE, 1981, p. 27)

Abramovich (1997), lembrando que ser leitor é compreender não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do cotidiano, sugere como recurso formador de leitores a contação de histórias, capaz de atingir muitos objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade, além de divertir. Quando o professor conta uma história abre espaço para a criação de suspense, surpresa e emoção, que estabelece entre ele e o aluno certa cumplicidade e elo por ser uma prática que remete a lembranças remotas, infantis, familiares, e torna possível vivenciar com profundidade raiva, medo, tristeza, alegria, tranquilidade e tantas outras emoções, ouvindo, sentindo e enxergando com os sentidos da imaginação.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, e de ser, outra ética, (...) É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (...) (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

A autora reforça como visto, que a contação de histórias é muito importante para o indivíduo, pois representa o início da aprendizagem na sua formação de leitor e de seu infinito caminho de descobertas e compreensão do mundo.

5. Conclusão

Apesar dos progressos da mídia e da irresistível tecnologia, a leitura representa ainda um instrumento de raciocínio e persuasão de importante papel no processo de comunicar, informar, esclarecer e conhecer, fatores esses todos necessários à vida profissional e social do indivíduo.

As instituições educacionais, as autoridades e os programas metodologias devem de uma forma, ou de outra, contribuir para promover o desenvolvimento e o gosto de ler, e servir de fonte de aprendizado e estímulo a quem se preocupa em compartilhar o bem que a todos a leitura pode fazer, como ferramenta que possibilita o sujeito aprofundar seus conhecimentos, criar fantasias, nutrir desejos, ter de volta os sonhos que lhe alimentam a alma.

A formação do leitor encontra muitos impasses e armadilhas na prática de ensino de leitura, nas limitações do ambiente escolar formador e no professor em seu papel de mediador-formador de leitores críticos e competentes. É sobre a escola e, mais diretamente, sobre o professor que recai o grande desafio de tocar e seduzir crianças, jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à leitura. Isso leva à consideração de que as condições materiais de acesso aos livros, os programas e práticas de ensino de leitura sejam levados em conta e revistos a fim de que o leitor que se forma seja capaz de desenvolver o gosto de ler, num processo interativo com o texto, respeitados sua forma e ritmo de leitura no processo de formação de sentido, considerando sua competência linguística e seu conhecimento prévio de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione, 1997. 174 pp
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Cultrix, 1997. 117 pp

CASSANO, Maria da Graça. O sujeito-leitor na e fora da escola. In: *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v. 13, n. 21, Salvador, jan./jun. 2004, p. 77-94. Disponível em <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antecedentes/numero21.pdf>> acesso em 10 ago. 2009.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. In: *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v. 13, n. 21, Salvador, jan./jun. 2004, p. 95-102. Disponível em <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antecedentes/numero21.pdf>> acesso em 10 ago. 2009.

CRAMER, Eugene H; CASTLE, Marrietta. *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre, Artmed, 2001. 299 pp

FERNÁNDEZ, Karina de Freitas Silva; SANTOS, Laís Scodeler dos. A formação do leitor pela leitura imagética do texto literário. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.2, n. 4, Rio de Janeiro, jul./dez. 2007, p. 1-19. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/formacao_do_leitor.pdf> acesso em 28 nov. 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1989. 49 pp

GERALDI, João Wanderley. *A leitura na sala de aula, as muitas faces de um leitor*. Série Ideias, n.5, São Paulo, FDE, 1998, p. 79-84. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf> acesso em 29 nov. 2009.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Vol. I, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994. 219 pp

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo, Pontes, 1993. 102 p.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 105 pp

MENEGASSI, Renilson José. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1-10

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. A prática de textualização na formação de alunos-leitores: do que se diz ao que se faz. In: *Revista da*

FAEEBA – Educação e contemporaneidade, v. 13, n. 21, Salvador, jan./jun. 2004, p. 103-118. Disponível em <<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/antecedentes/numero21.pdf>> acesso em 10 ago. 2009.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. In: *Ciências & Cognição*, v. 13(3), Londrina, dez. 2008, p. 231-242. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/cec_vol_13_3_m318315.pdf> acesso em 03 jun. 2009.

QUADROS, Deisily de; ROSA, Viviane Maria Cristine Dias. Formação de leitores: um dedo de prosa. In: *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação de professores: edição internacional. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 3545-55

SILVA, Ana Rita Santiago da. A formação de leitores: da leitura da palavra à leitura do mundo. In: *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v. 13, n. 21, Salvador, jan./jun. 2004, p. 173-182. Disponível em <<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/antecedentes/numero21.pdf>> acesso em 10 ago. 2009.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, São Paulo, maio/agosto 2008, p. 441-458. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>> acesso em 28 nov. 2009.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler*: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. 128 pp

A LINGUAGEM DO MEME NAS REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DOS MEMES DA COPA 2018 SOB A PERSPECTIVA SEMIÓTICA DE CHARLES SANDERS PEIRCE

Taís Turaça Arantes (UERJ)
taistania@gmail.com

RESUMO

O advento da internet fez surgir inúmeras redes sociais, tais como: o Facebook, o Instagram e o Whatsapp. Essas redes se tornaram importantes meios de comunicação na atualidade e contribuíram para o surgimento de uma linguagem específica de interação: o meme. Dessa forma, o presente estudo compreende o meme como linguagem a partir de seus signos visuais e verbais. A metodologia do trabalho é qualitativa. Como base teórica se utilizou a semiótica de Charles Sanders Peirce, assim como outros pesquisadores da área, tais como: Santaella, Netto e Pignatari. Com a grande diversidade de memes nas redes, para o *corpus* se escolheu aqueles utilizados como forma de interação na Copa do Mundo de 2018.

Palavras-chave:
Semiótica. Copa 2018. Linguagem do meme.

1. Introdução

O presente artigo aborda em seu escopo a discussão da linguagem do *meme* nas redes sociais, sendo as mais comuns delas o *Facebook*, o *Instagram* e o *Whatsapp*. A análise ocorre sob a perspectiva da semiótica de Peirce. A escolha desse ramo teórico está edificada em suas contribuições para estudar o *meme* enquanto linguagem, visto que o mesmo utiliza signos visuais e verbais para compor a sua mensagem.

Atualmente a comunicação nas redes sociais acontece mediante os *memes*, ou seja, não é incomum abrir sua página na rede social e se deparar com várias imagens ou vídeos que constroem as categorias fenomenológicas de sua mensagem de acordo com os referentes de cada grupo.

Por isso, a escolha do tema como *corpus*, pois como supracitado se buscou estudar e contribuir com os estudos dessa linguagem presente na *internet*. Estudar esse fenômeno da linguagem nos deixa mais próximos de como a nossa língua materna é utilizada em meios comunicativos. Os *memes* escolhidos para análise se pautam no acontecimento da Copa de 2018.

2. O *meme*

Quando se utiliza o termo *meme* é necessário compreender a sua dimensão, que vai desde o seu surgimento até os momentos atuais, sendo assim, existe uma linha temporal em sua criação, que está dividida em: a) o *meme* de Dawkins; b) *memes* digitais.

De uma forma breve no que concerne à origem do termo *meme*, esteteve seu nascimento a partir dos escritos do zoólogo Richard Dawkins de 1976. Para Dawkins o *meme* é um conceito de duplicação da cultura que está atrelado ao conceito de gene e ao processo de seleção natural, que destaca a similaridade com memória e mimesis¹⁸ (AREIAS; TEIXEIRA, 2017, p. 03).

Destarte, o *meme* do teórico Dawkins está ligado às ideias que alcançam vida e cujos núcleos sobrevivem, de formas específicas, e que acabam por mudar a sociedade. Para melhor exemplificar que o *meme* de algum criador sobrenatural de toda a vida na terra existe por muitas gerações em várias culturas, esse *meme*, ou ideia, continua a se perpetuar tempo após tempo, e assim, o mesmo pode evoluir de acordo com as diferentes visões de cada cultura. Em outras palavras, a ideia de um deus é um *meme* encarnado (MANSILLA, 2017).

Logo, os *memes* que vemos na *internet* podem ser traduzidos como uma linguagem que visa transmitir ideias e conceitos dentro de um contexto, no caso a *internet* e suas redes sociais. Em corroboração, nessa área de pesquisa Horta (2015) em sua dissertação nos explica que:

[...] o termo *meme* passou a ser entendido vinculado ao contexto da comunicação mediada pela *internet*. Desse modo, referir-se a um *meme* nas últimas décadas, no senso comum, passou a ser, basicamente, referir-se a um *meme* da *internet*. E foi justamente essa atribuição do termo a algo que estava acontecendo corriqueiramente nas nossas práticas comunicativas o que suscitou a nossa surpresa: havia algo se repetindo com certa regularidade nas interações em rede, de modo que essas ocorrências frequentes já estavam inclusive sendo nomeadas com o mesmo vocábulo por

¹⁸ O uso da analogia genética iguala dois conjuntos diferentes de sistemas de processamento da informação presentes em todos os seres humanos: primeiro, o genoma, o conjunto total de genes ou de material genético presente em uma célula ou organismo; os genes são replicados e transmitidos ao longo de gerações, mas se combinam em espécies completas como um genoma. Por outro lado, o cérebro e o sistema nervoso processam a informação recebida por assimilação, imitação (mimesis) ou transmissão cultural, capaz de ser dividida em ideia, conceito, técnica, habilidade, hábito e outras dimensões; essas unidades culturais que replicam a atividade humana são chamadas de *memes*. (MANSILLA, 2017, p. 111-12)

seus praticantes na web. (HORTA, 2015, p. 47)

Logo, Shifman (2013, p.18) define o *meme* como fragmentos de informação cultural que passam de indivíduo para indivíduo, tornando-se um fenômeno socialmente compartilhado. Mesmo que eles comecem de forma menor em alguma plataforma de rede social, o seu impacto acontece em um nível maior: o *memes* acaba por moldar as formas de pensamento, comportamento e ações de grupos sociais.

O *meme*, logo, na *internet* é uma linguagem usualmente utilizada por seus usuários para expressar os seus sentimentos e ideias sobre determinados assuntos. O ato de imitação e repetição de ideia se propaga, ganhando forma de vida e novas expressões conforme cada vez mais passado adiante (Blackmore, 2000, p. 4). Logo:

O “meme” de internet é uma ideia que está midiaticizada através de uma imagem, texto, ou som, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais atuantes enquanto internautas na rede. Assim, o “meme” de internet não é a imagem, vídeo, texto que é replicado por diversas vezes pelas pessoas na rede, com modificações pessoais de acordo com seu próprio gosto ou intenção, mas sim a ideia que está por traz daquela imagem (DIAS *et al.*, 2015, p. 07)

Na *internet*, como vimos, o termo *meme* passou a se referir a outra coisa, que está além da imagem, é uma linguagem que se constrói para além dos signos verbais e visuais. O *meme* carrega em si categorias fenomenológicas de interpretação. Como supracitado, o *meme* carrega em si ideias e é necessário que o leitor dessa linguagem carregue os referentes necessários para conseguir compreender a mensagem.

3. A semiótica

A semiótica possui várias correntes, entre elas, atualmente, três podem ser citadas por possuírem grande notoriedade: a semiótica greimasiana, fundada por Algirdas Julien Greimas (1917-1992), estabelecida na França e tendo como base o estruturalismo de Louis Hjelmslev e Lévi-Strauss; a semiótica da cultura, com o precursores russos Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Roman Jakobson (1896-1982), na qual foi reservada a tarefa de entender os outros sistemas da cultura que não fossem estritamente verbais, contudo, produtores de forma igual de linguagem (MACHADO, 2001, p. 289); e a semiótica ou lógica de Charles Sanders Peirce (1839-1914), que fornece em sua estrutura definição e classificações de signos linguísticos.

Para Lemke (1997), Peirce se caracteriza como um rebelde, pois ele fundiu a lógica e o sistema de tomada de significado, dando origem a sua semiótica ou lógica. O pesquisador Lemke ainda explica que as semióticas de Peirce e Saussure são as formais, por serem a semiótica da matéria. Essa nomenclatura surge devido ao fato de que a semiose (Saussure) e a semiótica (Peirce) são uma construção do significado, pois um objeto leva um sinal de interpretação de uma coisa; um evento, um processo ou fenômeno em relação a outro.

Décio (2004, p. 15) nos explica que a semiótica é a ciência que ajuda o ser humano a “ler” o os signos do próprio mundo. Por isso que a semiótica de Charles Sanders Peirce servirá de base para análise da construção signica da linguagem do *meme*, visto que, como Jamani (2011, p. 193) nos explica, a semiótica é o estudo da construção dos significados através dos signos, sendo eles verbais ou visuais e tem como premissa a noção de que os signos têm uma qualidade triádica. A respeito dessa relação de qualidade triádica, explica-se que há o próprio sinal físico, seja uma palavra, gesto ou imagem com a entidade a que se refere, tal como um objeto ou ideia. Dessa forma, os signos são sentidos ou significação, e, é nessa construção que o sentido da linguagem do *meme* se perpetua.

Nesse sentido, de “ler” o mundo, o pesquisador Lemke (1997, p. 04) explica que a semiótica dentro de uma comunidade é uma prática interpretativa, assim como também é, necessariamente, um processo material em algum sistema físico, além de ser também social e humano, ou seja, a prática semiótica permeia o cotidiano e está presente nas várias convenções da sociedade. Essas práticas de construção de significado são significativas dentro de um tempo e uma cultura. Essas práticas são parte dos sistemas culturais de significado.

Não é incomum olharmos para algo e buscar nele referentes para compreender a mensagem que ali está se tentando passar. O ser humano realiza o seu olhar através da semiótica para entender as relações existentes dos signos que os rodeiam. Realiza-se leituras por categorias, que são:

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral. (EMÉRITO, 2010, p. 5)

As categorias fenomenológicas citadas anteriormente dentro da

teoria de Peirce são o que define a qualidade, relação e representação (SANTAELLA, 2012). A primeiridade ao nível sensível, do signo em si mesmo, aquilo que está de forma imediata presente na consciência humana; a secundidade está no nível da experiência relativa às relações semântica entre signo e o seu objeto; a terceiridade diz respeito à mente, o signo em relação ao interpretante (NETTO, 1983, p. 61).

4. Os memes da Copa 2018

O *corpus* escolhido para análise nesse artigo foram os *memes* criados durante a Copa. Escolheram-se quatro que fazem relações intersemióticas com cinema e seriados. Como já exposto anteriormente, o *meme* se apropria de outros signos verbais e visuais para criar o seu novo discurso, para criar uma nova mensagem para o seu leitor.

O leitor por sua vez precisa evocar esses signos para compreender a mensagem exposta. Observa-se o *memes* a seguir:



Fonte: “GoT da Depressão”, Facebook. Acessado em 11/05/2018.



Figura 2 – O julgamento da Alemanha

Fonte: “Got da Depressão”, Facebook. Acessado em 11/05/2018.



Figura 3 – Às quartas usamos rosa

Fonte: “Memes twitter”, Instagram. Acessado em 11/05/2018.

No caso, as figuras 1 e 2 estão relacionadas com o seriado *Game of Thrones*, a vitória dos Starks, e com a Copa de 2014, em que o Brasil perdeu para a Alemanha de 7x1. A figura 1 apresenta a frase “Diga que o Canarinho Pistola se lembra” feita a partir de uma frase do seriado “O Norte se lembra”. Se o leitor não tiver esses referentes ele não consegue completar as lacunas e compreender a mensagem. Da mesma forma na figura 2, quando não há nenhum signo verbal presente, apenas as bandeiras ao lado de cada personagem. Nessa figura 2, no primeiro enquadramento se tem o personagem Mindinho, a Alemanha, traindo o persona-

gem Ned Stark, o Brasil, e, em segundo plano o julgamento do personagem Mindinho pelos filhos do Ned Stark, que no caso representam dois times da tabela de grupo em que a Alemanha estava, e,consequentemente, o Brasil. Observa-se que são a partir dos níveis de primeiridade, secundidade e terceireidade que o leitor completa a leitura da mensagem do *meme*.

A figura 3 traz a mensagem pelos signos verbais “Estamos nas quartas, né?” e abaixo a seleção vestida de rosa. Para a compreensão dessa mensagem, o leitor precisa completar a lacuna através do filme de comédia Meninas Malvadas, de 2004, em que as meninas populares usavam rosa nas quartas-feiras.

Dessa forma, o potencial comunicativo se estabelece a partir da leitura. Os *memes* precisam despertar em seus leitores o cômico através de uma lacuna. Lacuna esta que os leitores preenchem com o seu nível interpretativo.

Para conseguir despertar no leitor/receptor o nível de julgamento,omeme precisa trabalhar o interpretante do signo. Nesse sentido, Netto apresenta esses três termos a partir do interpretante do signo. Na teoria de Peirce há o Interpretante Imediado, o Interpretante Dinâmico e o Interpretante Final, que podem ser chamados respectivamente de sentido, significado e significação. A seguir a definição de cada um dos termos:

Sentido é o efeito total que o signo foi calculado para produzir e que ele produz imediatamente na mente, sem qualquer reflexão prévia; é a Interpretabilidade peculiar ao signo, antes de qualquer intérprete. Significado é o efeito direto realmente produzido no intérprete pelo signo; é aquilo que é concretamente experimentado em cada ato de interpretação, dependendo portanto do intérprete e da condição do anto e sendo diferente de outra interpretação. Significação é o efeito produzido pelo signo sobre o intérprete em condições que permitissem ao signo exercitar seu efeito total; é o resultado interpretativo a que todo e qualquer intérprete está destinado a chegar, se o signo receber a suficiente consideração. (NETTO, 1983, p. 71-72)

A primeiridade é aquilo que está presente em nossa consciência, ela é de natureza espontânea. Essa categoria fenomenológica se caracteriza como uma leitura mais simples de um texto, algo que ainda é superficial. Os *memes* em questão possuem texto e imagem, dessa forma, em um primeiro momento o leitor realiza a leitura dos signos verbais e visuais. O leitor evoca nesse sentido essa primeira mensagem.

A secundidade está no nível do real e concreto. É a aparição de

experiência na mente de uma pessoa. Ao analisar os *memes*, o leitor verifica através das imagens que o signo visual verbal precisa de um referente para que o mesmo seja compreendido em sua plenitude. Essa segunda categoria fenomenológica demonstra a ação e reação do nível do concreto. A relação diádica se estabeleceu entre a imagem e o texto.

A terceiridade é a categoria da reflexão, do entendimento que o leitor alcança quando realiza a visualização completa da mensagem do *meme* surge o cômico; quando o leitor verifica o signo verbal e o visual como um só. A terceiridade, no caso dos *memes* escolhidos, evoca o sentido do cômico através de algo que o leitor já conhece.

As categorias fenomenológicas são acionadas por um signo que se divide em uma das tricotomias, que é a relação do signo com o seu objeto: ícone, índice e símbolo. No caso dos *memes*, o ícone é aquele que vai conotar um objeto através da semelhança. Os signos verbais e visuais presentes no *meme* despertam signos já existentes na mente do leitor. Dessa forma, o índice, enquanto um signo indicador, proporciona ao leitor do *meme* chegar às suas conclusões sobre o signo visual e signo verbal através de outro signo visual existente. Sendo assim, o símbolo é a abstração do concreto que o leitor realiza por uma convenção. A convenção nesse caso está ligada ao fato de que o *meme* pretende despertar o cômico através de sua mensagem.

5. Considerações Finais

Em tempo, observamos que o *meme* se estabelece como uma linguagem dentro da *internet*, e que não é incomum observar esse fenômeno transcender a tela de um computador e ir parar dentro de livros didáticos e em provas de vestibulares.

Os exemplos de *memes* relacionados à Copa demonstrou que é necessário que o leitor tenha um conhecimento da origem dos signos visuais e verbais utilizados pelas imagens para construir novos signos verbais e visuais, ou seja, o leitor precisa estar a par do contexto para compreender a mensagem.

A teoria semiótica de Peirce contribui para essa compreensão, sobretudo, a suas categorias fenomenológicas em que o leitor chega na interpretação por meio de “momentos”, através de uma sequência entre o que se vê num primeiro momento e num segundo, para então construir o sentido em um terceiro momento.

Sendo assim, espera-se com esse estudo que mais outros possam surgir com a intenção de compreender essa linguagem em seus vários meios, para além da *internet*, e de como o *meme* conseguiu se materializar em outros veículos, tal como livros, provas escolares e até provas de vestibulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREIAS, A.; TEIXEIRA, M. H. R. *Bela, Recatada e Do Lar: o Meme Digital Como Instrumento de Expressão Identitária*. In: *XI Alcar Encontro Nacional de História da Mídia*. 2017. São Paulo.

BLACKMORE, S. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DIAS, F. *et al.* Memes, Uma meta-análise: proposta a um estudo sobre as reflexões acadêmicas do tema. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Rio de Janeiro-RJ – 4 a 7/9/2015.

EMERITO, M. Diálogo entre Barthes, Peirce e Greimas. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, junho de 2010, p. 1-13

HORTA, N. B. *O meme como linguagem na internet: uma perspectiva semiótica*. 191 p. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

JAMANI, K. J. A semiotic discourse analysis framework: understanding meaning making in Science education contexts. In: HAMEL, Steve. *Semiotics theory and applications*. Canada: Nova Science Publishers, 2011.

LEMKE, J. L. Cognition, contexto, and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, David; WITHSON, James. *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. LONDON: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

MANSILLA, E. V. *Memes, menomas e LOLs: expressão e reiteração a partir de dispositivos retóricos digitais*. Matrizes, V.11, n. 2 maio/ago. 2017, São Paulo.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 2013.

A LINGUÍSTICA COMO INSTRUMENTO PARA DETECTAR O PLÁGIO

Jucilene Marcos da Silva Ramos (UEMS)

jucilene_da_silva@hotmail.com

Vanderson de Souza (UEMS)

dvando.z@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A língua é um sistema linguístico, que determinada comunidade aplica para a comunicação entre os seus pares. Os membros deste grupo conhecem as regras e os elementos que formam o sistema, e mediante estes recursos que possuem, é possível elaborar uma gama de mensagem. Em constante evolução à língua é um fenômeno, que pode ser delineado em múltiplos pontos de vista. A linguística é empossada para decodificar os atributos que compõem às línguas no geral. Ao decifrar algum código linguístico, por meio da fala, mesmo que seja de forma rudimentar, estará fazendo o uso de uma habilidade incontestável, presente em cada ser humano, a linguagem Pinker (2004, p.07) fala, que a linguagem está profundamente enredada com a vivência humana que é quase impossível conceber a vida sem ela. Singelos ruídos produzidos com a nossa boca, de forma sistematizada, contribuímos para que diversas ideias surjam na mente do ouvinte. A linguagem é um atributo verbal para a comunicação, sendo a escrita um adicional, porém, a língua é como uma faca de dois gumes, que pode destruir ou edificar.

Palavras-chave:

Internet. Tecnologia. Ferramentas e ensino–aprendizagem.

1. Introdução

Não há sociedade sem comunicação, pois está se apropriando das diferentes manifestações de linguagem para interatuar com o outro e com todos os elementos que a rodeiam, além disso, promove a vinculação entre sociedades por meio da influência mútua linguística para a execução e amostra de sua cultura e história. A definição de um objeto é um procedimento bastante abstruso e, por isso, alude exceder muitos desafios para situar uma ciência, nesse aspecto ao explanar que a linguagem tem um lado particular e um lado igualitário.

Segundo Saussure (2006, p.16) afirma que:

Dessarte, qualquer quer seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre en-

contraremos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. (SAUSSURE, 2006, p.16)

Os subsídios que o filósofo e linguista acima citado deixou, são inegáveis, as quais orientaram os estudos linguísticos, que permeiam ainda na atualidade. Essa inquestionabilidade que nos faz encontrar dificuldade para eleger um conceito contestável nesse estudo, porquanto todos são de grande importância e têm perfeita vinculação entre si.

Todavia, novas luzes são apresentadas para o entrosamento da linguagem no século XVI, surgindo traduções em diversas línguas de livros sacros, neste momento, causada pela Reforma Protestante. Nos séculos XVII e XVIII consolida a Linguagem é a imagem do pensamento, assim, o entendimento de linguagem como imagem do pensamento e a língua como sistema de signos administram a pérfida ideia de conformidade da língua. Como fato homogêneo, a língua poderia ser verificada independentemente de suas condições de produção. Já o acordo da linguagem como influência mútua permite alcançar a língua como fenômeno heterogêneo, cujas normas de funcionamento são mutáveis e socialmente motivadas e os avanços seguem diante do tempo, independente da vontade do homem.

Na visão saussuriana, a linguagem apresenta um lado individual e outro social inseparável. Saussure vê a indigência de deliberar o que seria elemento de estudo peculiar da Linguística como ciência. Enquanto, a linguagem não se deixa considerar em nenhuma classe de fatos humanos, pois não se sabe concluir sua unidade, já língua, é um todo por si e um princípio de classificação. É a língua que faz a unidade da linguagem. Ela, é o lado igualitária da linguagem. É a língua o objeto da linguística e como objeto da Linguística, a língua é abrangida como sistema de signos e neste contexto a língua se transforma e de forma regular.

A diferenciação entre língua e linguagem e a relação de uma com a outra:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. E, 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, 2004, p.17)

A citação mencionada acima é de suma importância, para a alteração que aqui se aconselha; nela, Saussure elucida a diferença entre língua e linguagem e a relação entre elas: enquanto a linguagem é uma capacidade, a língua é aquilo que permite o exercício de tal faculdade. Para que não reste equívoco quanto a essa afinidade, logo a seguir, vemos que a destreza da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua compõe algo obtido e convencional.

Já para Pinker (2002):

[...] a linguagem não é um artefato cultural que aprendemos da maneira como aprendemos a dizer a hora ou como o governo está estruturado. Muito pelo contrário, é claramente uma peça da constituição biológica de nosso cérebro. (PINKER, 2012, p. 8)

Quando o lado particular da linguagem, a fala, esta é uma ação individual de anseio e astúcia, pela qual se marcam os acordos pelas quais o falante atinge o código da língua na finalidade de explicar seu pensamento pessoal que, lhe permite externar esses acordos. A linguagem é dialeticamente composta pela língua e pela fala. Isto é, o sistema linguístico prevê dois movimentos um social (língua) e outro individual (fala), segundo Saussure, (1995). A oscilação da língua quão social a aloca como máximo que o homem e ao mesmo tempo ele está na língua por meio de um movimento individual. Nesta perspectiva a linguagem é vista como ação entre interlocutores.

Segundo Gomes e Sena (2015):

Admitindo a linguagem como instrumento de comunicação, a língua como um código social, em que se estabelece a relação comunicacional entre um emissor (aquele que codifica) e o receptor (aquele que decodifica), não há relatos de sociedades que tenham vivido ou que vivam sem interação verbal. Há muitas indicações que o homem é estruturado biologicamente para adquirir e desenvolver a linguagem, conforme veremos adiante. Há duas perspectivas no estudo das línguas, uma utiliza a língua como conhecimento inerente a todos (gerativismo) e a outra utiliza como produto social (estruturalismo). [...], na linguística, o interesse principal é a língua em si mesma, ou seja, todas as manifestações linguísticas. Dois interesses distintos, mas que outrora se unem. (GOMES E SENA, 2015 p. 556-7)

A linguagem é uma configuração de ação sobre o mundo e é dotada de intencionalidade, conduz sistema de ideias e caracteriza-se pela argumentatividade. Estudando a linguagem, induzindo em conta até a fala e jamais o estudo da língua independente de sua produção igualitária. É sensato que a fala é obtida espontaneamente e mais que uma disposição

biogenética concebe uma forma de inclusão cultural e de socialização. Desse modo, a fala está indissolivelmente conectada às circunstâncias da comunicação e estas estão ligadas às estruturas sociais, como a firma Bakhtin, (1995):

[...] Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela se constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 1995, 113)

Bakhtin idealiza a linguagem, por meio de uma visão histórica e cultural, incluindo implicação de abrangência e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e alocações nela envolvidos. Ainda para Bakhtin, o sistema de ideias é recinto de incoerência e tudo que é ideológico faz parte de um fato, e expede a algo localizado fora de si mesmo. Portanto, tudo que é ideológico é um signo. Os signos surgem do procedimento de influência mútua social, no alcance em que os indivíduos socialmente dispostos em grupos desenvolvem uma coesão social. Conjuntura social e signo são indissolivelmente ligados.

Segundo Chomsky (1986*apud* PINKER, 2002), com seu moderno estudo da linguagem introduz a teoria que a língua não é fruto do meio e sim fruto da mente humana, um fator biológico, inato. Porém, para Pinker (2002),

[...] a linguagem é um “instinto”, que pode ser comparada à produção de teia pela aranha, já que ela possui todas as condições fisiológicas e anatômicas possíveis para desenvolver sua arte geométrica, sem ter nenhum conhecimento de geometria plana. Observa-se esse instinto em outros animais e, em relação à aquisição da linguagem, não é diferente, sendo um instinto. (PINKER, 2002, p.9)

A citação acima aborda a comparação da fala que esta para o homem, assim como tecer uma teia esta para a aranha, sendo ambas as ações realizadas por instintos de cada espécie, que essa aquisição da linguagem está conectada às estruturas inatas da espécie humana.

2. Sintaxe

Compreendemos por sintaxe a analogia constituída entre os subsídios linguísticos que agem na concepção dos enunciados. Assim para, o Jean Dubois (1997, p. 559), organizador do dicionário de linguística, encontramos a seguinte definição para sintaxe:

Parte da gramática que descreve as regras pelas quais se combinam as unidades significativas em frases; a sintaxe, que trata das funções, distingue-se tradicionalmente da morfologia, estudo das formas ou das partes do discurso, de suas flexões e das formações das palavras ou derivação. A sintaxe, às vezes tem sido confundida com a própria gramática. Da definição apresentada, podemos perceber que os autores tentam definir a sintaxe comparando-a com a morfologia.(DUBOIS, 1997, p.559)

Ambas têm o foco na composição dos enunciados, sendo assim, existe uma inquietação com o estudo da forma, tendo uma agudíssima conexão entre elas. Mas, é preciso destacar a preocupação da morfologia, que se restringe aos limites da estruturação das palavras, porém, a sintaxe se atenta com o ajuste linear do discurso que ela realiza. Ainda, segundo o professor doutor Camilo Rosa (2004, p.14), da Universidade Federal de Pernambuco, a firma que dentro das vertentes da linguística, a sintaxe envolve estudos dos procedimentos gerativos combinatórios e formadores das frases nas mais diferentes línguas naturais.

As Falas naturais estão entre os fatos mais complicados e conhecidos pela ciência, tanto do ponto de vista pela neuropsicológica quanto sociocultural. E, segundo Othero e Kenedy (2015, p. 09) a firma que,

[...] boa parte da complexidade linguagem deve-se especialmente a um dos componentes de sua estrutura: a sintaxe. É o componente sintático existente em todas as línguas que torna possível a combinação dos itens lexicais finitos em um número infinito de frases, as quais, por consequência, dão origem aos ilimitados textos e discursos humanos. (OTHERO; KENEDY, 2015, p. 09)

Com base no texto a cima, codificar a fala em normas da escrita e conduzir em conformidade, cada vez mais populosas e complexas, seria impossível sem a posse da faculdade da linguagem.

A não existência da sintaxe, o homem teria severas limitações no fazer, pensar e dizer, sendo a sintaxe a parte da estrutura das línguas, abarcando o adjacente de configurações e acondicionamentos formais. Em qualquer língua humana, é possível gerar uma quantidade infinita de frases, que são formadas com base em um conjunto limitado de fonemas, de morfemas, de palavras e de regras computacionais. Segundo Kenedy (2013, p.12) mostra na tabela abaixo como é formada a nossa fala.

Tabela 1: Em números aproximados, unidades linguísticas e o caráter gerativo da linguagem.

Unidade	Quantidade de itens numa língua	Significado
fonema	de 20 a 40	nenhum
morfema	mais de 10 mil	fração do significado de uma palavra
palavra	mais de 50 mil	conceitos e combinações simples
frase	infinito	expressão de pensamentos

Ao olhar para a tabela 1, observamos os números de fonemas, morfemas e palavras que há em uma língua, ainda seja, por mais ampla que seja esse quantitativo é sempre restrito. No entanto a abundância de frases que pode produzir e envolver em qualquer dialeto já é ilimitado. Com base nisso, falantes de línguas humana criam e ouvem frases inéditas e a todo o instante, nunca abrolhadas antes na conjuntura histórica de sua língua.

A linguagem humana apresenta dois itens básicos como afirma Kenedy (2013, p.12 e 13):

É no léxico que são depositadas as unidades mínimas da língua (fonemas, morfemas, palavras, idiomatismos, expressões fixas), que, por se tratar de itens finitos, devem ser memorizadas pelos falantes de uma língua específica. Já as regras computacionais são também finitas, mas, quando aplicadas sobre os itens presentes no léxico, criam unidades infinitas como sintagmas e frases. (KENEDY, 2013, p.12 e 13)

Com base nessa unidade mínima da língua, o léxico, ou seja, o núcleo, este determina certas funções dentro conjunto, que recebe o nome de sintagma. Em princípio não se pode definir o seu alcance, uma vez que não é simplificado antecipar qual o algarismo máximo de itens que podem concernir a ele. Portanto, a sintaxe utiliza regras computacionais para elaborar sintagma e frases. Essas normas computacionais possuem lugares, no pensamento humano e compõem a capacidade linguística, que quando cada ser humano se torna capaz de produzir e abarcar um número infinito de frase em sua própria língua.

3. Plágio uma questão de cópia

A prática do plágio tem causado inúmeros problemas, que é comum que as pessoas se manifestam em favor da aplicação das repressões máximas para quem resolve admitir a autoria de outrem. A simples cópia, sem fazer a devida referencia até a obtenção de trabalhos escolares e acadêmicos, tem sido uma problemática é periódica na educação básica e nas universidades.

Plágio constitui reproduzir ou rubricar uma obra com partes ou totalmente citada de outra pessoa, proferindo que é sua própria. O plágio pode ser de qualquer caráter, como em livros, música, obras, fotografias, trabalhos, e etc. Segundo o artigo publicado no site. docuri.com, afirma:

O plágio se caracteriza com a apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo “plágio” vem do latim “plagiarius”, um abductor de

“plagiar”, ou seja, “roubar” [...]. A expropriação do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio caracterizam um plágio e, segundo a Lei de Direitos Autorais, 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, é considerada violação grave à propriedade intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral acadêmica.

Ocorre a imitação, quando uma pessoa copia o trabalho de alguma pessoa e não aloca os créditos para o autor original e Schneider (1990, p. 47-8) explica sobre essa prática:

No sentido moral, o plágio designa um comportamento refletido que visa o emprego dos esforços alheios e a apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho. Em seu sentido estrito, o plágio se distingue da criptomnésia, esquecimento inconsciente das fontes, ou da influência involuntária, pelo caráter consciente do empréstimo e da omissão das fontes. É desonesto plagiar. O plagiário sabe que o que faz não se faz. (SCHNEIDER, 1990 p. 47-8)

Nos cursos universitários, estamos sucessivamente envolvidos com conceitos de outras pessoas: ao lermos em textos, ao ouvimos em aula, ao debatemos em sala de aula e as agrupamos em nossa própria escrita. Como decorrência, é muito extraordinário que sejam incorporados créditos a quem é devido, e agora mais, os acadêmicos estão instigados pela facilidade de navegar na Web a procura de informações e acabam por empreender e de acordo com Garschagen (s.d.), três tipos de plágio:

- plágio integral – a transcrição sem citação da fonte de um texto completo;
- plágio parcial – cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação;
- plágio conceitual – apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu. (GARSCHAGEM, s.d)

O plagiar não é de hoje, essa prática vem muito antes, porém com a facilidade que temos com a internet esse ato se tornou possível e de forma mais rápida. Portanto, precisamos inibir essa prática, por meio da técnica, estética e ética no mundo acadêmico. Como explicam Blattamnn e Fragoso (2003, p. 62-3):

Como linha mestra para criar e manter a sintonia entre os elos está o uso de ética, estética e técnica. Na ética, ao observar os critérios de direitos autorais, conhecer as normas de editoras e, principalmente, respeitar as políticas de privacidade. A estética une o belo e a harmonia. Enquanto a técnica introduz a prática, a teoria e aplicação de procedimentos e recursos disponíveis. (2003, p. 62-3)

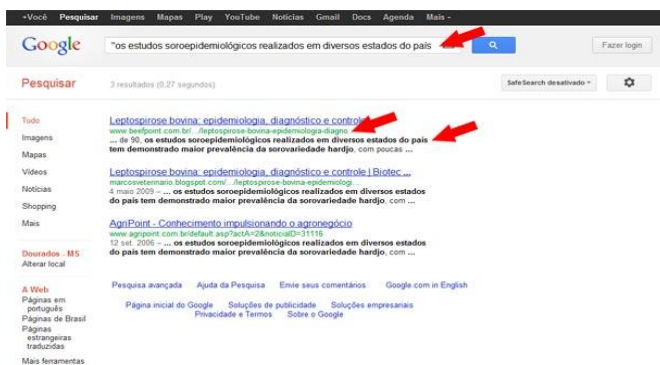
Não podemos ignorar a apropriação e expropriação indevida de textos, obras, ou qualquer publicação eu seja, os docentes precisam agir

mediante as tais práticas, possamos interferir ações que venha a encaminhar-se para um novo paradigma no aprendizado, que estejam alicerçadas no procedimento ético, com uma dimensão estética, num processo interativo da própria linguagem e da sociedade.

Com os avanços tecnológicos nos dias atuais e a advinda da internet, podemos contar com diversas ferramentas, que nos auxiliam a realizar a verificação do plágio nas mais diversas publicações, que podemos encontrar na *web*. Segundo o site www.posgradunado.com disponibiliza algumas dessas ferramentas e como utilizar esses recursos.

Google

Um extraordinário instrumento gratuito para descobrir casos de plágio na internet, é o Google. Para isso, basta alocar uma frase ou um parágrafo do texto almejado entre aspas duplas no campo de análise e clicar em pesquisar. Ao colocar aspas duplas em uma frase ou parágrafo, o mecanismo de procura irá trazer as palavras precisamente na ordem em que foram digitadas.



Para facilitar a busca, aconselha-se colocar frases da conclusão ou das considerações finais do trabalho. Afinal, dois acadêmicos podem abordar as mesmas decorrências e às mesmas conclusões, mas dificilmente irá descrevê-los exatamente com as mesmas palavras, como podemos observar na imagem abaixo.

Plagium

O plagium.com é um site desenvolvido pela Septet Systems Inc. e que emprega metodologias avançadas de busca, para aprofundar a explo-

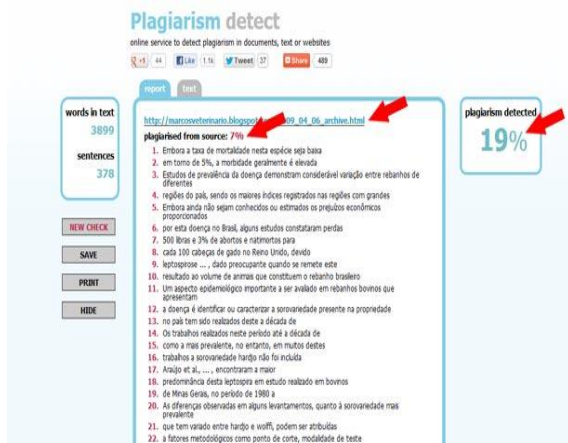
ração de informações na internet. O emprego de busca por plágios é gratuito, prático e bem simples de utilizar.

Digite ou aloe no campo de procura o escrito a ser avaliado e clicar em “Busca rápida”. Na versão Beta (e gratuita) do site, o texto é restrito ao tamanho máximo de 25 mil caracteres, sendo mais que satisfatórias para detectar a maior parte dos episódios de plágio.

Nas decorrências da análise é admissível encontrar documentos na internet que provavelmente também empregam o texto digitado, com seus relativos links para conferência. O site disponibiliza ainda uma nota, em percentualidade, para a coincidência entre os textos digitado no campo de busca e os descobertos em todo texto da internet, como é possível verificar na imagem abaixo.

Plagiarism detect

O plagiarism-detect.com, é também um serviço online gratuito para detectar plágios em documentos, textos ou websites. É possível digitar (ou colar) o texto a ser apurado no campo de pesquisa, nesta ferramenta, assim como no plagium.com, ou então fazer o upload de um arquivo para ser ponderado. Quanto ao resultado da análise, o site exhibe a porcentagem do teor copiado, os links para os trabalhos idênticos, a porcentagem de conteúdo similar em cada fonte e as citações comuns aos dois trabalhos.



4. A escrita como identificadora do plágio

O pensador francês Foucault (1992, p. 161), fez um dia essa pergunta: “O que é um autor?”. Vem sofrendo mutação na sua concepção ao longo do tempo, a função autor. Na atual sociedade que se vive, informatizada, o que é um autor e como forma um autor na conjuntura de uma coletividade em que a tecnologia digital modificar-se a linguagem entre o virtual e o real no mundo, sendo que o súdito da escrita esta sucessivamente a ofuscar-se.

“Todavia, a língua funciona da seguinte maneira: O cérebro de cada pessoa contém um léxico de palavras e os conceitos que elas representam”, isso segundo Pinker (2002, p.98). Continua Pinker (2002, p. 529), “é necessário juntar palavras em “frase comum” revela que os mecanismos linguísticos metais têm de ter uma organização complexa, com interação de muitas partes.”, assim essas articulações da aprendizagem parecem ser projetados designadamente para a linguagem, não para as questões sociais e culturais.

O indivíduo precisa compreender a afinidade entre a fala e a escrita e distinguir o princípio de regras da escrita e que esse sistema se desenvolve gradualmente. Segundo Abaurre (1991, p. 39) diz:

Em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história da sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria

linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente... (ABAURRE, 1991, p.39)

A citação acima diz, sobre a aquisição da escrita demanda que o indivíduo elucubre sobre a fala, constituindo afinidades entre os sons e a forma gráfica das palavras. Sendo que a criança aos seis anos possui todas as concepções da escrita, as quais antecipam a alfabetização convencional, segundo Kato e Tarallo (1998).

Todavia, Steven Pinker em seu livro *O instinto da linguagem* (2002), aborda “o conceito de palavra, sendo indivisível, a menor unidade no que diz respeito às regras de sintaxe.”. Com base neste conceito, apontamos a palavra sendo o principal responsável para a identificação do plágio, por meio das ferramentas utilizadas na Web. Observamos que, as ferramentas utilizadas para verificação do plágio apropriam-se das frases, fazendo assim uma busca de palavras por palavras em todas as plataformas de publicações, ou seguimentos encontrados na Web.

5. Conclusão

Todavia, a linguística uma ciências que estuda a língua como um sistema, a qual toda sociedade se faz necessário o desenvolvimento e apropriação de uma língua para a sua comunicação. E essa aquisição se obtém por meio da prática, da imersão nesse código, que envolvem a todos os participantes dessa comunidade, que começa com o balbuciar de um bebe até os experientes anciões.

A língua, um mecanismo, que teve a sua propagação a partir do episódio da torre de Babel, na atualidade, não importa quão longínquas da civilização está determinada sociedade, porém percebemos que possuem um código de comunicação entre os seus pares. A criança, falante de qualquer língua, possui uma gramática internalizada em sua mente e sem conhecimento da mesma. Sendo ela, capaz de elaborar uma frase complexa, sem ao menos saber que construiu, colocando palavras por palavras.

A comunicação entre os integrantes, de uma determinada sociedade é realizada pela formação de frases, sendo palavras por palavras, de forma sistematizada por meio da sintaxe. Sendo esta uma das responsáveis para a organização, para a estruturação da língua, do falar, da escrita. A grafia é a representação da fala, a verbalização do som, é por meio da escrita que viremos buscar registros sobre determinadas sociedades e so-

bre mais diversos assuntos. Partindo de pressuposto, a língua por meio da sua ciência, nos permite e nos ajuda a concluirmos que a linguística está inserida e colabora para as mais diversas pesquisas, e assim, apossamos deste instrumento para registrar como uma ferramenta positiva para as publicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernardete. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: *Anais II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BLATTMANN, Ursula; FRAGOSO, Graça Maria (Orgs). *O zapeara in-formação em bibliotecas e na internet*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERRAMENTAS gratuitas para detectar casos de plágio acadêmico. Disponível em: <<http://posgraduando.com/ferramentas-gratuitas-para-detectar-casos-de-plagio-academico/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FONSECA, Randal. *Expropriação de propriedade intelectual*. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

GARSCHAGEN, Bruno. *Universidade em tempos de plágio*. S.d. Disponível em: <<http://www.fev.edu.br/canais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=54>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

KENEDY, E. *Curso básico de Linguística Gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KATO, Mary, MOREIRA, Nadjá, TARALLO, Fernando. *Estudos em alfabetização – retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística*. Juiz de Fora: EDFJF (Pontes), 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIOTO, Carlos. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 3 ed., 2007.

OTHERO, Gabriel de Ávila, Eduardo KENEDY (Orgs). *Sintaxe, sintaxe: uma introdução*, São Paulo: Contexto, 2015.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Trad. de Claudia Berliner; rev. técnica: Cynthia Levart Zocca. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antonio Chelini et al. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Camilo Rosa; HORA, Dermeval da (Orgs). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Ideia, 2004.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 pp. 357 – 414 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>. Acessado em 17 nov.2018.

O que é plágio? Disponível em: <<http://www.plagio.tccmonografiaseartigos.com.br/o-que-e-plagio>>. Acessado em: 16 nov.2018.

A LINGÜÍSTICA FORENSE EM UMA ANÁLISE INVESTIGATIVA

Katherine Cristine Costa Camargo (UEMS)

kathee97@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Com base em pressupostos da linguística, o trabalho traz uma análise investigativa, que proporciona estudos minuciosos, que podem servir de provas frente a justiça, baseadas por vez em fatos convencionais. Em âmbitos sociais como simples manuscritos, mensagens, cartas, fotos, áudios, tonicidade da voz, palavras flutuantes, textos jurídicos, escritos de redes sociais, bem como em outros meios, a língua pode revelar traços de perfilamento que na área jurídica servem como provas periciais, ainda muito pouco conhecida no Brasil, essa área vem sendo estudada, pesquisada e salientada como de suma importância para a eficácia de profissionais tanto na área jurídica como na área de Letras. Com base em uma pesquisa bibliográfica nas obras de Colares, Silva e Ekman, o presente trabalho destaca a posição da linguística forense em uma análise investigativa.

Palavras-chave:

Investigação Forense. Linguística Aplicada. Linguística Forense.

1. Introdução

Na formação identitária, o papel da língua é primordial, visto que os sujeitos são constituídos pela linguagem. Conforme relata Castilho (2010, p. 31) “é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro”. No presente artigo, a abordagem da língua se dá além da escrita e da fala, a língua por aqui abordada, é nada mais e nada menos, a linguagem silenciosa das entrelinhas.

É de amplo conhecimento que a comunicação é capaz de perpassar importantes áreas da atividade humana, se não, todas. Quando se fala em Linguística Forense, logo o que vem à cabeça, são as séries e filmes policiais, nos quais investigadores buscam por criminosos e seguem seus rastros através de pistas. Mas o assunto em questão, vai além da ficção, a aplicabilidade da Linguística Forense acontece a partir do momento em que um vestígio linguístico ou a comunicação interativa resultam em respostas e pistas dentro de uma investigação. É ao contrário do que aconte-

ce na ficção, as ferramentas e recursos usados para identificar esses vestígios linguísticos ainda depende do intelecto humano de especialistas na área de linguística psicologia e direito.

A Linguística Forense é uma disciplina acadêmica recém conhecida no Brasil, utilizada no auxílio de investigação policial como ferramenta do contexto escrito e comportamental dos casos. Sua atuação consiste na aplicação de métodos e conceitos científicos da linguística em contextos forenses. Tal como o personagem Sherlock Holmes dizia, “os pequenos detalhes são sempre os mais importantes” (DOYLE, 1859, p. 69).

Por meio das obras de grandes pensadores do tema proposto, Virginia Colares, Paul Ekman e Rui Sousa-Silva, o objetivo desenvolvimento desse artigo é demonstrar como esse ramo da Linguística é importante dentro de um contexto investigativo, na análise de um vestígio linguístico é possível estabelecer parâmetros primordiais para as respostas procuradas, bem como correlacionada a uma análise psíquica, a língua demonstra aspectos intrínsecos das interações ocorridas.

2. Caminhos para a Linguística Forense

Este estudo sustenta, apoiado em Norman Fairclough (2001) que o Discurso é linguagem falada ou escrita, compreendo-o como um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, uma prática e não apenas uma representação do mundo, que se encontra em uma relação dialética entre a prática social e a estrutura social e que é moldado e socialmente constituído (COLARES, 2016, p. 230).

É possível entender, a partir da obra de Virginia Colares, como a Linguística Forense vem tomando um espaço significativo no meio judiciário e investigativo. A autora traz para conscientização da sociedade o conhecimento sobre essa matéria, abordando sua aplicabilidade em meios onde há uma interação através da língua.

A Linguística Forense é um ramo da linguística aplicada na investigação de bilhetes de suicídio, chamadas de emergência, comunicações de ameaça, cartas anônimas, verificação de plágio, textos jurídicos, por exigência do atual fluxo de crimes pela internet, mensagens e grupos de redes sociais. Sua análise é feita a partir desses vestígios linguísticos, excluindo e unificando características comum da língua, além dos aspectos normativos, o uso de nomes que caracterizam uma linguagem usuária de

determinado grupo, ou que pretende parecer de algum indivíduo, como no caso de muitos bilhetes suicidas, que em muitos casos, quando pesquisados a fundo, são investigados como homicídio.

3. *Linguística Forense no Judiciário Brasileiro*

A linguagem escrita nos documentos jurídicos analisa a linguagem legal, características peculiares de estatutos e contratos, descreve problemas que surgem por profissionais da área jurídica para se comunicar entre eles ou por uma audiência leiga, outro tipo de texto abordado que curiosamente faz parte do nosso cotidiano em jornais, revistas, entrevistas televisivas e que por vezes é incomum prestarmos atenção no papel linguístico ali inserido, estão os documentos expedidos durante o trabalho do mensalão no Supremo Tribunal Federal do Brasil, documentos expedidos por Delegacias Policiais, as Instruções para um Tribunal do Júri, Trechos da Constituição, Diálogos ocultos por ofícios dentro do Senado, ou seja, a linguística jurídica é extremamente prolixa, podemos levar horas analisando páginas e páginas indecifráveis para leigos (COLARES, 2016).

Existem duas tendências de estudo do discurso jurídico: a primeira contempla a linguagem “da” justiça, preocupando-se “com a significação específica que as palavras adquirem no âmbito da justiça – o ‘juridiquês’ e relações intersociais”, e a segunda contempla a linguagem “na” justiça, objetivando “dar conta de dados linguísticos coletados na Justiça como unidades pragmáticas, nas quais a intervenção entre indivíduos, o contexto situacional e a função comunicativa integram o processo de produção de sentido” (COLARES, 2003, p. 84-5).

Quando os serviços de um linguista forense são requisitados dentro uma investigação, certamente o material que será analisado é aquele que causa uma dúvida sobre quem foi o autor ou o que o autor objetiva dizer através daquele texto, geralmente curto com poucas informações. É de fato, uma investigação a parte, pois não analisa apenas as palavras ali inseridas, mas o formato das letras, faz uso da grafologia, destaca termos e períodos, para então, chegar a uma conclusão de exclusão de informações e destaque em outras.

No judiciário brasileiro, o uso desses serviços estão ligados a análise de áudios telefônicos, entrevistas policiais e delações. O país passa por uma grande crise de corrupção, envolvendo empresas privadas e o

Governo Federal, bem como a crise na segurança pública do estado do Rio de Janeiro, onde os próprios policiais se corrompem ao crime praticado dentro e fora dos presídios. Visto isso, a necessidade de grampos telefônicos e escutas são necessárias para coibir e produzir provas contra os mesmos, que por sua vez, cientes de estarem sendo vigiados fazem uso de códigos linguísticos durante os diálogos, que apenas peritos forenses, conseguem analisar.

Não concerne ao linguista forense decifrar palavras, mas sim interpretá-las. O sentido das frases ou mesmo de palavras individuais pode ser de importância crucial em alguns julgamentos (COLARES, 2016, p. 19).

É importante frisar que a análise da língua se dá a partir dos vestígios deixados em um modo interativo de comunicação, baseia-se em estudos sobre os idioletos falados e escritos do contexto que precisa ser analisado, geralmente são curtos, salvo em caso de depoimentos que por vezes, tem longa duração. Idioletos são uma espécie de individualidade da linguagem, em determinado período da vida, as particularidades de cada pessoa de acordo com seu contexto social e geográfico.

Você precisa de três coisas para ser um perito. Uma lupa, para ampliar as coisas; lápis e caderno para organizar os dados; e o terceiro elemento, o mais importante de todos, o cérebro. O fator humano na perícia é fundamental (FIGUEIREDO, 2015).

Ricardo Molina de Figueiredo, Doutor em Linguística, é um perito em Fonética Forense do Brasil, atuou e atua em casos que tiveram grande repercussões na mídia, em seu livro *O Brasil na Fita*, traz seu conhecimento e sua análise pericial na linguística aplicada desde Collor até Dilma, apresenta em sua obra análises dos fatos que envolveram as personalidades da vida pública brasileira, cabe ressaltar sua importância para a área de linguística forense no Brasil, ainda engatinhando em busca de reconhecimento nos tribunais, mais que em passos largos, o trabalho desse perito é reconhecido e considerado.

A importância de ressaltar esse autor e seu trabalho desenvolvido ao longo de 20 anos como perito, é pelo fato do mesmo em sua obra analisar textos curtos e diretos, gravações de áudio que através de suas análises, foram base em investigações importantes para o entendimento e compreensão da vida política do país. Entender como os vestígios linguísticos da mídia e o que acontece na realidade pode ser divergente e um linguística especializado na área é fundamental para uma interpreta-

ção correta dos fatos.

Em contextos forenses, o linguista se concentra na linguagem oral das interações jurídicas, em fóruns, entrevistas, jornais, discursos, entre outros contextos, examina complicações na interação como por exemplo um interrogatório ou entrevista psicológica com uma vítima vulnerável, seja ela menor de idade, em choque traumático ou pessoas com deficiência.

Leva-se em consideração também, o crescente caso de imigrantes adentrando o país, trazendo sua cultura atrelada aos seus idioletos. Esse fato, traz também a importância de um linguista forense que possa traduzir de forma aguçada e precisa, caso precisem ir a um tribunal por qualquer motivo, seja ter cometido um crime ou ser testemunha, essas pessoas tem um jeito único de falar e um tradutor comum certamente não faz a cópia fiel, ou interpreta o real sentido da mensagem que está sendo transmitida.

Em situações que infelizmente persistem no cotidiano do brasileiro, a análise forense se estende aos casos de feminicídio, onde as mensagens por aplicativos e até publicações em sites de relacionamento caracterizam e mostram casos de abuso contra a mulher desde o início das ocorrências, fatos que quando analisados a fundo, mostram que a situação poderia ter sido evitada.

Relatos de alienação parental, o que as crianças falam são analisadas de modo a desvendar, se o diálogo é comum para a idade ou se foi falado por um adulto e reproduzido pela criança, com o objetivo de moldar seus pensamentos, contra o pai ou a mãe. Também são fatos que precisam ser analisados por um linguista forense que pode identificar os idioletos de acordo com o contexto familiar.

Em tribunais de júri ou conflitos jurídicos, há uma necessidade de provas para comprovação das informações ali esplanadas, isso é fato. Outro fato é que a análise da linguística pode ser usada em todos os tipos de conflito no âmbito jurídico, as ferramentas usadas para análise linguística nesses casos podem ser de ordem fonética, léxico-gramática ou pragmática. Um exemplo, de ordem fonética, pode ser notado facilmente em interrogatórios, dados como sotaque, pronúncia de palavras regionais, gírias faladas em determinada região, tonalidade da voz no uso de palavras, fatos esses são levados em consideração para desvendar uma pessoa até então incôgnita (COLARES, 2016).

Apesar da crescente linguagem virtual e da proporção que isso causa negativamente para o ensino da língua portuguesa, o mundo legal, ou seja, jurídico é essencialmente escrito, por isso dentro da área de direito os campos nos quais linguistas podem se especializar são vários, o mundo jurídico aborda diferentes tipos textuais, a análise desse gêneros é de suprema importância para a compreensão, o trabalho do linguista forense pode produzir uma comunicação mais eficaz e democrática entre profissionais de direito e linguagem (COLARES, 2016).

4. *Linguística Comportamental em Confluência com a Linguística Forense em busca da verdade*

De fato, o ramo comportamental traz para o âmbito forense ferramentas primordiais em investigações, confluentes com a Linguística Forense, o resultado pode ser ainda mais eficaz. É possível identificar como em casos de atuação de serial killers, como o comportamento humano e a linguagem expressada estão relacionados na identificação do culpado.

Em uma série de televisão, chamada *Criminal Minds*, disponível em um canal fechado AXN, há mais de dez anos, um grupo de perfilhadores buscam desvendar crimes cometidos por *Serial Killers*, muitos dos episódios dessa interessantíssima série, são baseados em reproduções de crimes reais, para chegar até os criminosos a equipe faz uma análise minuciosa de cada passo que a vítima fez antes do ocorrido, utiliza da Linguística Forense e da Linguística Comportamental para analisar o perfil dos supostos criminosos, qual será a próxima vítima, onde encontrar essa pessoa, o que ela pretende fazer, dentre outras informações em prol de evitar a próxima morte.

Coube mencionar essa série, principalmente por entre os policiais participantes da equipe, ter especialistas em linguística, e é de mínimo conhecimento ainda que a forma como ocorre a escrita, a comunicação, torna-se primordial para se chegar a conclusão do crime. Uma equipe do FBI, capaz de analisar, desvendar e prevenir um crime, fazendo o perfilhamento do assassino com base na escrita e expressão.

Em um cenário real, não há uma equipe com todos os recursos que a ficção demonstra, mais há peritos e analistas que constantemente estudam os meios e ferramentas em prol de evitar e coibir esses crimes. Infelizmente, diferente da ficção também, nem todos os crimes são evita-

dos ou terminam com a prisão dos culpados. Por vezes, os psicopatas convivem em sociedade tranquilamente e atuam sem serem descobertos.

Nosso corpo, enquanto vivo, nunca fica “parado”. Grupos de músculos opostos estão sempre em ação mutuamente exclusiva, quando estamos aparentemente imóveis, de pé. Corrigem constantemente a nossa verticalidade – assim como, ao volante de um carro, sempre forçamos a direção ora para um lado ora para o outro lado. Ora basta um deslocamento constante de um elemento estrutural – digamos, a cabeça, ou a pélvis – e esses mesmos músculos ficam ocupados o tempo todo com a tarefa de uma correção unilateral. Como se, diante de um defeito na suspensão dianteira, o volante “puxasse” para um lado só. Então o corpo “fala” com a boca torta – como alguém se comunicando oralmente, mas de boca traumatizada – que é a exata analogia do que realmente aconteceu! (WEIL, 2008, p.273).

A linguagem corporal por vezes se expressa de maneira mais clara que as próprias palavras. Podemos identificar isso com a observação de uma série muito interessante, disponibilizada durante uma temporada no canal FOX BRASIL no ano de 2009, chamada *Lie to me* (Engana-me se puder), Dr. Cal Lightman, protagonista da série e sua parceira Dr. Gillian Foster, são contratados para detectar mentiras e fraudes através da linguagem corporal e expressões micro faciais, o interessante é que o protagonista é inspirado em uma pessoa real, chamada Paul Ekman, psicólogo notável pesquisador de linguagem corporal. Trazendo para a vida real, podemos observar em tal série, como o corpo pode produzir linguagem sem emitir um só som, isso nos remete a um outro questionamento, é possível que a linguagem corporal se anteceda a linguagem verbal e através dela podemos prevenir determinados tipos de ações?

A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro (AGUILERA, 2008, p.105).

Ekman (2011) indica que se observarmos mais a linguística corporal de outro, podemos sem sombra de dúvida entender sua posição diante de determinadas situações específicas. Quando atrelamos, dentre as multidisciplinas que a linguística está inserida, ao comportamento, há um grande benefício para o âmbito forense. O estudo da correlação de ambas áreas ainda é uma lacuna no Brasil, são estudadas a fundo em suas individualidades, mesmo tendo peritos de ambas as partes que exercem a linguística comportamental e forense em um mesmo caso de investigação.

5. Linguística Forense aplicada no CiberCrime

Como citado anteriormente, há todo um desenvolvimento tecnológico que faz parte do cotidiano das pessoas, tal desenvolvimento abre um leque de opções e variadas formas de crimes por redes sociais. Diariamente, pessoas negras sofrem discriminação na área virtual, crianças estão disponíveis como pratos cheios para pedófilos, pessoas publicam status sobre suas vidas pessoais e se tornam vulneráveis em roubos, sequestros e até mesmo extorsão, há relatos de mulheres e homens enganados e persuadidos por “supostos” namorados virtuais a depositarem quantias de dinheiro e depois são abandonados, há um manancial de crimes de assédio, perfis falsos nas redes sociais, usurpação, dentre outros. Vivemos na era eletrônica, e uma análise textual simples em busca de desvendar a autoria desses crimes não é suficiente.

A linguística forense é utilizada no auxílio à investigação policial, mas também como prova pericial. Uma das suas áreas fundamentais, nas ciências forenses, é a análise de autoria de documentos suspeitos manuscritos, mas sobretudo os incluídos em comunicações eletrônicas (SOUSA-SILVA, 2017)

Foi observado no atual contexto do país, em campanhas políticas, a necessidade de averiguar possíveis publicações falsas, os chamados *Fakenews*, que foram compartilhados por multidões de pessoas em diversas redes sociais, informações por vezes inverídicas. Reproduções de vídeos que foram manipulados e que eram inseridos em outros contextos foram usados para disseminar falsos ideais. É preciso identificar os autores dessas reproduções, se foram editadas, e se houve realmente um excesso, alguma frase ou palavra que incentive o preconceito e discriminação, ou não. A Linguística Forense se insere nesse contexto, principalmente onde as informações são comunicativas e tem o objetivo de promover falsas interpretações.

A Linguística Forensetambém pode ser utilizada num cenário de aparente suicídio. Imagine-se que há suspeita de que uma nota de suicídio não foi escrita pela pessoa encontrada morta, exemplifica. Nesses casos, o que se faz é comparar o estilo de escrita com documentos dessa mesma pessoa para perceber se foi ela a escrever ou não, ou se o fez coagida. No caso de haver suspeitos, o perito compara ainda a nota com textos destes (SOUSA-SILVA, 2017).

É importante frisar o quanto a Linguística Forense pode contribuir para a percepção dos fatos, no caso citado acima, sobre suicídio, atrelado aos meios de comunicação pelas redes sociais, há muitos relatos de jovens que após se suicidarem deixaram vestígios de que tal fato foi induzido e coagido por videogames, devemos citar vários casos de participantes do “Baleia Azul”, também coagidos por injúria e *bullying*, fatos que só foram descobertos depois de uma análise de linguística Forense.

“À análise de comunicações electrónicas, aparentemente banais, mas que possam ocultar significados potencialmente criminais”. Por exemplo, trocas de mensagens entre terroristas, suspeitos de tráfico humano, de pornografia e de aliciamento de menores através da internet que utilizam palavras como códigos. Vai estudar os significados dessa linguagem. Desde já, adverte que não acede a dados privados das pessoas, mas sim, a fóruns de discussão, por exemplo(SOUSA-SILVA, 2017).

A necessidade de se enquadrar e se relacionar com um vasto número de pessoas, por meio das redes sociais, é efeito da grande revolução tecnológica, pensando em facilidade de encontrar pessoas e no quanto essas ferramentas são importantes, o perigo de ficar exposto, acaba por ser minimizado e não é levado em consideração. Quando alguma avaria acontece, através dos vestígios da linguagem, de fotos, de compartilhamentos, a Linguística Forense se aplica em busca da resolução de crimes e atos suspeitos.

O suicídio é um problema que pode ser prevenido com base em uma análise linguística, é perceptível como é de suprema importância. Levando em consideração a forma preventiva da linguística, vale relatar um caso ocorrido recentemente, fato esse narrado no presente artigo, no qual a autora é testemunha ocular, o suicídio de uma acadêmica de publicidade da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na Cachoeira do Inferninho.

Sozinha, a jovem chegou ao local em um carro, deixou-o estacionado e seguiu em direção do penhasco, onde um grupo de rapel se encontrava, sem cumprimentar nenhuma das pessoas ali, sentou-se, fumou um cigarro, ficou ali próximo das pessoas por cerca de mais de 40 minutos, ao notar a presença de uma pessoa diferente, um dos participantes de Rapel, perguntou se a mesma tinha interesse em descer, a jovem, de forma simpática respondeu que ‘desceria de outra maneira’, como havia uma trilha, essa resposta não despertou espanto.

Alguns minutos depois desse diálogo, o grupo ali notou a chegada de um grupo do corpo de bombeiros, ao descerem da viatura, a jovem tomou impulso dando três passos para trás e pulou. Todas as pessoas ficaram chocadas com o acontecimento. Porém, os bombeiros não, afirmando que receberam uma ligação anteriormente da suposta jovem, se identificando e avisando que havia uma mulher que pretendia se suicidar, analisando a ligação foneticamente, os bombeiros notaram que se tratava da própria jovem. Na mesma tarde, em notícias do acontecimento em site de notícias, é revelado que a jovem havia feito um texto horas antes no *Instagram* e compartilhado”. Um trecho do texto está descrito abaixo:

Alinm_eu vou sentir saudade do meu mini long. dos meus livros. das pulseirinhas que a glenda me deu. vou sentir falta daquela minha calça jeans frouxa. do belchior e da bruxinha que ficam na mesa do meu quarto. sentirei falta do meu violão e falta nunca toca-lo para as pessoas. sentirei saudade das camisetas largas e dos meus cigarros. saudade das cachoeiras e da vida noturna. vou sentir falta de conversar com a lua e me sentir tão pequena olhando as estrelas. sentirei falta dos sorrisos amigos. dos abraços acalentadores. dos rock in rolls, mpbs e sambinhas calmos. vou sentir tanta saudade dos carnavais e dos halloweens. dos momentos. de todos os seres humanos que cruzaram a minha existência e a fizeram singular e cheia de cores. sentirei falta da embriaguez que umas cervejas ou -aquela-bamboia proporcionavam. vou sentir uma falta imensurável do boi, o cachorro mais doido que o planeta terra acolheu. sentirei saudade da minha família – mãe, pai, vó, irmãos, primos, tios. das noites de vinhos e massas (campo largo e miojo). vou sentir saudade das séries de desenho animado e das pipocas com manteiga que sempre me acompanhavam. das luzes do cinema se apagando e do gostinho de batata recheada de creme branco/frango/acréscimo de provolone/batata palha. vou sentir tanta falta do mar, da maresia de andar a cavalo...¹⁹

Assim, o texto continua mencionando que ela sentirá falta, sentirá saudades. Em uma análisesimples, nota-se que mesmo sendo de seu conhecimento, ela não usa em nenhum momento letras maiúsculas, expressando a serenidade, bem como a falta de pretensão e o sentido vago. Observa-se também que a mesma deixa registrado a importância que sua vida teve, já escrevendo que sentirá falta, indicando que não terá mais essas coisas em seu futuro. O texto também revela características dela, como estilo musical, o jeito de se vestir, que a mesma gosta de animais, que é fumante, dentre outras.

Tal fato ocorrido, em uma simples análise já indica que ela planejava ir embora ou cometer o suicídio. De qualquer maneira, a ligação e o

¹⁹ Com objetivo de preservar a família, o nome da autora não poderá ser divulgado.

texto deixado nas redes sociais da vítima, deram a conclusão da morte como suicídio, já que poderia ter sido um acidente, e o responsável pelo rapel no local, poderia ter sido penalizado.

Esse fato foi o motivador para a busca por respostas dentro da área forense, como palavras e vestígios simples de linguagem podem interferir na prevenção desses casos. Ao dizer ‘Vou descer, mas de outra maneira’, a pessoa que interagiu com ela poderia ter identificado que se tratava de uma intenção suicida? Ela emitiu um sinal de alerta ou pedido de ajuda ao falar essas palavras? Algo poderia ter sido feito para evitar essa situação? São perguntas que uma análise linguística forense e comportamental da vida e rotina dessa pessoa podem responder.

Fatos como esse, acontecem diariamente, infelizmente sob os olhos da família e amigos, de um contexto interativo onde comunicar-se via rede social é comum para a maioria das pessoas. A Linguística Forense é uma ciência que pode ser utilizada além de uma situação de crime ocorrido, mas como forma preventiva de contextos fatais.

6. Considerações finais

Considerando que a Linguística Forense constitui um campo interdisciplinar, na confluência da Linguística com Direito, mas, sobretudo, igualmente com outras áreas, é utilizada no auxílio de investigações policiais, como também na produção de prova pericial. Uma das áreas fundamentais que se aplica a Linguística Forense é na análise de documentos judiciais, manuscritos suspeitos, interrogatórios policiais e principalmente em comunicações eletrônicas.

Um dos maiores desafios para os profissionais da área de Letras é ‘dar entrada’ em discursos legais em todos os sentidos, como analistas e como participantes destes discursos. É preciso estudar o código linguístico com muito afinco, para que, de igual a igual, dialogar com profissionais das áreas legais com o mesmo poder de análise e confiança. Também é importante frisar que o presente artigo justapõe duas áreas, e fortalece suas articulações, fato que pode causar grande impacto na sociedade brasileira, atualmente carente de poderes legais confiáveis. Nota-se que é uma questão prioritária no âmbito brasileiro a formação de profissionais nessa área, e que infelizmente ainda são poucos os estudantes que tem optam por tal seguimento, tanto na área jurídica como na de linguística.

O compartilhamento de conhecimento e experiências de ambas as

áreas contribuem significativamente para a formação de novas gerações, para práticas acadêmicas e profissionais. A Linguística Forense é uma ponte fundamental de troca de saberes entre as duas áreas e deve ser estudada com muita prioridade e respeito para a atual sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, V. de A. *Crenças e atitudes linguísticas: O que dizem os falantes das capitais brasileiras*. Estudos Linguísticos, São Paulo, V. 2, 2008.

ALVES, Virgínia Colares Soares Figueiredo. *Inquirição na Justiça: Estratégias Linguístico-Discursivas*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2003.

ALVES, Virgínia Colares Soares Figueiredo. *Linguagem e Direito*. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

DOYLE, Arthur Conan. Sir, 1859-1930. *Sherlock Holmes: Obra completa*; tradução Louisa Ibañez; Branca de Villa-Flor; Edna Jansen de Mello. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2017.

EKMAM, Paul. *A linguagem das Emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor*. Trad. de Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FAIRCLOUGH, N. L. *Teoria social do discurso*. Brasília-DF: UnB, 2001.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes. *O Direito e suas instâncias linguísticas*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2002.

WEIL, Pierre. *O Corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*, por Pierre Weil e Roland Tompakow. 64. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Sites Consultados

PINHEIRO, Suzana. Julho de 2017. Cada um de nós tem uma maneira única de escrever. Disponível em <<https://www.publico.pt/2017/07/31/sociedade/noticia/linguistica-forense-cada-um-de-nos-tem-uma-maneira>

unica-de-escrever-1780804>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

MAIA, Felipe. Abril de 2015. Doze casos e um perito: A História de Ricardo Molina. Disponível em <https://motherboard.vice.com/pt_br/article/53y7dd/better-call-molina>. Acesso em: 20 de março de 2018.

**A PERSPECTIVA DOS SENTIMENTOS DE INFERIORIDADE E
INVEJA: UMA ANÁLISE DA LITERATURA
CONTEMPORÂNEA NO CONTO
“DOIS VELHINHOS”, DE DALTON TREVISAN**

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)

paulohg@ifto.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este artigo busca na análise do texto literário a compreensão dos costumes sociais e das relações interpessoais, bem como o pensar do ser humano sobre assuntos existenciais do cotidiano e da alma. Objetivou-se discorrer sobre a inveja velada, dissimulada e escancarada a que o ser humano se submete, conforme detectado nos personagens do conto “Dois Velhinhos”, do escritor Dalton Trevisan. Para a concretização do estudo, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica com base na literatura contemporânea, o aprofundamento dos elementos da narrativa e a análise do discurso, os quais permitiram identificar e explorar estes sentimentos que sucumbem muitos indivíduos a viverem numa perspectiva da infelicidade.

Palavras-chave:

Conto. Inveja. Velhice. Dalton Trevisan.

1. Considerações iniciais

A Literatura Brasileira Contemporânea está inserida nas produções do final do século XX e da primeira metade do século XXI, em que a principal característica é a multiplicidade de predisposições de estilos. Trata-se da reunião de aspectos de diversas escolas literárias anteriores, demonstrando assim, a mistura de tendências que modificaram a poesia e a prosa, perpassando por contos, romances, crônicas, novelas, dentre outros (SCHOLLHAMMER, 2011).

No que diz respeito aos elementos da narrativa, no caso do conto, segundo Nunes (1988), percebe-se que estes são fundamentais e ajudam a especificar a análise de posicionamentos e a melhor precisar as posições, ações e pensamentos dos personagens no texto.

Espera-se, com a análise destes itens, contribuir para melhor entendimento do fenômeno identitário, pois conforme Silva e Albuquerque (2018, p. 48) que “os valores intrínsecos da identidade são constituídos por diversos modos de percepções, resultando em experiências e interpre-

tações únicas, pois integram paisagens, sentimentos, possibilidades e manifestações”, o que é perceptível também nas relações interpessoais presentes no conto, que neste caso não são nenhum pouco amistosas.

É importante esclarecer que a inveja – temática do conto – é uma palavra proveniente do latim “invidia” e significa ver e desejar algo que a outra pessoa é possuidora. Para Aristóteles (2003), as pessoas, geralmente, sentem cobiça daqueles que são iguais ou parecidas com elas mesmas em aspectos como idade, classificação social, proximidade, reputação e/ou quantidade de bens.

Portanto, nota-se que o sentimento é negativo e representa a tristeza ou o pesar pelo bem alheio. Este trabalho, portanto, objetiva descobrir por meio da leitura e releitura do conto, os pormenores e sutilezas do texto, que permitam identificar e explorar a inveja dissimulada que um personagem convalescente sente do outro, mesmo estando em iguais condições de convalescência e na fase terminal de sua vida.

2. O escritor Dalton Trevisan e o seu fazer literário

O escritor brasileiro Dalton Jérson Trevisan, nascido em Curitiba no estado do Paraná, é considerado um dos maiores contistas do Brasil, com reconhecimento em vários países do mundo. Formado em Direito, ele não chegou ao desempenho das atividades na área do bacharelado. Segundo Jakubowska (1980), sua carreira de escritor iniciou-se com uma estratégia muito sutil, por meio de pequenas obras que eram duplicadas de forma manual para apresentar aos amigos e críticos de literatura.

A forma de escrever trevisaniana é comparada ao modo do escritor russo Anton Tchekhov, conforme as conexões devidamente justificadas por Silva (2017, p. 23), levando-se em consideração que em suas narrativas são postas em cena vidas muito desinteressantes, narradas a partir de uma linguagem breve e direta:

Os contistas Trevisan e Tchekhov provêm de realidades sociais distintas. Um é brasileiro e ainda está na ativa, publicando seus livros; o outro produziu durante a segunda metade do século XIX, na Rússia. Apesar das diferenças geográficas e temporais, observamos características comuns entre os dois. Tchekhov colocou no centro de sua literatura personagens cujas vidas são apáticas, desinteressantes, solitárias e marcadas pela fixidez; ele preconizou e praticou a economia dos recursos expressivos, atendo-se ao indispensável; evitou a descrição do estado de espírito dos seus “heróis”, fazendo com o que leitor o percebesse por meio de suas ações; e subverteu a clássica progressão dramática, baseada em desenvol-

vimento, clima e desfecho. Filiando-se ao escritor russo, a contística trevisânica encontra nas pessoas e situações triviais a sua matéria narrativa; leva ao extremo a condensação dos meios narrativos; revela-nos o estado emocional dos personagens por meio de seus atos e rompe com a construção dramática tradicional.

Tem-se na sua escrita, a tratativa de temáticas polêmicas e interessantes, o autor faz um verdadeiro passeio pela inveja velada no conto *Dois Velhinhos*. Nesta perspectiva, a inveja é tratada como um fenômeno psicológico comum que causa um grande sofrimento ao personagem em questão, considerando-se a sua vontade de estar no lugar do outro (WALDMAN, 2009).

A compreensão sobre a escrita de Trevisan é o marco deste artigo. Apreende-se um estudo literário, promovido por meio da revisão de textos que abordam a as impressões trevisanianas, uma vez que sua literatura apresenta a possibilidade de se analisar a essência humana, mais especificamente ao tema da cobiça em determinado tempo e espaço, tanto em obras com verossimilhança com o mundo real, tanto quanto em obras totalmente ficcionais.

Centralizam-se a pesquisa e a análise literária nos caracteres pessoais e interiores dos dois personagens existentes no conto. Nesse contexto, os elementos da vida dos velhinhos são evidenciados e expostos na representação literária, por meio de um narrador em terceira pessoa, que conta a história sob a sua perspectiva, deixando ao leitor as suas impressões, mesmo ele estando fora da narrativa.

Para Foucault (1992), existe no uso da linguagem o enraizamento de vidas, de sociedades, de histórias, uma vez que os discursos apresentam direcionamento e veiculação de determinada ideologia, e por isso as táticas de exposição do narrador são, de forma muito consciente, estratégias de persuasão ao leitor.

Por sua vez, similarmente, nos argumentos de Bakhtin (1993), o sujeito elaborador de um discurso é um idealista, cujas palavras configuram-se como ideias e concepções com base no seu pensar e refletir, e por isso, transfigura um ponto de vista sobre o mundo, no qual o sujeito demonstra uma significação social, seja às suas atitudes ou aos seus pensamentos.

Por conseguinte, à maneira trevisaniana, segundo Oliveira e Dantas (2011), foi configurado neste estudo uma análise de dois personagens que aparecem destituídos de nomes, sendo designadas apenas em função

do lugar em que residem e coabitam – um próximo à janela e outro mais central ao quarto – sempre na visão de um narrador que ora tece comentários tristes, ora apresenta respingos de ironia ou sarcasmo, bem como outros da natureza instintiva humana de sobrevivência.

3. O conto “Dois Velhinhos”: as perspectivas e nuances do texto

O envolvimento dos leitores com as narrativas do conto torna-se possível pela escolha do foco narrativo. Por conseguinte, a perspectiva sobre o qual se conta a história, faz com que surjam ideologias específicas, como um leque significativo de interpretações, consoantes às teorias apresentadas Bakhtin (1993), que vislumbram as prerrogativas do discurso.

Note-se que na conceituação bakhtiniana, segundo Torga e Cavalcante Filho (2011), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados e que o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da língua, e por isso, os enunciados apresentados por Dalton Trevisan são tão significativos e realistas no conto ora analisado.

Destaque que as especificidades aqui discutidas ficam mais evidentes após a leitura do conto em sua íntegra (TREVISAN, 1996, p. 110):

Dois Velhinhos

Dois pobres inválidos, bem velhinhos, esquecidos numa cela de asilo.
Ao lado da janela, retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia olhar lá fora.
Junto à porta, no fundo da cama, o outro espiava a parede úmida, o crucifixo negro, as moscas no fio de luz. Com inveja, perguntava o que acontecia.
Deslumbrado, anunciava o primeiro:
– Um cachorro ergue a perninha no poste.
Mais tarde:
– Uma menina de vestido branco pulando corda.
Ou ainda:
– Agora é um enterro de luxo.
Sem nada ver, o amigo remordia-se no seu canto. O mais velho acabou morrendo, para alegria do segundo, instalado afinal debaixo da janela.
Não dormiu, antegozando a manhã. Bem desconfiava que o outro não revelava tudo.
Cochilou um instante – era dia. Sentou-se na cama, com dores espichou o pescoço: entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo.

Segundo o que se observou no conto, os dois velhinhos são o nome do título e configuram também como os personagens protagonistas da narrativa, que mesmo inconscientemente predispõem a lutar por um espaço supostamente melhor: a cama instalada mais próxima à janela do quarto. Confere-se que o narrador é a única testemunha da condição de abandono e solidão a que estão submetidos naquele cubículo apertado de um asilo.

O abandono na velhice é um aspecto da solidão bastante peculiar na obra de Dalton Trevisan, que se reitera nesse conto. Acerca desta situação da solidão, a narrativa consegue despertar no leitor as mais diversas sensações de indignação e pesar, promovendo o questionamento sobre os atos que alguns membros da sociedade moderna praticam contra os idosos.

Superada essa primeira impressão, compreende-se que a temática mais relevante no momento é a inveja e a sensação de inferioridade. No conto, observa-se nitidamente como estes sentimentos atinge e maltrata o ser humano. Conforme Crepaldi (2002), o caracterizador da inveja é a frustração consigo próprio, é a tristeza com suas coisas, é a intolerância por se sentir menor e inferior aos outros.

Num aprofundamento de perspectivas, pode ser apreendido que o primeiro velhinho queria tão somente demonstrar as suas fantasias e sua possibilidade de abstrair e sonhar, sendo que o segundo velhinho, às escondidas, não suportava isso, num suposto diálogo mental hipotético: “só ele quem vê, só ele quem pode, só ele quem consegue”.

Desta forma, segundo Amaral (1998), direcionando para os grupos e convívios sociais contemporâneos, observa-se que a sociedade, muitas vezes, é assim, e por isso, desde os mínimos objetos, situações ou condições as pessoas já se comparam às outras, e em muitos casos, não se contentam nem se conformam com o que possuem.

Assim, a noção Foucaultiana do discurso afirma que este é uma representação culturalmente construída pela realidade – e não uma cópia exata (Foucault, 1992), e por isso, o enunciado do conto é representativo de uma sociedade, conforme corrobora Silva e Albuquerque (2017, p. 7), ao afirmar que “as experiências culturais constroem-se a partir das representações que um determinado grupo social faz do mundo”.

4. Os sentimentos de inveja e inferioridade no contexto

Por meio das considerações de Figueiredo e Ferreira (2011), aprende-se que por ser de elevada complexidade em sua estrutura conceitual, a cobiça já se permitiu ser estudada pelos diversos domínios do conhecimento humano: desde a linguística à literatura, desde a filosofia à psicanálise, desde a teologia à neurociência.

Dunker (2006) evidencia que o fenômeno da inveja e do sentimento de inferioridade tem muita ocorrência porque as pessoas para fazer-lhes frente, se utilizam de muitos mecanismos de defesa com a finalidade de abrandar suas angústias, escondê-las ou afastá-las totalmente. Frequente também, o aspecto da competição interpessoal, gerando instabilidade ao indivíduo ou ao grupo social. Portanto, as variáveis – inveja e inferioridade – estão inter-relacionadas.

Nesta perspectiva, com base no conto, nota-se que o primeiro velhinho fantasiava com um cachorro peralta próximo a um poste, sonhava com uma linda menina vestida de branco a pular corda, e até mesmo com a imponência de um cortejo fúnebre com muitos carros. O que na verdade era tudo devaneio de quem busca a felicidade em coisas simples. O lado de fora da janela lhe permitia sonhar.

As narrativas de Dalton Trevisan, para Rosalino (2002), são tão envolventes porque muitas vezes têm como tema a própria narrativa e também porque apelam diretamente ao leitor, fazendo dele um verdadeiro cúmplice. Alguns contos saem de seu mundo literário e invadem o espaço do leitor e em outros contos é o leitor que é sugado e transportado para dentro da narrativa.

E por isso, talvez seja possível encontrar egoísmo nos dois velhinhos: o que continuou vivo, que se alegrou com a morte do outro e; o que morreu, caso se considere que ele queria causar inveja ao outro, fazendo-o pensar que conseguia realmente ver as pessoas na rua. Configurando assim, uma inveja às avessas.

Esclareça-se que a inveja é um sentimento que se nega tanto a terceiros como a si mesmo, conforme cita Klein (2011), momento em que o invejoso deseja ocultar a sua inveja, sendo raro assumi-la, pois seria aceitar (reconhecer) uma carência. O conto remete a uma vertente a que a inveja escancara – a questão moral; não há como negar que a narrativa faz com que qualquer leitor reflita sobre o egoísmo próprio do ser humano.

Com base nestes pressupostos, Figueiredo e Ferreira (2011) enfatizam sobre como a inveja vem sendo tratada e discutida há muito tempo:

A inveja está presente na literatura, nos contos, nos mitos, na realidade, nas narrações, nos aforismos, no folclore, na cultura popular e, dada a sua relevância, foi tratada por diferentes pensadores ao longo da história. Dentre eles, podemos citar: Aristóteles (384-322 a.C.), Ovídio (43-17? a.C.), Francis Bacon (1561-1626), Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), Lacan (1901-1981) e muitos outros. Bacon, por exemplo, de forma contundente, chegou a afirmar que a inveja é a ejaculação dos olhos. Essa definição nos remete à própria etimologia da palavra inveja, formada pelos étimos latinos *in* (dentro de) + *videre* (olhar), que indicam claramente o quanto esse sentimento alude a um olhar mau que penetra no outro. Essa alusão acabou por se disseminar em diferentes expressões populares, tais como mau olhado, olho grande, olhar que seca pimenteira, entre outras. (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2011, p. 16)

Rosalino (2002) esclarece que após a caracterização da inveja, faz-se necessário informar que ao trabalhar com a narrativa curta, o autor permite a pluralidade de assuntos, permitindo uma crítica social mais contextualizada. E no texto em questão, vale a observação de Aristóteles (2003) esclarecedora de que nenhuma pessoa tem inveja daqueles que, aos seus olhos ou aos olhos dos outros, o são muito inferiores ou muito superiores.

Na análise do conto, apreende-se que o estilo do autor é mais enxuto, com frases curtas, parágrafos incisivos e diretos, dando importância ao fato narrado mais que a detalhes das personagens. Em alguns trechos ocorre a presença de um humor sutil; em outros, a crueldade das palavras ao denunciar os problemas sociais, as relações em conflito (KOLODY, 1997).

Conforme Cunha (1998), apresenta-se no conto, algumas leituras que remetem sempre a novas impressões, considerando que Trevisan mesmo mantendo a relação de seus enredos com um mundo real, ele o faz com um certo distanciamento, o que remete a nuances, decisões e verdades, sempre com muitas sutilezas.

Logo, observa-se a comunicação da interpessoalidade, com símbolos e perspicácia, o que para Cândido (1993, p. 23) são “as veleidades mais profundas do indivíduo que se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade”.

A respeito da inveja, nota-se a análise de Verdiani (2006) como sendo um sentimento de inferioridade e de desgosto diante da felicidade do próximo. É um sentimento de cobiça da riqueza, do brilho e do sucesso alheio. Configurado no texto pela necessidade de ocupar o espaço do outro, neste caso toda a fortuna e prosperidade se resumem ao local de

onde a cama se encontrava.

Esta condição desconfiada e prejudicial a que estão submetidos os dois personagens fica compreendida no texto conforme os detalhamentos a seguir transcritos, uma vez que o velhinho (enquanto invejoso) deslocou para o outro a sua fragilidade e sua repulsa:

- A passagem “o outro espiava a parede úmido, o crucifixo negro, as moscas no fio de luz” enfatiza a condição de inferioridade do segundo velhinho diante das limitações do local onde se encontrava, sem no entanto, ocorrer a culpa do outro velhinho;
- O trecho “com inveja perguntava o que acontecia” evidencia claramente a sua condição de cobiçador, pesaroso e infeliz, e que faz mal principalmente a ele próprio;
- O fragmento “o amigo remordia-se no seu canto” demonstra a sua prática de inveja de forma velada, mascarada ou dissimulada;
- A construção frasal “o mais velho acabou morrendo para a alegria do segundo” destaca, finalmente, a sua cobiça de maneira escancarada e pretensiosa, ou seja, o seu objetivo foi alcançado, mesmo que mesquinamente tenha ocorrido com a morte do outro;
- O fragmento “retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia olhar lá fora” remete ao humor de que mesmo muito idoso e prostrado o primeiro velhinho possuía algo melhor que o segundo: a possibilidade de bisbilhotar o mundo imaginário da janela, configurando-se como uma diferença entre os dois.

Note-se que segundo Crepaldi (2002), a inveja é determinada pela força habitante no coração das pessoas como seres sociais e está intrinsecamente ligada ao fato de se estabelecer uma comparação recíproca. Trata-se de uma forma de rejeição da diversidade. O ser humano experimenta uma grande necessidade de equalização (igualdade) que, no entanto, não acontece.

E sobre esse jogo de competir, as pessoas aprendem, desde muito cedo, a interiorizar o processo competitivo. Elimina-se a capacidade de ver as coisas em si mesmas e só se consegue entender as pessoas e as coisas estando em competição constante umas com as outras (CREPALDI, 2002).

Por fim, com base nas reflexões de Verdiani (2006, p. 11), nota-se

que a inveja com o “seu caráter dissimulado, secreto e paciente dificulta sua percepção pela maioria das pessoas”. Apreende-se sobre um sentimento que se manifesta de forma sutil e encoberta, já em alguns momentos, deixa transparecer toda a sua força e contágio, destruindo na alma todo e qualquer bom sentimento, pois a cobiça pode assumir condutas distintas, como: indiferença, ironia, maledicência, calúnia, infâmia, indignação, capricho, deboche, ódio, desespero, e tantos outros artifícios.

5. Considerações finais

Com a finalização deste artigo conclui-se que ao apresentar as vertentes da inveja no conto “Dois Velhinhos”, o escritor Dalton Trevisan traz a percepção de que não somente nas relações entre os dois personagens existe a inveja, mas em todos os ambientes da convivência humana, algumas vezes são cobiças visíveis e muitas vezes veladas.

Com base em Silva (2017), apreendeu-se que Trevisan deu nova roupagem ao gênero conto, ao criar personagens protagonistas cujas vidas são monótonas e sem acontecimentos relevantes, pois rompeu com a tradicional construção dramática e preconizou em suas narrativas a concentração de recursos expressivos pela linguagem direta.

Observou-se que experiência de vida dos personagens não foi tratada na narrativa, pois no modo de escrever do autor, certos detalhes não são significativos, restando ao leitor somente a percepção da solidão que se configura aos dois velhinhos como o isolamento de relacionamentos significativos que lhes trouxesse satisfação em viver.

Outro aspecto conclusivo deste artigo diz respeito ao equívoco de acreditar que a bondade humana se relaciona à idade, bem como ao absurdo de se relacionar velhice com solidão, como se fosse uma experiência obrigatória quando as pessoas ficam mais velhas, ou até mesmo que são “coitadinhas” por serem abandonadas pelos familiares. Sabe-se que estes assuntos têm peculiaridades que precisam ser discutidas mais profundamente. O que se deve apreender do texto é que o ser humano, independentemente de sua faixa etária, pode apresentar as mesmas virtudes e vícios de qualquer outro indivíduo.

Por fim, com uma ambiência de reflexão e introspecção o conto traz a percepção de que a inveja é um conceito de grande abrangência e utilidade para o entendimento da essência humana, à medida que torna possível a reflexão dos afetos, desejos e comportamentos decorrentes da

cobiça.

O mundo da literatura traz a prerrogativa de muito se esmiuçar o sujeito e os personagens de uma narrativa, uma vez que se tem o “decidir” das ações humanas no mundo literário e no mundo real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Deficiência, questões conceituais e alguns de seus desdobramentos*. Cadernos de Psicologia, Editora Unicamp-SP, 1998.

ARAÚJO, R. M. de. *Inveja em organizações públicas: reflexões introdutórias*. Canoas-RS: Diálogo, 2014.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de estética e de literatura*. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira* (Momentos decisivos). 7. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: [s/ed.], 1993.

CUNHA, F. Quase elefantes. In: TREVISAN, Dalton. *Cemitério de elefantes*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CREPALDI, L.A. *inveja no mundo atual*. In: *Revista IMES Comunicação*, São Caetano do Sul, v. II, n.4, p. 60-62, 2002.

Dunker, C.I.L. A angústia e as paixões da alma. In N. V. A Leite, (Org.), *Corpolinguagem – Angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FIGUEIREDO, M.F; FERREIRA, L.A. *Olhos de Caim: a inveja sob as lentes da linguística e da psicanálise*. Coleção Mestrado em Linguística. Franca-SP: Unifran, 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

JAKUBOWSKA, M. *Dalton Trevisan: crítica e interpretação*. Documentação Paranaense, Biblioteca Pública do Paraná, 1980.

KLEIN, M. *Inveja e gratidão: e outros trabalhos 1946-1963*. Coleção Psicologia Analítica. Rio de Janeiro: Imago, 2011.

KOLOGY, H. *Sinfonia da Vida*. Curitiba, PR, Pólo Editorial do Paraná, Organização Tereza H. de Rezende. 1997.

NUNES, B. et al. *Narrativa: Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

OLIVEIRA, A. P.; DANTAS, J. *A visita: construção da linguagem e desconstrução da narrativa em Dalton Trevisan*. INVESTIGAÇÕES (UFPE. IMPRESSO), v. 24, 2011.

ROSALINO, R.B. *Dalton Trevisan e o projeto estético minimalista*. Florianópolis. Editora UFSC, 2002.

SCHOLLHAMMER, K.E. *Ficção brasileira contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SILVA, P. H. G. da, ALBUQUERQUE, F. E. *As ciências do léxico: proposições para a prática docente no ensino de línguas indígenas*. Revista Univap. São José dos Campos-SP, v. 24, n. 44, jul. 2018, p. 39-53. Disponível em <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1877>, Acesso em 21 out 2018.

SILVA, P.H.G.da, ALBUQUERQUE, F.E. *O léxico da produção agropecuária em Colinas do Tocantins: uma análise das relações entre identidade, linguagem e cultura*. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.6, n.2, 2017. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2409/1729>, Acesso em 30dez2017.

SILVA, I.C. *Dalton Trevisan e sua filiação ao conto tchekhoviano: diálogo entre periferias do capitalismo*. Revista Ribanceira. Universidade do Estado do Pará, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/viewFile/1236/766>, Acesso em 21 out 2018.

TORGA, V.L.M; CAVALCANTE FILHO, U. *Leitura e Produção de Textos: Gêneros Discursivos e Tipos Textuais*. 1. ed. Ilhéus-BA: Editus, 2011.

TREVISAN, D. *Mistérios de Curitiba*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

VERDIANI, G.M. S. *Um estudo sobre a inveja no ambiente organizacional*. Araraquara. Dissertação de mestrado-PMDRM-Centro Universitário de Araraquara, 2006.

WALDMAN, B. *Faca no coração: uma leitura da obra de Dalton Trevisan*. Minas Gerais: Suplemento Literário, v. 1321, p. 5-7, 2009.

**A PESQUISA NA LINHA DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
NA PÓS-GRADUAÇÃO: IDENTIDADE NEGRA,
RESISTÊNCIA E MINORIAS**

Rosidelma Pereira Fraga (UERR)
rosidelmapoeta@yahoo.com.br

RESUMO

Esta conferência tem como objetivo crucial explicitar as pesquisas realizadas na Universidade Estadual de Roraima na linha de pesquisa “literatura afro-brasileira e literatura negra” a partir do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Com a criação do grupo de pesquisa “África e Roraima: identidade e cultura” (CNPq) e do projeto “Literatura negra e minorias sociais”, foi possível dar um direcionamento às investigações por meio de um exame teórico e analítico de obras de escritores negros e, sobretudo da poesia escrita por mulheres negras que delineiam as escritas individuais e coletivas com base nos temas recorrentes: memória, identidade, resistência, combate ao racismo, machismo, sexismo, desigualdade e na busca pela valorização da cultura e identidade afro-brasileira. Houve um debate histórico-crítico em torno de uma “literatura menor” dos pré-abolicionistas à contemporaneidade. Nesta apresentação, o recorte se dará na escrita de mulheres negras ou de escritores em que o eu-enunciador se quer negro. Elegem-se textos como *Racismo e anti-Racismo*, de Bernd (1994), *Kafka: por uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari (1997), *Poesia e resistência*, de Alfredo Bosi (2011), *Identidade e diferença* de Tomaz Tadeu da Silva (2013), entre outros.

Palavras-chave:

Identidade. Minorias. Resistência. Literatura afro-brasileira.

1. Considerações preliminares

Esta conferência tem como objetivo crucial explicitar as pesquisas realizadas na Universidade Estadual de Roraima na linha de pesquisa “literatura afro-brasileira e literatura negra” a partir do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Com a criação do grupo de pesquisa “África e Roraima: identidade e cultura” (CNPq) e do projeto “Literatura negra e minorias sociais” foi possível dar um direcionamento às investigações por meio de um exame teórico e analítico de obras de escritores negros e, sobretudo da poesia escrita por mulheres negras que delineiam as escritas individuais e coletivas com base em temas recorrentes: memória, identidade, resistência, luta contra o racismo, machismo, sexismo e desigualdade social, buscando discutir sobre a valorização da cultura e identidade afro-brasileira, por meio de um debate histórico-crítico

em torno de uma “literatura menor” dos pré-abolicionistas à contemporaneidade.

Nesta perspectiva, o recorte se dará na escrita de mulheres negras ou de escritores em que o eu-enunciador se quer negro. Elegem-se textos como *Racismo e anti-Racismo*, de Bernd (1994), *Kafka: por uma literatura menor*, de Deleuze e Guatarri (1997), *Poesia e resistência*, de Alfredo Bosi (2011), *Identidade e diferença* de Tomaz Tadeu da Silva (2013), entre outros. Em suma, procurar-se-á dividir este trabalho em três eixos: 1) A pesquisa em literatura afro-brasileira e/ou literatura negra; 2) *Concepções da crítica sobre literatura afro-brasileira/literatura negra identidade e minorias*; 3. *As várias vozes na literatura no contexto de memória, identidade, racismo e outros temas*.

2. A pesquisa em literatura afro-brasileira e/ou literatura negra

Do projeto de pesquisa *Literatura negra e minorias sociais* originam-se várias pesquisas na graduação e pós-graduação. Como esta jornada nacional de filologia insere também o seminário de pesquisa da pós-graduação, na Universidade Estadual de Roraima, mencionarei algumas orientações na linha de pesquisa que envolvem estudos sobre literatura afro-brasileira. A pesquisa “A representação do negro na poesia afro-brasileira contemporânea de Cuti” foi defendida pela professora Simone de Castro Assumpção e teve como norteammento investigar a poesia afro-brasileira que, por sua vez, surge no momento em que o afrodescendente assume a posição de sujeito da enunciação. Em seu estudo, a autora revela que, ao tomar posse da palavra, o descendente de africano revela um existir negro no seu modo de ver e sentir o mundo, por meio de um eu-enunciador-que-se-quer-negro e que contesta os valores representados pela cultura dominante. A autora destaca um estudo de contraliteratura por promover a ruptura com a escrita ditada pelos brancos, sendo que o poeta doravante falará apenas em seu nome.

Sob o prisma de alguns estereótipos enraizados na história sobre a mulher negra, menciono a pesquisa de Alcimar Falcão “Mulheres negras na história e na literatura brasileira”. Este trabalho teve como objetivo primordial provocar reflexões acerca processo histórico de luta contra os estereótipos em relação a mulher negra que são marcados pela cor da pele, condição social, subjugadas à invisibilidade e a elementos negativos, chegando ao sexismo e ao trabalho escravo. Diante disso, a autora procura por meio de textos literários desconstruir esses estereótipos.

Na mesma linha, menciona-se o estudo de Elisângela Castro de Jesus intitulado “**Mulher e a construção social do casamento na obra de Mia Couto**”, com o *corpus* de análise voltado para o conto “Rosalina, a nenhuma” e o romance “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”. A espinha dorsal desta pesquisa foi discutir a partir das concepções de Simone de Beauvoir sobre a história do casamento permeada pela submissão, procriação chegando ao empoderamento da mulher que não quer mais viver no silenciamento provocado pela opressão machista e do casamento que não é libertação.

No exame temático sobre racismo, há a pesquisa de Maria Lima intitulada “Racismo, gênero e sexualidade em Clara dos Anjos que descortina algumas abordagens sobre tais aspectos na literatura afro-brasileira.

E sobre a literatura moçambicana, cito a pesquisa de Soraia Nascimento “Identidade, diferença e preconceito racial em O embondeiro que sonhava pássaros, de Mia Couto”. Um estudo pautado na discussão sobre injúria racial e preconceito racial permeadas no discurso dos brancos em detrimento do negro que embondeiro que distribuía sonhos e narrativas para as crianças estabelecendo dois eixos pela metáfora do pássaro e passarinho: a liberdade e a opressão, diferença entre negros e brancos ocasionada pela injúria racial.

Assim, diante das pesquisas orientadas e do projeto *Literatura negra e minorias*, tem-se como norteamento, os eixos-temáticos, a saber: literatura afro-brasileira, identidade, resistência e minorias. Sob esse prisma, abre-se inicialmente um questionamento: “Por que falar da mulher negra como minorias ou literatura menor e até mesmo vozes silenciadas e resistência?” Pode-se asseverar que em uma escala social, a mulher negra é a que mais sente as consequências de racismo, machismo, desigualdade e relações de misoginia e toda série de violência, não deixando de pensar no negro como um todo.

Resistir e combater são dois verbos que descortinam um ritmo forte em relação à poesia negra feminina contemporânea. Em vários textos há vozes que não querem ser mais silenciadas. Combater tal silenciamento, eis a arma da poesia negra. Resistir, eis a chama da poesia que não se apagará. É neste contexto de resistência que podemos ler poemas negros e ouvir o grito da mulher negra, ouvir o canto do pássaro oprimido, ouvir as várias vozes diante de uma sociedade machista, misógina, desigual, preconceituosa e ainda racista. Em outras palavras, esta confe-

rência se trata de vozes de minorias, lembrando o conceito de Deleuze e Guatarri (1997)²⁰ no que concerne às vozes que faltaram, vozes que hoje já não ficam recônditas no discurso da história escravagista, mas que ao falar de tal tema emitem barulho, incomoda, tira o leitor do chão e do lugar comum.

Basta abrir uma página nos jornais para ver que a diferença social ainda está acentuada pela cor da pele. A exemplo disso, nota-se que o número de mulheres negras como empregada doméstica é bem maior e não diminuiu muito em 10 anos. No que tange à violência contra a mulher negra, podemos nos basear no Mapa de Violência de 2015, onde consta que em dez anos, os assassinatos de brasileiras negras crescem 54% e as mortes de mulheres brancas caíram 9,8%. Curiosamente, das seiscentas mulheres que sofrem feminicídio²¹, sessenta por cento tem a cor da pele negra. E se quisermos ampliar o mapa das diferenças entre brancos e negros, entramos nos dados da Infopen²² com o seguinte registro: das 693.145 pessoas presas, 64% são negras. Outro questionamento, se mais da metade da população brasileira é negra, por que o número de negros com ensino superior é discrepante em relação a brancos e por que ainda em muitos anos de políticas públicas, o número de presos recai sob a raça negra?

Em termos da relação entre literatura e sociedade, a literatura negra brasileira versa sobre temas que procuram denunciar e combater essas diferenças existentes, procura abrir o olhar do leitor para a invisibilidade da mulher negra que já não se conforma com os cargos impostos pela cor da pele. A literatura negra abre o leque para o grito de liberdade que foi apenas uma metáfora silenciosa e fingida para dizer que negros foram libertos. Não diferente dos dados acima, podemos asseverar que na própria cultura e história da literatura brasileira a arte literária do cânone brasileiro é uma supervalorização do branco em detrimento do negro. Este quando evocado, em várias obras, ou é visto como escravo, como servo ou, no caso da mulher negra, aquela que se nota pela beleza do corpo e do prazer instaurando outros problemas: a violência e a condição da mulher em desigualdade.

²⁰ Conforme *Kafka*: por uma literatura menor.

²¹ Leia-se em <http://blogueirasnegras.org/2018/01/10/cor-da-violencia-feminicidio-de-mulheres-negras-no-brasil/>.

²² Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias).

3. Concepções da crítica sobre literatura afro-brasileira/literatura negra, identidade e minorias

Sob esse prisma, este trabalho tem como premissa crucial explicitar as poéticas periféricas no âmbito da linha da identidade, resistência e representação cultural em contexto de minorias. E para iniciar a discussão crítico-teórica, convoca-se o crítico Alfredo Bosi em sua *Dialética da colonização*, o qual permite ao leitor pensar que as culturas são plurais assim como a identidade movente como assevera Stuart Hall (2006). Bosi (1992) assevera que a tradição da nossa Antropologia Cultural já via uma divisão do Brasil em culturas atribuindo-lhes um critério racial: cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças, ou melhor, cultura brasileira e culturas brasileiras, ou ainda mesmo como culturas não europeias (as indígenas, negras, etc) e culturas europeias.

Nesta perspectiva, pode-se pensar a construção da identidade cultural na imagística dos textos negros ou afro-brasileiros. Para análise deste trabalho, concentra-se na dialética da representação do ser negro e de sua valorização durante muito tempo negada a uma tradição de cultura de branqueamento. A mulher negra celebrada nas poéticas negras contemporâneas abre um leque temático de leituras. Sob esse prisma, ganha voz para denunciar as mazelas sociais da diferença acentuada pela cor da pele, pelo lugar que o negro ocupa na sociedade. Percebe-se uma formulação de um discurso lírico que agrega elementos culturais e estabelece a diferenciação entre o eu e o outro, isto é, a identidade e a alteridade e, sobretudo, as identidades em construção, de acordo com o que constatamos na obra “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, de Stuart Hall (2013).

Neste viés, a identidade, por sua vez, pode ser compreendida como um conjunto de representações e características culturais de um povo, as quais permitem reconhecer um e outro ao diferenciá-lo dos demais. Em outras palavras, não importam as diferenças em termos de classe, gênero ou raça, mas sim a cultura nacional que unifica as pessoas dentro de uma identidade plural na diversidade²³ como bem asseverou Bosi ao utilizar o termo culturas brasileiras no plural. Diante disso, prefere-se muito

²³ Utilizamos o conceito de diferença cultural e não o de diversidade cultural, que conforme Bhabha há diferença. Para ele, a diversidade cultural contempla um universo de coisas, ao passo que “a diferença cultural representa mais adequadamente como enunciados são criados para promover a legitimação de determinadas culturas em relação a outras” (MADALENA, 2017, p. 2).

mais utilizar literatura afro-brasileira que literatura negra em virtude de não excluir ao incluir. Literatura é literatura e não se avalia a qualidade de um texto literário pelo discurso de branco ou negro. Contudo, o termo literatura negra surge por uma longa discussão de silenciamento de vozes que não foram valorizadas pela crítica hegemônica brasileira e não cabe aqui realizar toda a trajetória dos escritores negros no Brasil e sim voltar o olhar para o texto literário e suas feições artísticas que entram para uma literatura de resistência e combate ao preconceito e ao racismo, sobretudo no que tange à representação da mulher tanto no olhar do eu - lírico masculino como no eu - lírico feminino.

Efetivamente, a identidade é questionada a partir da existência de diversas culturas e da ancestralidade e a cor da pele muito ressaltada na poesia negra não simboliza necessariamente o constructo das diferenças de relações que vão além da cor da pele, pois o sujeito pode viver na indecidibilidade de sua raça, cor ou etnia. Kathryn Woodward (2002), ao introduzir o seu capítulo *Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual* assevera que “os homens tendem a posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência, sendo assim, as mulheres são as significantes de uma identidade masculina partilhada.

Em consequência, a identidade é marcada pela diferença das relações, mas “parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos sociais e étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (p.10-11), em muitos casos, a diferença entre negros e brancos não só na valorização de uma literatura como também nos lugares sociais ocupados por negros e brancos. Em poemas escritos por mulheres negras percebe-se que a mulher negra ou é a margarida que varre o asfalto ou é a negra fulô das curvas eróticas e belas que deita com o feitor na condição de escrava sexual.

Sob esse prisma, não basta discutir a identidade negra exaltando a afrodescendência ou se assumindo como negro em uma sociedade desigual. Não basta dizer que a identidade negra deve ser pensada, pela mistura cultural e não pela linha de diferença acentuada pela cor da pele. Essas diferenças “só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra”, isto é, “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Sendo ambas inseparáveis” (WOODWARD, 2002*apud* SILVA, 2002).

Cumpra assim examinar como a literatura negra ganha corpo e voz no limiar de uma lírica individual e coletiva, que surge como vozes

silenciadas e que não podem mais se calar diante do machismo, do preconceito, da desigualdade social, da valorização do outro pela cor da pele. A literatura negra, neste sentido, alavanca para um rio em chamas, um rio de lágrimas e dores longe de uma romantização da arte. Literatura é antes de tudo uma arma de combate, como enfatiza Bosi: ‘literatura é resistência e combate ao racismo’.

No tocante a uma literatura de luta contra o racismo, combate à desigualdade social, pode-se afirmar que se assiste, a rigor, a uma literatura no limiar de protestos. Sobre isso, Bernd (1998) aponta que:

Ingressados para o curso de História, **esses negros** [da literatura] **têm neste estudo as suas vozes audíveis**, na **reivindicação e protesto** da sua poesia contra os sistemas hegemônicos e majoritários (...) do seu discurso consciente, uma **história** que se quer **também universal**... (BERND, 1998, p. 11)

Frente a essas discussões, cumpre discorrer sobre literatura negra e literatura afro-brasileira. Conforme o professor e crítico Assis Duarte (2016), considera-se como literatura negra o conjunto de obras publicadas por escritores negros, ao passo que a literatura afro-brasileira pode ser compreendida a partir de um falar sobre o negro. Já para Zilá Bernd (1998) em *Introdução à literatura negra*, pode-se asseverar que a literatura negra se instaura quando se tem um Eu-enunciador que se quer negro.

Benedita Damasceno (2003), em sua obra *Poesia negra no modernismo brasileiro*, ressalta que a cor da pele não pode ser o requisito para conceituar uma literatura como negra. E para resolver esta questão ainda *em devir*, elegem-se os textos de autoria de escritores negros como literatura periférica contemporânea que se tem como literatura brasileira das minorias. O que denotaria outro problema e abre espaço para questionamentos, tais como: 1) Literatura de minoria seria uma literatura a-quém do valor literário? 2) Em que consiste então o conceito de literatura menor?

A *literatura menor*, termo emprestado de Deleuze e Guattari, se refere a uma literatura negra que vai se construindo em condições revolucionárias e nada tem de pejorativo e, por excelência, se refere à literatura marginal. A literatura menor tem como premissa fulcral situar-se no nível do discurso e não da forma. Ela “trafega na contracorrente” (BERND, 1998, p. 43).

Em outras palavras, a literatura negra é aquela situada à margem do cânone e se trata das vozes de minoria, das vozes que faltavam para

dizer o não-dito. Abrem espaços na academia para denunciar o racismo, para combater o autorracismo, as desigualdades sociais e as injúrias provocadas contra negros por meio do verso e da prosa.

Desse modo, a *literatura menor* é uma literatura de resistência, pode-se pensar em outro texto primordial. Trata-se do capítulo “A literatura e os excluídos”, do crítico Alfredo Bosi (2002), na obra *Literatura e resistência*. Por excelência, há duas formas de considerar a relação entre a escrita e os excluídos. A primeira praticada pelos historiadores de literatura e que se refere ao ato de ver o excluído e marginalizado como objeto da escrita: personagens, temas, etc. e é preciso amenizar os modos de figuração das camadas mais pobres na poesia, ma prosa narrativa e no repertório da literatura (BOSI, 2010, p.257).

A literatura negra pode ser explicada a partir de um depoimento do estudioso Ironides Rodrigues concedido a Luiza Lobo. Para ele, literatura negra constitui-se como aquela produzida “por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. (RODDRIGUES, *apud* LOBO, 2007, p. 266, grifos nossos).

Neste contexto, podemos ainda ressaltar que independente dos conceitos, cabe ao pesquisador averiguar como ocorre a representação do negro na literatura brasileira. Vale a indicação do ensaio de Domício Proença Filho (2004) *O negro na literatura brasileira*. Tem-se um direcionamento da literatura em que o negro aparece como objeto marginalizador, distanciado, e em segunda instância como sujeito do discurso. Entretanto, não foge muito da invisibilidade desde a colonização ao século XIX.

Diante de muitos estereótipos, com base em Domício Proença Filho (2004) em *A trajetória do negro na literatura brasileira*, percebe-se o negro como mercadoria denunciado na lírica de Gregório de Matos e esta representação poderia ser uma das primeiras aparições. Surge o negro como estereótipo da nobreza de caráter ligada à cor da pele (aqui mencionamos *A escrava Isaura* de alma branca, Firmo, o mulato de olhos claros criados por Aluísio de Azevedo). Encontra-se o negro serviçal vindo da senzala em diversas obras. Tem-se o negro animalizado como em *O cortiço*, em uma tessitura de zoomorfização. Verifica-se o negro demonizado como em *O demônio familiar*, de José de Alencar, além do negro como mau agouro aparece em *Inocência* de Visconde de Taunay, o

negro miúdo, fofoqueiro e empregado de Pereira. O negro pervertido e sensual aparecerá em obras como *A carne*, de Júlio Ribeiro representado pela figura de Lenita, personagem branca e nobre que sai à madrugada para os prazeres sexuais com os escravos. O negro ladrão reaparece no modernismo com Jorge de Lima, mas a partir de 1980 surge o revide com Oliveira Silveira e outros autores. No conto a representação do negro como malfeitor, bandido e ladrão é mais recorrente como em *Fábrica de fazer vilão*, de Ferrez e *Eu, um homem correto*, de Murilo Carvalho. Estas referências apenas servem para guiar o leitor sobre as diferenças entre negros e brancos seguindo estereótipos²⁴ na cultura literária brasileira, porém retornar-se-á ao foco principal desta conferência.

4. As várias vozes na literatura no contexto de memória, identidade, racismo e outros temas

Nesta seção, discorrerei sobre algumas mulheres marcantes na literatura negra. Começo por Carolina Maria de Jesus, uma mulher à frente de seu tempo. Uma mulher que eu seu Quarto de despejo revela a imagística do sonho, de não querer ficar na invisibilidade, uma mulher de consciência política, mulher de luta e resistência, sobretudo de sonho em seu *Quarto de despejo*: “Meu sonho é andar bem limpinha. Preta é a minha pelo. Preto é o lugar onde eu moro” (1960, p.160).

Muitas fugiam ao me ver...

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia
Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto
Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.(JESUS, 1960, p. 160)

Em *Guardados da memória* e outras obras, a autora Ana Cruz

²⁴ Leia-se na íntegra o ensaio de Proença Filho (2004) *A trajetória do negro na literatura brasileira*.

(2008) inscreve-se como uma escritora que provoca o amor pela cultura e costumes africanos em linguagem simples, mas não simplória. A memória individual e coletiva banha sua poesia, pois a identidade e as escritas de si se mesclam à memória do povo africano e da identidade que nos define em corpo, voz e alma. Em sua lírica também não se pode negar a resistência e a luta pela igualdade e a recusa da condição da mulher negra instaurada pela desigualdade social. Leia-se RETINTA:

Mãe preta, bonita, sorriso largo, completo
Nem parece que passou por tantas.
Deu um duro danado entre a roça e os bordados.
Virou ao avesso para não desbotar.
Dizia, não com soberba: não esfrego chão dessas Senhoras.
Essa gente coloniza... (CRUZ, 2008, p. 184).

Pode-se elucidar que a poesia de Ana Cruz descortina a memória de um passado de exploração do negro como escravo, mas também de resistência. A mulher não aceita ser colonizada e passar pela mão de obra barata e esfregar o chão, engomar as roupas da mulher branca como ocorre no poema “Nega Fulô” citado alhures. Os versos de Ana Cruz caminham na contramão. Ela apodera-se da voz de todas as mulheres negras que deveriam ter o mesmo patamar de orgulho de ser e existir. E assim encerra o poema com uma subjetividade ultrajante: **“Se a pessoa não tiver orgulho de ser assim Zulu/fica domesticada. Sem opinião. Se autodeprecia, adocece”** (p. 194, grifos nossos).

Outra voz no limiar da identidade e da memória se refere à escritora negra Jussara Santos. A autora integra um dos primeiros grupos de poesia contemporânea que traçam um lirismo discursivo-poético sobre a memória da etnicidade negra assim como o poeta Edmilson Pereira. Jussara Santos canta a ancestralidade negra e denuncia o preconceito e o racismo ainda existente na sociedade. Aliás, Jussara Santos, por meio do recurso da recifração da imagem intertextual, produz um lirismo discordante de *A procura da poesia*, de Drummond em seus versos “Ao pé do ouvido”, na obra “Minas de mim” (2005):

Se pudesse silenciar-me
frente a acontecimentos
silenciaria
mas todos os dias melancolicamente aconteço.
[...] mas todos os dias absurdamente amanheço.
Digo não à cidade,
Mas todos os dias revelo-me equívoco
Diante de seus ecos.
“... não tires poesia das coisas
elide sujeito e objeto...”

grita Drummond,
mas todos os dias dramatizo,
Invoco
indago
aborreço,
e minto
minto muito
ouvinte no reino silencioso da palavra
que não quer Surda. (SANTOS, 2005, p.188)

Enquanto a poesia de Drummond instaura a metalinguagem na busca pela poesia, os versos de Jussara Santos invocam, dramatizam e aborrecem uma encenação diante do silêncio surdo como na palavra drummondiana. A voz lírica quer ser ouvida, dramatizada, invocada diante das desigualdades sociais, pois todos os dias amanhecem o racismo e suas consequências; todos os dias o preconceito grita e a poesia nasce assim para dizer o não-dito, dizer o inaudível como propõe Octavio Paz em *O arco e a lira*, e assim também se traduz a poética de Jussara Santos.

Em se tratando da escritora negra Esmeralda Ribeiro evidencia essa tônica da permanência do racismo e opressão na sociedade brasileira. A diferença entre ela e outras autoras é que há um viés de pessimismo. Em vários textos líricos da autora o leitor poderá conferir uma forte luta pela inclusão da mulher, sobretudo presencia-se uma busca pela identidade feminina especificamente negra. Em seu ponto de vista, para escrever a literatura negra, o autor deve antes de tudo ser negro elevando a afirmação da identidade e memória individual e coletiva e por muitas vezes se questiona a alteridade dentro da própria existência:

Quem em sã rebeldia
tira a máscara esculpida na
ilusão de ser outro
e não ser ninguém... (RIBEIRO, 2002, 180)

A poética de Esmeralda Ribeiro, conforme se nota, demonstra que o sujeito lírico usa máscaras da ficção e da autobiografia para professar uma identidade na alteridade, ou seja, ocorre que o eu-lírico canta o poema a partir do discurso sobre o outro que se iguala ao não ser nada. Esse pessimismo aparece, muitas vezes, em questionamento que joga com as palavras nos versos, a saber: “Se a margarida flor é branca de fato qual a cor da Margarida que varre o asfalto? (RIBEIRO, 1998, p.181).

Conceição Evaristo com seu poema “Vozes mulheres” reivindica, no limiar da recorrência da memória do passado e tortura, uma liberdade

que se metaforiza pelo grito ecoado ao final do poema que não mais cantará a escravidão retida na voz de sua avó, mas que simboliza o sangue e a fome cujo tempo não conseguiu apagar. Essa temporalidade é recolhida pelo ato poético que encena a dor, o sangue e o grito abafado, porém não mais em uma fala amordaçada:

[...]
A minha voz ainda
ecoar versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade. (EVARISTO, 2008, p.16).

Outra voz que não pode faltar na leitura de minorias sociais negras e denúncia de racismo é o texto “Mulata exportação”, de Elisa Lucinda, da série “Brasil, meu espartilho”:

Mas que nega linda
E de olho verde ainda
Olho de veneno e açúcar!
Vem nega, vem ser minha desculpa
Vem que aqui dentro ainda te cabe
Vem ser meu álibi, minha bela conduta
Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
(Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
Minha tonteira minha história contundida
Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
Rebola bem meu bem-querer, sou seu improviso, seu karaquê;
Vem nega, sem eu ter que fazer nada. Vem sem ter que me mexer
Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega, me ama, me colore
Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
Imaginem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
E o delegado piscou.
Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena
com cela especial por ser esse branco intelectual...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio
nada disso se cura trepando com uma escura!”
Ó minha máxima lei, deixai de asneira
Não vai ser um branco mal resolvido
que vai libertar uma negra:
Esse branco ardido está fadado
porque não é com lábia de pseudo-oprimido
que vai aliviar seu passado.
Olha aqui meu senhor:
Eu me lembro da senzala
e tu te lembras da Casa-Grande
e vamos juntos escrever sinceramente outra história
Digo, repito e não minto:
Vamos passar essa verdade a limpo
porque não é dançando samba
que eu te redimo ou te acredito:
Vê se te afasta, não invista, não insista!
Meu nojo!
Meu engodo cultural!
Minha lavagem de lata!
Porque deixar de ser racista, meu amor,
não é comer uma mulata!(LUCINDA, da série “Brasil, meu espartilho”).

O poema de Elisa Lucinda representa momentos de assédio e recorte com a história de mulheres negras que eram compradas ou tidas como objetos sexuais pelos senhores brancos camuflados como nobres, não distante do Brasil Colonização. Por trás dos versos: “mais que negra linda (...) de olhos verdes ainda” há explicitamente outro discurso enraizado da mulata que não servia para escrava de trabalho propriamente dito, mas para manter as relações sexuais com o explorador e ainda tinha que manter o silêncio: “Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?”. Sem vestir a hipocrisia de muitos brancos racistas, o poema denuncia as atitudes abusivas de senhores que mantinham a aparência social e relações sexuais com mulheres negras. Afinal, havia duas opções para a mulher negra: ou aceitar a condição de escrava ou aceitar a condição de explorada sexualmente, pois dizia o feitor: “Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer”.

Entretanto, na voz do eu-lírico de Lucinda a mulher negra não mais aceita a hipocrisia e os abusos da lei que favorece o branco intelectual no presídio. A mulher está frente a frente com o delegado e o juiz quando surge outra voz de combate e revide ao dizer que o opressor “branco ardido” lembra da Casa Grande e não mais na senzala. Momento em que a mulher negra vem para passar a história a limpo e escrever outra história de combate ao machismo e racismo: “Porque deixar de ser racista, meu amor, não é comer uma mulata!”. O poema de Lucinda cai

muito bem ao que Bosi escreveu em *Poesia e racismo*. Chega-se o tempo de resistência em que a literatura sacraliza a voz de resistência.

Para fechar as reflexões acerca de mulheres negras e combate ao preconceito e racismo, não podemos deixar de ler a artista contemporânea, jovem negra empoderada, Thata Alves, do Sarau das pretas, autora de *Em reticências* e da obra *Troca*, com seu belo poema “Levanta Preta”:

Levanta Preta
Levanta a cabeça
Porque não dá tempo pra lamentar
(...)
Levanta a cabeça preta
Porque o turbante fica melhor
Enaltecido
E saiba que o que aconteceu contigo
(...)
Levanta a cabeça preta!
Porque a coroa com teus cachos
Eu não só acho,
mas tenho certeza
Que toda sua realeza
Não combina com essa tristeza
e que você só mereça
Os raios de sol
que tem o teu sorriso
E que amar é preciso
Se não for machucar
Preta
Há uma continuação de teu reinado
que do seu ventre fora gerado
Então joga no chão esse fardo
E sorria!!!
Porque de novo se fez dia
e tens a chance de recomeçar(THATA ALVES)

“Levanta a cabeça” é um texto que serve como arquétipo de empoderamento e coragem além de ser um chamado para evitar lamentações porque o tempo agora é de combate, é de enaltecimento e de recomeço. Na voz instaurada pelo eu-lírico para um *tu-enunciador* no poema (todas as pretas), a mulher negra deve estar de cabeça erguida e ser motivo de orgulho pela realeza dos cachos e pelo uso do turbante. Eles revelam também, por trás desse empoderamento, as marcas da história do que aconteceu.

Não obstante, o sujeito lírico enuncia que o fardo de ser preta e triste para continuar sendo escrava no silêncio do passado não tem mais espaço na contemporaneidade, “porque de novo se fez dia/e tens a chance

de recomençar”. Assim como na poesia de Conceição Evaristo e Elisa Lucinda, a voz de Thata Alves eclode para deixar as amarras do passado e das mazelas de exploração. O que a mulher negra tem agora é a oportunidade de gritar, cantar e recomençar ao ganhar espaço em movimentos de luta contra tudo que o passado impôs e a sociedade ainda fecha os olhos para as diferenças demarcadas pela cor da pele.

Passando para uma leitura da poesia negra com o enunciador que se quer masculino, a poesia de Cuti está dentro desta categorização explicada por Ironides Rodrigues. Cuti, um dos membros fundadores do grupo *Quilombhoje Literatura* permite uma leitura crítica da cultura negra no que tange ao resgate da memória do movimento negro. Não obstante, ressalta-se que sua produção carrega traços de um lirismo de exaltação e do orgulho de ser e existir como negro. É neste contexto de valorização e aceitação da cor da pele que a poesia ganha voz de proclamação da memória lírica e coletiva. Publicado em 1978, a obra *Poemas da carapinha* retrata a valorização de ser negro e da intitulação da identidade negra que não pode ser negada a partir da cor ou do branqueamento ou da negação de pertencer ou ser afrodescendente:

SOU NEGRO
Sou negro
Negro sou sem mas ou reticências
Negro e pronto!
Negro pronto contra o preconceito branco
O relacionamento manco
Negro no ódio com que retranco
Negro no meu riso branco
Negro no meu pranto
Negro e pronto!
Beijo
Pixaim
Abas largas meu nariz
Tudo isso sim
Negro e pronto!
Batuca em mim
Meu rosto
Belo novo contra o velho belo imposto
E não me prego em seu preto
Negro e pronto
Contra tudo que costuma me pintar de sujo
Ou que tenta me pintar de branco
Sim
Negro dentro e fora
Ritmo – sangue sem regra feita
Grito- negro – força
Contra grades contra forças

Negro pronto
Negro e pronto. (CUTI, 1978, p.145)

Como se pode perceber, o eu-enunciador que reina no limiar da voz poética não nega jamais a sua cor e seus traços de negritude, o que denota a valorização de sua ancestralidade ao dizer que é negro de pixaim, beijos largos, negro dentro e fora.

Na poesia de Oliveira Silveira há a recifração da imagem da negra Fulô na tradição do modernismo de Jorge de Lima. Em outra vertente, Silveira apresenta ao leitor contemporâneo “Outra nega Fulô”:

OUTRA NEGA FULÔ
O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia
A blusa e se pelou,
O sinhô ficou tarado,
Largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
Pegou um pau e sampou
Nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!
Dizia intimamente satisfeito
O velho pai João
Pra escândalo do bom Jorge de Lima,
Seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
Fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
Onde é que tava o sinhô
Que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
Disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!(OLIVEIRA SILVEIRA, 1998, p. 133)

As vozes poéticas cujo eu-enunciador se declara feminino tanto pelo discurso quanto pela própria autoria difere da voz enunciativa masculina. Há no caso das mulheres negras uma luta constante para combater muitos estereótipos, tais como: da mulher negra como símbolo sexual e por muito tempo objeto, a mulher negra como empregada doméstica, cuja única condição dada é a de trabalho para engomar, passar, cozinhar,

entre outras indesejadas imposições. O poema de Silveira explicita uma denúncia sobre a condição da mulher objeto sexual que intertextualiza com o poema *Negra Fulô*, de Jorge de Lima do modernismo brasileiro. A diferença do dizer sobre a mulher negra no poema de Lima está na enunciação. Enquanto Jorge de Lima o poeta diz “essa negra Fulô quem roubou”, o poema de Oliveira Silveira se refere a outra negra Fulô:

...seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa negra Fulô!
Esta **nossa Fulô!**

Em ambos os poemas há um poetizar que coloca a negra distante do eu que demarcaria a identidade. Muito mais que isso. A poesia não faz rodeios para explicitar a mulher como objeto de desejo e posse e com uma tessitura sexista.

5. Considerações finais

A guisa de inferências, as obras examinadas permitiram discutir sobre identidade e memória pelo viés da tessitura de combate ao racismo e ao preconceito. Vê-se que a mulher negra e sua luta pelo não silenciamento frente ao preconceito instaurado pela cor da pele, pelas diferenças sociais e pela imposição da invisibilidade arraigada no discurso da sociedade, da história e da literatura ressurgem como vozes gritantes e vozes moventes.

Não há somente uma preocupação em cantar versos de uma escravidão passada, mas uma escravidão ainda no presente, de um racismo disfarçado pelo discurso, de uma desigualdade estampada na cor da pele e no tocante ao lugar que o negro ocupa na sociedade. Seria como uma senzala camuflada, pois o negro ainda é o suspeito na hora de um roubo, a mulher negra ainda é diferenciada da mulher branca pelo corpo esbelto e não pela inteligência e igualdade. Por trás de tudo isso, aparece ainda a figura da mulher negra como objeto de desejo.

Por conseguinte, tornou-se possível comprovar que em vários poemas que a mulher é diferenciada da mulher branca quando “lava e engoma” a roupa dos grandes senhores, não mais nas senzalas, mas exploradas como empregadas domésticas, como negras do prazer sexual. A poesia nasce como resistência. A poesia negra é a voz periférica e marginal que faltava na literatura brasileira, a qual aparece agora para denunci-

ar uma sociedade hipócrita que insiste em defender que existe o princípio da isonomia no Brasil, pois ser negro infelizmente ainda é motivo de diferença da cor da pele e exclusão e como críticos literários não podemos também emudecer na academia dos esquecidos na quebra desse silenciamento de vozes de minorias na literatura afro-brasileira ou literatura negra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Thata. Levanta a cabeça. Disponível em: <<https://projetoempretecer.wordpress.com/>>. Acesso em: jun, 2018.

BAUMAN, Zygmund. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERND, Zilá. *Racismo e anti-Racismo*/ Zilá Bernd – São Paulo: Moderna, 1994. (coleção polêmica)

_____. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Age, 1987.

_____. *Introdução à literatura negra*. Porto Alegre: Age, 1987.

_____. *Antologia da poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil* (Org). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-45

DAMASCENO, Benedita. *Gouveia*. Poesia negra no modernismo brasileiro. 2. ed. São Paulo, Pontes, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Trad. de Júlio Castanon. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Jul, 2016.

_____. *Literatura e resistência*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

EVARISTO, Conceição. 2008. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FILHO, Domício Proença. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Estudos avançados 18 (50), 2004.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. BH: Editora UFMG, 2006.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. RJ: DP&A, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. *Antologia pessoal*. Org. José Carlos Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LUCINDA, Elisa. *Mulata exportação*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/>>. Acesso em: Jul, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**A POESIA VISUAL DE TCHELLO D'BARROS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL, CECA e UNICARIOCA)

RESUMO

A comunicação tem objetivo de apresentar meu objeto de estudo do projeto de Pós-doutorado em construção. Trata-se de dois grandes poetas visuais brasileiros, com uma vasta produção a ser estudada e difundida: Waldemir Dias-Pino e Tchello d'Barros. Este, contemporâneo, integrando exposições, material didático, revistas literárias... no Brasil e no mundo com belas críticas de curadores. Aquele, um dos pioneiros da poesia visual no Brasil, com suas contribuições como a importância da obra *Enciclopédia visual*. Este texto consiste em uma breve reflexão sobre a temática da poesia visual no Brasil. Cabe ressaltar que de todas as leituras feitas até o presente momento de livros, artigos, dissertações e teses, constatou-se o quanto ainda há pouco estudo na área e nos poetas aqui escolhidos Waldemir Dias-Pino e Tchello d'Barros. Ainda vale destacar a polêmica: o que fazem é poesia ou arte? A partir disso, será apresentada algumas considerações. Com os movimentos de Vanguarda e as novas percepções de poesia, em sua elaboração, passa-se considerar o meio como parte significativa da leitura, não mais mero suporte sem expressão signífica. Assim, no Brasil, segundo Álvaro de Sá, seria possível classificar a poesia visual em três vertentes distintas: (1) a construtiva, defendida pelos integrantes do grupo Noigandres, formado inicialmente por Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari e, mais tarde também por Ronaldo Azeredo e José Lino Grünewald; (2) a funcional, apresentada por Waldemir Dias-Pino, precursora do livro-poema e do movimento poema/processo e (3) a expressiva, cujo principal representante foi Ferreira Gullar, defendendo uma posição fenomenológica e mais subjetiva, surgindo o Neoconcretismo (derivado do Concretismo). Esta proposta de classificação é válida por proporcionar um panorama deste período de efervescente produção. Partindo dessa proposta de classificação de Álvaro de Sá, será apresentada uma síntese da parte teórica. O artigo é constituído de três partes: poesia visual, Tchello d'Barros e prática pedagógica (a partir da obra deste último poeta).

Palavras-chave:
Imagem. Mídia. Palavra.

1. Poesia visual

“La poesia visual no es dibujo, ni pintura, es um servicio a la comunicación.” (Joan Brossa)

Em meio a uma efervescência de descobertas no mundo como: Psicanálise, Teoria da relatividade, vanguardas artísticas, criação da publicidade, avanço do cinema, dentre outros, após a Semana de Arte Moderna

de 1922 (momento de ruptura com padrões estéticos ainda vigentes, tentativa de autonomia literária e linguística do Brasil), eis que surgem novos experimentos na área de linguagem e agrega uma cartografia em movimento: a poesia visual. Segundo Philadelpho Menezes (1975), ela passa a ser uma forma central da poesia de todas as vanguardas de nosso século. É entendida como o conjunto inumerável de composições poéticas (pré) predominantemente visuais criadas desde a Antiguidade greco-latina, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, pelo Barroco, pelo Modernismo, até os dias atuais...

Poesia visual remonta a expressão italiana <poesia visiva>, por volta de 1960, designava pesquisas verbo-visuais. Há uma acepção de experiência artística de vanguarda, remetendo ao período modernista do final do século XIX e início do XX, conforme explica Philadelpho Menezes (*Ibid.*, p.14). Entretanto, ele é mais específico: refere-se a um fenômeno poético do século XX, no qual o cruzamento das linguagens é decorrência direta do panorama visual das grandes cidades e dos meios de comunicação de massa.

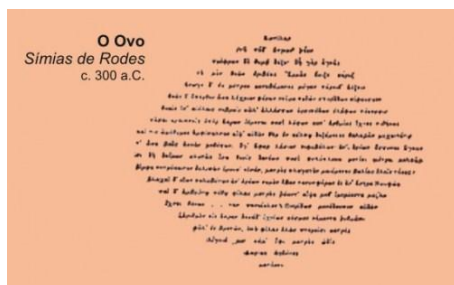
No Brasil, a expressão “poesia visual” é (muitas vezes) empregada para se referir à produção situada a partir de 1970, caracterizada pela incorporação indiscriminada de imagens gráficas no interior do poema, ao extremo de se efetuar a desaparecimento da palavra. Um tipo, portanto, de experiência visual distinta das concretistas e neoconcretistas, mais ligada ao poema processo (MENEZES, 1991). Dessa forma, o poeta adota uma técnica e, através do fazer poético, descobre novas fronteiras no campo literário. E, por sua vez, o leitor é convidado a praticar o exercício do olhar e ver para captar a imagem retroprojetada.

A poesia visual visa trabalhar as características plásticas da escrita ressaltando os valores visuais, espaciais, considerando-a como uma mancha gráfica, um desenho, uma relação de figura-fundo na folha, como a admiração de um arabesco cujo significado da grafia desconhecemos. Segundo E. M. de Melo e Castro (1993), no aspecto visual, o signo interpretante é especificamente sincrônico, compacto, sintético, espacial, concreto. A poesia não só como símbolos representativos de uma sonoridade anterior à própria escrita, mas sim como uma escrita tácita na qual por si mesma já é forma carregada de sentido. A página não mais considerado como um acúmulo de letras, mas um suporte espacial ativo, como a tela de uma pintura.

A partir dos anos 70, a poesia visual, elaborada basicamente atra-

vés do meio gráfico (livro, cartaz e gravura), busca novos meios de suporte. Surgem assim os primeiros poemas performances. Segundo o poeta português Fernando Aguiar (1985), esses possuem uma série de componentes que podem ser explorados esteticamente. Conceitos como o tempo, o espaço, o movimento/ação, a tridimensionalidade, a cor, o som, o cheiro, a luz e, principalmente, a presença do poeta como detonador e fator de consecução do poema.

Vale destacar ainda que de acordo com Melo e Castro (1993), a poesia visual é representada de forma expressiva quatro vezes na história da arte ocidental: durante o período alexandrino, na renascença carolíngia, no período barroco e no século XX. Pode observar-se ainda que cada um desses se relaciona com o fim de um período histórico e começo de uma nova época. Ela data de 300 anos a.C., na Alexandria, as tecnofanias de Sínias de Rodes constituem os primeiros poemas visuais conhecidos. São elas: “O machado”, “As asas” e “O ovo”. Este poema era uma espécie de caligrama, cuja definição é “texto (ger. um poema) cujas linhas ou caracteres gráficos formam uma figura relacionada com o conteúdo ou a mensagem do texto” (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).



A poesia visual desenvolve sua vertente mais “plástica”, tridimensional, ocupando espaços em galerias de arte, museus e locais públicos. Os constantes da poesia visual contemporânea são:

- a) a identidade entre ikon e logos;
- b) o nexo espacial da poesia;
- c) a concretização da referência textual no ato de leitura;
- d) o predomínio de objetivos

No Brasil, de acordo com Antônio Miranda, a poesia visual surge como é “uma tentativa de romper com a ditadura da forma discursiva do poema, de vencer o domínio da gramática ou mesmo de superar a construção prosística na poesia” (2008, p. 24). O uso simultâneo de signos verbais e não verbais como recurso na poesia visual e considerando ser antes a mensagem transmitida pela imagem, quase sempre sem necessitar do recurso da palavra. A seguir, isso será abordado em dos maiores representantes do Brasil, na atualidade: Tchello d Barros.

2. Tchello d'barros

Tchello d'Barros é um ser não só inquieto (como ele mesmo define-se) como também provocador de “inquietação” a quem lê sua obra pela forma como desbrava a linguagem na sua múltipla forma de expressão. Interagindo nas diferentes modalidades das Artes, deixa impresso em cada trabalho o produto do que seu olhar sobre objeto analisado foi capaz de captar. Segundo ele, essa diversidade de “experimentos alternativos, um conjunto de trabalhos produzidos resulta de uma necessidade interna de interferir na realidade, de lutar no mundo que me cerca com as armas que tenho: as criações no campo da arte”.

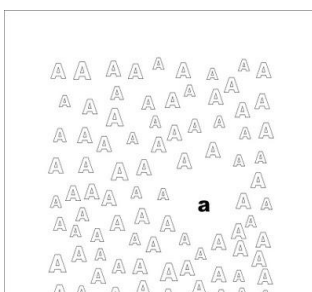
Ele é escritor e artista visual nascido em Brunópolis (SC) em 1967. Morou em 15 cidades por enquanto, realizou atividades culturais em todos os Estados do Brasil, deambulou por 20 países e desde 2013 está radicado no Rio de Janeiro (RJ). Atua profissionalmente como desenhista, editor, curador e produtor cultural. Estudou Literatura como aluno ouvinte no Curso de Letras na Furb (SC) e Pintura no ateliê livre na mesma instituição; cursou História da Arte na Fundaj (PE); atualmente estuda Cinema/Audiovisual na UFRJ (RJ). Foi professor na Faculdade Senac (SC) e na pós-graduação da Faculdades Hélio Alonso - Facha (RJ). Ministra diversas oficinas literárias (conto, crônica, poesia, roteiro, narrativa ficcional) em eventos e instituições culturais. Além dos 6 livros que publicou, seus contos, crônicas e artigos vêm sendo publicados também em mais de 50 coletâneas, antologias e livros didáticos, além de veicular seus escritos regularmente em diversos meios impressos e virtuais. Tem viajado pelo Brasil com a mostra Convergências, uma retrospectiva de sua produção em Poesia Visual, já percorreu vários Estados. Suas obras visuais já participaram de cerca de 150 exposições.

Ao analisar a sua poesia visual, observam-se os seguintes temas: tempo (relógio - efemeridade) – natureza (borboleta - pomba) – traição –

amor – relação (pronome pessoal: eu – tu – nós) – política (vários termos correlatos a esta temática como impunidade – desvio – propina...) – soneto (forma clássica) – olho... cujo caráter é crítico, social, político e econômico sobre os diversos aspectos do cotidiano. Dentre todos os temas abordados, vale destacar que existem duas de suas obras com a palavra <olho> no título: “Olho nu” (1996) e “Olho zen” (1996). Este tema não só é presente em sua obra como também pode-se definir o artista como <olhos de Lince>, pela sua capacidade de ver a palavra fragmentada e a de captar simultaneidade de sons, imagens e palavras.

A simultaneidade e o experimentalismo linguístico unem-se como recurso permitindo ao poeta ora fundir vocábulos procurando um efeito diferente do usual, ora cortá-los, criando outros novos vocábulos formados pela fragmentação de um primeiro. Ele explora as potencialidades do signo linguístico, buscando na relação, palavra/imagem, atingir os limites possíveis de captação e subversão do signo. Como declarou em uma entrevista, a poesia infiltra em todos os meandros do labirinto da minha vida. Começo pela manhã no banheiro e vai até na madrugada quando adormeço – a dor – meço”. Até neste momento, percebe-se como ele é de olhar, ver e fragmentar a palavra atribuindo-lhe novos significados. Assim, ao “penetrar surdamente no reino das palavras” (Drummond), insere a poesia em novos espaços que pedem novos leitores, novos olhares.

Dessa forma, em toda sua obra, fica latente a demonstração de uma inquietação em relação à forma como as relações são construídas no mundo (valores...). Um exemplo já está presente em sua primeira poesia visual **Preconceito**, 1993 disponível em https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3.



Nesta poesia, através da sobreposição da letra A, representando cada indivíduo na sociedade, verifica-se aquele que sofre preconceito por ser diferente seja na maneira de pensar seja por uma deficiência. Alguém que escapa do padrão totalmente. Não se enquadra no mundo que o circunda. Não aceita o sistema como ele nos é imposto. Isso é percebido na forma gráfica a letra A: em minúsculo e negrito.

Analizando este e toda produção de Tchello d’Barros, percebeu-se que a dialética (cujo termo em grego é *dialektikê*) atravessa os temas abordados. Além da questão de remeter à oposição de ideias sobre uma mesma questão, segundo Demo, a dialética consiste em um “convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo” (1990, p. 134). Essa será nossa hipótese a ser ratificada, na pesquisa do Pós-Doutorado. Pode-se observar esta característica em:

Agora

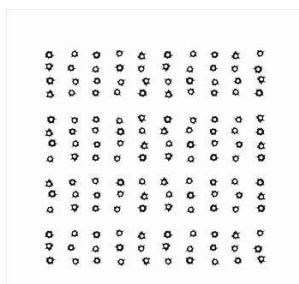


Nesta poesia visual, Tchello traz a temática do tempo recorrente em sua obra através do aspecto gráfico: infinito e o jogo de palavras dentro deste mesmo campo semântico (antes – depois – agora – eterno...) desenhando-o. Tratando assim de uma metalinguagem: a palavra é utilizada para retratar seu próprio sentido. Cabe destacar também a característica

transversal a toda a sua produção: a dialética. Pode-se comprovar isso como os vocábulos: <antes e depois> em contraponto com <eterno e infinito>.

Em outras poesias visuais, há a temática do aspecto social-político como em:

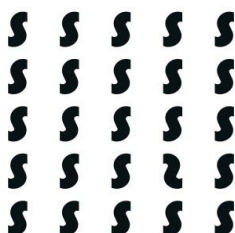
Soneto das ditaduras



Tchello d'Barros apresenta o formato do soneto (14 versos compostos em 2 quartetos e tercetos para retratar a temática da ditadura. Cada imagem gráfica representa um tiro e este simboliza uma sílaba do verso. Pode-se inferir que o título é ambíguo por não só remeter ao fato histórico como também a uma crítica ao modelo clássico imposto até o período do Modernismo.

Dessa forma, a partir desta breve abordagem, ratifica-se os “olhos de lince” do poeta inquieto Tchello d'Barros cuja dialética é uma característica presente em sua obra nas diversas temáticas. Pode-se dizer ainda quanto a este seu olhar sobre a vida, o mundo e o modo como transforma o que lhe toca em poesia visual ser instigante. Leva o leitor a refletir sobre a questão tratada e o seu modo de produção.

Subversão



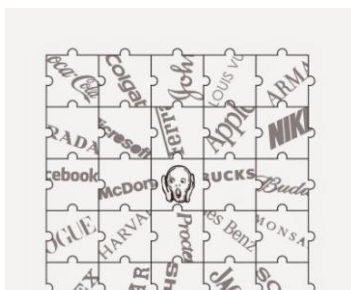
Esta poesia visual de Tchello d'Barros é um exemplo daquela categoria que apresenta um único signo fora do padrão. São ordenados de forma quase idêntica, até ser constatado o diferente. O elemento diferenciado, aquele ser fora do enquadramento socialmente estabelecido.

Granada



Nesta poesia, em formato de granada a palavra <subversividades> apresenta novas possibilidades de fragmentação e, consequentemente, de novos sentidos. Observam-se assim as mais variadas possibilidades desta palavra, convergindo para uma diversidade plurissignificante de imagens.

Consumai ou Excluir-se-vos-á



A poesia visual tem como temática um dos piores problemas sociais: o consumismo. Em forma de quebra cabeça, o poeta menciona várias marcas de produtos diversos como: Rolex, de relógio; Sony, de TV ; Star e Nike de tênis; Apple de telefone... No título, sugere que a pessoa tem duas opções: consumir ou excluir-se. Voltando assim o que tangencia sua obra: a dialética.

Teste de visão



As letras soltas constituem forma de uma pirâmide e, ao observar a disposição delas, lê-se o seguinte texto: “Ver o que se quer é um porvir que tem tudo a ver”. Pode-se destacar a polissemia da palavra <ver>: o primeiro, na abertura, significa <enxergar> e o segundo, no fechamento, na expressão <tudo a ver>, refere-se à <compatível>. Assim, o título “Teste de visão” remete à questão de o leitor ver ou não o que está escrito.

3. Prática pedagógica

Segundo Afonso Romano de Sant’Anna, a poesia “sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cul-

tivada”. Sendo assim, cabe à escola propiciar leitura e análise de poema das diversas escolas literárias, auxiliando o aluno a estabelecer uma relação afetiva e intelectual com as obras. Isso será responsável pelo desenvolvimento de sua formação leitora. É papel da escola possibilitar que o aluno tenha liberdade de criação, de expressão e de imaginação e não formar poetas. Pode-se e deve-se SIM reconhecê-los e incentivá-los cada vez mais a produzir. Quanto a isso, no nosso caso, sempre apresentamos e publicamos as produções dos alunos. Conforme Filipouski (2009):

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais. Nesse caso, o papel da escola é torná-lo mais apto a fruir o texto. (FILIPOUSKI, 2009, p. 23)

Desse modo, cabe à escola propor ao leitor as mais variadas possibilidades da relação entre o pensar e o sentir, tornando-o apto a fruir pelo texto. Assim, a leitura poética torna-se significativa e, quando desafiadora, os cria, surpreendem-nos.

Considerando que a educação tem a finalidade de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades, a presente proposta de integração com a sala de leitura, como prática educativa, busca despertar no educando competências apoiadas em um dos Pilares da educação “Aprender a ser”. Sendo assim, procuramos transformar a sala de leitura em um espaço de motivação, autoconfiança, colaboração, trabalho em equipe em atividades que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico e o interesse pela leitura de outras obras literárias. Outro objetivo é apresentar aos educandos não leitores e/ou não frequentadores da sala de leitura, a variedade do acervo disponível para uso. Outra relevância da leitura é a adaptação literária cinematográfica instigar o educando a compreender melhor a obra abordada.

Passemos a descrição da atividade proposta:

Justificativa:

O estímulo à prática de leitura é imprescindível em qualquer etapa escolar e há diferentes e inovadoras formas de se fazer isso. Na atividade

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

aqui descrita, os jovens são convidados a dialogar com as poesias visuais de Tchello d' Barros. Fazendo assim com que a subjetividade de cada um atravesse os textos lidos e vice-versa.

Faixa etária:

Ensino Médio

Número de estudantes envolvidos nesta atividade:

35

Recursos:

Poesias visuais de Tchello d' Barros disponíveis no grupo da turma do **WhatsApp**

Folha de papel ofício

Computador

Áreas de conhecimento:

Linguagem

Componentes curriculares:

Literatura

Tempos de aula:

4 tempos

Etapas:

1 – Previamente, o professor seleciona poesias do poeta disponíveis em: <<http://tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com/>> e/ou <https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3> e as disponibiliza em alguma rede social ou imprime.

2 – O professor faz uma breve consideração sobre Poesia visual e a correlaciona com o Simbolismo. Esta escola literária é datada do final do século XIX. Teve início na França com a publicação da obra “*As Flores do Mal*” (1857) do escritor francês Charles Baudelaire (1821-1867).

A poesia simbolista apresenta de misticismo e musicalidade, característica explorada sobretudo, pelo uso das figuras de som (aliteração,

assonância, onomatopeia e paronomásia) e ainda temas como o amor, o tédio, a morte e a espiritualidade humana.

Suas manifestações de maior destaque ocorreu na França, especialmente com Stéphane Mallarmé (1842-1898), considerado lá o mestre da geração simbolista. Da França, a influência do movimento se espalhou pelo mundo ocidental e fez seguidores também na língua de Camões; em Portugal e no Brasil, os nomes mais representativos dessa corrente foram, respectivamente, Eugênio de Castro (1869-1944) e Cruz e Souza (1861-1898). A sua obra antecipou a sintaxe visual da moderna poesia do século XX. A partir dessas considerações, o professor discorre sobre Poesia Visual.

3- A atividade é realizada na biblioteca da escola, com a turma dividida em duplas. Cada uma escolhe uma poesia visual para analisar e, em seguida, elaborar uma que dialogue com a do autor. A ideia é criar um clima instigante com os jovens. Eles são estimulados a falar da obra e também de si, do que sentiram, sobre como as palavras do autor afetam. Esta parte da atividade dura dois tempos.

4 – Após a elaboração dos textos, o professor seleciona alguns. E organiza uma exposição na Biblioteca.

Indicadores:

Aprendizado dos estudantes

Relações interpessoais

Aspecto crítico

Critérios de avaliação:

São analisadas a participação, a interação dos jovens durante toda a atividade. Além disso, da maneira como analisam a obra do autor. Uma nota é atribuída (dois pontos para cada questão) à elaboração do texto.

Resultados:

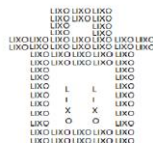
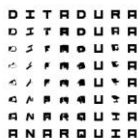
A prática possibilitou que o estudo literário fosse realizado de forma prazerosa e conectado com a vida e a experiência de cada estudante. A dinâmica desenvolveu as competências em interpretação de textos dos jovens. Além disso, ter optado por fazer as leituras e as reflexões no

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

espaço da biblioteca estimulou os alunos a procurarem os livros diversos.

Abaixo serão apresentadas as poesias elaboradas pelos alunos do CECA e do NAVE e a do Tchello d'Barros. Vejamos:

1 – Soneto da Ditadura



Os alunos do Nave, optaram pelo conceito de que o armamento acarreta violência.

A arma é desenhada a partir da palavra <violência>. Já a dupla, fez uma releitura com a palavra <lixo>.

63 Eu	52 Te
95 Am	8 O

2 – Duas alunas do CECA, Anny Beatriz Mecedo e Letícia Angelica, fizeram a releitura de Química:

EU TE AMO

Eu te amo, três palavras que formam uma vida
Desde a barriga da sua mãe, sussurrando em seu ventre
Até nos prantos e saudades que deixamos na partida
Eu te amo é a clareza do amor que não se cabe em órbita
Mas usado errado quebra tipo
Vidro que contém o
EUrópio, da tabela periódica.

Eu te amo é como um vulcão quando explode é incontável
A gente reage até com o ar

Tipo o TELúrio voando incontrolável
Eu te amo, eu te amo
É algo que vem de graça
Quando ama a gente detecta
Tipo A Merício no detector de fumaça

3 – À paz



Releitura de Ana Carolina e Isabela Cavalcanti – CECA – Turma
2002.

Pássaro e o Amor

voar
a liberdade almejada
percursos pela cidade traçados
a imensidão do céu, em minutos alcançada

o amor é como um pássaro
se engaiolado, sufoca
ele quer conquistar o seu espaço no mundo
e assim como o amor, ir a fundo

quer a brisa do simples vo(ar)
ir do abraço das nuvens ao beijo do mar
a natureza é seu habitat
as vezes a vontade é de ficar
mas o instinto é bater asas e por aí bambear

lembre-se
se algum dia uma ave em seu braço pousar
deixe - a voar
se um dia voltar
terá conquistado
ou ao menos, cativado

pássaros são livres
o amor também.



Releitura de Fernanda Machado e Lincoln Costa da 2003 do NAVE.

Sobre o amor

Me conta sobre o amor
São momentos de glória
Ou são momentos de dor?
Está nos melodramas?
Ou nos filmes de horror?

Mesmo que almeje
Será que um dia vou conseguir?
Enquanto eu busco amor
As pessoas buscam usufruir
Meu coração arde como uma tarde de verão
Sinto que estou presa em uma geração
Onde todos são inverno
E nem mesmo um sorriso é singelo

O acaso me assusta
O amor me apavora
Por mais que eu tente afastar a razão, ela me ignora
São as cicatrizes do passado
Que me fazem ter medo de voar
De quando tudo que eu era
Era você
E tudo que você era
Era mentira

Nesta parte, foram apresentadas algumas releituras realizadas a partir de poesias visuais de Tchello d'Barros. Essas e as outras farão parte de uma exposição para o Dia nacional da Língua Portuguesa, 5 de novembro, na Biblioteca do CEJLL/NAVE.

4. Considerações finais

A partir de um conciso panorama da Poesia Visual no Brasil e da análise de dois de seus grandes representantes, Wladimir Dias-Pino

e Tchello d'Barros, conclui-se que há muito a ser estudado não só teoricamente como também analisada a obra dos poetas. Só a Enciclopédia visual do percursor já resulta inúmeras pesquisas com abordagens diferentes dos 28 temas. Quanto ao mais contemporâneo, d'Barros é um poeta multifacetado em plena produção. Alguém que deseja explorar as mais diferentes maneiras de comunicar e de fazer arte, um artista liberto de qualquer aprisionamento da palavra escrita e empenhado em buscar maneiras múltiplas de expressar o pensamento, o que precisa ser dito. Sua obra tem apresentado até o momento alguns aspectos: um ser inquieto, observador, desbravador daquilo que escapa, foge ao padrão, o outro lado da moeda.

Quanto à prática pedagógica, a partir da proposta feita aos alunos do CECA e CEJLL, podem-se constatar duas questões: o não conhecimento deste tipo de poesia e como ela possibilitou o processo criativo. Vale destacar que, em um primeiro contato, provocou um estranhamento neles. Mas, depois, com as explicações, eles compreenderam a ideia e foram percebendo a temática trabalhada em cada uma. Consequência: a criatividade aflorou e as releituras surgiram.

De acordo com as reflexões suscitadas, conclui-se o artigo citando Omar Salomão, autor de *Impreciso e À deriva*. Paralelelamente, a poesia é como “uma forma de ver, de enxergar as coisas, de desacomodar. Naturalmente, foi um caminho que me levou para esse lado das artes plásticas justamente por trazer uma liberdade estética maior. Muita gente que trabalha com Poesia Visual hoje passa por esse lado” (https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Fernando. 1985. Poesia ou a Intervenção Viva. In: MENEZES, Philadelpho (Org). *Poesia Sonora*. São Paulo: Educ, 1998. p. 145-50
- ALMEIDA, Marinei. Wladimir Dias-Pino e o Intensivismo. In: *Revista Ecos: variantes linguísticas literaturas regionais*. Cáceres: Unemat Editora, 2004. Ano II, n. 2. p. 37-44
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BROSSA, J. *Poesia vista*. São Paulo: Ateliê, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969. (Debates, 16)

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

Castro, E. M. de Melo. *Poética dos Meios e Arte High Tech*. Lisboa: Veja, 1988.

Cirne, Moacy. Duas ou três coisas sobre o Poema/processo. In: *Revista Ponto 2*, Rio de Janeiro, 1968.

CHRYSOSTOMO, Luiz. *O poema infinito de Wladimir Dias-Pino*. Disponível em: <http://www.museudeartedorio.org.br/sites/default/files/wlademirdp_textos_exposicao.pdf> Acessado em 15/09/18.

DALATE, Sérgio. *A escritura do silêncio: uma poética do olhar em Wladimir Dias Pino*. Dissertação de mestrado, UNESP, 1997.

D' BARROS, Tchello. *Poesia Visual/Visual Poetry-Tchello d'Barros*. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/biz/Poesia-Visual-Visual-Poetry-Tchello-dBarros-1434855403472935/>> Acessado em 14/09/18.

Tchello d'Barros – Poesia Visual. Disponível em: <<http://tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com>.> Acessado em 20/09/18.>

Facebook – Tchello d'Barros. Disponível em: <https://www.facebook.com/tchellodbarros/media_set?set=a.1134587095063&type=3>. Acesso em 20/09/18.

DIAS-PINO, Wladimir. *Solida*. 2. ed. Cuiabá: Igreja, 1962.

_____. *A ave*. Cuiabá: Igreja, 1956.

DEMO, Dialética e qualidade política. In: *Dialética Hoje*, 1990: 134.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. *Literatura juvenil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 23

MACIEL, Nahima. *Poesia contemporânea usa tecnologia para expandir suas fronteiras*. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,>

521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml> Acesso em 15/09/18.

MENDONÇA, Antônio Sérgio; SÁ, Álvaro de. *Poesia de Vanguarda no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1983, p. 167.

MENEZES, Philadelpho (Org).1998. *Poesia Sonora*. São Paulo: Educ,1975.p. 138-44

_____. *Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea*. Campinas-SP: UNICAMP, 1991.

MENEZES, Philadelpho. *Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea*. Campinas-SP: UNICAMP, 1975.

MIRANDA, Antonio. Wlademir Dias-Pino. Disponível em:

<http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/wladimir_ias_pino.html> Acessado em 15/09/18.

PIGNATARI, Décio. *Contracomunicação*. 3. ed. ver. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

SÁ, Álvaro de; MENDONÇA, Antonio Sérgio. *Poesia de vanguarda no Brasil: de Oswald ao poema visual*. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

SALOMÃO, Omar. *Poesia contemporânea usa tecnologia para expandir suas fronteiras*. In: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/03/13/interna_diversao_arte,521714/poesia-contemporanea-usa-tecnologia-para-expandir-suas-fronteiras.shtml

SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Leituras de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia)

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO:
ENTRE O DIZER E O AGIR**

Elem Kássia Gomes (UFT)
ekg04@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve cunho e foi realizada no âmbito da Linguística Aplicada, intitulada “O relatório de estágio supervisionado e o lugar da crítica e reflexão como prática sustentável no discurso do professor em formação do curso de Letras”. O objetivo dessa investigação foi analisar a postura reflexiva de professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, observando as características discursivas da escrita dos RES (Relatórios de Estágio Supervisionado) em diferentes momentos da formação docente e dos estágios supervisionados. Para auxiliar na investigação caracterizou-se o RES como gênero discursivo que diz muito acerca da formação docente e a partir dos estudos bakhtinianos, realizou-se a interpretação das vozes que emergem desses documentos e evidenciam que na condição de estagiário, o professor em formação apresenta discursos dissonantes acerca da prática a depender da sua condição (observador ou regente), pois na condição de observador, o professor em formação dá ênfase a aspectos da prática docente que são quase sempre abandonados quando passa a atuar na condição de regente. A abordagem da gramática serve como exemplo de tema que é bastante criticado no RES I (observação), porém, pouco problematizado no RES II e III (regência) evidenciando um dos aspectos que merece atenção entre os discursos que emergem no processo de construção dos RES.

Palavras-chave:

Aula. RES. Professor em formação.

Como recorte de dissertação de mestrado, este artigo é proveniente de uma pesquisa realizada a partir da análise de RES (Relatórios de Estágio Supervisionado) do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Os documentos foram analisados quanto ao nível de reflexão que apresentam acerca da formação docente e a respeito da rotina e instrumentos que envolvem a prática docente no decorrer do estágio. O estudo de tais dados foi feito sob a luz da teoria bakhtiniana.

Com a pretensão de viabilizar o delineamento da pesquisa, logo após a formação²⁵ do *corpus* de pesquisa, realizamos por meio de leitura

²⁵ A formação do *corpus* de investigação se deu através da busca por RES produzidos em período posterior ao ano de 2010 (ano em que concluímos a graduação em Letras), a fim de perceber as diferenças entre a nossa experiência com RES e os documentos

prévia, um recorte dos dados que se baseou na seleção dos RES que apresentavam um maior caráter crítico-reflexivo acerca das aulas. Foram selecionados os RES com tais características dentre os RES I, pois presumimos que se o primeiro apresentava criticidade e reflexão, os demais teriam uma predisposição a seguir no mesmo sentido. Desse modo, a escolha dos dados ocorreu conforme o quadro abaixo:

Seleção dos dados

RES PRÉ-SELEÇÃO	RES PÓS-SELEÇÃO
Estágio I = 13	Estágio I = 7
Estágio II = 13	Estágio II = 7
Estágio III = 13	Estágio III = 7
Total = 39	Total = 21

De acordo com o quadro acima, os RES selecionados totalizaram 21 e dizem respeito ao estágio I, realizado quando o professor em formação está cursando o 5º período do curso de Letras, o estágio II, quando o mesmo cursa o 6º período do curso e o III, que ocorre no 7º e penúltimo período do curso.

Através de algumas visitas ao Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), realizamos a verificação e leitura de RES a fim de encontrar a seleção que pretendia para a nossa investigação. Obtivemos êxito, porém, não tivemos acesso aos RES referentes ao estágio IV, pois os mesmos não constavam nos arquivos, o que consideramos uma ausência significativa, mas que não comprometeu os nossos objetivos de investigação, pois a sequência dos estágios I, II e III já possibilitou uma análise significativa de como esses documentos se estruturam e de como o professor em formação elabora seus discursos sobre a prática docente.

A prática pedagógica do professor é constituída de um emaranhado de conhecimentos e experiências anteriores e posteriores à formação inicial docente, que são constituintes da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional. Neste processo de formação profissional,

produzidos depois que finalizamos o curso de Letras na Universidade Federal do Tocantins.

as crenças promovem forte influência para a formação, pois como afirma Barcelos (2001, p. 73 *apud* Luz, 2007, p. 250) “as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem”.

Dessa maneira, as crenças dos professores em formação possuem significativa importância para a ação docente dos estagiários na formação inicial, visto que neste momento, o sujeito passa pelo processo de aquisição do conhecimento formal para o exercício da profissão, que dialoga ou estabelece contestação diante de crenças elaboradas mesmo antes de pensar na possibilidade de ser professor, afinal a formação não se resume apenas ao decorrer do curso de licenciatura.

Acerca da definição de crenças, Luz (2007, p. 251) afirma que “elas podem ser entendidas como um conjunto de significações provenientes das interpretações de nossas experiências na vida”. É por meio das crenças e das experiências vividas, que conforme Luz (2007), estabelecemos teorias sobre a vida e sobre a (s) maneira(s) bem sucedida (s) de se viver.

A partir disso, nota-se que as crenças possuem forte relevância na formação pessoal e profissional dos indivíduos e por esta razão é importante analisar a maneira como as crenças são evidenciadas nas diferentes etapas de escrita do RES.

Através de conhecimentos implícitos e explícitos, o professor em formação constitui sua prática pedagógica que continuará sendo formada e reelaborada no exercício da profissão, conforme afirma Ghedin (2015, p. 142), ao ressaltar que “a primeira identidade é adquirida na formação inicial, a qual não é capaz de formar o professor em sua totalidade” já que a formação se completa quando o professor passa a atuar de fato e refletir em espaços de compartilhamento de saberes.

O desenvolvimento da reflexão em ambiente de partilha não deve ser um processo mecânico, mas sim uma prática que precisa partir do próprio professor em formação em processo de aprendizagem, que pode ser entendida como “prática social, a fim de, através da produção de sentidos, minimizar a individualidade e a fragmentação que a realidade da pós-modernidade produz” (GHEDIN, 2015, p. 149).

No âmbito da formação docente, na busca por aprendizado e capacidade de reflexão, o estágio e o RES possuem funções primordiais para dar sustentação e estimular o raciocínio crítico do professor em forma-

ção através da vivência na escola-campo e das impressões e atitudes dos estagiários a partir das práticas de sala de aula.

Portanto, dedicamos atenção à maneira como o professor em formação do curso de Letras, sujeito autor dos RES em análise, expõe seus discursos acerca da própria prática. Dessa maneira, é válido ressaltar como o estagiário avalia suas próprias aulas, como julga as mesmas, se segue a mesma linha de crítica e reflexão adotada no RES I.

Os resultados apresentados aqui provêm dos RES II e III a fim de estabelecer uma correlação dos mesmos com os RES I, diagnosticando possíveis diferenças no emergir das vozes a partir da construção dos discursos dos professores em formação nos documentos. No RES I são recorrentes afirmações de que as aulas observadas são tradicionais, baseadas em práticas de ensino gramatical descontextualizado. Diante disso, foi relevante observar o que os professores em formação sugerem como estratégias de superação de tais limitações nos RES II e III.

Partindo de um recorte do RES I no qual os estagiários afirmam que as aulas observadas são tradicionais, a professora é conteudista e o ensino gramatical é descontextualizado, buscamos os RES II e III da mesma dupla de professores em formação, a fim de perceber quais são as propostas didáticas apresentadas pelos mesmos. Justificamos a escolha por este RES, de maneira específica, pelo fato de esta ser umas das sequências que consideramos mais bem fundamentada teoricamente, entre os documentos analisados.

O que observamos no RES II, pertencente à mesma dupla, foi que os professores em formação descrevem as aulas ministradas destacando sucessos e limitações da prática pedagógica utilizada pela professora regente, contudo, desta vez a crítica é voltada para a leitura e produção textual. Quando os professores em formação passam a ministrar aulas, não abordam conteúdos voltados para a leitura e produção textual²⁶, portanto, não é possível identificar que tipo de tratamento é dado ao ensino gramatical no RES II, pois não há referências a este conteúdo nas aulas ministradas por eles, de modo específico, mas há a afirmação do ensino de normas gramaticais através de atividades de retextualização, o que já é um avanço, se comparado aos resultados dos demais RES.

²⁶ Para discutir sobre esse fato, julgo conveniente lembrar que, por vezes, o professor regente delimita o conteúdo a ser trabalhado pelo estagiário, porém, nem sempre isso ocorre, sendo possível, às vezes, o professor ter total liberdade na escolha do que vai ser trabalhado no decorrer das aulas.

No RES III da mesma dupla há afirmações de que trabalharam com a temática do letramento, portanto, a temática criticada no RES I é mais uma vez deixada de lado e este fato não é uma característica isolada ou pertencente aos RES desta dupla apenas, mas sim à grande parte do corpus da investigação.

De modo geral, o que ficou perceptível, neste aspecto, na maioria dos RES, foi que o professor em formação inicial aponta limitações do ensino de gramática, alegando ausência de contextualização das aulas, abordagem tradicional, mas quando vai ministrar as aulas, parece abandonar qualquer possibilidade de elaborar um planejamento que tematize o ensino gramatical, mostrando a maneira como faria no lugar do professor regente.

Diante da recorrência de aulas que fogem do ensino gramatical, acreditamos que isso deixe pistas de que os professores em formação, possivelmente, têm a crença implícita de que ensinar Gramática Tradicional é algo desnecessário e esta crença traz diversas discussões que ocorrem no processo de formação acerca deste ensino que é tão problematizado por estudiosos da área de linguagens.

Outro aspecto muito evidente em uma pequena quantidade de RES analisados foi a presença de muitos problemas de coesão, coerência e mesmo de graves problemas de escrita para o nível em que encontram os professores em formação e tal fato deixa-nos a pensar sobre a viabilidade de uma análise realmente crítica da prática do professor regente, diante de tantas limitações com a norma padrão da língua. Como o aluno se sente no direito de criticar as aulas observadas com tanta propriedade, quando não se apropriou nem do conhecimento básico necessário para a produção escrita do gênero discursivo proposto na disciplina de estágio?

O quadro exposto abaixo demonstra superficialmente a questão envolvendo a dificuldade que esta outra dupla de estagiários possui em explicitar as ideias através do uso da norma culta da língua, a ideal para redigir um gênero da esfera acadêmica. Na situação descrita abaixo, os professores em formação discutem acerca do tratamento dispensado a um aluno com faixa etária avançada para a idade da turma em que estudava e a um aluno especial com o qual tiveram dificuldades de lidar.

Problema de inadequação ortográfica e coerência no RES II

A professora não soube responder então *fumos* à coordenação *eles falaram* que iam resolver o problema, mas até o final do nosso estágio não tinham resolvido. Então o aluno, por sentir vergonha de estar no meio de crianças resolveu parar de estudar e começar com 18 anos *no* EJA (ensino para jovens e adultos).

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independente-mente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o a toda matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escola. (BRASI, 1998, p.15)

Também questionamos a respeito do *menino da APAE*, eles me falaram que não precisávamos nos preocupar que ele não aprendia nada mesmo, era só deixá-lo quietinho e pronto, pois já tinham conversado com a mãe dele e explicado que lá não tinha professores qualificados para esse tipo de situação, mas ela falou que preferia que ele ficasse lá, pois, precisava trabalhar e não tinha quem ficasse com ele.

Fonte: RES II/ UFT

O quadro acima demonstra que além de problemas de escrita, os professores em formação apresentam dificuldade em relacionar a teoria à situação de sala de aula, pois não conseguem estabelecer nexos entre o que afirmam e a citação que seria usada para reforçar o que gostariam de defender. Nos RES produzidos por esta dupla, ficou bastante evidente a dificuldade de diálogo entre as teorias estudadas e a prática docente.

Diante desta situação, supomos que ao exercer o papel social de acadêmico do curso de Letras e estar inserido no contexto de formação universitária, o professor em formação se vê investido de discursos de autoridade no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e este contexto contribui para a “formação” de uma identidade crítica que nem sempre se sustenta, visto que, por muitas vezes, o aluno não amadurece o suficiente em âmbito acadêmico para tornar-se crítico e reflexivo.

No excerto abaixo, por exemplo, é perceptível a maneira como o professor em formação critica o professor regente de maneira contraditória, porém, baseado em reflexões que demonstram certa propriedade teórico-metodológica, conforme se pode observar nas sequências abaixo

(Quadro 4 e Quadro 5).

Contradição no RES II

Durante as observações, pudemos notar o controle da professora exercia sobre os alunos que, por sua vez, participavam efetiva e espontaneamente das aulas. Inclusive, atribuímos esse envolvimento da turma à forma dinâmica como as aulas eram desenvolvidas pela professora. Ela instigava a curiosidade dos alunos sobre o tema da aula a partir de perguntas relacionadas ao seu cotidiano, às quais eles respondiam com o maior entusiasmo.

Fonte: RES II/ UFT

Através do enunciado construído a partir da observação das aulas do professor regente, os professores em formação se mostraram satisfeitos e deixam evidências de identificação com a abordagem utilizada pela professora, por outro lado, os mesmos afirmam que observaram o controle da professora sobre os alunos, que participavam de modo espontâneo das aulas. Ora, como o controle pode possibilitar a participação espontânea? Noto aqui uma leve contradição, porém, isso se caracteriza como algo natural, pois de acordo com os estudos bakhtinianos, no âmbito ideológico existem verdades contraditórias e essas várias verdades equivalem aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos (FARACO, 2009, p. 51). De caráter heterogêneo, a práxis dos grupos humanos demonstra valores divergentes e mesmo contraditórios. É nesse movimento que os sentidos vão se constituindo no mundo, sendo refratados e materializando-se através do entrecruzamento de sentidos ocorrido no mesmo material semiótico.

Acerca do desenvolvimento da aula da professora observada, os professores em formação demonstram muito otimismo e atribuem o sucesso da aula à maneira dinâmica como a professora trabalha, então, neste trecho, os estagiários se identificam com o perfil profissional observado. Os professores em formação dialogam com vozes que tematizam a valorização do perfil de professor dinâmico que instiga os alunos, mesmo quando exerce controle sobre eles.

Ao passo que afirmam a prática pedagógica da professora regente como satisfatória, os professores em formação colocam o recorte da atividade utilizada para comprovar a afirmação. O recorte segue na figura apresentada abaixo:

Figura 1: Atividade que comprova a pertinência da análise crítica dos professores em formação sobre a prática docente da professora regente

Usando outras linguagens

Abaixo você tem reproduzida uma página de um livro em que Angela Lago conta uma história apenas por meio de desenhos, sem recorrer a palavras.



(In: Angela Lago. *Cena de rua*. Belo Horizonte, 814, 1994.)

1. Observe bem a cena reproduzida, veja o nome do livro de que ela faz parte e depois responda:
 - a) O que a cena retrata?
 - b) Onde estão a senhora e o menino?
 - c) O que faz cada uma das personagens?
2. As expressões corporal e facial das personagens retratadas são fundamentais para a construção do sentido da cena.
 - a) Observe os gestos, a postura, as expressões e procure perceber o que mostram sobre as reações e sentimentos de cada personagem.
 - b) O que os objetos reproduzidos dizem a respeito da situação social da senhora e do menino?
3. Estabeleça uma relação entre esta cena e a crônica de Drummond, no que diz respeito à linguagem utilizada, ao assunto e à intenção dos autores.
4. O que mais o impressionou na cena retratada?
5. Você acha que é uma cena comum na cidade em que você vive? Você já passou por situação semelhante? Comente com seus colegas.
6. Situações como as que você mencionou na questão anterior levam os moradores das grandes cidades a temerem qualquer criança ou adolescente que deles se aproxime, mesmo que seja para vender chicletes, pedir alguns trocados ou oferecer-se para "caprichar na flanela". Como você acha que se sentem essas crianças diante de tanta desconfiança?

Fonte: RES II/ UFT

Conforme a dupla, atividade acima exposta é pertinente visto que contempla questões contextualizadas conforme o comentário tecido no RES e explicitado abaixo.

Quadro 3: Razões pelas quais a atividade acima é considerada pertinente conforme os professores em formação

Foi uma atividade que despertou o interesse dos alunos porque não eram perguntas mecânicas e tornaam possível a troca de ideias entre os colegas, além de fazê-los refletir sobre uma realidade que, apesar de não ser tão frequente em seu cotidiano, é comum na sociedade brasileira.

Chegamos à conclusão que essa aula estava de acordo com as *propostas do Referencial Curricular Tocantinense (PALMAS 2008, p. 295)* para aulas de prática e leitura de textos no 6º ano. Estas são algumas das habilidades que devem ser desenvolvidas:

- ❖ Reconhecer o tema e ideia central dos textos.
- ❖ Localizar informação explícita em texto.
- ❖ Inferir ideias implícitas que contribuam para compreensão textual.
- ❖ Reconhecer a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido ao texto.

Fonte: RES II/ UFT

No excerto apresentado acima, os professores em formação elaboraram uma análise crítica da atividade proposta, provando através de um discurso de autoridade (propostas do Referencial Curricular Tocantinense) a razão pela qual julgam pertinentes as questões na atividade proposta pelo professor regente. Em vista disso, observamos que os estagiários reconhecem a necessidade de comprovar suas análises através de referências que confirmem a pertinência de seus comentários. Este percurso é natural da postura do professor pesquisador, além de ser uma estratégia para “ganhar a adesão” do interlocutor, já que conforme Faraco (2009, p. 58-9) “os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”))” ou seja produzem de maneira contínua diferentes respostas através de aceitação, negação, posicionamento crítico, concordância, sarcasmo, etc. Portanto, o contexto dialógico torna-se besta dinâmica ilimitado.

No processo de comunicação, além de estabelecer as relações dialógicas comuns na esfera discursiva, o sujeito professor em formação apresenta uma maneira de dizer e esta maneira “autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si, na medida que o locutário se vê obrigado a depreendê-la a partir de diversos índices discursivos” (AMOSSY, 2005,

p. 17). Essa construção contribui para a construção de inter-relação entre os locutores, tornando eficaz a palavra e a formação de imagens que podem tanto impactar quanto provocar a adesão.

Nesse sentido, é válido destacar que estes RES, de modo específico, pertencem a uma dupla em que uma das alunas assume a função de bolsista de iniciação científica e este aspecto parece interferir diretamente na produção escrita dos RES, pois percebemos um maior diálogo entre teoria e prática na escrita dos documentos pertencentes a esta aluna e as análises tendem a ser mais engajadas, justificadas por meio de referências teóricas pertinentes e grande valorização da formação do professor pesquisador, crítico e reflexivo. Tal aspecto nos faz acreditar ainda mais na pesquisa como fator de grande importância e enriquecimento para a formação docente.

No RES III esta dupla de professores em formação trabalha com oficina de leitura e produção textual, conciliada à produção de um blog, construído, segundo os estagiários, em parceria com o alunado. Os professores em formação neste RES apresentam atividades contextualizadas através de oficinas ministradas no contraturno.

Os professores apresentam a análise das aulas ministradas por eles, inicialmente explicando a proposta de trabalho utilizada.

Quadro 4: Apresentação da proposta de ensino dos professores em formação no RES III

Para este semestre, a proposta da oficina foi trabalhar o *letramento digital*. Para tanto, o professor nos orientou durante as aulas na universidade com o auxílio de textos sobre o referido assunto. Por ser um tema atual nos estudos sobre ensino de língua materna, tivemos como base teórica Braga & Moraes (2009) e Coscarelli (2009), *as quais nos ajudaram bastante no que se refere à compreensão do tema*. Nessa perspectiva, nos propomos a incluir nossos alunos no contexto digital. Pelo fato de eles já estarem inseridos nesse mundo, *pretendemos direcionar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua portuguesa*.

Fonte: RES III/ UFT

Conforme a apresentação da proposta, os professores em formação se apropriam do conhecimento necessário, através das leituras feitas na universidade, para depois implementar a proposta na escola. Quanto à perspectiva adotada pelos professores em formação, o trabalho foi direcionado da seguinte forma:

Quadro 5: Continuação da apresentação da proposta de ensino dos professores em formação no RES III.

A oficina foi desenvolvida tendo como foco três pontos principais: reescrita, retextualização e letramento digital. Os dois últimos pontos estão interligados, ou seja, a retextualização foi trabalhada com enfoque no letramento digital.

Fonte: RES III/UFT

Conforme é possível perceber, o enfoque direcionado ao ensino gramatical não é abordado na proposta e tal fato é uma constante em quase todos os RES analisados. Por outro lado, os professores em formação lançam mão de teorias que versam sobre inovações no ensino e essas vozes são predominantes nos enunciados dos professores em formação.

Acerca do pouco trabalho voltado para a gramática, podemos supor que tal fato pode ser justificado pela polêmica que envolve essa questão e pelo fato de os estagiários não terem bem definidas as estratégias que consideram eficientes para o conteúdo.

Um outro dado significativo está relacionado ao silenciamento de alguns professores em formação no RES I, quanto às condições de trabalho do professor regente e, por outro lado, o destaque para este aspecto nas análises das aulas ministradas através dos registros dos RES III, conforme destaque abaixo:

Quadro 6: Destaque à carga horária exaustiva e superlotação das salas nos RES III.

Usar a escrita como se fala é até aceitável quando se trata de crianças que estão na fase inicial da vida escolar, mas totalmente inaceitável para alunos do 7º ano e esse é o caso analisado por nós. Na maioria das vezes os professores não dispõem de tempo suficiente para tal tarefa, um dos principais motivos é a grande quantidade de alunos por turma que acaba sobrecarregando o educador e isso se reflete no aprendizado do aluno.

Por tanto, não podemos colocar a culpa do fracasso escolar somente nos professores, pois esses estão sobrecarregados com turmas imensas e cargas horárias exaustivas.

Fonte: RES III/UFT.

Sem utilizar recursos de coerência, os professores em formação no excerto acima justificam o insucesso de uma das atividades implementadas por eles, através da rotina exaustiva à qual é submetido o professor, à grande quantidade de alunos e consequente sobrecarga do docente, porém, esta mesma dupla de estagiários não faz referência a tais

aspectos no estágio I, quando expõem posicionamentos acerca das aulas do professor regente.

Este exemplo evidencia que no momento em que está na “zona de conforto” (estágio I), o professor em formação, às vezes não se sensibiliza com a situação do professor regente, vindo a reconhecer e deixar de silenciar em seu discurso os fatores contextuais, quando passa a ministrar aulas e ter de superar os desafios que lhe são impostos na prática pedagógica.

No que tange à análise que fazem de suas próprias aulas, os professores em formação, em sua grande maioria, demonstram assumir uma postura crítica e reflexiva e se reconhecem enquanto aprendizes em processo de formação, chegando ao ponto de ressaltar aspectos do contexto de sala de aula como empecilhos para o insucesso de suas aulas, coisa que pouco ocorre nos RES I.

Deste modo, notam-se algumas divergências entre os RES que focalizam a observação e os RES que tem por propósito tematizar as regências em um movimento que nem sempre revela um exercício de empatia sendo praticado pelos professores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. *Estágio como pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

LUZ, Leandro Tadeu Alves da. *Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação*. Trab. Linguist. Apl., Campinas, v. 46, n. 2, p. 247-62, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jan. 2016.

A RECORRÊNCIA DOS ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO POÉTICO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leomar Alves de Sousa (UFT)

ramoel05@gmail.com

Antônio Carlos Dias Mendonça (UFT)

carlosdias07@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, na tentativa de explicitar os fatores de textualidade empregados ou não por estes alunos na construção de seus poemas, que trazem como temática a mulher. Resaltamos ainda que os textos foram produzidos com o objetivo de integrar a coletânea *Poetas na Escola*, idealizada e desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO. Para empreender essa análise adotamos como referencial teórico alguns conceitos da linguística textual, apresentados por Ingedore Vilça Koch (2011-2012) e Luiz Antônio Marcuschi (2008), que apresentam importantes reflexões acerca das práticas de produção textual, tendo como foco os elementos de textualidade que o sujeito deve acionar na escrita, como forma de manutenção dos sentidos do texto. O que percebemos é que o professor tem um papel fundamental como mediador desse momento de escrita, auxiliando e orientando o aluno nas escolas do repertório linguístico a ser utilizado em seus textos, independente de qual gênero esteja produzindo.

Palavras-chave:

Alunos. Poesias. Linguística textual. Elementos de textualidade. Produção de textos.

1. Introdução

A Linguística Textual, como anuncia o nome, tem como objeto de investigação o texto concebido sob diferentes perspectivas dado o momento histórico e a abordagem de investigação de cada corrente linguística. Desse modo, em um percurso histórico é possível destacar três fases da Linguística Textual: Estruturalismo, Pragmática e Virada Cognitiva.

No Estruturalismo (década de 60), a concepção de texto é condicionada aos elementos sintáticos constituintes da frase, oração e período, formando uma estrutura linguística maior, o texto. Na década seguinte, os estudos pragmáticos se ocupam da análise dos efeitos que o texto pode produzir sobre o sujeito nos processos de comunicação, e a partir da década de 80 os estudos cognitivos passam a considerar fatores cognitivos que o falante aciona na construção e compreensão textual nas interações em so-

cidade.

Conforme as diferentes correntes teóricas, a concepção de texto não é algo fixo e imutável, visto que as interações sociais em cada período da história demandam novas abordagens na perspectiva de ampliar as possibilidades de análises acerca do texto e seus sentidos.

No contexto escolar e na perspectiva de levar o aluno a ampliar seu repertório comunicativo por meio da escrita de textos, consideramos relevante que a atuação do professor de língua portuguesa seja a de mediador nesse processo de aquisição das habilidades, pois como salienta a pesquisadora francesa Michele Petit “(...) não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado, por sua paixão, transmite através de uma relação individual. (PETIT, 2009, p. 166). Então, mais do que ofertar as condições de produção de textos, o papel do professor nesse processo é de extrema importância para que o aluno seja capaz de acionar os elementos de textualidade no ato da produção textual.

Desse modo, este trabalho analisa duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, na tentativa de explicitar os fatores de textualidade empregados ou não por estes alunos na construção de seus poemas, que trazem como temática a mulher. Ressaltamos ainda que os textos foram produzidos com o objetivo de integrar a coletânea *Poetas na Escola*, idealizada e desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO.

As referidas produções poéticas foram realizadas como atividade de produção textual previstas no Projeto Poetas na Escola, que tem como objetivo geral promover o letramento literário dos educandos da unidade escolar onde o projeto se desenrola. O projeto prevê ainda a publicação bial de um livro intitulado *Poetas na Escola*.

Dado o contexto de produção de poemas nesta escola pública, tendo como participantes alunos do ensino fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos), consideramos relevante empreender a presente análise a fim de verificar como os alunos foram capazes (ou não) de acionar os sete fatores de textualidades definidos na Linguística Textual a partir das contribuições de Marcuschi (2008) e Koch (2011, 2012).

2. Considerações teóricas

Para que a textualidade seja caracterizada há os fatores semântico-formais: coesão e coerência; e os fatores pragmáticos: intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade. Contudo, não é regra geral que todos estes fatores estejam presentes no texto concomitantemente.

A textualidade pode ser entendida como os elementos linguísticos que o produtor de um texto utiliza para que esse texto seja compreensível a seus interlocutores. Então, a textualidade está condicionada à presença dos fatores semânticos- formais e pragmáticos que o falante ou produtor de textos aciona na construção dos sentidos do texto.

Quanto ao fator coesão, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 104) considera que “(...) embora seja tida como um princípio constitutivo do texto, a coesão superficial não é nem suficiente nem necessária para atextualidade (...)”. Desse modo, podemos entender que os elementos coesivos presentes em um texto não são garantia de que este texto fornece todos os requisitos necessários para que seja bem compreendido por parte do leitor.

Ainda Marcuschi(2008, p.121) nos alerta sobre o fator coerência na constituição textual: “De todo modo, a coerência é uma atividadeinterpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código, apenas”. Assim, o fator coerência é um constituinte do texto ligado aos aspectos cognitivos que o falante aciona no momento de construção desse texto, assim como seu interlocutor deve também acioná-los para a compreensão dos sentidos do texto, no momento da leitura.

Ainda a respeito da coerência, Koch (2012, p.192)também nos afirma que “(...) a coerência não é uma característica do texto, nem fator de boa formação que serve como critério para a classificação de textos x não-textos, mas se constrói na interação autor-texto-leitor (...)”. Sendo assim, podemos compreender que a coerência textual está também relacionada com a capacidade de compreensão que o leitor possui acerca de determinado texto. E essa compreensão se dar pela interação autor-texto-leitor.

Ao explicitar essas considerações teóricas a respeito dos fatores semântico-formais de textualidade (coesão e coerência), chamamos a atenção para a forma como a escola procede ao ensino de produção textual com os alunos, quase sempre dando ênfase à coerência e à coesão textual e às vezes até mesmo desconsiderando os fatores pragmáticos (intencio-

nalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade), que também são importantes caracterizadores da textualidade nas produções escritas dos alunos.

Nessa perspectiva, embora a intencionalidade esteja relacionada às intenções do produtor do texto ao produzir seu texto, pois não há produção textual sem intenção, nem sempre a escola esclarece aos alunos as intenções no momento que solicita a eles que escrevam. Sendo um fator que está essencialmente centrado no produtor do texto, a intencionalidade é indispensável à construção do texto.

A situacionalidade se refere às diversas situações que envolvem o momento de produção do texto assim como as possibilidades de interpretação desse texto. Assim, situações sociais, culturais, ambientais, entre outras devem ser consideradas no processo de produção e interpretação textual.

Texto é informação. E para que essa informação seja mantida no texto, o sujeito aciona o fator informatividade na produção e compreensão de textos. A informatividade está relacionada ao repertório de informações que o sujeito possui acerca do assunto sobre o qual fala ou escreve. Assim, a informatividade está relacionada a outro fator de textualidade: acoerência.

A aceitabilidade do texto está associada ao receptor do texto, quando este aciona seus conhecimentos no processo de compreensão do texto que está lendo. Portanto, a coesão e a coerência são bastantes utilizadas para que o texto tenha aceitabilidade.

Quando um texto faz referência clara a outro texto já existente no universo textual, ocorre a intertextualidade, que é um fator importante na manutenção dos sentidos do texto por parte do leitor. A intertextualidade pode ser concebida e entendida como um entrelaçamento de textos, como forma de ampliação dos sentidos do texto que está em processo de produção oral e/ou escrita.

Reiteramos que os fatores de textualidade nem sempre irão ser acionados pelo produtor de texto de forma simultânea. Porém, o que é válido salientar é que a presença destes fatores é importante para os sentidos do texto. E que devido a essa importância nos propomos a analisar como o aluno é capaz ou não de empregar estes fatores no processo de produção textual no contexto escolar.

3. *Análise linguística e produção textual na escola*

As competências e habilidades referentes à produção de textos escritos, é possivelmente um grande desafio vivenciado por professores e alunos, no contexto escolar. Percebemos que a produção de textos escritos na escola, é uma oportunidade de desenvolvimento de atividades mais produtivas, visto que envolve situações destinadas para um trabalho com diferentes gêneros textuais, o que se apresenta como altamente satisfatório. Todavia, por vezes, as atividades propostas em sala de aula, distanciam-se de tais aspectos.

Nos PCN, as atividades de produção de textos devem possibilitar ao aluno, entre outras coisas que “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção”. Além disso, deve considerar os objetivos estabelecidos e o leitor a que se destina seu texto, ampliando, dessa forma, sua competência comunicativa (BRASIL, 1998, p. 52).

Ao observarmos as atividades desenvolvidas pelos alunos para este artigo, percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical que não envolve a realidade social do aluno em sua prática. As práticas voltam-se, quase sempre, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (MARCUSCHI, 2003).

As atividades de leitura e escrita quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar o texto, com isso perde-se uma grande oportunidade em explorar aspectos que poderiam demonstrar práticas de linguagem, leitura e produção de textos que a escola deixa de contemplar em benefício de manter a tradição de valorizar a norma culta da língua.

O que é mais perceptível são textos que representam a variedade padrão da língua escrita, sem espaço para a diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas.

Tagliani (2011) nos diz que especificamente com relação à produção de textos, também os aspectos relacionados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglossia são deixados de lado. Não há trabalho voltado para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos e pouca reflexão sobre a situação em que a produção de textos dos alunos ocorrerá. O foco continua na língua padrão (TAGLIANI, 2011, p.139).

Como foi dito anteriormente, a prioridade em produzir um texto é

o respeito à norma padrão, sem analisar a produção como um processo, porque para se analisar um texto, não há como menosprezar os fatores sociais (realidade social do sujeito) e fatores cognitivos (conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto).

Vemos que mais que produzir um texto, faz-se necessário pela escola voltar-se para esse processo entender que “pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro (REINALDO, 2005, p.95). Isso significa dizer que o educando precisa ter condições de apropriar-se de habilidades de estruturação do texto, isto é, a necessidade de se criar condições do sujeito apropriar-se de habilidades de estruturação do texto.

A língua padrão faz parte desse processo, mas não deve ser o fator preponderante de toda a ação, há situações que precisam ser valorizadas na escola. Nessa perspectiva, o texto poético se caracteriza pela “liberdade” de usos da língua, onde nem sempre o aluno produtor de textos deverá optar pela norma culta da língua, visto que em virtude de dar mais expressividade à poesia, ele poderá utilizar uma linguagem mais informal, até mesmo com traços de elementos da oralidade.

Nesse sentido, cabe ao professor enquanto mediador desse momento de escrita textual, orientar os alunos na escolha e uso da linguagem mais adequada a cada situação comunicativa. Do contrário o aluno corre o risco de priorizar e prestigiar uma variedade da língua em detrimento de outra.

4. Análise de poemas

No contexto escolar de ensino e aprendizagem de produção textual é papel da escola desenvolver em seus alunos a competência de produzir textos com eficiência, considerando as especificidades do gênero textual solicitado.

O ensino de língua portuguesa na educação básica está pautado na abordagem do texto a partir da perspectiva dos gêneros. Considerando a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, a escola seleciona e limita os gêneros que os alunos deverão ler e escrever em seu percurso escolar. Sendo assim, muitas vezes o gênero poema, apesar de sua riqueza de expressividade e possibilidades de abordagens, nem sempre é incluído no currículo escolar.

Mesmo diante dessa realidade, evidenciamos a abordagem do gênero poema na perspectiva do letramento literário, em uma escola pública na cidade de Araguaína, região norte do Tocantins. A escola, que atende alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio modalidade EJA, realiza o Projeto Poetas na Escola com atividades de leitura e escrita de poemas, com publicação bienal da coletânea também intitulada Poetas na Escola.

Nesta resenha analisamos duas produções poéticas de alunos do 8º ano do ensino fundamental, chamando a atenção para os modos que os alunos mobilizaram ou não, os fatores de textualidades em seus poemas. Observemos os poemas:

POEMA 1

Mulheres adoráveis

Pensem nas mulheres
Naquelas rosas adoráveis
Naquele tipo de ser
Que é tão respeitável

Pensem nas mulheres
Cuidado pra não as magoar
Porque quando elas se magoam
É difícil a reconquistar

Mulher é bicho besta
Gosta de falar besteira
Mas pisa no pé dela
Que ela vira uma fera.
Aluna de 13 anos.

POEMA 2

Pensem nas mulheres

Pensem nas mulheres,
Pensem em seus direitos,
Pensem em respeitá-las,
Como um homem verdadeiro.

Mulher precisa de respeito,
Mulher precisa de amor,
Mulher precisa de carinho,
Porque elas são como flor.

Não despreze as mulheres,
Não *lhe* faça feridas,
As feridas da vida podem sarar,
Mas as cicatrizes ficam por toda a vida.
Aluno de 12 anos.

Quanto às condições de produção, os poemas foram escritos no ambiente de sala de aula, a partir de situações de leitura e escrita propostas pelo professor. Sendo assim, o professor empreendeu umasequência didática, que teve como atividade inicial a leitura de poemas e letras de canções de autores diversos, finalizando com a produção textual dos alunos.

As práticas de leitura ocorreraminicialmentede modo silencioso, e posteriormente de modo vocalizado, alternando commomentos de discussões orais sobre os poemas lidos. Nessas discussões, geralmente foram ressaltadas observações relativas à temática dos textos, impressões que estes textos provocaram nos alunos, bem como os modos como os

alunos se expressaram no momento da leitura oral.

Quanto ao momento de produção dos textos, o professor adotou como estratégia a seguinte dinâmica: selecionou alguns poemas dentre os que foram lidos pelos alunos, separando seus versos em tirinhas de papel e distribuindo aleatoriamente entre os alunos. Posteriormente solicitou que cada aluno fizesse a leitura vocalizada do verso que recebeu. Logo em seguida, foram orientados a escrever seus poemas a partir do verso que recebeu do professor.

Consideramos que ao adotar a estratégia metodológica descrita acima, o professor proporcionou aos alunos o desenvolvimento da intertextualidade, visto que os poemas a serem inscritos pelos alunos deveriam remeter às temáticas presentes nos poemas que foram lidos inicialmente e que seus versos foram distribuídos aos alunos em tirinhas.

Desse modo, podemos verificar que tanto a autora do poema 1 como o autor do poema 2, utilizou o verso *Pensem nas mulheres*, que foi retirado do poema-canção de Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes. Nessa perspectiva os autores dos dois poemas mantiveram a temática do poema-canção abordado nas aulas anteriores pelo professor e desenvolveram seus poemas discorrendo sobre a figura da mulher e a necessidade do respeito a ela na sociedade atual.

É importante ressaltar que a intertextualidade empreendida pelos alunos produtores de textos não se caracteriza apenas pela presença do verso *Pensem nas mulheres*, mas sim pela manutenção e ampliação da temática do poema-canção original, que se refere a milhares de vítimas dos bombardeios (sobretudo mulheres e crianças) na cidade de Hiroshima, durante a segunda Guerra Mundial. Dessa forma, consideramos que os alunos foram capazes de atualizar essa temática, contextualizando o papel da mulher nas sociedades contemporâneas: *“Pensem nas mulheres/ Naquelas rosas adoráveis/ Naquele tipo de ser/ Que é tão respeitável”* (versos de 1 a 4, primeira estrofe, poema 1) e *“Pensem nas mulheres, / Pensem em seus direitos, / Pensem em respeitá-las, ”* (versos 1,2,3, primeira estrofe, poema 2).

O nível de informatividade presente nos dois poemas nos permite entender que o desejo de respeito às mulheres, manifesto pelos alunos, parece ser construído a partir de uma visão pautada nos discursos correntes sobre o papel da mulher como sujeito que tem participação ativa nos diversos setores sociais. Isso está mais presente no poema 2, nos versos *Pensem nas mulheres, / Pensem em seus direitos*, (primeiro e segundo

verso da primeira estrofe) e *Mulher precisa de respeito*, (primeiro verso da segunda estrofe).

Ao se referir a interlocutores imaginários usando os verbos pensar, desprezar e fazer no imperativo, o eu lírico busca a aceitabilidade destes interlocutores, ressaltando em seguida as características da mulher e os elementos de eu ela necessita para ser valorizada na sociedade.

No verso “*Cuidado pra não as magoar*”, na segunda estrofe do poema 1, a autora suprimiu o elemento coesivo para, dando ao verso uma característica de linguagem coloquial e oralidade. Essa supressão da preposição não comprometeu a mensagem transmitida ao longo do texto.

Em “*Não lhe faças feridas*,” (segundo verso da terceira estrofe, do poema 2, o aluno foi capaz de fazer um processo de referenciação através do pronome lhe, que não foi flexionado no plural, discordando do referente *mulheres*. Podemos analisar essa falta de flexão como um equívoco cometido pelo autor do poema.

Também é importante ressaltar que no poema 2, na primeira estrofe, o eu lírico se dirige a interlocutores de forma ampla e genérica quando apresenta a forma verbal *Pensemno* imperativo plural. Já na última estrofe a forma verbal é alterada para o imperativo negativo singular “*Não despreze as mulheres/ Não lhe faças feridas*” (primeiro e segundo verbos da terceira estrofe, poema 2).

Essa mudança de forma verbal nos parece uma tentativa do eu lírico de intensificar sua mensagem particularizando o interlocutor, como se estivesse se dirigindo a alguém específico, não mais genérico como ocorre na primeira estrofe por meio da forma imperativa plural *Pensem*.

Barbisan (1995, p.55) defende que “A relação texto-contexto é dialética. O texto cria o contexto e o contexto cria o texto. Da relação entre os dois surge o significado”. Nessa perspectiva, os poemas aqui analisados que foram produziram por alunos adolescentes no contexto de sala de aula, nos apresentam uma reflexão em torno da necessidade da valorização da mulher no mundo contemporâneo. Desse modo, os alunos ao serem solicitados a escreverem estes poemas estabeleceram sentidos à temática escolhida.

5. Considerações finais

Considerando que o poema 1 e 2 foram escritos por alunos de uma mesma turma e numa mesma sequência didática, podemos observar

que ambos abordam o mesmo tema, ou seja, falam sobre a mulher; ainda que sob perspectivas diferentes.

Ao empreender esta análise com foco nos elementos de textualidade, podemos verificar que os alunos foram capazes de acionar tais elementos na construção de seus poemas.

A recorrência do uso dos elementos de textualidade por parte dos alunos, possibilitou a construção dos sentidos dos poemas, sobretudo no poema 2, em que o aluno demonstrou capacidade de discutir suas ideias de modo mais claro e objetivo, levando o leitor à reflexão.

Vimos que durante o processo de produção de textos, os educandos apresentaram um resultado satisfatório por propiciar a eles condições para que de fato o texto pudesse fruir, isto é, contexto, reescrita dos textos. Todos esses fatores contribuem para que o aluno perceba que o texto corresponde a um processo e que as etapas precisam ser respeitadas para termos o produto concluído, a saber, o texto escrito.

Percebemos também que nem sempre a escola contribui para que isso aconteça, devido a situações como carga horária da disciplina e organização curricular. Assim, a disciplina de língua portuguesa não é contemplada com espaço suficiente para que o seu trabalho possa ser desenvolvido, de fato.

Por fim chamamos a atenção para o papel da escola e do professor, quanto à necessidade de adoção de estratégias metodológicas que favoreçam a criticidade do aluno nos processos de leitura e produção textual. Somente a partir de aulas com metodologias diversificadas e inovadoras é que o aluno estará efetivamente inserido nas práticas de letramento poético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBISAN, Leci Borges. Texto e contexto. In: *Organon* 23– Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Volume 9, número 25, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998. 107 p. didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC. 2007. 150 pp

KOCH, Ingedore Villaça; Vanda Maria Elias. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REINALDO, M.A.M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 89-101

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*/ Michele Petit. Trad. de de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 pp

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino–aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 135-48, 2011.

A RELATINIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (ABRAFIL e FFP-UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Daniel de Assis Soares (UERJ)

das.brasil@yahoo.com.br

RESUMO

Este minicurso trata do seguinte tema: a relatinização da língua portuguesa, que será tratado através de um estudo diacrônico. Primeiramente versaremos sobre a fundamentação teórica que justifica e conduz este estudo. Após isso explanaremos sobre a origem da língua portuguesa, iniciando pela romanização até a reconquista cristã, destacando os fatos inerentes para formação dos dialetos iberos. Em seguida, examinaremos o galego-português por meio de textos escritos a partir do século XIII. Através deles analisaremos o léxico do português arcaico e sua respectiva origem, inclusive a datação dos termos de formação popular. Veremos ainda como se deu a formação lexical do idioma português, observando os mecanismos que norteiam o aumento vocabular, inclusive no português moderno. Cabe ressaltar que tal crescimento contou com vários fatores: históricos, culturais, tecnológicos e etc. Por fim desvendaremos o que foi o processo de relatinização, as condições históricas e os meios para a formação de um vocabulário erudito.

Palavras-chave:

Diacronia. Relatinização. Língua Portuguesa.

1. Considerações iniciais

O escopo deste minicurso é analisar o processo de relatinização da língua portuguesa, para tal, é necessário, antes, compreender outro processo: a evolução natural da língua. Este tem relação com a história, a qual está imbuída de diversos fatores que determinaram a formação do português.

Este surge a partir do latim vulgar, conhecido pelos romanos como “*sermovulgaris*”, ou seja, a modalidade popular da língua latina, que difere da modalidade culta, também conhecida como “*sermo urbanos*”.

O latim vulgar era aquele falado pelas classes inferiores da sociedade de Roma, tais como: os soldados (*milites*), os marinheiros (*nautae*), os agricultores (*agricolae*), os artesãos (*fabri*), os sapateiros (*sutores*), os barbeiros (*tonsos*), os taverneiros (*caupones*) etc.

Segundo o autor Ismael Coutinho:

Nestas classes estava compreendida a imersa multidão das pessoas incultas, que eram de todo indiferentes às criações do espírito, que não tinham preocupações artísticas e literárias, que encaravam a vida pelo lado prático, objetivamente. (COUTINHO, 1976, p.30)

Esse latim utilizado por pessoas incultas era o somatório de falares das camadas mais humildes da sociedade, um meio de comunicação genérico, que estava acima das gírias concernentes as mais variadas profissões, isto é, um instrumento comum de comunicação cotidiano.

De acordo com o autor Silvio Elia ao tratar do latim vulgar diz: “Era (...) língua falada, não escrita. Língua de conversação diária (...) sem qualquer intenção que não fosse intercâmbio de indivíduo para indivíduo (...) (ELIA, 1979, p. 26).

Mais tarde, ele se expande sem limites por toda extensão do domínio imperial, com muitos arcaísmos, os quais estavam exilados da língua literária. Também possuía uma gama de empréstimos que trouxeram inovação ao idioma, estes incidiam sobre os vocábulos, em resultado das conquistas.

Em virtude da queda do Império Romano e a submissão dos seus domínios aos povos bárbaros, a aristocracia, que preservavam a erudição e tradição culta, foi extinta e as escolas fechadas, o que favoreceu a predominância e evolução do latim vulgar.

2. Da origem da língua portuguesa

2.1. Da romanização à reconquista cristã

Os romanos aportam na Península Ibérica em 218 a.C, este fato compõe uma das circunstâncias da Segunda Guerra Púnica, cujo encerramento se dá em 209 A.C com a vitória romana. Os vencedores conquistaram todo o território, por conseguinte, seus respectivos habitantes tiveram que incorporar o latim como idioma, exceto os bascos, os quais mantiveram sua língua. Nisso, constitui-se o processo de romanização conforme declara o autor Silva:

A Península Ibérica esteve por muitos séculos sob a dominação romana. Sofreu um processo de romanização tão profundo que acabou por assimilar não só a língua, mas também os costumes, leis, religião, usos romanos. Como a língua é dinâmica, visto que a cultura também o é, foi-se modificando através dos séculos. (SILVA, 2014, p. 2284)

Depois, em 409 a.C, os vândalos, suevos e Alanos tomam a Península, seguidos posteriormente pelos visigodos, como descreve o autor Paul Teyssier:

Os alanos foram rapidamente aniquilados. Os vândalos passaram para a África do Norte. Os suevos, em compensação, conseguiram implantar-se e, por muito tempo, resistiram aos visigodos, que tentavam reunificar a Península a seu favor. No século V o reino suevo era muito extenso, mas por volta de 570 reduziu-se à Gallaecia e aos dois bispados lusitanos de Viseu e Conímbriga. Em 585, esse território foi conquistado pelos visigodos e incorporado ao seu Estado. (TESSIER, 1998, p. 5)

Tanto os suevos quanto os visigodos, no tocante a cultura e a língua, não contribuíram muito, diante disso, o latim na modalidade escrita permanece como única língua para comunicação e propagação cultural, enquanto na modalidade oral evolui velozmente e diferencia-se, tal fato é consoante com o que declara o autor Silva:

[...] Quando o Império Romanoruiu e a unidade política cessou, as mudanças linguísticas acentuaram-se, ainda mais porque foram assimilados diversos fatores provenientes das invasões dos povos ditos bárbaros. De uma só língua falada, o latim vulgar, surgiram variações cada vez mais acentuadas [...]. (SILVA, 2014, p. 2284)

No ano de 711, os mulçumanos ocupam e conquistam a Península Ibérica em um curto espaço tempo, inclusive as regiões da Lusitânia e da Gallaecia. Estes que influenciaram o território ibero com a religião islâmica, com a língua e cultura árabe eram chamados de “mourous”.

Devagar, os cristãos oriundos do norte expõem de maneira gradativa os mourous em direção ao sul. Nesse período da Reconquista, mais precisamente no século XII, surge o reino independente de Portugal.

Tanto a invasão mulçumana quanto a reconquista cristã são fatos históricos decisivos para formação das seguintes línguas peninsulares: o catalão (a leste), o castelhano (no centro) e o galego-português (a oeste).

2.2. Do galego-português

O galego-português é proveniente do latim vulgar, aquele emerge no século IX, quando a península ibérica estava sendo dominada pela ofensiva árabe, neste tempo especificamente ocorre um isolamento dos dialetos.

Somente mais tarde, no século XIII, começam a aparecer primeiros textos escritos em galego-português, como atestam os autores Saraiva e Lopes quando dizem:

Os mais antigos textos literários em língua portuguesa são composições em língua portuguesa em verso coligadas em cancioneiros de fins do século XIII e do século XIV, que reúnem textos desde fins do século XII. Mas devemos supor muito anteriormente a tal época produção verificatória e cantada testemunhado por estes textos escritos. A literatura oral, com efeito, só se fixa por texto escrito em época tardia da sua evolução, quando as condições ambientes já divergem daqueles que deram a sua origem (SARAIVA; LOPES, 2010, p.45-46).

Em tais composições, podemos verificar um léxico de formação popular, ou seja, palavras que passaram por modificações no processo de evolução da língua.

[...]
Pero que troban e sabenoar
sas senhores o mais e o melhor
que eles podem, são sabedor
que os que troban, quand'afrolsazon
há e nom ante, se Deus mi perdom,
nomham tal coita qual eu hei sem par
[...]²⁷ (Grifo nosso)

[...]
Mesmo(os) que trovam e sabem louvar
às suas senhoras o mais e o melhor
que eles podem, sabem
que os que trovam (o faz) quando éa estação
daflor e não antes, se Deus (conceder a) a mim (o) perdão,
não hão (de ter) tal sofrimento que eu hei (de ter) sem par.
[...]²⁸

No mundo non me sei **parelha**,
mentre me for como me vai,
ca já moiro por vós e ai
mia senhor **branca e vermelha**,
[...]²⁹ (Grifos nossos)

²⁷ DINIS, D. Proençais soen mui bem trobar. In: LOPES *et al.* Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA, 2011. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt> Acesso em: 02 set. 2013.

²⁸ Versão realizada conforme o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>.

²⁹ TRAVEIRÓS, Paio Soares. No mundo non me sei parelha. In: LOPES *et al.* Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA, 2011. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>.

No mundo não sei (se há) alguém semelhante a mim³⁰
Enquanto (minha vida) for como vai,
Pois já morro por vós e ai
Minha senhora (pele) **branca** e (face) **rosada**³¹
[...]³²

Amigos, nomposs' eu negar
a gran **coita** que d'amor hei,
me vejo sandeu andar,
e con sandece o direi:
os olhos verdes que eu vi
me fazem ora andar assi.
[...]³³ (Grifos nossos)

Não posso eu negar
o grande **sofrimento** de amor (que)hei (de ter)
pois me vejo louco andar
e com loucura o direi:
os olhos verdes que vi
me fazem (por) ora andar assim³⁴

Ai, dona **fea**, fostes-vos queixar
que vos nunca louv'en (o) meu cantar;
mais ora quero fazer un cantar
en que vos loarei todavia;
e vedes como vos quero loar:
dona**fea**, velha e sandia!³⁵ (Grifo nosso)

Ai, dona **feia**, fostes-vos queixar
que nunca vos louvo em meu cantar;

³⁰ Ou Não sei no mundo de alguém como eu (possibilidade apontada pelo glossário em: o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>).

³¹ A expressão advém, sem dúvida, da lírica provençal, onde diversos trovadores a utilizam para mencionar à beleza feminina (uma pele branca e rosada). Em especial, a palavra rosada etimologicamente corresponde à avermelhada, corada, ou seja, vermelha.

³² Versão realizada conforme o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>.

³³ GILHARDE, João de Garcia de. Amigos, non poss' eu negar In: LOPES *et al.* *Cantigas Medievais Galego Portuguesas* [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA, 2011. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>.

³⁴ Versão realizada conforme o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>.

³⁵ GILHARDE, João de Garcia de. Amigos, non poss' eu negar In: LOPES *et al.* *Cantigas Medievais Galego Portuguesas* [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA, 2011. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mas agora quero fazer um cantar
em que vos louvarei todavia;
e vedes como vos quero louvar;
dona **feia**, velha e louca.³⁶

Estes fragmentos destas cantigas medievais escritas em galego-português ou português arcaico contêm termos que datam entre os séculos XII e XIV, isto é, palavras de formação tardia conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Léxico de formação popular.

LÉXICO DE FORMAÇÃO POPULAR		
TERMO	DATAÇÃO	ORIGEM
coita	Século XIII	coctare, coctus, a, um (latina)
branca	1251	blank (germânica)
fea	1162	foedus, a, um (latina)
frol	Século XIII	flos, floris (latina)
parelha	Século XIII	pariculus, a (latina)
vermelha	Século XIII	vermiculus (latina)

Fonte: HOUAISS, 2009.

A palavra “branco (a) é etimologicamente de origem germânica, todavia não é a única, na formação da língua portuguesa várias outras palavras que são igualmente hereditárias, tais como as que aparecem na tabela abaixo:

Tabela 2: Léxico de origem germânica.

GÉRMANICO	PORTUGUÊS	DATAÇÃO
raubon	roubar	Século XIII
rauba	roupa	1136
windan	guindar	Século XIV
widan	guiar	Século XIII
stakka	estaca	Século XIV
gans	ganso	Século XIV

Fonte: HOUAISS, 2009.

Logo, a partir destes dados, podemos concluir que a formação do léxico da língua portuguesa ocorreu através de: hereditariedade³⁷ e empréstimos, o qual será tratado mais adiante.

³⁶ Versão realizada conforme o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>.

³⁷ Trata-se do processo de transformação que as palavras vieram sofrendo ao longo de sua evolução histórica. Tais vocábulos são resultados de contribuições latinas, pré-românicas (substratos célticos e iberos) e pós-românicas (superstratos germânicos e árabes).

2.3. Do Português moderno

No século XV, ocorreram as grandes navegações portuguesas, que era um veículo expansionista, cujos frutos estavam sendo colhido, inclusive no campo lexical. Novas palavras provenientes de empréstimos de outros povos estavam agregando este vocabulário moderno.

[...] português teve contato, durante a sua fase clássica, com diversas línguas, literalmente das mais diferentes partes do globo. Alguns exemplos dessas incorporações lexicais são: zebra (do etíope), canja (do malabar, língua falada no Sri-Lanka), chá (mandarim), condor e lhama (do quéchua), chocolate (azteca), manga (indonésio), sagu (malaio), várias palavras de origem tupi, como ananás, amendoim, mandioca etc. (GONÇALVES; BASSO, 2010, p. 98)

Além dos empréstimos de outros idiomas, o vocabulário passou por mudanças, como por exemplo, a perda do gênero neutro, que aconteceu ainda na fase arcaica, ou seja, no galego-português. De acordo com o autor Bagno:

Na 1ª declinação não existiam nomes neutros: eram quase todos femininos, de tal forma que a terminação -a passou a ser característica dos nomes femininos em português, ao contrário do latim, em que as palavras femininas podiam ter as mais diversas terminações (inclusive -o, como no nominativo de passio, religio, virgo, vertigo etc.).

Na 2ª declinação, a maioria dos nomes eram masculinos e neutros. Com isso, a terminação -o (do acusativo singular -um > -u > -o) se tornou a característica dos nomes masculinos em português. Os substantivos neutros, como tinham suas desinências idênticas às dos masculinos, também passaram a esse gênero: **pratum>pratu>prado; exemplum > exemplu >exemplo; templum>templu> templo; uinum>uinu>vino>vinho etc.**

No entanto, como a terminação do plural dos neutros era -a (exemplum – exempla), ocorreram confusões desse plural com o gênero feminino. É o que se verifica com as palavras usadas com o valor de pluralidade ou de coleção que, neutras plurais em latim, se transformaram em femininas singulares em português (BAGNO, 2007, p. 31)(Grifos nossos)

Tabela 3: Transição do gênero neutro para o feminino.

LATIM	PORTUGUÊS
NEUTRO SING. NEUTRO PLUR.	FEM. SING.
ovum ova	ova
folium folia	folha
brachium brachia	braça
lignum ligna	lenha

interaneum interanea	entranha
vestmentum vestimenta	vestimenta

Fonte: BAGNO, 2007, p. 31.

Os nomes neutros da 3ª declinação passaram, em geral, para a 2ª, assumindo o gênero masculino. Alguns, cujo gênero já alternava e latim com o masculino ou o feminino, passaram ao português com esses gêneros: mare > mar (f. no port. arc. e m. nomoderno); rete > rede (f.) (*Idem, Ibidem*)

Isso causou flutuações de gênero, de maneira que, ora eram masculinas, ora femininas, conforme o fragmento da cantiga trovadoresca No mundo não sei (se há) alguém semelhante a mim:

No mundo non me seipareilha,
mentre me for como me vai,
ca já moiro por vós e ai
mia senhor branca e vermelha,
[...] ³⁸ (grifo nosso)
No mundo não sei (se há) alguém semelhante a mim
Enquanto (minha vida) for como vai,
Pois já morro por vós e ai
minha senhora (pele) branca e (face) rosada
[...] ³⁹ (grifos nossos)

O temo “senhor”, neste caso, foi usado no feminino, isso é constatado pela presença do pronome possessivo arcaico “mia”. Para dar fim a tais flutuações de gênero, o respectivo uso do masculino e feminino foi normatizado no século XV (na fase moderna da língua, que perdura até os dias de hoje). Isto pode ser notado pela própria versão do texto para o português moderno: “**minha senhora** (pele) branca e (face) rosada”.

Na língua portuguesa moderna embora não exista o gênero neutro, podemos encontrar seus vestígios em:

- a) Pronomes demonstrativos: **isto, isso e aquilo**;
- b) Pronomes indefinidos: **nada, tudo e algo**;
- c) Adjetivos substantivados: **a bela, a linda, o agradável**;
- d) Infinitivo substantivado: **o amar, o fazer, o trazer e etc.**

Retomando a questão dos empréstimos, cabe ressaltar, que o português moderno durante o período em questão, ter recebido empréstimos de outros idiomas pertencentes a povos de outros continentes como Amé-

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Versão realizada conforme o glossário em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp>.

rica, Europa e Ásia, também, mais tardiamente, empréstimos latinos vindos de vocábulos clássicos.

3. Da relatinização

Uma vez, já estabelecida a fronteira entre português arcaico e o português moderno, começa no século XVI, época do renascimento cultural na Europa, um movimento que contou com a participação de gramáticos de grande prestígio e intelectuais. Segundo Bagno:

[...] no empenho de criar uma língua de cultura erudita capaz de transmitir os novos valores humanistas, filosóficos e científicos, e de ser veículo de uma literatura requintada, recorreram à obra dos grandes escritores romanos, de onde tomaram emprestados muitos termos com os quais esperavam conferir à língua portuguesa uma feição clássica. Não por acaso também deste período que datam as primeiras gramáticas da língua portuguesa, sendo a pioneira delas a de Fernão de Oliveira, de 1536. (BAGNO, 2007, p.53)

Esse movimento foi denominado de relatinização. Este pode ser definido como o processo de criação de termos alatinados. Cabe lembrar, que esse processo já vem ocorrendo desde a Idade Média como esclarecem os autores Saraiva e Lopes:

O Latim, e, sobretudo o Latim escolástico, foi como não podia deixar de ser, a língua sobre a qual a prosa doutrinal portuguesa apoiou os primeiros passos, que decalcando nele suas formas, quer aprovisionando-se do vocabulário que lhe faltava. [...] D. Duarte socorre-se frequentemente a latinismos, embora condene seu uso imoderado. Palavras como: abstinência, infinito, fugitivo, evidente, sensível, intelectual, circunspeção e etcon-tam-se entre os latinismos que nesta época são enxertados no tronco da língua. (SARAIVA; LOPES, 2010, p. 115)

A introdução de vocábulos latinizados, promovida por tal movimento, aconteceu de duas maneiras: por inserção de palavras novas ou recondução. O uso de palavras alatinadas novas pode ser encontrado, por exemplo, na obra de Camões, *Os Lusíadas*, conforme os trechos a seguir:

E se buscando vós mercadoria
Que produz o **aurífero**
[...]
Ou se queres **luzente** pedraria
[...]⁴⁰

⁴⁰ CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000178.pdf>.

[...]
Não foge, mas espera confiado,
E o ginete **belígero** arremessa.
[...] ⁴¹

Mas neste passo a Ninfa, o som **canoro**
Abaixando, fez ronco e entristecido
[...] ⁴²

[...]
Num globo vão, **diáfano**, rotundo,
Que Júpiter em dom lho concedeu
[...] ⁴³

[...]
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram **devastando**
[...] ⁴⁴

Os termos supracitados nestes fragmentos têm datação recente conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 4: Léxico inovador.

LÉXICO INOVADOR		
LATIM	PORTUGUÊS	DATAÇÃO
aurifer, era, erum	aurífero (que leva ouro)	1572
belliger, era, erum	belígero (que traz a guerra)	1572
canorus, a, um	canoro (melodioso)	1572
devastare	devastando (destruindo)	1572
lucens, lucentis	luzente (que brilha)	Século XIV

Fonte: HOUAISS, 2009.

Como vimos, além da introdução de termos inovadores, a relatinização também se dá também pela recondução, isto é, formas derivadas do processo natural de evolução das palavras foram rejeitadas para serem substituídas pelas formas mais próximas da língua latina. Como revela a tabela abaixo:

⁴¹ *Id.*, *ibid.*

⁴² CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000178.pdf>

⁴³ *Id.*, *ibid.*

⁴⁴ *Id.*, *Ibid.*

Tabela 5: Léxico reconduzido.

LÉXICO RECONDUZIDO				
ORIGEM	POPULAR	DATAÇÃO	ERUDITO	DATAÇÃO
planus	chão	1261	plano	Século XIV
albus	branca	1251	alvo	Século XIV
frigidus	frio	1101	frígido	1542
masculus	macho	Século XIII	másculo	1687
oculus	olho	Século XIII	óculo	1649
vemiculus	vermelho	Século XIII	rubro	1529

Fonte: HOUAISS, 2009.

4. Conclusão

A língua portuguesa é oriunda da evolução do latim vulgar, que foi levado pelos romanos à península Ibérica durante a romanização. Após a queda de Roma e as invasões bárbaras, houve um maior isolamento da península o que favoreceu a transformação do idioma.

Depois, com a ocupação dos mouros em 711 os dialetos que evoluíram a partir do latim ficaram isolados. No século XII, com a reconquista cristã, emerge o reino de Portugal.

A chegada dos mulçumanos e a reconquista cristã foram determinantes para a constituição das línguas peninsulares: o dialeto catalão (a leste), o castelhano (no centro) e o galego-português (a oeste).

Este último, também proveniente do latim vulgar, tem seus registros escritos a partir do século XIII, estes são fontes importantes do léxico do português arcaico, pois revelam palavras que já passaram pelo processo de mudança natural da língua. Além disso, ainda no galego-português há a perda do gênero neutro, cujos vestígios ainda são encontrados no português moderno, que surge no século XV no contexto das grandes navegações portuguesas, época em que o idioma recebeu influência de línguas de outros povos, o que contribuiu para uma expansão lexical.

No português moderno, ocorreu também uma normatização do idioma e sua diferenciação com o galego, isto é o português era uma língua e o galego outra.

Nessa época, também apareceram às primeiras gramáticas e os primeiros textos clássicos com vocábulos relatinizados, muitos usados pela primeira vez por Camões. Estes termos relatinizados entraram para língua portuguesa durante este período, na fase moderna da língua. Isso é

resultado do movimento de relatinização da língua, que está relacionado diretamente com o Renascimento Cultural europeu. Este movimento contou com a participação de intelectuais e gramáticos portugueses, cujo objetivo era a elaboração de um léxico erudito através das fontes latinas.

Este léxico relatinizado foi obtido por meio de dois processos: a introdução de palavras novas e a recondução, que é um processo inverso da evolução natural da língua, isto é, ao invés do distanciamento, há uma aproximação do léxico latino, por meio do uso de palavras que mais próximas do latim. Logo, por causa disto, hoje temos uma gama de vocábulos alatinados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <http://www.DomínioPublico.gov.br/download/texto/ua000178.pdf>.

Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA, 2011. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIA, Silvio. *Preparação à Linguística Românica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BASSO, Renato Miguel. *História da língua*. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. [S.l.]:Objetiva, 2009. Versão 3.0- 1 CD-ROM.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Porto: Porto Editora, 2010

SILVA, Amós Coelho da. Relatinização do português. In: *Anais da IX JNLFLP*. Revista Philologus, Ano 20, Nº 60 Supl. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014. p. 2283-9

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Ferreira

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

da Cunha. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO E SUA INFLUÊNCIA NA IDENTIDADE DOS ALUNOS⁴⁵

Anna Carolina Barbosa Silva (UVA)
annacarolinabarbosa10.bam@gmail.com

Viviane Ribeiro Andrade (UVA)
vivianeandrade07@outlook.com

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)
claudia.giesel@uva.br

Fernanda Iglesias Webering (C.E.Hispano Brasileiro)
profernanda.lettras@gmail.com

RESUMO

Tendo em vista o silenciamento e banalização de mulheres negras que se dá pelos meios de comunicação; considerando, cor e gênero das mesmas, ocorre uma invisibilização de potencial e uma inferioridade quanto ao homem branco. Nota-se isso com clareza no livro didático, instrumento pedagógico de suma importância e que é considerado um meio facilitador para docentes. Este trabalho visa a análise de um livro didático de Língua Portuguesa utilizado em uma escola estadual do Estado do Rio de Janeiro, levando ao entendimento crítico dessas questões de estereótipo, gênero e raciais anteriormente mencionadas; e a uma compreensão aprofundada da influência desse fato na formação identitária docente. Este estudo faz uso da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001) como pressuposto metodológico para a análise de dados.

Palavras-chave:

Identidade. Representatividade. Livro didático. Mulher negra.

1. Introdução

Considerando que a representatividade da mulher negra é uma questão ainda bastante recente na sociedade nos dias de hoje, é necessário o reconhecimento de que esse assunto deve ser expandido nas pesquisas na área educacional.

De acordo com dados do IBGE (2017), mais da metade da população nacional é constituída por negros, sendo o sexo feminino também predominante no Brasil. Ao observar o material didático usado como corpus deste estudo, nota-se que homens brancos são majoritariamente representados seja por meio de diálogos, imagens ou exercícios. Isso

⁴⁵ Artigo vinculado ao programa de Residência Pedagógica.

mostra a necessidade de um olhar mais crítico e reflexivo com relação aos materiais didáticos usados em sala de aula.

A representação da mulher negra nos livros didáticos ainda é bastante tímida e estereotipada. A forma na qual ela acontece acaba gerando invisibilidade quanto a esse grupo de mulheres, colocando-as em uma posição de inferioridade. Essa ausência de representatividade certamente leva à dificuldade dos alunos de alcançarem o desenvolvimento do pensamento crítico com relação à representação identitária.

É certo que a representatividade de grupos sociais com pouca visibilidade gera resultados positivos num aspecto geral e, assim, é necessário que haja um olhar crítico com relação aos livros didáticos. Portanto, é de suma importância analisar a falta de representatividade da mulher negra nos livros didáticos utilizados pelos jovens da educação básica, tendo em vista que livros didáticos são impregnados de ideologias hegemônicas que constroem identidades, de acordo com Silva (2005) e Ferreira (2011).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso o livro didático de língua portuguesa: *Português – Contexto, interlocução e sentido*, Vol. 1, 1º Ano (2016), das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, utilizado no ensino médio em uma escola estadual da rede pública no estado do Rio de Janeiro.

2. Embasamento Teórico

O principal tópico deste trabalho é a representação da mulher negra. Elas lutam para conquistar seu espaço, dar voz às suas lutas e conseguir conquistar seu espaço na sociedade. Werneck (2010) discute esse fato, afirmando que as condições delas são extremamente desvantajosas em relação às outras pessoas para criar estratégias de disputa com os diferentes segmentos sociais; que devem recolocar e valorizar o papel destas mulheres como agentes importantes e essenciais para a nossa sociedade.

Quando se trata da história da mulher negra, Guedes (2017) escreve que o preconceito começou na época da escravidão e que muito influenciou o modo que são vistos atualmente. Diante da história narrada pelo colonizador, o negro assume e assimila uma história baseada na discriminação social e racial. A escravidão é o processo de enraizamento e construção identitária da população negra. Percebe-se que a valorização

de alguma identidade está sempre relacionada com a história do homem branco, de preferência o europeu e que o negro seria um “ser estranho” na sociedade.

A escravidão muito influenciou também nas representações no livro didático, pois estes são feitos na visão do colonizador e em sua maioria, escritos por brancos. Quando se trata das mulheres negras, a situação se agrava, pois por serem do sexo feminino, ainda são sexualizadas ao longo da história pela sociedade patriarcal. O racismo e o machismo perpetuam o poder de um grupo em detrimento ao outro. Almeida (2010) afirma que a relação de dominação dos senhores e escravos era erotizada, pois as escravas eram vistas apenas como objetos para satisfazê-los.

A representação de minorias, no caso da presente pesquisa, da mulher negra, é muito importante para a construção da identidade dos alunos. Segundo Gomes (2005, p. 41) “[...] A identidade não é algo inato, mas sim um modo de ser no mundo e com os outros”. Para a autora, a identidade dos indivíduos não nasce com eles, ela é construída ao longo de sua vida e que as influências que os rodeiam formarão sua identidade, de maneira negativa ou positiva. Portanto, os livros didáticos, presentes na vida das crianças desde a 1ª série, terão influência na identidade dos alunos.

O livro didático é o principal instrumento de estudo dentro de sala de aula pela facilidade que ele proporciona aos docentes. Em alguns casos, pode ser até o único objeto utilizado pelo professor. Segundo Bittencourt (1997), desde o século XIX, é o principal meio de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e situações pedagógicas.

A escola é onde a criança passa a maior parte do tempo, por isso, ela é fundamental para sua formação de valores. Sobre o tema, Wilson afirma que (2014) a psicóloga Phyllis Katz, em uma de suas pesquisas, afirmou que as crianças tinham menos probabilidades de terem atitudes raciais ruins e negativas com base na raça de outra pessoa quando expostas a imagens individuais de minorias, o que evidencia a necessidade de uma educação e exposição positiva das representações raciais. É preciso compreender que crianças começam a desenvolver atitudes e reconhecer identidades raciais desde a primeira infância e que esse entendimento esclarece o motivo da importância de criar representações positivas de raças e relações raciais para crianças pequenas.

Silva (2005) acredita que um fator tão agressivo quanto os estereótipos é a invisibilidade, pois não ser visível nas ilustrações dos livros didáticos ou aparecendo realizando papéis subalternos podem ocasionar na pessoa negra um desacolhimento do seu grupo étnico racial. As minorias fazem uma leitura do mundo à sua volta também a partir do livro didático. Assim, representações que influenciam positivamente na autoestima de jovens negras é de grande valia na promoção da igualdade racial dentro e fora da sala de aula.

Assim, quando as imagens mostradas causam a invisibilidade das mulheres negras, as crianças manterão uma atitude racial negativa, com base nestas representações. É necessário expor as crianças à imagens positivas. Quando essas representações são negativas, é provável que as meninas negras se sintam desvalorizadas e fora do meio social em que vivem. Gomes (2005) argumenta que a identidade é algo construído na trajetória escolar e a escola também deve ter a responsabilidade de compreendê-la e respeitá-la, como todas as outras identidades construídas pelos alunos. Os livros didáticos têm muitas imagens e diálogos que desvalorizam mulheres negras, afetando assim suas identidades. Segundo Dambrós (2014), o momento histórico atual busca o respeito pela diversidade e é clara a ideologia representada em materiais didáticos ao apresentar estereótipos, subalternidade e uma realidade que não condiz com a das escolas, levando a invisibilidade dos negros nos livros didáticos.

3. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2001). Ela servirá como fundamento principal para a verificação da frequência e do modo que as mulheres negras aparecem no material didático em questão.

Como uma consequência dessa análise da representações das mulheres negras no material utilizado pelos alunos dessa escola, será discutido ainda a forma que esta apresentação didática traz impactos para as formações de identidade dos alunos.

Por meio do discurso manifestado dentro de um contexto social que se dão ideologias que cercam ideias cotidianas. Há um tempo que a representação da mulher negra tem sido diferente, fugindo da representação antiga e preconceituosa como escrava, empregada doméstica ou em alguma outra posição que não permite visibilizar um crescimento acadê-

mico ou social para ela; sendo a mídia o principal veículo no qual essa mudança se faz bem mais visível.

A voz da mulher negra nunca teve tanto destaque, porém, isso é algo que está mudando cada vez mais. Fairclough (2001), no livro *Discurso e Mudança Social*, insere a necessidade da formação da identidade através do discurso e a linguagem exposta no material didático, certamente, assim como uma linguagem aleatória, é algo que influencia de forma direta a sociedade.

No caso, o grupo em questão que usa o material didático é influenciado, de alguma forma, pelo conteúdo apresentado no livro didático, reforçando ideias culturais e sociais (Resende, 2006). Tendo em vista a sociedade jovem que faz uso desse material, o qual carrega uma linguagem que se volta diretamente para o processo de aprendizagem dela, é possível afirmar que esse conteúdo é capaz de atingi-los, carregando também um viés extra discursivo.

Esse viés extra discursivo anteriormente mencionado trata-se da capacidade de transformar e atingir os receptores do conteúdo que está sendo exibido (Fairclough, 2001). O discurso, ainda de acordo com o autor, é capaz de ter um duplo sentido, sendo manipulado, então, por quem o escreve, a fim de carregar também ideologias, que por mais que não estejam explícitas, elas existem.

A hegemonia, tópico teórico presente em discursos, ainda de acordo com Fairclough (2001) representa uma estrutura de poder de uma classe, geralmente dominante sobre uma classe menos favorecida. Em outras palavras, é a luta popular versus dominações ideológicas que desfavorecem o povo.

Como consequência do entendimento desses aspectos teóricos, então, a análise feita neste trabalho levará em consideração o fato de que a ideologia presente no material didático estudado está sendo exposta indiretamente, desfavorecendo de forma extra discursiva as mulheres negras, fazendo com que elas sejam representadas de forma inferior perante a classe dominante e que historicamente, exerce uma certa autoridade: a classe dos homens brancos.

Assim, é preciso haver um resgate quanto à identidade das jovens negras que farão uso do material didático, tendo em vista que essa visão preconceituosa deve ser rompida, dando espaço à igualdade e visibilidade para todas as pessoas, independente do que elas sejam ou escolham ser,

mantendo sempre o respeito e a luta por uma sociedade que dá lugar àqueles que até há pouco tempo eram considerados desfavorecidos.

4. Análise dos dados

Para iniciar a análise, é necessário o entendimento da mulher negra no livro didático e a sua importância. Como dito anteriormente, a identidade não é algo inato ao indivíduo, mas sim construído ao longo de sua vida. As autoras Alves e Maia (2016) explicam bem essa questão relacionando-a com a de gênero e raça nos livros didáticos:

Levando em consideração que a construção de uma identidade é relacional, entende-se que essa construção se dá a partir do que a sociedade em que o sujeito se encontra foi historicamente submetida. A escola influencia diretamente na formação da identidade de uma criança, e para que ela possa se auto afirmar negra sem sentir um mal estar ou vergonha, é preciso que seja ensinado nas escolas o valor da cultura afro-brasileira e da importância dos negros para a construção do país, não apenas como escravos, mas como pessoas que trouxeram consigo grande bagagem cultural que se enraizaram e que mesmo sem saber fazemos uso e nas mais variadas áreas como, por exemplo, a culinária, a linguagem, a música e etc.(ALVES; MAIA, 2016, p.5)

A escola é o principal lugar que crianças e adolescentes permanecem ao longo de sua vida, sendo assim, ela influencia diretamente sua identidade. O que acontece, e é a grande questão deste trabalho, é que a identidade de alunas negras não é respeitada, pois a representação delas é invisível ou limitada apenas pela questão da escravidão, o que apaga sua luta e a faz sentir vergonha de sua cor. É necessária, deste modo, uma valorização da figura da mulher negra no livro didático para este fato não ocorrer.

O livro a ser analisado é “Português-Contexto, interlocução e sentido” das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, para o primeiro ano do ensino médio, 3ª edição (2016) da editora Moderna, e é utilizado em uma escola estadual do estado do Rio de Janeiro. O livro é um volume único para o primeiro ano do ensino médio, que inclui português e literatura, dividido em duas partes. Na escola, literatura não é uma matéria a parte no currículo, portanto, as aulas de língua portuguesa também incluem as questões literárias.

A primeira dimensão da ACD criada por Fairclough (2001), a textual, analisa os elementos linguísticos e semióticos utilizados em determinados discursos para investigar práticas hegemônicas. No livro didático

co analisado, as imagens demonstram uma representação mais forte comparado aos outros recursos do livro. Por ter conteúdo de literatura além do gramatical, são muitas as imagens históricas retratadas como pinturas.

Podemos observar que não existe nenhuma figura de uma mulher ou de uma personagem negra no livro. Todos os personagens de tirinhas são brancos, e quando são propostas atividades de interpretação com imagens de publicidade, as pessoas mostradas também são brancas. Há pouca ou nenhuma preocupação em demonstrar diferentes culturas, raças e gêneros nas imagens, o que transmite a ideia lexical que estas culturas não são importantes ou relevantes.

Outro item observado é o fato que a única imagem mostrada no livro de uma pessoa negra é uma pintura de um escravo, que é colocada na página de exercícios. Nesta página, é solicitado para que os alunos observem a imagem e reflitam sobre as viagens realizadas na época da colonização e as intenções do artista em fazer um quadro como aquele. O negro, ainda segundo a primeira dimensão da ACD, é demonstrado como um ser diferente do homem branco que o “descobriu”. Essa imagem relacionada à questão do livro mostra o negro em um patamar inferior ao branco. Os negros ocupam uma posição cujos léxicos transmitem a opinião destes homens como sendo inferiores. Portanto, a raça negra é representada de forma estereotipada mostrando o negro apenas em papel de escravo.

A segunda dimensão da ACD, presente no modelo tridimensional de Fairclough, trata da prática discursiva. É nesta fase que se encontra a grande problemática deste preconceito velado, ela consiste em verificar os meios de produção e como é feita a distribuição do discurso. Como este livro didático analisado é usado em uma escola pública estadual do estado do Rio de Janeiro, a sua distribuição e influência é grande em vários alunos que fazem uso desse material diariamente.

Estas ideias preconceituosas e a invisibilidade da mulher negra são amplamente divulgadas, pois o livro didático é o principal instrumento de ensino na sala de aula. Não acompanhar o ritmo das mudanças sociais, a falta de engajamento com diferentes culturas, raças e gêneros e a falta de reflexão crítica estão entre os principais problemas encontrados nesse material.

A terceira dimensão da ACD é a prática social. Ela consiste em reconhecer hegemonias presentes no discurso, isso é, diz respeito a prá-

ticas injustas que são viabilizadas e naturalizadas por meio dele. No caso do livro, o que é naturalizado é a falta de representatividade feminina e negra. Também é extremamente injusto com a luta dos negros como o livro que retrata várias imagens históricas e tirinhas, conter apenas uma representação, com um escravo.

É de extrema importância que os docentes apresentem discussões sobre racismo e sexismo, pois estes assuntos são excluídos do material do livro didático. Esta exclusão da mulher negra deveria ser debatida em sala, para assim formar sujeitos reflexivos. Quando o professor exclui esse debate, estará negligenciando a luta das mulheres negras e o caminho percorrido por elas para chegar aonde elas chegaram hoje.

5. Considerações finais

A falta de representatividade da mulher negra nos livros didáticos acarreta efeitos negativos na sociedade como um todo. A Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough nos proporciona o entendimento de que se faz necessário identificar o contexto da produção do discurso.

Estereotipar, sub-representar e ignorar a mulher negra terá um impacto negativo para a educação de forma geral já que discursos hegemônicos são (re)produzidos também a partir de livros didáticos. Além disso, quando a mulher negra não se vê representada nele, ou seja, não tem referências para se espelhar, é possível haver uma auto-rejeição da própria figura, o que consequentemente influenciará na sua construção identitária.

Concluimos que a representação racial e de gênero em livros didáticos é essencial, uma vez que essa representação é de suma importância para a construção identitária dos alunos. Acreditamos que estudos sobre como a mulher negra é representada nos livros didáticos devem ser expandidos para que possamos refletir sobre discursos hegemônicos que tanto afetam o avanço da democracia em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português – contexto, interlocução e sentido*: 1º Ano. v. 1, 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. 408p.

ALMEIDA, Lady Christina de. *Trilhando seu próprio caminho: Trajetórias e protagonismo de intelectuais/ativistas negras, a experiência das organizações Geledés-SP e Criola-RJ*. Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Letícia Thaynã de Queiroz; MAIA, Renata Leidiane Oliveira. A Mulher Negra no Livro Didático. *X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental*. Anais do VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na PanAmazônia. Rio Branco-AC, 2016.

BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

DAMBROS, Lilian Paula; Identidades sociais e de raça e de classe nos livros didáticos de inglês do Ensino Médio. In: *Revista de Educação Dom Alberto*, n. 5, v. 1, jan./jul. 2014. Disponível em <<http://www.domaiberto.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/Identidades-Sociais-de-Ra%C3%A7a-e-Classe-nos-Livros-Did%C3%A1ticos-de-Ingl%C3%AAs-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, SusanaAparecida. Raça/Etnia, Gênero e suas Implicações na Construção das Identidades Sociais em Sala de Aula de Línguas. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 03, n. 02, p. 114-29, ago/dez, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2001.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p.39-62

GUEDES, Bruno. A representatividade dos negros no livro didático de história: revisão bibliográfica e estudo comparativo. In: *Revista Historiador*, Ano 9, n. 9, Fevereiro 2017. Disponível em <<http://www.historiador.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítico: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. In: *33rd International Systemic Functional Congress*, 2006.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos bran-

cos e mais pardos e pretos. Agência de Notícias, 2017. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em: 10/11/18.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. In: Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p. 34; 47; 135.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. 2. ed. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005 (23; 155; 172)

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 07-17, jun. 2010. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/303>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

WILSON, Jenna, Race Representations in Children's Picture Books and Its Impact on the Development of Racial Identity and Attitudes (2014). Western Libraries Undergraduate Research Award. 4. https://cedar.wvu.edu/library_researchaward/4 good representation, the students might turn to citizens with bad ideas.

A SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO–APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA NO EJA

Tabitha Molina Monteiro (FACSUL)

tabitha_molina@hotmail.com

RESUMO

O domínio da língua materna além de ter um caráter social e público, também é uma condição fundamental para conquista e o exercício da cidadania. Os projetos e estratégias de letramento na Educação de Jovens e Adultos devem compreender e fazer cumprir as necessidades dos variados públicos atendidos por essa modalidade. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo analisar a maneira como o ensino de língua materna é repassado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a importância da sociolinguística no contexto de ensino–aprendizagem. Para tal, buscou-se na literatura obras relacionadas ao assunto que embasassem a pesquisa, trazendo teóricos das áreas como Sapir (1969), Grossi (1990), Freire (1996), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004) entre outros autores. A Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino diferenciada, visto que, por ser um público que já possui o domínio da linguagem, sendo essa adquirida e legitimada em seu cotidiano, o qual permeia por inúmeras variações linguísticas, também tem uma bagagem cultural diversificada. Nessa perspectiva, para ocorrer o letramento em sua efetividade deve considerar todos os fatores externos, a heterogeneidade dos educandos, aspectos socioculturais da comunidade e suas diferentes manifestações.

Palavras-chave:

EJA.Letramento Sociolinguística.

1. Introdução

Discutir a realidade educacional não é uma tarefa fácil, ao longo dos anos nota-se que surgiram políticas educacionais na tentativa de melhorar a realidade do país, ora fracassadas, ora bem sucedidas. Todavia, nota-se que ainda existe grande porcentagem de adultos analfabetos funcionais, que obtiveram uma educação que não levou a compreender o seu meio, muito menos ao seu empoderamento como cidadão.

O ato de educar significa auxiliar na construção intencional e sistemática do saber, sendo essa, um fruto de conquista, um direito. Logo, não trata apenas de ler e escrever, mas sim o reconhecimento do valor da educação como instrumento no desenvolvimento humano. (PAIVA, 2005; SAVIANI, 2008).

Diante disso, o domínio da língua materna além de ter um caráter social e público, também é uma condição fundamental para conquista e o

exercício da cidadania, uma vez que, a aquisição de códigos e signos é que torna possível o acesso a informação e a produção de conhecimento (BAKHTIN, 1990; VENTURINI, 2004; LABOV, 2008).

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo analisar a maneira como o ensino de língua materna é repassado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a importância da sociolinguística no contexto de ensino–aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia empregada na investigação será realizada através de uma revisão de literatura, embasando-se obras relacionadas ao assunto, tais como, livros, a legislação nacional vigente, cartilhas, livros didáticos e artigos disponibilizados no banco de dados *Scielo*, CAPESe a legislação pertinente. Explorando qualitativamente os assuntos sobre o EJA, letramento e a sociolinguística nesse contexto.

2. Educação de jovens e adultos como direito

Contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas trajetórias nas políticas educacionais marcadas de avanços e retrocessos torna-se uma tarefa complexa, visto que, essa modalidade passou por diversas fases na intenção de se constituir como uma prática educativa de sujeitos sociais.

Mais que a alfabetização e uma dívida social para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura, o EJA constitui como um direito fundamental, um direito a Educação, como expresso na Constituição Federal “Art.205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e no no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

Nessa perspectiva a educação é um direito de todos, logo, o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais (GADOTTI, 2013).

Desse modo, a educação deve ser transformadora, tendo como enfoque a realidade que o país está enfrentando, respeitando as leis que regulamentam e asseguram o direito fundamental a própria educação, com objetivo de integrar o indivíduo, independente da sua classe social, para

que tenham realmente a base e se apropriem dos meios existentes, auxiliando-os na vida escolar e profissional (FREIRE, 1996; HERNADEZ, 2000).

Paulo Freire (1996, p. 5) já dizia que “a prática educativa só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, prevê em seu “Art IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino–aprendizagem” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a educação no EJA significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, bem o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, uma educação de qualidade que eleve sua autonomia, a criticidade, o empoderamento enquanto cidadão.

Letramento

Considerando que a forma como se constrói e progride determinada cultura é o que retrata e define a evolução do processo educativo e o domínio da leitura e escrita ocupa um padrão de qualidade que se deseja atingir na escola, logo, a notoriedade desse processo é perceptível sob a forma de tradição cultural, originando os conteúdos, currículos e materiais teóricos-metodológicos específicos das escolas atuais (VENTURINI, 2004).

É notória a relevância do letramento junto à alfabetização no trabalho com a EJA, visto que contribui para o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem significativa da leitura, da escrita e requisito necessário para dar continuidade à escolarização (VÓVIO, KLEIMAN, 2013; BRITO, 2014).

No entanto, mais que saber ler e escrever são os usos e funções sociais da leitura e da escrita em ambientes diversificados, um processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática (SOARES, 2010; VÓVIO, KLEIMAN, 2013; BRITO, 2014).

Ao longo dos anos surgiram vários estudos dos conceitos e significados da alfabetização – Paulo Freire (1996), Emilia Ferreiro (1991) entre outros – ampliando o seu status de apenas codificar e decodificar a

língua, passando envolver outros conhecimentos habilidades, que implicam em fatores externos ao espaço escolar. Assim, por meio dessas demandas surge o termo letramento (SOARES, 2010).

Avalia a autora,

Letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Alfabetização está ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar. (SOARES, 2014, p. 16)

Grossi (1990) um aprendiz que não conheça um significativo número de letras e seu valor sonoro, este aluno vai ficar estacionado no seu processo de aquisição da escrita alfabética.

Desta forma, a alfabetização “não é determinante para que uma pessoa seja apta a usar os seus conhecimentos de leitura e escrita na sociedade” (BRITO, 2014, p. 25). Logo, para que ocorra o letramento em sua efetividade deve-se considerar toda a dimensão social e individual do educando.

Para Paiva (2005) o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, logo, a sociolinguística é o estudo chave para efetivar o letramento, visto que, aborda a questão da capacidade da linguagem do ser humano e os recursos que formam as línguas humanas, criando uma variedade ilimitada de expressões linguísticas de extensão indeterminada (FERRARI *et al.*, 2016).

3. A importância da sociolinguística no contexto de ensino–aprendizagem da EJA

A língua e sociedade estão ligadas entre si de maneira inquestionável, uma vez que, o indivíduo é cercado por signos linguísticos durante a sua vida toda, principalmente dentro do âmbito escolar, em seu processo de ensino–aprendizagem. Nesse viés, os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição para descrever o padrão real que é atribuído na escola dentro do ensino de língua portuguesa, visto que, se interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades e suas mudanças, bem como suas variações e mudanças (MOLLICA; BRAGA, 2003; LABOV, 2008).

Para Labov (2008) a língua é um sistema marcado por alterações, ou seja, por variações linguísticas relacionadas com o social.

[...] podemos esperar que os fatores sociais estejam profundamente envolvidos na atuação do por que o estudo se fez em um lugar especial, no tempo e no espaço...o nosso primeiro problema é o de determinar os aspectos do contexto social da língua, que estão conectados com mudança linguística... seria, portanto, correlacionar os nossos dados linguísticos com as medidas de posição social ou comportamento podendo ser repetido em outro ponto no tempo. (LABOV, 1972, p. 47)

Sapir (1969, p. 26) salientava que “a língua é, antes de tudo, um produto cultural, ou social, e assim deve ser entendida”. Sendo assim, é inegável a relação entre língua e sociedade. Nesse passo, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que linguagem, cultura e sociedade, apesar de serem distintas, não podem ser abordadas separadamente, pois há uma imbricação e interdependência entre elas. Para Labov (2008, p. 259) a língua é heterogênea e suas variações decorrem do produto da comunidade, fato que o leva a existência da sociolinguística, isto é, “estudar empiricamente as comunidades de fala”.

Desse modo, são inúmeros os fatores sociais externos que atuam na seleção de uma variante, grupos sociais geográficos e etários, o sexo, a escolaridade, a profissão, o local de moradia, entre outros (REIS *et al.*, 2011; FERRARI *et al.*, 2016).

Nesse sentido, o educando quando adentra na educação formal ele tem um conhecimento sobre a sua língua materna, logo, não há como dissociar o ensino da língua materna, um estudo da norma culta, com as variações existentes da linguagem informal. Ainda mais para o aluno da EJA que já possui o domínio da linguagem, sendo essa adquirida e legitimada em seu cotidiano, o qual permeia por inúmeras variações linguísticas, logo, para que a aprendizagem seja significativa deve-se considerar o uso da língua no contexto social.

Para Bortoni-Ricardo (2005),

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua materna no EJA tem que considerar os fatores externos desse indivíduo, a sua heterogeneidade como um todo: gênero, a classe social, os aspectos socioculturais da comunidade e suas diferentes vivências.

Desse modo, o profissional de educação que tem como objeto de ensino sua própria língua materna não pode acreditar que seu educando adentra a educação formal sem nada saber sobre sua língua e a negação desse fato contribui para a perpetuação do preconceito linguístico (REIS *et al.*, 2011).

Conforme argumenta os autores,

É preciso ir além das regras gramaticais: o aluno deve ser capaz de um processo reflexivo. Ao compreender a necessidade de aquisição do padrão mais formal tanto na oralidade quanto na escrita, é preciso que o educando seja capaz também de compreender que todas as variantes linguísticas são legítimas, próprias da história e da cultura de um povo (REIS *et al.*, 2011)

Além do mais, se a Escola, enquanto produtora de conhecimento, não reconhecer a heterogeneidade da língua continuará perpetuando a segregação, os quais só os mais privilegiados são detentores do uso da norma culta. Essa não é a função da educação como direito de todos e para todos.

4. Considerações finais

A Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino diferenciada, visto que, por ser um público que já possui o domínio da linguagem, sendo essa adquirida e legitimada em seu cotidiano, o qual permeia por inúmeras variações linguísticas, também tem uma bagagem cultural diversificada.

Além disso, o diálogo com a diversidade cultural do educando torna-se uma poderosa arma de postura metodológica, sendo capaz de ser objeto orientador tanto nas escolhas de conteúdo e de procedimentos de ensino.

Nessa perspectiva, para ocorrer o letramento em sua efetividade deve considerar todos os fatores externos, a heterogeneidade dos educandos, aspectos socioculturais da comunidade e suas diferentes manifestações. Assim, o ensino e aprendizagem da língua materna devem proporcionar ao educando a autonomia no uso da linguagem. Deve-se ensinar a norma culta, mas considerar todos os aspectos funcionais e reais da língua.

Diante disso, a escola e professores precisam adequar-se a nova realidade do público que atende, o ensino deve configurar não só uma no-

ção de temporalidade, mas também noções de cidadania, de identidades individuais, sociais e coletivas, tornando pessoas conscientes e críticas, tendo um embasamento para enfrentar as condições do presente e situá-las em dimensão humanitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – associolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRITO, Késsia Pereira. *Alfabetização e letramento na EJA*. 2014. 73 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERRARI, Lilian, FRANÇA, Anieli I. e MAIA, Marcus. *ALinguística no Século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Ester Pillar. *Didática de alfabetização*, Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIVA, JANE. *Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos*. Tese. Programa de Pós Graduação de Educação. Universidade

Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2005.

REIS, P.C.; MACHADO, D.P.; BARBOSA, S. C. D. A. A sociolinguística e o ensino da língua materna. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

SAPIR, Edward. *Linguística como Ciência – Ensaios*. Trad. de Joaquim Matoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores e Associados, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

VENTURINI, I.V.G. *A história do Ensino da Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dos tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. Dissertação – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2004.

VOVIO, C.L.; KLEIMAN, A.B. *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 33, n. 90, p. 177-96, 2013.

**“A TERRA DOS MENINOS PELADOS”: UMA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Juliana de Souza Silva (UEMS)

jhulynhas@gmail.com

Volmir Cardoso Pereira (UEMS)

volmircardosop@gmail.com

RESUMO

Quando se fala em leitura da literatura em sala de aula é perceptível a rejeição por parte dos estudantes, principalmente se for às obras clássicas. Cabe ao professor mediar e aproximar os estudantes das obras literárias clássicas, pois estas abrangem questões estéticas que propiciam ao estudante o rompimento do horizonte de expectativas e reconhecimento do “eu” social por conta do caráter humanizador da literatura. O objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência de leitura do livro “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos, realizada com uma turma de nono ano na Escola Estadual Carlos Irigaray Filho, no município de Alto Taquari-MT. Destaca-se a relevância deste trabalho uma vez que buscar alternativas para se trabalhar os clássicos com o público juvenil pode aproximá-los do patrimônio cultural da humanidade, bem como incentivá-los a se tornarem leitores. Pautado nessa questão os estudos foram aplicados em sequências didáticas organizadas pelo método recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988) seguindo as etapas: a) Determinação do horizonte de expectativas; b) Atendimento do horizonte de expectativas; c) Ruptura do horizonte de expectativas; d) Questionamento do horizonte de expectativas; e) Ampliação do horizonte de expectativas. No contexto teórico, baseamo-nos nas leituras de BORDINI; AGUIAR (1988), CANDIDO (1972), CANDIDO (1995) acreditamos que as atividades desenvolvidas tenham contribuído para a formação literária dos alunos.

Palavras-chave:

Clássicos literários. Método recepcional. “A terra dos meninos pelados”.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de leitura do livro “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos, aplicada em uma turma de nono na Escola Estadual Carlos Irigaray Filho de Alto Taquari-MT.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), toda leitura produz conhecimento, no entanto, é a leitura literária que abrange questões estéticas, dando conta da totalidade, visto que atingem uma significação ampla partindo do particular.

Em uma época em que a tecnologia ocupa um grande espaço na vida do ser humano, torna-se necessário relembrar a necessidade de se

trabalhar os clássicos em sala de aula.

Tendo em vista que a rede de ensino estadual de Mato Grosso tem como método educacional para o ensino fundamental, o ciclo de formação humana, somado aos pressupostos da estética da recepção, a escolha do livro “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos, como contato com o livro clássico em sala de aula se deu pelo fato de, na referida turma, haver estudantes com diversos níveis de leitura. Além do fato de os estudantes estarem na fase da adolescência– fase de descoberta, passagem, transição –e morarem em uma cidade com alto índice de migração por conta de trabalhos em lavouras que variam de acordo com a safra. Além das demandas comuns da idade, os estudantes vivem em um ambiente social/ escolar em que há diferenças não somente de pensamentos, ideais, mas também de linguagem, cultura, dentre outros.

Observando tais aspectos sociais, a obra de Graciliano Ramos gerou possibilidades interessantes de atividade pedagógica, dada sua riqueza na construção estética, fazendo com que os estudantes reconheçam na personagem questões e conflitos de sua idade e geração.

A partir da aplicação de sequência didática/método recepcional, o trabalho teve por objetivo realizar atividades de leitura de texto literário em sala de aula, despertando o interesse dos alunos, observando também o estranhamento e quebra do horizonte de expectativas.

2. Fundamentação teórica

Falar sobre literatura como patrimônio cultural tem se tornado um desafio, visto que muito se fala de sua importância. No entanto, quando se vê a realidade da educação brasileira em que a disciplina de Literatura é retirada da grade escolar ou mesclada à disciplina de Língua Portuguesa, esta importância é questionada. Tal questionamento traz à tona a tensão tratada no texto “O direito à literatura” de Antônio Candido, em que descreve a ligação entre literatura e direitos humanos.

Candido inicia seu texto fazendo reflexões a respeito dos direitos humanos de modo a descrever as incoerências ocorridas com a distribuição de bens materiais, já que esta não é equitativa. Segundo o autor:

(...) pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. (CANDIDO, 1995, p.239)

O autor descreve que, ainda que se afirme que o outro tem direito a bens fundamentais – casa, comida, instrução, saúde – para exercer tal afirmação é necessário um grande esforço, pois geralmente há uma tendência em colocar urgência em nossos interesses acima dos interesses do próximo.

Nota-se a importância dada no que se refere aos direitos humanos em vários setores, mas como bem pontua Candido (1995, p.239) “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoi-evski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 1995, p.239).

É interessante ver tal questionamento do autor, pois muito se propaga o aumento de leitores no Brasil, porém, nem todos têm acesso ou conhecimento de obras literárias. Cabe à escola, mais precisamente ao professor de Língua Portuguesa – já que a disciplina de Literatura está em fase de extinção do currículo escolar – como mediador de conhecimento, apresentar aos estudantes tais obras, de modo que assim possam conhecer inúmeras obras e autores e ter direito à arte e à literatura.

Quando se fala em direito, fala-se também em opção, ou seja, o estudante não estará fadado a ler somente textos de literatura de massa, *fancfics* ou até textos não literários por achar que os clássicos são “chatos”, mas conhecerá estes de modo que possa escolher o que lerá. Sobre isso, Calvino destaca:

(...) a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (1993, p. 13)

O livro clássico abrange questões estéticas, de modo que a partir do momento que o estudante o lê passa a ter o poder de escolha, saindo da imposição dos recortes de livros contidos em livros didáticos.

Ler não é apenas decodificar palavras, é aproximar-se da fantasia sem deixar o real, trazendo para esta realidade questões que levem o leitor a sentir-se como ser constituinte e ativo no meio social, ou seja, passe a adquirir o caráter humanizador. Nesse sentido, Candido (1972) destaca que a literatura:

(...) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p.806)

A este respeito o autor destaca também que humanização é:

O processo que confirma o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, e senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (*Idibiem*, p.249)

Tal afirmação reforça a importância de se trabalhar literatura em sala de aula de modo a buscar formas de incentivar a leitura e, mais ainda, apresentar aos estudantes a literatura como um mundo novo a ser desbravado.

Nesse sentido, pode-se destacar a importância e necessidade de inserção dos estudos da estética da recepção neste trabalho, já que esta aborda a leitura de modo a enfocar o gosto pela leitura, preocupada não somente com a visão do autor e da obra, mas também com a visão do leitor colocando como coautor da história, pois preenche os vazios do texto.

Elaborada pelos alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, a teoria da estética da recepção propõe a abertura do horizonte de significação da literatura, ressaltando a contribuição do leitor na concretização do texto, enfocando a prioridade analítica do aspecto da recepção sobre os da produção e da representação.

O conceito de leitor de Hans Robert Jauss (FLORY, 1997) fundamenta-se em duas categorias: a do horizonte de expectativas, junção de “códigos sociais vigentes” com a soma de “experiências sociais acumuladas”; e da emancipação, que segundo Zilberman (2009, p. 49) entende-se como “a finalidade e o efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”.

Wofgang Iser (2002) concentra-se no efeito produzido pelo texto, na ligação estabelecida entre o texto literário – os vazios do texto, ou o horizonte aberto – e o leitor. Pode-se perceber que há um conjunto de aspectos que devem nortear a “observação” do modo de representação e as questões que suscita num possível leitor.

Iser (2002) procura na obra a estrutura que determina os efeitos do texto sobre o leitor, assim, efetua uma análise detalhada do texto que visa utilizar seus dados objetivos e os “vazios” que o leitor deverá preencher através de “sua atividade imaginativa e sua visão de mundo”, que possibilita abordagens diferenciadas de um mesmo texto ficcional.

Os “vazios” do texto são de extrema importância para Wofgang

Iser (2002), pois, estes estimulam e mantêm a comunicação com a atividade do leitor, pois, a descrição da forma da obra literária é feita a partir do que está em segundo plano, já que exige que o leitor participe da obra e a preencha de acordo com o seu horizonte de expectativas.

[...] Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável de modo que, inevitavelmente, o mundo no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado[...] (ISER, 2002. p. 107)

Neste ponto, pode-se perceber a preocupação de Jauss em explicar que o texto é um modo de representação em que os fatos são vistos como se fossem realidade, sem o ser realmente, como uma encenação. Assim como Iser, Jauss elabora um trabalho com o efeito do texto, mas, voltado ao processo histórico de recepção do texto.

Ao utilizar o livro “A terra dos meninos pelados” os aspectos estéticos tratados na estética da recepção foram levados em conta, pois como afirma Carvalho:

“A terra dos meninos pelados” destoa das demais por não encerrar a personagem infantil no meio familiar, deixando a criança movimentar-se no mundo fantástico por ela criado. (CARVALHO, 1997, p.16)

A tensão trabalhada por Graciliano Ramos na obra é interessante, pois se assemelha às dificuldades que os estudantes passam não somente por conta de preconceitos que sofrem, mas principalmente pelo conflito vivido pelo adolescente que ora se vê como criança, ora se vê como adulto. Fato semelhante ocorre com Raimundo:

A centralização na diferença essencial de Raimundo com as demais crianças continua a existir no mundo imaginário onde possa realizar o seu desejo – eliminar a diferença pela transformação do mundo exterior, fazendo-o à sua semelhança. Mas isso não é suficiente enquanto solução para o seu conflito, pois a convivência com aquelas crianças iguais a ele também revela problemas de enfrentamento de situações problemáticas para Raimundo, como se pode ver em quase todos os capítulos. (CARVALHO, 1997. p.17)

3. Metologia

A proposta de leitura da literatura em sala de aula foi realizada com uma turma de nono ano, da Escola Estadual Carlos Irigaray Filho, de Alto Taquari-MT. Para **detectar o horizonte de expectativas** dos alunos foram realizadas discussões a respeito do que os alunos leem, o que gostam de fazer e quais assuntos lhes interessavam.

Neste ponto, os estudantes relataram que havia interesse em estudar as questões do respeito, por conta do processo político eleitoral no Brasil.

Para **atender o horizonte de expectativas** dos estudantes foi realizado um processo em que os estudantes realizaram pesquisas e três alunos representaram candidatos políticos, de modo que foi feito jingle, campanha, debate político e eleição. A partir deste processo, foi possível observar a necessidade de trabalhar o respeito, não somente por fazer parte do processo político, mas também pela realidade social dos estudantes.

Feito este processo, carecia transpor aquilo que os alunos conhecem. Assim, foi realizada a leitura do livro “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos, em sala de aula, contemplando então a “ruptura do horizonte de expectativas”, que passamos a descrever a seguir.

4. Recepção da obra “A terra dos meninos pelados”

Durante o trabalho com as primeiras etapas do método recepcional, os estudantes ficaram empolgados, já que puderam compreender o funcionamento do processo político brasileiro. Além disso, notou-se a preocupação dos discentes ao realizarem este estudo, não somente pela questão do respeito durante o processo político, mas em outras esferas, pois a falta de respeito não é algo exclusivo deste período, mas que por ocorrer diariamente deve ser tratada e combatida rigorosamente.

Quando se trabalha literatura geralmente ouve-se reclamações e críticas por parte dos estudantes, no entanto, tal fato não ocorreu nesta turma já que estes já tiveram contato com a leitura em sala de aula.

Quando foi proposta a leitura do livro, os estudantes, em sua maioria, ficaram agitados, pois associaram a palavra “pelados” à nudez. No entanto, ao saberem que o texto não tratava de tal assunto, ficaram curiosos.

Visando propor uma leitura prazerosa, o trabalho em si contem-

plava: despertar o gosto pela leitura, apresentar o livro clássico em sala de aula e observar a assimilação da obra.

Após a leitura do livro foi realizada uma roda de conversa na qual os estudantes fizeram observações a respeito da história de Raimundo e o que entenderam, sendo que dentre os assuntos destacados em sala, vale destacar: o *bullying*, a falta de respeito com aquele que é diferente.

Durante a roda de conversa, os estudantes relataram que a história de Raimundo relata situações próximas àquelas vividas por eles e por amigos, pois, da mesma forma que Raimundo era discriminado por ser negro, careca e ter olhos cada um de uma cor, os estudantes passam por situações em que as pessoas os tratam com falta de respeito simplesmente por serem diferentes.

Um estudante relatou que é necessário perceber que mesmo que Raimundo achasse que Tatipirum era o lugar perfeito, não o fazia na prática, pois o problema em si não era somente o preconceito, mas sim com a imagem que tinha de si mesmo, pois quando Pirengo brincou com ele, fugiu.

Outra colega relatou que isso é muito comum no meio deles, já que quando uma pessoa brinca com outra, ou fala algo vê-se que as pessoas entendem totalmente ao contrário do que o outro disse, e por vezes afastam-se sem tentar resolver os problemas.

Em seguida, um aluno destacou que muitas pessoas relatam ser vítimas de preconceito, porém também o cometem de tal modo que nem percebem a dor do próximo.

A partir das discussões realizadas em sala de aula, pode-se notar que os alunos gostaram da leitura, pois emocionaram-se, com a história de Raimundo.

O texto trouxe aos estudantes “ruptura do ‘horizonte de expectativas’”, pois além de compreenderem a camada mais aparente do enredo da história, perceberam também a importância das pessoas tratarem as outras com respeito. Notaram que o problema da diferença não era somente de Raimundo, mas também das personagens de Tatipirum que também gostariam que todos fossem iguais, e mais que isso, notaram que esses problemas estão presentes em sua realidade e que é algo recorrente.

Tais discussões visavam também observar se houve questionamento do horizonte de expectativas, ou seja, se os estudantes passaram a

analisar o trabalho feito em sala anteriormente pelo tema e os analisavam de forma comparativa.

Para efetivar a ampliação do horizonte de expectativas efetuou-se a dramatização do livro, sendo que esta foi feita por uma aluna, e as demais questões da peça teatral como figurino e cenário foi organizada pelo restante da sala.

Até a entrega deste, a peça não foi apresentada, no entanto, os estudantes demonstraram interesse de, além de apresentar a peça na escola, apresentá-la também em outras escolas, pois relataram que é um público diferente e que também precisa aprender sobre.

Cabe destacar que ao final da peça um dos estudantes irá discorrer, sobre preconceito e principalmente sobre a necessidade de respeito entre as pessoas, pois desta forma o preconceito será combatido.

Tendo em vista tais observações notou-se que os estudantes puderam ampliar seu horizonte de expectativas, pois além de comparar as noções de preconceito e respeito, notaram a necessidade de passar tal noção para o próximo para que tal atitude não se repita.

5. Considerações finais

A temática trabalhada no livro “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos, nos remete a fala de Bordini (1988), pois ao tratar de um menino diferente dos outros por características físicas, lembra as situações vividas pelos estudantes, que por estarem na fase da adolescência, têm suas frustrações e vivem divididos entre ser criança e ser adulto, fato semelhante ao ocorrido com Raimundo quando estava no mundo de fantasia – Tatipirun – lembra que precisa voltar para fazer a lição de Geografia, ou seja, voltar a realidade, cumprir com suas responsabilidades.

Mesmo que o texto trabalhado seja utilizado, geralmente, com estudantes de faixa etária menor, nota-se a importância e validade de sua utilização com a turma a partir do reconhecimento do eu perante o mundo, do indivíduo que se vê como parte da sociedade por conta do caráter humanizador do texto literário a partir do momento em que o estudante compara os momentos em que os colegas de Raimundo caçoavam-no com situações de bullying e intolerância.

Após análise dos dados obtidos, percebe-se a necessidade de apresentar ao estudante textos literários que partam sim do seu conhecimento,

mas que além disso tenham em sua construção situações novas em que caberá ao leitor realizar a leitura literária a partir de seu conhecimento de mundo, mas que também possa notar situações novas que necessitará buscar conhecimento para desvendar os segredos guardados no texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do Leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-99

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, São Paulo, v.24, n.9, p.803-9, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. Ver. Em ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63

CALVINO. Ítalo. *Por que ler os clássicos*. SP: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. Realidade e fantasia: um diálogo constante n'A terra dos meninos pelados, de Graciliano Ramos. In: *Narrativas Juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997. p. 15-33

JAUSS, Hans Robert *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. Ilustr. de Floriano Teixeira. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO PROMOTORA DO BEM-ESTAR DO SER HUMANO

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF)

dayseslborges@gmail.com

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos (UENF)

Alcemar Antônio Lopes de Matos (UENF)

Fernanda Castro Manhães (UENF)

RESUMO

A música é significativa e agradável para os seres humanos. Ademais a presença da música pode ser observada em todas as esferas na vida das pessoas e desde tempos muito antigos. Teóricos têm afirmado sobre a sua atuação causando bem-estar aos seres humanos, promovendo alegria, motivação, satisfação entre outros sentimentos da emoção. A música é capaz de afetar os níveis de energia de quem a escuta. Considerando esses pontos, objetivou-se investigar a música como uma promotora de alegria, emoção e motivação nos seres humanos. Para conduzir esta pesquisa adotou-se a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa onde levantou-se a abordagem de cinco autores que trazem relatos sobre o tema em questão. Os resultados dessa pesquisa após a análise e a seleção dos artigos, comprovaram que a música promoveu emoções, motivações e relaxamento nos indivíduos citados nos textos selecionados.

Palavras-chave:

Bem-estar. Música. Mundo pós-moderno.

1. Considerações iniciais

Vive-se atualmente no mundo contemporâneo que exige muitas adaptações ao indivíduo. Segundo Bauman (2013, p. 26), “o progresso, em suma, passou do discurso da melhoria compartilhada da existência para o discurso da sobrevivência pessoal”. Muitas pessoas não conseguem lidar no cotidiano com as pressões que surgem com a falta de tempo, o excesso de trabalho, a necessidade do consumo e a insatisfação em tentar equilibrar todas as coisas. O estresse e a ansiedade têm sido apontados como um mal do século. Buscar equilíbrio nem sempre é fácil, porém, procurar o autoconhecimento amadurece e utilizar algumas estratégias que ajudem à promoção do bem-estar humano pode fazer toda a diferença para esse mundo líquido em que se vive.

Para Kaplan, Sadock e Grebb (1997) a conceituação cognitiva da sociedade sugere que o indivíduo ansioso tem padrões de pensamentos incorretos, distorcidos, que precedem de comportamentos inadaptados e

transtornos emocionais. O sujeito ansioso tende a superestimar as situações e entende o perigo, as ameaças, o comprometimento a sua integridade física ou psicológica em momentos que poderiam ter mais controle de si mesmos. Para equilibrar esse processo desordenado algumas estratégias e atitudes precisam ser definidas.

Nesse estudo, tem-se a música como uma estratégia que pode ajudar a equilibrar o indivíduo levando-o ao bem-estar para tirar o foco do estresse e ansiedade. A música na sociedade é uma das formas de representação vital para os indivíduos. A música afeta os níveis de energia e os sentimentos das pessoas. Para Gainza (1998, p. 36) “a música movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”. Há registros de a música ser utilizada na antiguidade em sociedades muito primitivas e também na antiga Grécia que tanto nos deixou legados. A música evoluiu a partir de elementos da natureza, como flauta feita por ossos (GRANJA, 2010), até chegar à modernidade da música digital.

Através da música acalenta-se o coração ansioso de uma gestante, é possível ninar bebês e até motivar exércitos para um combate. A presença da música é determinante em todas as épocas da história em festas religiosas, no período das colheitas, em banquetes, casamentos, formaturas, entre outros, pois a música expressa algo que não é possível encontrar nas formas de comunicação verbal ou escrita. A música motiva e emociona (BORGES; DAMATTA, 2018). Para Penna (2015) “(...) Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social”. Ademais, segundo Borges (2018, p. 25), “(...) vivemos em um mundo mergulhado em música”.

2. Vida pós-moderna– ansiedade e estresse

O mundo contemporâneo tem evidenciado inúmeras situações que podem ser consideradas como tragédias. Muitas dessas situações são produzidas pelo próprio homem, pelo trabalho, pela liquidez nos relacionamentos, fragilidades de diversas ordens e até por intempéries naturais. Segundo Lipp (*Apud* ANGELOTTI, 2207), ao se promover uma análise nesses eventos, é possível notar que seus efeitos têm apresentado uma fonte de ansiedade na vida das pessoas, ocasionando um palco onde o estresse e a ansiedade são evidentes.

Caracterizado por uma tempestade de mudanças, o mundo contemporâneo faz com que as pessoas sofram e apresentem situações de estresse e ansiedade. São inúmeras as mudanças que afetam as pessoas como a diminuição das distâncias, o tempo que parece estar acelerado, o consumismo exacerbado, a rápida circulação do capital, os meios de transporte a cada dia mais eficientes, a *Internet*, a necessidade de se estar conectado às redes sociais, a busca incessante por mais dinheiro, mais posição, mais destaque. Essas e outras situações que a pós-modernidade impõe fazem com que os valores e padrões das pessoas sejam modificados e em algumas situações – ou muitas – desequilibrados. O período da pós-modernidade transformou consideravelmente a cultura, as práticas sociais, as formações discursivas, mudando a forma de se ver e se estar no mundo (HARVEY, 2004).

Com essa mudança ocorrendo na pós-modernidade, a ansiedade tem se instalado na vida contemporânea. A ansiedade é um processo que tem crescido em todo o mundo e transformou-se em uma das grandes causas dos distúrbios de saúde e por muitas vezes incapacitante. Segundo Cordioli e Manfro (2004):

A ansiedade é um estado emocional vivenciado com qualidade subjetiva do medo. É uma resposta a situações de perigo ou ameaças reais, como aos estresses e desafios do cotidiano. É caracterizada por apresentar sintomas somáticos, como taquicardia, palpitação, dificuldade respiratória, tremor, calorões, calafrios, tensão muscular, náuseas, dor de cabeça, sudorese etc. Sintomas cognitivos como dificuldade de concentração, pensamento catastrófico, hipervigilância, medo de perder o controle. Sintomas comportamentais como inquietude, isolamento e esquiva. Sintomas emocionais como medo, apreensão, irritabilidade e impaciência, e sintomas perceptivos como despersonalização, desrealização e hiper-reatividade aos estímulos. (CORDIOLI; MANFRO, 2004, p. 863-73)

A ansiedade é um fenômeno que tem se instalado em todas as classes sociais dentro da sociedade contemporânea. É possível ter notícias de muitas pessoas agindo com tensões, ansiedade, angustiadas e se sentindo incapazes de desempenhar as suas múltiplas funções nessa sociedade contemporânea. Para Molina (1996) a ansiedade é um processo psicossocial que afeta milhões de pessoas no mundo inteiro. De maneira paralela, porém muito semelhante ao estresse, a ansiedade surge com pequenas sutilezas e chega a levar o indivíduo a desenvolver vários medos, apreensões e sentimentos de incompetência que não permite o indivíduo avaliar o tipo de situação em que está vivendo. Molina (1996) ainda considera que a ansiedade e o estresse podem ocorrer com sintomas concomitantes.

A vida moderna tem ao seu lado além da ansiedade, o estresse, que provoca grande parte das manifestações de diversos problemas nas pessoas. O *stress* é uma resposta complexa do organismo, que envolve reações físicas, psicológicas, mentais e hormonais frente a qualquer evento que seja interpretado pela pessoa como desafiante (LIPP; MALAGRIS, 2001).

O estresse altera nossas respostas corporais. Carrobbles (1996, p. 419 *apud* LIPP; MALAGRIS, 2001) sintetizou as respostas corporais que são alteradas durante o estresse, e suas observações conforme segue no quadro 1:

Quadro 1– Respostas corporais ao estresse.

Alterações físicas geradas pelo estresse	
Aumento da afluência de sangue ao cérebro.	Sistema nervoso central
Facilitação da atividade mental: sensações, percepção, concentração, pensamento e processamento da informação, em geral, relacionada à fonte de <i>stress</i> .	Sistema nervoso central
Interrupção da atividade mental que se estiver realizando previamente.	Sistema nervoso central
Aumento da frequência cardíaca.	Sistema nervoso autônomo
Aumento da pressão sanguínea.	Sistema nervoso autônomo
Alterações da frequência respiratória: hiperventilação, dilatação brônquica.	Sistema nervoso autônomo
Vasoconstrição periférica: mãos e pés frios.	Sistema nervoso autônomo
Aumento do fator de coagulação do sangue.	Sistema nervoso autônomo
Aumento da atividade eletrodermal e da sudorese.	Sistema nervoso autônomo
Aumento de secreções gástricas.	Sistema nervoso autônomo
Redução da saliva e do PH salivar.	Sistema nervoso autônomo
Redução da afluência de sangue ao trato digestivo: dificuldades digestivas.	Sistema nervoso autônomo
Redução da afluência ao trato reprodutor: dificuldades sexuais.	Sistema nervoso autônomo
Aumento da afluência de sangue aos grandes grupos musculares: pernas, braços.	Sistema nervoso somático
Tensão muscular generalizada	Sistema nervoso somático
Alterações hormonais generalizadas.	Sistema nervoso endócrino
Aumento de hormônios de efeitos catabólicos: catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), hormônio adeno-corticotrófico (ACTH).	Sistema nervoso endócrino
Cortisol e seu metabólico o 17 – hidrocorticosteróide (17-OHCS), aldosterona, tiroxina, hormônio do crescimento (GH).	Sistema nervoso endócrino
Redução inicial e aumento posterior de hormônios de efeitos anabólicos: andrógenos, estrógenos, insulina.	Sistema nervoso endócrino
Aumento inicial da atividade e da eficácia imunológica.	Sistema nervoso imunológico

Esse cenário de pós-modernidade tem sido caracterizado por indivíduos mais inseguros, pois há muitas opções a seguir frente a tantos apelos mercadológicos que os rodeiam. Há a cobrança de ser melhor profissional, e muitas vezes a área profissional gera os conflitos de ansiedade pela busca de ser o mais competente, mais profissional, com o melhor salário, o que tornam as pessoas intensamente ansiosas.

Ademais os ambientes são exageradamente ruidosos. Sejam os ambientes de trabalho ou o próprio cotidiano. Com isso, a Psicologia em um esforço interdisciplinar vem tentando traçar meios de compreender a complexa condição humana nessa sociedade que exige dos indivíduos constantes adaptações.

Desta forma, o profissional da psicologia usa da música como uma das estratégias de relaxamento, técnica utilizada tanto na psicologia clínica assim como da saúde, uma estratégia de relevância na redução do estresse e ansiedade. Para Vera e Vila (2002 *apud*, Silva *et al.*, 2012), essas técnicas constituem um conjunto de procedimentos de intervenção que podem ser úteis para a psicologia aplicada em geral.

Embora a música venha sendo utilizada para fins curativos desde os primórdios da humanidade, somente em meados do século XX sua utilização como recurso terapêutico começou a ser sistematizada cientificamente a partir do surgimento da musicoterapia (BENEZON, 1988; COSTA 1989; RUUD, 1990 *apud* SILVA *et al.*, 2012). Segundo Cunha e Volpi (2008 *apud* SILVA *et al.*, 2012), a musicoterapia é um campo da ciência que estuda o ser humano, suas manifestações sonoras e a interação entre o ser humano, a música e seus elementos sonoros (timbre, altura, intensidade e duração).

3. A importância da música

Muitas pesquisas evidenciam a música como uma estratégia promotora de sentido, significado e significação para os seres humanos. Granja (2010, p. 18) afirma que “a música é uma linguagem que fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está intimamente ligada à percepção”. Damatta (2012, p. 112) afirma que “(...) sobre esse poder mágico da música, quem sabe a gente vai poder se abrir ao alento dos sons harmoniosos”. Corroborar com essa afirmação Borges e Damatta (2017) quando afirmam que:

A música desperta emoções, sentimentos e pensamentos que trazem à memória lembranças da trajetória das pessoas. Por meio da música, as situações cotidianas ganham mais sentido e significado, ao assistir, por exemplo, a um filme romântico e emocionante como “Titanic” ou sentir a adrenalina do filme “Velozes e Furiosos”. As propagandas ou os desenhos animados, sem a música, não produziram o mesmo efeito de memorabilidade e estímulo ao consumismo. (BORGES; DAMATTA, 2017, p. 159)

A música está presente na vida das pessoas desde épocas pré-históricas evidenciadas pela descoberta de flautas de osso em registros arqueológicos antigos (JOURDAIN, 1998). Para Zimmermann (1996), o som precede a criação do homem. Segundo Borges e Damatta (2017, p. 179) “a música precisa ser amplificada, pesquisada, discutida, tocada, cantada e valorizada” no cotidiano da sociedade.

No dia a dia das pessoas, as músicas permitem a expressão de sentimentos, situações, informações acerca dos seres vivos, dos processos científicos e dos espaços que se vive (BARROSet *al.*, 2013). Ademais, a música é reconhecida por afetar os sentimentos e os níveis de energia dos seres vivos. Sobre isso Damatta (2012, p. 115) afirma que “(...) agora você sabe por que se canta no banheiro. Certas melodias têm tanta vida que obrigam a sua manifestação, mesmo pelos maus cantores. Eles não cantam nada, mas são, sim, cantados por essas grandes músicas”. De acordo com Borges (2018):

Nos últimos tempos, têm-se observado a crescente propagação da utilização da música nos mais diversos ambientes e com fins distintos. A música pode promover um caráter musicoterapêutico. Cada indivíduo recebe benefícios pessoais da diversidade de gêneros, estilos e artistas, de acordo com suas preferências musicais. Existem pessoas que se acalmam com música clássica e outras que preferem o Rock and Roll; mas a verdade é que a música sempre produz seus efeitos. (BORGES, 2018, p. 51)

Ao se considerar que os níveis de energia podem ser alterados ao se ouvir uma música, tem-se relatos de estudos que comprovam que o feto é capaz de escutar e participar da música ainda no útero materno e ao nascer, um bebê é acalentado quando escuta as primeiras canções de ninar. Borges (2018, p. 52) corrobora que “(...) pesquisas sugerem que os sons e ritmos uterinos promovem conforto, segurança e sobrevivência para o feto. Dentro do universo uterino há nutrição, sustentação, apoio e indução ao crescimento” e essa música é confortável ao feto. Jeandot (2005) corrobora que:

A receptividade à música é um fenômeno corporal. Ao nascer a criança entra em contato com o universo que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através

do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa. (JEANDOT, 2005, p. 18)

A música mantém o cérebro ativo (SACKS, 2012). Na fase estudantil, muitos são os relatos que a música atua benéficamente na cognição. Para Borges e Damatta (2016, p. 820) “(...) é preciso que a escola se reconheça como mediadora de cultura dentro do processo educativo, aproximando o que o alunato está em contato cotidianamente com o processo ensino-aprendizagem. A utilização da música na escola pode favorecer para que isto ocorra”. E segundo Berk (2008, p. 50) “(...) a música ajuda a manter o foco e concentração. Ao tocar o sistema límbico com emoções agradáveis, informações passam para a memória de longa duração”. Quanto às melodias, Damatta (2012, p. 111) considera que elas “(...) ajudam a dar forma a sentimentos e emoções complexas”. Borges e Damatta (2017) corroboram que:

A música atua sobre as pessoas afetando-as emocionalmente e produz uma metáfora social e cultural quando unificagrupos, comunidades e nações com sua melodia envolvente e significativa. Pode também permitir que se evoquem lembranças, sentimentos, além de atuar de forma positiva ou negativa sobre a saúde dos seres vivos, animais e vegetais. (BORGES; DAMATTA, 2017, p. 178)

4. A música e sua atuação para o bem-estar do indivíduo

Segundo Hantem (2006), a ciência começa a investigar o efeito da música sobre as funções fisiológicas dos seres humanos, dentre elas a frequência cardíaca, respiratória e os efeitos vibratórios gerais no final do século XVIII, e com isso, iniciaram-se estudos de investigação sobre a relação da música com as respostas fisiológicas e psicológicas do organismo humano. Damatta (2012, p. 111) ainda corrobora:

Como tudo que é humano, há melodia para tudo: para matar e morrer, para denegrir, vender, prostituir, curtir e sublimar. Existe até a música que exalta a dor e suspende a compaixão como as marchas militares e os cantos políticos partidários. A gente nasce chorando, mas cresce e se faz e desfaz com música. [...] Pois são essas melodias que, já naqueles dias de conturbada transição da meninice para a vida adulta, ajudavam a dar forma a sentimentos e emoções complexas. (DAMATTA, 2012, p. 111)

Gatti e Silva (2007) afirmam que já no século XIX, a música vinha sendo utilizada pelas instituições psiquiátricas, onde já era possível observar que a audição de melodias suaves era capaz de acalmar pacientes agitados, o que é corroborado por Nunes-Silva *et al.* (2012), pois estes também afirmam que as músicas consideradas sedativas, com andamento

lento e poucas variações rítmicas, podem reduzir o estresse e favorecer o relaxamento, sinalizando de forma positiva para sua utilização como um instrumento facilitador do processo terapêutico.

Neste artigo objetivou-se através de pesquisa bibliográfica relacionar alguns relatos sobre a influência da música para a promoção do bem-estar humano e, portanto analisou-se o cruzamento decinco teóricos que em seus livros relatam pesquisas realizadas sobre o tema, conforme especificado na tabela 1:

Tabela 1 – Cinco livros selecionados que abordam pesquisas onde a música atuou com benefícios comprovados para o bem-estar humano.

Ano	Título do livro	Autor
1984	O poder oculto da música	TAME, D.
1994	O poder terapêutico da música	McCLELLAN, R.
2007	Da música: seus usos e recursos	SEKEFF, M. L.
2011	Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva	BRESCIA, V. P.
2012	Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro	SACKS, O.

Tame (1984) relata sobre como a música exerce influência na área física, intelectual, emocional, entre outras. O autor apresenta relatos sobre como a harmonia musical influencia o ser humano nos mais diversos níveis a começar no físico. Sobre isso, Tame (1984) relata:

O corpo é afetado de acordo com a natureza da música cujas vibrações incidem sobre ele [...] A pressão sanguínea é abaixada pelos acordes ininteruptos e elevada pelos acordes secos, repetidos. [...] A tensão da laringe sofre a influência de melodias, contraindo-se, por exemplo, durante uma série descendente de acordes. Como a laringe é muito sensivelmente influenciada pela corrente constante das emoções e dos processos mentais do homem, suas reações à música talvez indiquem o que é basicamente um efeito da música sobre a psique. [...] a música afeta o corpo [...] (TAME, 1984, p. 147)

A música é física e não é possível concebê-la abstrata, nem insubstancial. Ademais, as vibrações aéreas são capazes de despedaçar um vidro (TAME, 1984). O autor (1984, p. 26) fomenta que “a música e outras formas de som provocam todos os tipos de ressonâncias vibratórias em objetos à distância”. Ao reconhecer essa influência vibratória – por ondas – que a música exerce, tem-se confirmada a sua influência sobre as células que formam o ser humano. Tame (1984) ainda relata:

A música exerce poderosa influência sobre a atividade muscular, que aumenta ou diminui de acordo com o caráter das melodias empregadas.

Quando é triste ou o seu ritmo é lento, e em tom menor, a música diminui a capacidade de trabalho muscular a ponto de interrompê-lo de todo se o músculo estiver fatigado por um trabalho anterior. A conclusão geral é que os sons são dinamogênicos ou de que a energia muscular aumenta com a intensidade e a altura dos estímulos sonoros. (TAME, 1984, p. 147)

Com essas colocações é possível estabelecer a ligação entre as ondas sonoras que com dependendo do seu ritmo podem acalmar ou agitar as pessoas e influenciar nos mais diversos níveis. Por exemplo, o autor (1984, p. 149) cita que “o ritmo acelerado libera na corrente sanguínea substâncias químicas que excitam o organismo, pode dizer-se que essa música dá um chute”. O contrário também é verdade, o ritmo mais lento desacelera a mente e o coração “(...) um ritmo igual ao da pulsação cardíaca nos acalma, como se o nosso corpo pensasse consigo só: ‘Ah, está bem, estamos ambos em uníssono’” (TAME, 1984, p. 149). Tame (1984, p. 149) enfatiza que:

A música pode, positivamente, modificar o metabolismo, afetar a energia muscular, elevar ou diminuir a pressão sanguínea e influir na digestão. E pode fazer todas essas coisas com maior sucesso e de maneira bem mais agradável do que quaisquer outros estimulantes capazes de produzir as mesmas alterações em nosso corpo. (TAME, 1984, p. 149)

Para McClellan (1994) a música é uma manifestação de energia que interage com o mundo físico. “Tudo está em fluxo. (...) tudo está em movimento – toda a matéria está se movendo e mudando suas formas e manifestando a energia que há nela” (MCCLELLAN, 1994, p. 9). A música influencia os pensamentos, emoções, corpos físicos densos e campo eletromagnético ao redor dos indivíduos. Ademais, “o som é uma forma de energia causada por vibração. Combinado com o ritmo, resulta na música”. McClellan (1994) afirma que:

[...] todas as coisas e todos os seres produzem sons de acordo com sua própria natureza e com o estado particular em que se encontram. Isso porque são agregados de átomos que dançam e, por esse movimento, produzem sons. Quando muda o ritmo da dança, o som que ela produz também muda... cada átomo canta perpetuamente suas canções, e o som a cada momento produz formas sonoras densas e sutis. (MCCLELLAN, 1994, p. 149)

Portanto, o mundo é cercado por sons. O mais ínfimo átomo promove sons abaixo do limiar da percepção. O processo fisiológico dos seres humanos percebem a sonoridade de acordo com o limiar da audição. Porém McClellan (1994) ainda afirma que:

A música resulta de nossos processos biológico, afetivo, cognitivo e espiritual, e é uma atividade inerente ao homem. Por isso mesmo, reagimos a

ela em todos os quatro níveis. A reação biológica implica processos corporais tais como ritmo e profundidade da respiração, ritmo cardíaco e coisas do gênero. A resposta afetiva envolve a emoção. A reação cognitiva diz respeito à satisfação e à estimulação estéticas. Uma reação cognitiva diz respeito à satisfação e à estimulação estéticas. Uma reação espiritual é transpessoal, no sentido de experimentarmos algo de transcendental. (MCCLELLAN, 1994, p. 38)

McClellan (1994) defende que o princípio que através do som nosso corpo pode ser equilibrado. “O som é uma energia vibratória que interage com a energia vibratória das estruturas corporais através da ressonância” (MCCLELLAN, 1994, p. 56). Existe o chavão “quem canta seus males espanta” que há muito tempo circula pelos ditos populares. Cantar é uma das formas de utilizar os benefícios da música para o bem-estar humano. McClellan (1994) sobre isso, considera:

Cantar regula, sustenta e aprofunda a respiração, aumenta a sensibilidade do sistema auditivo e refina os processos sensoriais internos. O canto pode fazer ressoar todo o corpo físico e o campo eletromagnético, envolver plenamente a mente, dar às emoções um veículo para a expressão e produzir uma sensação de bem-estar generalizado. Quando combinamos o canto de notas sustentadas com vogais específicas e concentração dirigida, podemos, além disso, revitalizar nossos órgãos internos, tonificar nosso sistema glandular endócrino e acalmar o sistema nervoso. Em resumo, a qualidade de nossa voz pode ser um reflexo das nossas condições – ou saúde emocional, física e espiritual. (MCCLELLAN, 1994, p. 81)

Outro ponto que McClellan (1994) considera é o efeito da música sobre nossos processos fisiológicos também já foi pesquisada na relação dos dois hemisférios do córtex cerebral. O hemisfério esquerdo tem a capacidades cognitivas e verbais para o pensamento linear e a memorização. Já o hemisfério direito, tem a predominância da visão intuitiva, imaginação, ideias criativas. Porém os dois hemisférios interagem quando se escuta uma música (MCCLELLAN, 1994). McClellan (1994) ainda corrobora que:

Enquanto o hemisfério esquerdo colhe informações e as libera passo a passo – é o hemisfério que você está usando para ler e assimilar estas palavras –, o direito junta informações e as solta em jorros de visão holística. É plausível que a música integre essas duas funções, posto que os dois hemisférios estão envolvidos sempre que criamos, executamos ou escutamos música. (MCCLELLAN, 1994, p. 81)

A terceira autora, Sekeff (2007), afirma que a música é um poderoso agente de estimulação ao nível sensorial, motor, emocional, intelectual, além de ter o poder de evocar, associar e integrar experiências. Para a autora a música age no equilíbrio psíquico, e como vibração sonora ao

pulsar no tempo, age fisiologicamente, entre outros inúmeros campos de atuação. Para Sekeff (2007):

Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, em busca do chamado gozo estético. Ela é também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), um recurso de comunicação (do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e autorrealização (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde direciona-se nesse sentido, seja criando – compondo, improvisando – re-criando – interpretando, tocando, cantando, “construindo” uma nova parição. (SEKEFF, 2007, p. 14)

Os antigos consideravam a música como uma poderosa força mágica, porém, hoje, com o avanço das pesquisas científicas é possível afirmar a sua força de ação fisiológica e também psicológica. “Falar do poder da música é assinalar de algum modo a sua influência no ser humano” (SEKEFF, 2007, p. 69). E Sekeff (2007) afirma:

Em termos essencialmente psicológicos a música colabora no estabelecimento do equilíbrio afetivo e emocional do indivíduo, propiciando desafogo e alívio de angústias. Bem escolhida, ela induz calma, relaxamento, e propicia um significativo sentimento de bem-estar. [...] O poder da música remete assim à biologia e à psicologia do som, às vibrações e às relações sonoras repercutindo no indivíduo todo, induzindo ecos e ressonâncias. Seu estímulo abala o sistema sensorial, motor, afetivo, mental; provoca mudanças no metabolismo, acelera e altera a regularidade da respiração, determina efeito acentuado mas variável sobre o volume sanguíneo, o pulso e a pressão arterial, abaixa o limiar em relação a estímulos sensoriais de diversos tipos, participa das bases da gênese das emoções, repercute sobre as glândulas de secreção interna, atua sobre o córtex cerebral, o sistema neurovegetativo, o ritmo cardíaco, a amplitude respiratória, o sistema neuroendócrino, e no caso de sons mais agudos, evoca um efeito mais positivo nos ouvintes; motiva, emociona, move, a química cerebral e influencia a conduta. (SEKEFF, 2007, p. 78)

A autora Bréscia (2011) afirma ser a música uma linguagem universal que não precisa ser traduzida. A música fala com as pessoas independentemente de nacionalidade. Através do som e ritmos, uma pessoa que pertença a culturas divergentes pode perceber quando uma música está representando a tristeza ou a alegria. A autora afirma também que a música transpõe as barreiras de tempo e espaço, bem como de línguas e territórios. Sobre atividades com música que proporcionam o bem-estar do ser humano, Bréscia (2011) complementa:

Participar de coral, conjunto musical ou orquestra é uma atividade especial. Além de favorecer momentos de intimidade, interação, integração, cantar ou tocar algum instrumento em grupo promove um vínculo especi-

al entre as pessoas envolvidas e uma sensação de pertencer que é primordial para o bem-estar do ser humano. (BRÉSCIA, 2011, p. 132)

A música também expressa os sentimentos que são evidenciados por um grupo em função da comunidade em que estejam inseridos. A música também está presente em diversos segmentos socioeconômicos. Os indivíduos associam-se em grupos e tendem a compartilhar as mesmas preferências musicais. Por fim, a música possibilita que pessoas convivam umas com as outras cantando, tocando algum instrumento, satisfazendo as suas necessidades sociais (BRÉSCIA, 2011).

Bréscia (2011) também juntamente com outros autores, afirmam que o som atrai. Prova disso pode-se observar quando um bebê emite sons convidando adultos a irem ao seu encontro. Segundo Bréscia (2011, p. 64), “na infância, produzir sons é uma forma de criar uma intimidade com outros. O som atrai outros e convida-os a tocarem, abraçarem e interagirem”. Bréscia (2011) tece relatos que:

As psicólogas Rozada e Rosário (1996) fizeram um levantamento dos benefícios de cantar em grupos semanais com grávidas. Os benefícios incluíam expressão emocional, alívio de tensão e uma solidariedade grupal poderosa. À medida que as mulheres batiam palmas e manifestavam ritmos musicais, aprendendo músicas folclóricas e canções de ninar, seus bebês pareciam participar da diversão. (BRÉSCIA, 2011, p. 46)

Nesse e em outros contextos, a musicoterapia é citada enfatizando os seus efeitos ao utilizar a música, na vida do ser humano. Bréscia (2011) cita sobre uma experiência feita com bebês prematuros que foram divididos em grupo experimental e grupo controle enquanto estavam na UTI para ganharem peso. Bréscia (2011) relata:

Depois de quatro dias ouvindo homens ou mulheres cantando durante três intervalos de vinte minutos, foi constatado que o cantar diminuiu o batimento cardíaco, aumentou a saturação de oxigênio e reduziu comportamento de angústia nos bebês do grupo experimental, que saíram da UTI três dias antes dos outros e experimentaram aumento de assimilação de calorias e ganho de peso significativos. Os pesquisadores concluíram que vozes femininas e masculinas tem efeitos fisiológicos e comportamentais positivos nos bebês. (BRÉSCIA, 2011, p. 46)

O último autor é Sacks (2012) que sendo um neurologista, escritor e químico amado anglo-americano e amante da música, recebeu em seu consultório muitos casos neurológicos que associavam a música, o que o fez lançar entre seus vários livros autorais, o livro ‘Musicophilia’. Renomado professor de neurologia e psiquiatria na Universidade de Columbia, teve vários de seus tratamentos clínicos selecionados para filmes

que se tornaram famosos. Sacks (2012) defendia entre outras coisas que a música tem o poder de fixar-se no cérebro. Sobre isso o autor afirma:

A música entrou e subverteu uma parte do cérebro, forçando-o a disparar de maneira repetitiva e autônoma (como pode ocorrer com um tique ou uma convulsão). Um *jingle* publicitário ou a música-tema de um filme ou programa de televisão podem desencadear esse processo para muitas pessoas. Isso não é coincidência, pois a indústria da música cria-os justamente para “fisar” os ouvintes, para “pegar” e “não sair da cabeça”, introduzir-se à força pelos ouvidos ou pela mente como uma lacraia. Vem daí o termo em inglês *earworms* (algo como “vermes de ouvido”), se bem que até poderíamos chamá-los de *brainworms*, ou “vermes de cérebro” (em 1987 uma revista jornalística, para gracejar, definiu-os como “agentes musicais cognitivamente infecciosos”). (SACKS, 2012, p. 53)

Sacks (2012) relata que a dança faz parte do programa de musicoterapia do Hospital Beth Abraham e expõe sobre o efeito positivo da música em seus pacientes pós-encefálicos e parkinsonianos. “O poder da dança para controlar ou facilitar os movimentos para esses pacientes foi notavelmente demonstrado” (SACKS, 2012, p. 271). E Sacks (2012) complementa:

Embora a música, sozinha, possa desentravar pessoas com parkinsonismo e qualquer tipo de movimento ou exercício também benéfico, uma combinação ideal de música e movimento é dada pela dança (e dançar com um parceiro, ou em um contexto social, põe em ação outras dimensões terapêuticas). [...] a melhora na mobilidade funcional e na confiança decorrente de um regime terapêutico de dança. (SACKS, 2012, p. 270)

Sobre a doença de Alzheimer, Sacks (2012) relata sobre uma idosa de 91 anos que sofria há catorze anos com a doença de Alzheimer. Um dia seu filho comprou um tocador de MP3 com a capacidade de 70 músicas e presenteou a mãe enferma. “Eram todas músicas familiares, que ela reconhecia do tempo de sua juventude” (SACKS, 2012, p. 363). E Sacks (2012) relata que o filho escreveu para ele:

[...] ela ouve com fones de ouvido e ninguém é perturbado. As histórias cessam, e toda vez que uma nova música começa, ela faz algum comentário do tipo: ‘Que beleza!’, anima-se e às vezes canta junto. (SACKS, 2012, p. 363)

Sacks (2012, p. 12) reflete que “o nosso sistema auditivo, nosso sistema nervoso, é primorosamente sintonizado para a música. E Sacks (2012) encerra:

Nós, humanos somos uma espécie musical além de linguística. Isso assume muitas formas. Todos nós (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integra-

mos isso tudo e ‘construímos’ a música na mente usando muitas partes o cérebro. [...] Ouvir música não é apenas algo auditivo e emocional, é também motor. “Ouvimos música com nossos músculos”, Nietzsche escreveu. Acompanhamos o ritmo da música, involuntariamente, mesmo se não estivermos prestando atenção a ela conscientemente, e nosso rosto e postura espelha, a ‘narrativa’ da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca. (SACKS, 2012, p. 363)

Por fim, nesse mundo cheio de exigências e urgências, que a música proporcione o encontro com a verdadeira sintonia da vida. Que as pessoas possam através da experiência musical conseguir apreciar o belo – o fato de estar vivo.

5. Considerações finais

O século XXI chega com a marca do advento da era digital. Esse mundo contemporâneo constantemente conectado, plugado, plural, trouxe inúmeros estímulos aos indivíduos que promovem busca da satisfação imediata, consumismo inconsequente, necessidade de prazer intenso e instantâneo para coibir as frustrações. Porém, essa busca pela felicidade humana tem revelado pessoas com níveis de estresse e ansiedade que trazem desestrutura aos relacionamentos. Atividades que levem o indivíduo a buscar o equilíbrio entre todas as coisas têm sido cada vez mais necessárias para aliviar a ansiedade e estresse e alcançar um bem-estar. A utilização da música em diversas atividades é uma dessas possibilidades.

A música é eficiente para a promoção do bem-estar humano, pois influencia os pensamentos, sentimentos, entre outros. Seu campo de atuação afeta o ser humano em diversas áreas como a psicológica, afetiva e emocional. Estudos dos autores selecionados relataram que a música acalma e induz ao relaxamento; que melodias harmoniosas deixam a pulsação cardíaca equilibrada; que desde o ventre materno, até o período do envelhecimento é possível reconhecer a influencia benéfica de determinadas músicas assim como atividades com música para a promoção do bem-estar humano.

Essa pesquisa não encerra em si mesma. Deste artigo, outras pesquisas poderão ser realizadas com base no levantamento ou em continuidade ao que se apresentou daqui. O importante é que nesse mundo que exige cada vez mais pressa das pessoas, que haja o tempo de se encantar com a música que agrada o coração e a mente. Deixe a música revelar-se a você.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELOTTI, Gildo. *Terapia cognitivo-comportamental para os transtornos de ansiedade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BAUMAN, Z. *A cultura do mundo líquido moderno*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. *Revista Ensaio. Belo Horizonte*, 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00081.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BERK, R. A. Music and music technology in college teaching: classical to hip hop across the curriculum. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. v. 4, n. 1, p. 45-67, 2008.

BORGES, D. S. L. *Música na escolar: saberes em cantos*. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural. 2018.

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. Entre letras e sons: paródia musicalizada, a música como um gênero textual promotor de aprendizagem de Ciências. *Revista Philologus*. Ano 22. n. 66 Supl. p. 816-32. Rio de Janeiro: CIEFIL, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. A música e seus desdobramentos sociais, culturais e educacionais. In: GUIMARÃES, D.N.; AMARAL, S.C. de S. (Orgs). *Educação, Cultura e Sociedade*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 158-81

_____. Música como estratégia mnemônica: diálogos com a teoria do processamento da informação. In: DEPS, V.L.; PESSIN, G. (Orgs). *Psicologia da educação em perspectiva*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. 2. ed. Campinas: Átomo, 2011.

CORDIOLI, A; MANFRO, G. Transtorno de Ansiedade. In: DUCAN, B, et al. *Medicina Ambulatorial: condutas de atenção primária baseada em evidências*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 863-73

- DAMATTA, R. *Notícias da América*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- GRANJA, C. de S. E. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. 1. ed. São Paulo, 2010.
- GATTI, M. F. Z., SILVA, M. J. P. Música ambiente em serviço de emergência: percepção dos profissionais. In: *Rev Latino-Amer.Enferm.*, 2007. p. 377-83
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- HATEM, T. P.; LIRA, P. I. C.; MATTO, S. S. S. Efeito terapêutico da música em crianças em pós-operatório de cirurgia cardíaca. *J. Pediatr.*, p. 186-92, 2006.
- JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 2005.
- JOURDAIN, R. *Música, Cérebro e Êxtase*. Como a música capta a nossa imaginação. New York, NY: Harper Press, 1998.
- KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. *Compêndio de psiquiatria: ciências de comportamento e psiquiatria clínica*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LIPP, M.E.N.; MALAGRIS, L.E.N. O Stress emocional e seu tratamento. Capítulo 28. In: RANGÉ, B. (Org.). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: Um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre, Artmed, 2001. p. 475-90
- NUNES-SILVA. M.; MOREIRA, L.C.; MORAES, G.R.J., ROSA, G.T, MARRA, C.A.S. A música para indução de relaxamento na Terapia de Integração Pessoal pela Abordagem Direta do Inconsciente – ADI/TIP. *Contextos Clínicos*, p: 88-99, 2012.
- SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Trad. de Laura Teixeira Motta. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- SILVA, Marília Nunes et al. *Música para indução de relaxamento na Terapia de Integração Pessoal pela Abordagem Direta do Inconsciente*, 2012, ADI/TIP-Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 17 nov. 2018.

TAME, D. *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix. 1984.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learning: wich are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, p. 307-13, 1996.

A UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa (UNEF)
thamiresgsa@gmail.com

Elisângela Matos Oliveira de Souza (UNEF)
elisangela.uffcampos@gmail.com

Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UNEF)
analuiabarcelos32@yahoo.com.br

Bianka Pires André (UNEF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

A importância do lúdico como instrumento metodológico é abordada sob a ótica da utilização dos mesmos na busca de um melhor aprendizado dos alunos, partindo da escolha da melhor atividade lúdica a ser utilizada para cada conteúdo programático, dos objetivos a serem alcançados com o uso dessas atividades, que favoreçam a exploração do potencial e o desenvolvimento das habilidades que eles proporcionam. O lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão para que o aprendizado se torne mais atraente e significativo. O presente trabalho se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica sobre os métodos lúdicos na educação infantil. O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo-se até os dias atuais. Em cada época, conforme o contexto histórico vivido pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos e também utilizado como um instrumento de caráter educativo para o desenvolvimento do indivíduo. Ensinar e aprender pode e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. A criança é um indivíduo em construção, e ao iniciar sua vida na escola, ela já vem marcada por seus gestos, suas atitudes, seu olhar e suas palavras. Ela interage com as pessoas e através de suas atitudes busca compreender o mundo. A educação infantil é um marco importante na vida dessa criança porque é nela que iremos perceber as diversas formas do brincar e de como essa criança se coloca no ambiente, suas atitudes, sua maturidade, sua interação com o outro.

Palavras-chave:
Infância. Lúdico. Educação infantil.

1. Considerações Iniciais

A criança, em seus primeiros anos de vida já consegue realizar as mais diferentes tarefas. Desde escolhas como: o que fazer, com quem quer falar, para onde quer ir, interagir com pessoas, se expressar e saber o que fazer e demonstra em seus gestos seja ele um olhar ou uma palavra.

Segundo Kishimoto (2010):

[...] entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010. p. 1)

O brincar é a atividade principal e primordial para a criança em seu cotidiano. Através do brincar, a criança é capaz de expressar os mais diversos sentimentos, desde uma tristeza ou inquietação, até o mais largo dos sorrisos de felicidade. A partir das brincadeiras, a criança conhece a si mesma e ao mundo ao seu redor, entende o que é dividir, esperar, o que lhe dá prazer e o que não lhe agrada. Conseguir expressar a individualidade e se identificar como parte do meio em que se encontra abre um leque de possibilidades e descobertas para a criança

Através do brincar de diferentes maneiras a criança entende que, por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, a possibilidade de criar e solucionar problemas. Durante as brincadeiras, as crianças experimentam diversas formas de explorar objetos, as outras crianças, o contato com a natureza e aprendem sobre sua cultura e o lugar onde vive e convive, desta forma se torna mais fácil compreendê-lo e se expressar. A brincadeira se torna uma ferramenta grandiosa para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Nesta fase escolar, educação infantil, o educar e o brincar são indissociáveis, e contribuem para que a criança viva seu tempo, e a brincadeira se torna uma linguagem, aproximando a criança da escola, contribuindo para o desenvolvimento dela de forma significativa. Diante desta abordagem, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre a importância do brincar na educação infantil e como a criança se desenvolverá a partir desta vivência nesta importante etapa do desenvolvimento.

2. Considerações acerca do lúdico

O lúdico na infância leva a criança a internalização de regras e conceitos, levando a reflexão e a aprendizagem partindo do concreto, a partir da vivência de conceitos, ampliando assim sua criatividade, sua memória e a estruturação de seu pensamento fundamentado no que foi vivido.

A palavra lúdico é abrangente e associada a jogos, brinquedos e brincadeiras no que se refere ao contexto educacional (SANTOS, 1997) definição de lúdico mostra-se quase sempre associada a jogo, a diferença está na estrutura do jogo com e sem regras, com refere-se à competição, disputa, requer habilidades mentais e físicas e, sem a brincadeiras, diversão, espontaneidade.

O lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento, brincadeira, brincar, sendo, no entender deste autor, o lúdico a essência do ser humano. Antes de o ser humano se tornar Homo Sapien – um pensante, e, Homo Faber – aquele que faz, ele se constitui como Homo Ludens – um ser lúdico, que brinca, joga e interage de forma lúdica conforme a sua realidade. (HUIZINGA, 2014). Como o lúdico faz parte da essência do ser humano independentemente de sua faixa etária, mas na infância é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial, assim o professor pode utilizá-lo como favorecedor para a sua prática pedagógica.

De acordo com a escritora Wajskop (1995, p.68) o “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a autoativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos”. A partir das brincadeiras a criança aumenta sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas.

Encarado muitas vezes como perda de tempo erroneamente, observa-se que a criança que não brinca possui dificuldades em desenvolvimento, visto que o lúdico possibilita o envolvimento social, onde a criança cria e recria as normas construindo alternativas para resolver seus problemas, desenvolvendo ainda habilidades como cooperação, comunicação, competição e reduzindo sua agressividade se formando para o seu futuro.

Os estudos de Winnicott (1975) são focados no brincar e possui como objeto de estudo a manifestação lúdica, trazendo o conceito de

transicionalidade, que é um campo intermediário entre a realidade concreta e o mundo interno psíquico do sujeito. Segundo o autor, é neste espaço, de desfrute, lúdico, prazeroso e criativo, que o brincar acontece. Por esse motivo que o brincar essencialmente satisfaz. Portanto, o brincar é fazer (enquanto realidade objetiva) e ser (enquanto atitude criativa, que possibilite um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto).

Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p.170)

A brincadeira é desenvolvida pela criança desde que ela ainda é considerada um bebê, no entanto, ela ainda não possui uma função especificada. A brincadeira contribui significativamente com o desenvolvimento da criança aguçando sua percepção sobre os objetos e ambientes no qual está inserida.

No contexto educacional, Santos (2011) aponta para o conceito da palavra lúdico que:

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração. (SANTOS, 2011, p. 24)

Observa-se que a definição de lúdico mostra-se quase sempre associada a jogo, tendo como diferença apenas a estrutura do jogo que se apresenta com e sem regras, com regras refere-se à competição, disputa, requer habilidades mentais e físicas enquanto que sem as regras as brincadeiras possuem o caráter de diversão, espontaneidade. Santos (2011) expõe com clareza a definição de jogo e acrescenta outros termos a esta ação cujo pretexto é entreter e divertir, são os atos de brincar e a brincadeira.

No contexto educacional, o uso do lúdico deve ser marcado por objetivos claros e definidos, direcionados para o que se quer atingir, mostrando-se uma importante estratégia para ensinar, fixar ou mesmo aprender conceitos, conteúdos e experienciar situações, chegando assim, ao verdadeiro sentido do Lúdico. Pode ser através de jogos, brincadeiras,

porque tudo isso tem fundamento e faz parte do ato de ensinar, o professor também deve brincar com os seus estudantes. Pereira (2005) sustenta que:

[...] a importância de viver o brincar como possibilidade de incorporação do lúdico a prática docente, na medida em que quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa. (PEREIRA, 2005, p. 77)

O professor deve buscar conhecimentos sobre o lúdico e antes de utilizá-lo é fundamental que ele observe o ambiente, a realidade da turma e use de criatividade e determinação para explorar as atividades lúdicas com as crianças, com objetivos claros e definidos. O uso do lúdico na educação torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles.

3. Panorama da Educação Infantil

A educação infantil é considerada uma das fases mais importantes para o desenvolvimento da criança, especialmente na faixa etária que compreende do 0 aos seis anos de idade, porque é nela que as crianças adquirem experiências que irão deixar marcas para o resto de suas vidas.

De acordo com Souza, (1998) é na educação infantil que as bases cognitivas começam a ser estruturadas, partindo do princípio em que nesta época, as crianças serão estimuladas e colocadas sob várias etapas do desenvolvimento.

A Constituição Federal- CF de 1988 assegura em seu artigo 208, inciso 4º que a educação infantil é um dever do Estado, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei 8069/1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/1996 e constitui que a educação infantil é a primeira etapa de formação e que esta, por sua vez, se inicia nos primeiros anos da vida da criança e é essencial para a formação dela. Ainda dentro das prerrogativas legais, a LDB, em seu artigo 22 reforça que:

[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania favorecendo-lhes meios que o permita progredir nos estudos posteriores. (BRASIL 1996, Art. 22)

Ainda de acordo com a LDB, no que tange a educação infantil, os artigos 29 e 30 apontam que:

Art.29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31 Na educação infantil a avaliação far – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Art. 29-30)

No entanto, o que observamos no cenário existente hoje, é que no que concerne a qualidade dos serviços prestados, as escolas de educação infantil da rede regular de ensino, especificamente no município de Campos dos Goytacazes, na rede pública, ofertam os serviços de forma diferenciada, que vão desde aquelas com estrutura mais completa em termos de profissionais e recursos humanos, até aquelas que não possuem estrutura adequada.

Nesse sentido, Palácios (2007) discorre que a qualidade das escolas, principalmente aquelas que possuem creche são muito desiguais, bem como os serviços ofertados são escassos ou diferenciados, o que prejudica o desenvolvimento integral das crianças. O autor reforça também que em se tratando do desenvolvimento e autonomia das crianças, elas devem ser valorizadas e priorizadas.

4. O lúdico na educação Infantil

Nossa proposta de trabalho se deu a partir de nossas observações e nosso olhar acerca do desenvolvimento das crianças da educação infantil a partir do universo lúdico.

As atividades lúdicas, quando aplicadas de forma correta e de modo com que estimulem o desenvolvimento das crianças, contribuem diretamente para que façamos um trabalho pedagógico que permita a realização da aprendizagem na forma de conhecimento e de forma contextualizada.

Essas atividades, não só proporcionam o desenvolvimento físico, mas também emocional, motor, cognitivo e social, que articuladas, elas estimulam a criança a pensar e a expor os seus sentimentos e ações.

Dentro desse contexto, Schwartz (2009), destaca que:

[...] a criança é automotiva para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tendem notar a importância de atividades lúdicas para seu desenvolvimento, assim sendo, favorece a procurar pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades. (SCHWARTZ, 2009, p. 205)

Ainda para o referido autor, as atividades lúdicas contribuem para o bem estar psicológico da criança.

Outro aspecto a ser considerado sobre as atividades lúdicas no contexto da educação infantil, é que elas facilitam os relacionamentos e vivências no ambiente escolar. Elas também contribuem para o desenvolvimento da imaginação das crianças, e principalmente, modificam o sujeito diante do seu objeto de aprendizagem.

Sobre o lúdico na educação infantil, Dohme (2003), expõe que:

[...] as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113)

A experiência do lúdico na educação infantil ressalta que a criança ao ser colocada nela, se sente satisfeita com o real, o concreto, toando, pegando-o, desmontando, montando, sentindo texturas, tamanhos, formas. Essa atividade é pautada meramente no prazer em executá-la e desta forma, a criança se desenvolve integralmente, interage e se socializa com sua turma.

5. Considerações finais

Compreendemos a partir desse trabalho que o lúdico não se trata apenas de uma ferramenta capaz de auxiliar pais, professores e pessoas que tenham contato com a criança, mas sim uma estratégia grande que está aliada diretamente ao desenvolvimento da criança em diferentes aspectos e fases do seu crescimento, seja ele físico ou intelectual.

A ludicidade a partir do lúdico deve ser trabalhada fortemente junto com a criança, esclarecendo objetivos e direcionando a brincadeira ou instrumento que esteja utilizando para realizar alguma tarefa a fim de alcançar um aproveitamento do que se propõe a realizar junto a criança.

O lúdico, então se torna fundamental para o crescimento, processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e influência diretamente nas escolhas e tomadas de decisões dela quando adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394/96.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº 8069/90.

DOHME, Vânia. *Atividades Lúdicas na educação*: o caminho de tijolos amarelo. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PALACIOS, J. *Educação Infantil*: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, J. E. *A importância do lúdico na formação de educadores*: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo – MEB. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 248f.

QUEIROZ, N. L. N. MACIEL, D. M.M. A. BRANCO, A. U. *Brincadeira e desenvolvimento infantil*: um olhar sociocultural construtivista. 2006.

SANTOS, E. C. *Dimensão lúdica e arquitetura*: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 363 f.

SANTOS, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Schwartz, G. M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. *Educar em Revista*. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 33, p. 205-220, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29847>>.

SOUZA, E. R. O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fun-

damental. *Revista Motrivivência*, v. 8, n. 9, 1996.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA:
UM TRATADO DA EMPATIA**

Juliana de Souza Silva (UEMS)

jhulynhas@gmail.com

Fábio Junior Paes Moraes (UEMS)

fabiocif31@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Os estudantes veem a escola como uma obrigação imposta pela família e por políticas vigentes, algo muito distante de sua realidade, de modo a desenvolverem apatia, mais especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa, aqui como objeto de estudo, de modo a crerem que não são capazes de aprendê-la/compreendê-la levando assim à defasagem. Dos inúmeros desafios que o professor de Língua Portuguesa tem há a necessidade de direcionar os estudantes, para que mudem sua visão referente ao ambiente escolar e à língua portuguesa. O objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática, aplicada em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental na Escola Estadual Carlos Irigaray Filho em Alto Taquari-MT, em que se aliam empatia e variação linguística, de modo a possibilitar a aproximação e aprendizagem da língua portuguesa. É relevante destacar que o conteúdo trabalhado neste artigo é importante para este nível de escolaridade do ensino fundamental, uma vez que busca alternativas nas inteligências emocionais fazendo com que os estudantes tenham mais percepção de que são capazes de aprender inclusive as variantes da Gramática Normativa. No contexto teórico, em se tratando de variação linguística e empatia como uma inteligência emocional, podemos aqui sinalizar alguns dos autores pesquisados como Bortoni-Ricardo (2004); Cortella (2009); Goleman (2011); Minayo (1994) entre outras leituras em banco de dados do Scielo e Google Acadêmico. Esta é uma pesquisa de característica bibliográfica exploratória, está fundamentada em sequência didática, na qual permitirá aos professores da área da linguagem, proximidade com seus alunos, explorando suas potencialidades e desenvolver técnicas mais adequadas para se ter sucesso na aprendizagem, querer estar na escola e ter empatia pela disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Empatia. Escola. Variação linguística.

1. Introdução

Estudar é um direito garantido da criança e do adolescente, porém quando se trata da visão do estudante nem sempre a educação; a escola; o ato de ensino, são vistos como direito, mas sim como algo obrigatório,

muito distante de sua realidade, fato este que leva os estudantes a desenvolverem aversão ao ambiente escolar e a tudo que lhe é relacionado.

Vários são os fatores que levam o estudante a ver a escola como algo imposto. O fato de ao frequentarem a escola não desenvolverem as capacidades esperadas faz com que a aversão à escola aumente chegando a casos de evasão escolar.

Quando se fala da disciplina de Língua Portuguesa essa dificuldade pode ser relacionada a vários fatores, pois quando se questiona sobre o gosto por esta há uma relação de amor e ódio; enquanto uns amam, outros detestam, e, como é uma disciplina que, na escola em que as atividades neste artigo foram aplicadas, tem carga horária de cinco aulas semanais, há casos em que os estudantes ficam apáticos.

Somado aos fatores citados, há também a questão distanciamento da língua, pois quando se depara com a linguagem utilizada na escola, o estudante a vê como algo fora de sua realidade, acreditando, por vezes que é incapaz de aprendê-la, já que não a entende.

Neste ponto, nota-se a necessidade de buscar um elo entre o conhecimento de mundo do estudante com o conhecimento transmitido no ambiente escolar, cabendo, enquanto disciplina de Língua Portuguesa traçar metas para aproximação e compreensão das variantes linguísticas.

Aqui, destacaremos a importância da variação linguística não como um problema, mas como um meio conciliatório de modo a aproximar o estudante do ambiente escolar, já que, na turma, em questão o estudo da variação linguística atraiu os estudantes, algo que não surtiu o mesmo efeito em outros conteúdos, de modo que, a partir da empatia dos alunos pelo estudo das variantes linguísticas possa-se apresentar aos estudantes que pode compreender a Gramática Normativa tanto quanto aprenderam palavras de outra variante em casa.

Desta forma, objetivamos neste artigo apresentar uma sequência didática na qual se aliaram empatia e variação linguística de modo a possibilitar aos estudantes não somente o entendimento das variantes da língua portuguesa, mas também a aproximação e aprendizagem desta. Acredita-se que utilizar o estudo da Gramática Normativa e suas variantes e conjunto às Inteligências emocionais pode gerar empatia de modo a tornar possível a aproximação do estudante no processo de ensino.

2. Linguagem e riqueza cultural

O Brasil é um país rico culturalmente. Essa riqueza transparece também na linguagem do país, de modo que ainda que a língua oficial seja a Língua Portuguesa, com normas e regras que a regem, existe uma imensidade de variantes, no entanto, isso não somente traz uma diversidade cultural, mas também acarreta preconceito com aqueles que não são falantes da norma culta e obviamente isso é transmitido ao ambiente escolar já que cada estudante traz consigo todo um conhecimento adquirido de seu ambiente social e familiar. A esse sentido destaca-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (PCNs, 1997. p. 26)

Socialmente quase não se nota o preconceito linguístico como algo severo, mas sim como algo velado, pois para muitos ironizar a forma que o outro fala não é nada demais, mas apenas uma “brincadeira” sem intenção. Tal forma de preconceito está tão imbricada na população geral brasileira que em diversos momentos pessoas cultas e que sabem da existência desse tipo de preconceito o cometem sem perceber a ofensa que está a fazer do próximo, como se fosse algo normal. A este sentido Bagno (1999) declara:

Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”... (p.13)

É necessário que exista ponderação quando se trata do “certo” e “errado”, focando na questão da linguagem adequada para cada momento de modo a apresentar a Gramática Normativa ao falante, não como uma linguagem estanque, truncada, mas sim como uma das variedades, e que em determinados momentos é essa que deve ser utilizada. Quando não há essa noção de se trabalhar a língua e suas diferenças, esbarra-se no preconceito.

O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. (BAGNO, 1999. p.13)

Tais preconceitos são vistos na sala de aula, já que esta é reflexo da sociedade. Se o estudante for à escola certo de que não aprenderá a língua oficial porque é difícil ou porque acha que não tem capacidade, gera um bloqueio inicial referente não só à escola, bem como à língua portuguesa.

3. O papel da variação linguística no ensino de língua portuguesa

[...] a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento [...] (BORTONI-RICARDO, 2004 p.24)

Antes de aprender a língua escrita, o indivíduo aprende, em casa, a língua falada. Quando chega à escola, a criança se depara não somente com o aprendizado da língua escrita, mas também nota que sua língua falada nem sempre é igual à de seus colegas e professor.

A forma que a criança receberá essas informações depende não somente dos aspectos cognitivos e afetivos, mas também de como a escola e o professor conduzem o trabalho com as variantes linguísticas.

O fato de, na cultura brasileira, considerar-se que o brasileiro não fala direito faz com que o estudante traga essa carga e creia que a língua portuguesa é muito difícil e que apenas alguns “seres iluminados” são capazes de aprendê-la. A esse respeito pode-se notar o seguinte:

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais... (BORTONI-RICARDO, 2004. p.33)

Assim como a autora relata, é necessário perceber que a fala reflete a carga cultural de determinado lugar, dessa forma usa-se o conhecimento de mundo do indivíduo como ponto de partida para apresentar outras variantes, inclusive a da gramática normativa, apresentando-lhe como possibilidade e que cada uma tem seu determinado momento de uso.

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de maior

prestígio - transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33-4)

Ainda que a autora trate do efeito da variação regional nas grandes metrópoles, tal fato ocorre também em cidades pequenas com índices migratórios elevados, fato este ocorrido na escola pesquisada, de modo a ser a variação geográfica o foco neste trabalho dentro da perspectiva variacionista.

3.1. Empatia: um breve histórico de suas relações com a educação.⁴⁶

Fábio Junior Paes de Moraes⁴⁷

Para a construção de um tratado de empatia e paz, é necessário que se conheça a antagonica e tão famigerada violência, sendo esta geradora de inúmeros conflitos reais, físicos, psicológicos e simbólicos, onde aqui faremos uma breve descrição e fundamentação teórica.

Para Minayo (1994, p. 7): “Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente.” Desde o momento em que os hominídeos se reconheceram enquanto organismos biologicamente hábeis houve e haverá disputas por territórios, alimentação e espaço de cria e recria.

Em se tratando de conflitos, mais recentemente a Organização Mundial de Saúde (2002) definiu violência como:

[...] o uso intencional de força física ou poder, sob a forma de ameaça ou real, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem uma grande chance de resultar em lesão, morte, dano psicológico, alterações no desenvolvimento ou privações. (OMS, 2002, p. 1.165)

Nesse sentido podemos afirmar que critérios quanto ao uso da violência, para a sociedade atual não aceitável, tendo em vista que pa-

⁴⁶ Trabalho de pesquisa em colaboração com a professora Juliana Souza Silva, Mestranda do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRASUEMS.

⁴⁷ Fábio Junior Paes de Moraes, professor da educação básica da SEDUC/MT. Pesquisador em educação. Mestrando em Ciências da Educação pela Atenas CollegeUniversity vinculado a Universidade Brasil. Email: fabiocif31@gmail.com.

drões legais são estabelecidos todos os dias para minimizar tais ações e sua recorrente prática.

Abramovay (2005, p. 52) assinala que: “a violência é dinâmica e mutável, pois as suas representações, suas dimensões e seus significados se modificam à medida que as sociedades se transformam”. Assim como a violência modifica e se tipifica, as relações de empatia e paz vêm se intensificando, cada vez mais pessoas em seus grupos sociais buscam elos que fortalecem suas interessoalidade.

No que concerne a empatia Rogers (1977) enaltece como: Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida a promoção de mudanças e de aprendizagem. (...). Baseado nessa citação, podemos afirmar que o comprometimento do professor com a disciplina aplicada e sua desenvoltura com seus alunos, gera uma onda de empatia maximizado em resultados positivos em sala de aula e culminantemente fora dela.

Brolezzi (2014) descreve que a escola é responsável por criar elos de “Empatia na relação entre os alunos, professores e o conhecimento”, estas relações são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que a empatia vai para além de uma inteligência emocional no campo das interioridades e da psicologia social.

Quando Goleman (2011, p. 133) nos apresenta que: “a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio”. Logo, faz sentido os professores no seu cotidiano construir relações empáticas com seus alunos para um tratado de paz com a disciplina e a escola, o que o colocaria como um sujeito ativo no seu papel de estudante, cidadão e responsável por sua construção intelectual e suas capacidades emocionais.

A educação vem trabalhando nesse campo das inteligências emocionais, e tem como cartão de apresentação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que é o documento mais recente que legaliza as relações entre a aprendizagem e o aluno ao professor. A BNCC (2018), traz uma reflexão sobre as formas de relacionamento entre as atitudes e as posturas ligadas as habilidades e competências sócio-emocionais, com currículo voltado para praticas que humanizam a escola e promovem aos estudantes uma atmosfera de respeito, tolerâncias, empatia e inclusão.

[...] BNCC prevê uma padronização do currículo escolar da Educação Básica (que engloba os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio). [...] Os currículos escolares deverão ser elaborados de acordo com alguns objetivos, que representam o que se espera que o aluno aprenda durante sua trajetória na escola. Mas entenda: não se trata somente da absorção das matérias ministradas, e sim das habilidades desenvolvidas, da capacidade de ação e reflexão críticas, necessárias à prática da cidadania. O que se procura é criar um padrão mínimo e otimizar a qualidade do ensino.

O sistema educacional tem uma necessidade pungente de formular textos e apresentá-los aos profissionais da educação, tendo em vista que através destes se definem questões de ordem como a inteligência emocional e as relações sócio emocionais nos aspectos de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (1925) quando escreve “Psicologia da Arte”, apresenta rapidamente alguns conceitos de empatia e menciona brevemente algumas concepções que contribuíram para história e teorização da empatia no futuro. Vale considerar que naquela época o tratado de empatia estabelecido por Vygotsky ainda estava associado à estética da arte, da literatura e do teatro, apesar de hoje estar no campo da educação e do desenvolvimento de pessoas.

4. Metodologia

Visando a aprendizagem dos estudantes foi elaborada uma sequência de atividades enfocando o enriquecimento da competência linguística dos estudantes a partir do conhecimento das variedades linguísticas.

A primeira atividade realizada em sala de aula foi de sondagem, na qual cada estudante relatou qual era sua cidade de origem, e, conseguinte as características e curiosidades desta, de modo a realizar um levantamento do perfil geográfico-linguístico.

A segunda atividade teve, como objetivo, trabalhar a empatia do aluno com o próximo, visando levar os estudantes a compreenderem seus colegas. Para isso foi solicitado que cada estudante levasse à escola um objeto ou algo que lhe despertasse uma lembrança boa. Seguindo a proposta solicitada, os estudantes levaram fotos, roupas, bonecos, chaveiros, prêmios, óculos, etc. e a partir destes relataram o porquê de terem escolhido estes para a representação do que gostariam de falar. Tal experiência gerou comoção nos estudantes, pois emocionaram-se ao ouvir as his-

tórias dos colegas. Nota-se que a partir desta atividade ficou perceptível a mudança de comportamento dos estudantes, de modo que passaram a respeitar seus colegas e suas opiniões.

A terceira atividade foi realizada oralmente. Primeiramente, perguntamos aos estudantes quais palavras e significados que conheciam e que são diferentes da cidade de Alto Taquari-MT. Em seguida, cada estudante falou alguma palavra de sua região/cidade de origem e estas eram anotadas pela professora na lousa com seus respectivos significados, depois disso, os outros estudantes relatavam o significado que cada palavra tinha em sua região, formando assim um quadro variacional.

Após a verificação da variação linguística em sala de aula, os estudantes realizaram uma pesquisa para averiguar não somente a variação linguística na cidade, mas também a questão do preconceito linguístico, ou seja, como este ocorre e com quais falantes. Os estudantes fizeram a pesquisa com três falantes, sendo as perguntas base para a pesquisa:

- 1- De que cidade você é?
- 2- Você percebeu alguma diferença entre a linguagem de sua cidade e a linguagem de Alto Taquari?
- 3- Você já sofreu preconceito por falar diferente? O que houve?
- 4- Há algo que em sua cidade tenha nome diferente do que é usado em Alto Taquari? Cite exemplos.

A partir das respostas da pesquisa foi realizada uma roda de conversa. Nesta os estudantes relataram que nem todas as pessoas responderam suas perguntas, pois, ficavam constrangidas, outras bravas, no entanto, aquelas que responderam relataram que por serem de outra cidade e terem linguagem diferente sofreram preconceitos, já que as pessoas com quem conviviam diziam que não falavam “normal”. A partir deste ponto, foi trabalhada a noção dos conhecimentos e culturas diversas no país e na cidade de Alto Taquari, e que tal fato reflete na língua, assim, se na cidade há migrantes de vários estados do país, logo os falantes utilizaram a linguagem falada de sua região de origem.

Para a última etapa da sequência, a turma foi dividida em cinco grupos que representavam as regiões brasileiras, norte, sul, sudeste, centro-oeste e nordeste, e, a partir desta divisão os grupos fizeram pesquisas, referente às questões geográficas e culturais da região, e, mais especificamente sobre a diversidade linguística. Além da apresentação dos principais pontos da variação linguística na região estudada, os alunos levaram comidas típicas, apresentaram danças típicas e teatro enfocando a questão do preconceito linguístico e que como problema deve ser combatido.

5. Considerações finais

As ações realizadas em sala de aula tiveram resultados excelentes, neste caso, principalmente após a segunda atividade, pois durante a apresentação dos colegas, os estudantes puderam observar que como eles, os amigos também têm problemas, frustrações, alegrias e tristezas. Tal atividade foi de tamanha importância em sala de aula que os estudantes passaram a se dedicar mais, respeitar os colegas e professores, ou seja, uma melhora significativa tanto no comportamento quanto no interesse pela aprendizagem em si.

Isso demonstra que além da necessidade de se aprender propagada socialmente, como um “mal necessário”, é possível apresentar ao estudante uma educação não vista como vilã, mas como algo que podem aprender e gostar, ou mesmo ter empatia, por saber que é algo que lhe fará bem.

O estudo do resultado das atividades efetivadas em sala demonstra a necessidade do professor, observar e criar estratégias para o ensino em sala de aula, não somente no aspecto aqui estudado, mas para outras capacidades e competências também, de modo a traçar projetos que visem partir do conhecimento de mundo do aluno, bem como dos aspectos afetivos com o objetivo de aproximar o estudante do meio educacional e apresentar uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências*, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. p. 404

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, 2018.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno / professor / conhecimento. Encontro: In: *Revista de Psicologia*, Instituto de Matemática e Estatística – USP, Vol. 17, Nº. 27, Ano 2014.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

DEWAAL, F. *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBERBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília-DF: Unesco, 2002. p. 57-87

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional – A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

Howard Gardner e Thomas Hatch, *Multiple Intelligences Go to School*. In: *Education Researcher* 18, 8, 1989.

MINAYO, M. C. S. Social Violence from a Public Health Perspective. In: *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 07-18, 1994.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. (1925). Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZALUAR, A E LEAL, M. C. Violência Extra e Intra Muros. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n. 45 p. 145-64. 2011.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)

layssajaduarte@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O fato de que as línguas mudam é incontestável, a linguística histórica atesta que a variação linguística é inerente a todas as línguas em qualquer época. O fator que refreia a variação linguística é a escrita e o consequente padrão linguístico compendiado pelos manuais de gramática. Diante dessa questão, este texto tem como objetivo final – desenvolvido na última seção – discutir sobre o tipo de tratamento escolar que se deve dar às variantes que não se encaixam nesse padrão. Antes disso, é preciso considerar o inevitável processo de mudança pelo qual passou a língua portuguesa, mostraremos, de modo breve na primeira seção, como a variação linguística esteve presente no processo de evolução do latim até sua transformação em outras línguas, inclusive na língua portuguesa. Em seguida, trataremos, na segunda seção, sobre algumas características principais da variação linguística e sobre como a escrita colabora para fixar padrões mais e menos prestigiados.

Palavras-chave:

Ensino. Língua portuguesa. Variação Linguística.

1. Variação linguística e história da língua portuguesa

A língua portuguesa, como conhecemos hoje, assim como qualquer outra língua, evoluiu por meio de transformações que ocorreram no decorrer de séculos. Nesta seção, será apresentada, de modo sucinto, a história da língua portuguesa e como fatores geográficos e políticos, ou seja, alheios às questões puramente estruturais e linguísticas, foram mais relevantes para que o latim evoluísse e se transformasse em outras línguas, inclusive na língua portuguesa.

O início dessa história remonta ao processo de povoamento e de romanização da Península Ibérica, território onde hoje se encontra Portugal. Tendo como seus primeiros habitantes os celtas e os iberos – que posteriormente se tornaram um único povo, os celtiberos – a península recebeu também os fenícios, os gregos e os cartaginenses. Estes últimos ameaçavam a soberania de Roma, e pretendiam apoderar-se totalmente da Península Ibérica, com essa intenção cercaram Sagunto, o que levou

os celtiberos a chamarem em socorro os romanos.

A vitória dos romanos sobre Cartago deu origem a um processo de dominação que durou séculos e que impôs aos povos dominados da Península Ibérica não apenas o domínio político militar, mas também o domínio cultural. “Roma, paralelamente à sua conquista territorial, ia realizando a conquista linguística, impondo aos povos vencidos a sua língua: o latim” (SILVA, 2010, p. 20). Outros eventos ocorridos no curso da história também contribuíram para a evolução linguística do latim e o consequente surgimento das línguas neolatinas. Podemos citar as invasões árabes e bárbaras como exemplos desses eventos, e especificamente no tocante à língua portuguesa, podemos mencionar o movimento de reconquista⁴⁸ e a consolidação de Portugal como território politicamente delimitado.

A imposição do latim aos povos da Península Ibérica é um episódio essencial na história da língua portuguesa. A expansão do Império Romano e as invasões bárbaras e árabes geraram o contato com outros povos, o que possibilitou não só que houvesse variação linguística no latim, mas sua evolução ao ponto de se transformar em outras línguas. Sendo assim, as questões geográficas e políticas que propiciaram a mistura de diferentes povos utilizando o latim determinaram não o desaparecimento dessa língua, mas uma evolução que dura até os dias atuais. Essa evolução é muito bem esclarecida nas palavras de Oliveira:

As línguas variam e mudam, e, partindo desse princípio, podemos dizer que o português é uma das formas hodiernas do latim, já que a maior parte de suas palavras, assim como de sua sintaxe, veio dessa língua clássica. Do latim ao português, temos um caminho muito mais complexo, pois foram trocas e mais trocas linguísticas até o surgimento da “última flor do

⁴⁸ Movimento contrário às invasões árabes. Exércitos hispano-visigóticos e cristãos inconformados com o domínio muçulmano fundaram o Reino das Astúrias e iniciaram o movimento de reconquista dos territórios perdidos para os árabes. Haury (2008, p. 31) nos diz que esse movimento era “uma guerra militar, santa, abençoada, e beneficiada pelos papas. Avançando para o Sul, foram recuperando aos poucos os territórios perdidos; assim se formaram os reinos cristãos de Leão, Aragão, Navarra e Castela”. Esse evento histórico culminou, mais tarde, na formação do estado português, já que o Rei Afonso VI, de Navarra e Castela, presenteou – devido ao sucesso nas batalhas contra os árabes – Dom Raimundo com o território da Galiza e Dom Henrique de Borgonha com o Condado Portucalense. Falava-se, nesses dois territórios, o galego-português ou galaico-português, porém, a fundação política de Portugal (antigo Condado Portucalense) como estado independente e a consequente separação da Galiza fizeram com que a língua das duas regiões também se dividisse, passando o galego a ser a língua falada na Galiza e o português a língua de Portugal.

Lácio”. Neste caminho temos o latim, o latim vulgar, o românico, o galai-co-português e o próprio português. E, da mesma forma, outras línguas surgiram do latim, para deixar a situação ainda mais complexa: o espanhol, o catalão, o francês, o provençal, o italiano, o rético, o dalmático, o romeno e o sardo. (OLIVEIRA, 2015, p. 14)

O desaparecimento de uma língua é consequência do desaparecimento dos falantes que a utilizam, ou porque foram aniquilados ou porque foram assimilados por outra sociedade portadora de outra língua; o caso do latim, porém, é específico. Segundo Faraco,

Nenhuma sociedade fala hoje o latim propriamente dito. Contudo, de certa maneira, ele continua sendo falado, embora de forma bastante alterada, pelas sociedades que falam as chamadas línguas românicas como o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno, o sardo, o catalão. (FARACO, 2006, p. 45)

Nesse sentido, quanto ao latim, embora seja uma língua morta, podemos afirmar que seu fluxo histórico de transformações continua vivo nas línguas as quais deu origem. Como já mencionado, as mudanças linguísticas, no caso do latim, não estão relacionadas somente a questões estruturais, mas muito mais a fatores geográficos e políticos. Para Silva (2010),

O problema da diferenciação geográfica, mais do que o da diferenciação social, criou condições para que a língua latina viesse um dia a dar origem às línguas românicas. Socialmente, o latim seria bem falado ou mal falado, conforme a cultura daqueles que o empregassem e, mais ainda, conforme a situação em que fosse empregado. [...] Geograficamente, porém, as diferenças deviam ser muito mais sérias, porque à medida que o Império se ampliava, envolvia povos de raças diferentes, o que vale dizer também povos de falas diferentes. (SILVA, 2010, p. 25)

Entende-se, portanto, que no caso do latim a origem da variação linguística possuía dupla fonte: a primeira é proveniente do falar culto ou popular (a língua é diferenciada socialmente), essa diferenciação é a mais comum e presente no uso de qualquer língua; nesse caso, a parcelada população que utiliza o linguajar mais erudito busca preservá-lo das “corrupções” da linguagem vulgar, utilizada pelo povo. No caso do latim, a língua de prestígio era utilizada pela aristocracia romana, conhecida por várias denominações (latim clássico, latim literário, *sermourbanusetc.*), essa língua era predominantemente utilizada na escrita para a redação de documentos oficiais. Já a língua popular era somente falada, não estava presa a princípios gramaticais rígidos, por isso não possuía uniformidade, era a língua dos camponeses, operários e soldados.

A segunda fonte de variação linguística do latim é proveniente de

uma questão política e geográfica (a língua é diferenciada geograficamente). À medida que o Império Romano crescia, outros povos falantes de outras línguas eram obrigados a utilizar o latim, o que proporcionava uma grande fonte de transformações na língua. Após a falência do Império, essa fonte geradora de mudanças linguísticas continuou a existir e a se fortalecer, por meio principalmente das invasões bárbaras e árabes.

As duas fontes geradoras de transformações linguísticas no latim são igualmente relevantes, no entanto, considera-se que seria improvável que somente a diferenciação social conduzisse o latim a transformar-se em outras línguas. Dessa forma, o surgimento das línguas românicas está muito mais condicionado às questões geográficas e políticas sofridas pelo Império Romano.

A história da língua portuguesa mostra, portanto, que a variação linguística é um processo inerente às línguas, e dependendo dos fatores que colaboram para sua existência, ela pode ocorrer em maior ou em menor grau, provocar grandes ou moderadas transformações.

2. Características da variação linguística:

Segundo Faraco (2006) a variação linguística é um evento que acontece continuamente em todas as línguas. O autor confirma o que é de conhecimento comum no estudo da linguagem: “as línguas humanas não constituem realidades estáticas, ao contrário, sua configuração se altera continuamente no tempo” (FARACO, 2006, p. 14). Faraco aponta uma série de características do processo de variação:

- ✓ Nunca se perde o que é chamado de “plenitude estrutural e potencial semiótico” das línguas, ou seja, as línguas estão em constante mudança, mas mesmo assim, nunca deixam de servir aos falantes com os recursos fundamentais para a veiculação dos significados.
- ✓ As mudanças são graduais e atingem partes e não o todo da língua, embora ocorram continuamente, acontecem de forma tão lenta que os falantes possuem mais uma sensação de permanência do que de mudança da língua.
- ✓ A escrita propicia uma realidade mais permanente e estável, devido ao padrão compilado em gramáticas ensinadas formalmente, isso reprime as mudanças.

- ✓ A variação surge mais frequentemente entre as gerações mais jovens e em grupos socioeconômicos intermediários.

Nesse sentido, embora haja sempre a mudança, ela não ocorre de maneira tão brusca ao ponto de dificultar a comunicação, as modificações linguísticas são lentas e gradativas, tornando-se mais lentas ainda nas sociedades letradas que utilizam da escrita para fixar padrões linguísticos como mais ou menos prestigiados.

Isso nos leva a acreditar que quanto maior a presença da escrita numa sociedade, mais delineada fica a divisão entre variedades de prestígio e variedades consideradas vulgares; ou seja, com a escrita, surge a necessidade de fixar padrões linguísticos a serem utilizados de modo contextual, o que consequentemente torna o linguajar popular menos prestigiado. No caso do latim, havia a língua erudita (clássica, literária), escrita e utilizada por poetas e oradores, essa língua se preservava ao longo do tempo, sobretudo pelo fato de ser uma língua predominantemente utilizada na escrita; por outro lado, a língua popular se desenvolvia livremente, por não estar presa àqueles princípios do linguajar culto e por ser pouco utilizada na escrita. Segundo Silva,

O que se tinha era o latim literário, língua artificial, criada por imitação dos modelos gregos, unicamente escrita, cheia de variações que deviam embelezá-la; e o latim vulgar, língua unicamente falada, que possuía vida própria, que não estava presa a princípios rígidos de fonética, morfologia e sintaxe. [...] Enquanto a língua literária se fazia mais fixa e mais rígida, à proporção que os eruditos lhe impunham regras e normas, a língua falada se enriquecia sempre mais, ganhava mais vida e colorido, mais complexidade e variação [...] é desse latim vulgar, cheio de falhas e de defeitos que o afastavam bastante da língua erudita, que se vai originar o português. (SILVA, 2010, p. 22-3)

A língua vulgar e sua variação linguística foram, portanto, determinantes para a evolução e o surgimento de outras línguas. Nesse contexto, o ensino de uma norma padrão é constantemente questionado, afinal, por que prender-se a princípios gramaticais de um linguajar de prestígio se a língua muda constantemente? Por que ensinar na escola uma língua artificial utilizada por uma pequena parcela da sociedade? Por que ensinar uma língua dita de prestígio que desqualifica ou torna menor as demais variantes?

Há convergências e divergências a esse pensamento, e todas as posturas precisam ser consideradas. O primeiro fator a ser acatado é o fato de que a variação linguística não pode ser tida como algo bom ou ruim,

mas sim algo natural e intrínseco ao desenvolvimento das línguas.

3. Norma-padrão, variação linguística e ensino

Quando se trata de ensino de língua materna, principalmente na seara das modalidades padrão e não padrão, há que se considerar a existência das concepções tradicionais, tanto de língua, quanto de ensino de língua.

A concepção tradicional de língua diz que a norma-padrão deve ser ensinada por ser a mais prestigiada socialmente. Na mesma direção, a concepção tradicional de ensino de língua traz um ensino prescritivo ou normativo, baseado nas regras da gramática normativa que tratam a linguagem como um todo homogêneo que pode ser aprendido por meio de exercícios de metalinguagem. É quase uma unanimidade entre os estudiosos que essa concepção precisa ser combatida.

É importante, ainda, diferenciar norma-padrão de variedade culta. Segundo Bagno,

De um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa. (BAGNO, 2002, p. 185)

Nesse sentido, a norma culta é utilizada por aqueles que possuem maior contato com a escrita, é importante ressaltar que muitas das regras da norma-padrão tradicional não são utilizadas pelos falantes mais instruídos que utilizam uma variante culta. Segundo Bagno (2002), no Brasil, são considerados como falantes de variante culta aqueles que possuem curso superior. No entanto, na visão do autor, se nem essa língua falada pelas pessoas mais instruídas da sociedade possui uma plena correlação com a norma-padrão tradicional, entende-se aí a necessidade de um movimento de busca pela criação de uma norma-padrão diferente da que já conhecemos.

Para Faraco (2002), a norma-padrão tradicional é carregada de preconceitos e busca padronizar a língua considerando tudo o que é diferente do “padrão” como errado. Essa padronização da língua busca preservá-la da variação que a mesma sofre ao longo do tempo. Foi por esse motivo que surgiram as primeiras gramáticas tradicionais ainda na Grécia antiga, como nos informa Bagno (2004). Bagno (2004) acrescenta que o

padrão de língua a ser preservado naquela época era aquele encontrado nos escritores clássicos. Essa concepção de padrão linguístico baseado nos grandes escritores e com a intenção de preservar uma língua livre de variações é a que vigora até hoje. É com o mesmo intuito de refrear a variação linguística que surge a norma-padrão da língua portuguesa.

Porém, segundo Faraco (2002), em vez do padrão se basear na fala dos brasileiros mais letrados, ele, na verdade, foi elaborado com base na escrita de clássicos portugueses, numa tentativa de igualar a língua falada no Brasil ao português europeu.

Observa-se, portanto, no posicionamento de Bagno (2004) e de Faraco (2002), uma tendência à valorização de uma variante de prestígio; porém, essa variante não é a norma-padrão tradicional, mas sim uma língua culta brasileira que não esteja presa aos moldes do português europeu. O motivo dessa preferência encontrada em vários autores é que a fala dos brasileiros mais instruídos é diferente da escrita encontrada nos clássicos portugueses; dessa forma, o “padrão” a ser ensinado nas escolas não é a norma-padrão tradicional, mas sim um novo modelo linguístico, baseado na fala dos brasileiros mais instruídos.

Assim, muitos advogam pelo não ensino da norma-padrão tradicional, como é o caso dos autores já citados –Bagno (2004); Faraco (2002) –, e ao mesmo tempo defendem que a escola deve possibilitar o acesso a uma linguagem socialmente prestigiada, já que, segundo Possetti (1996), este conhecimento é útil para o combate às desigualdades sociais.

O uso de uma variante de prestígio é requerido em diversos contextos, sobretudo na escrita, e fazer uso dela não significa abandonar as variantes populares ou considerá-las menores. Dessa forma, esse conhecimento pode ser um instrumento de mobilidade social, uma vez que um saber tido como pertencente às classes abastadas não pode mais ser considerado como tal, devido ao seu acesso ser possibilitado àqueles que não fazem parte dessas classes. Silva, Pilati e Dias afirmam:

Podemos dizer, então, que os pesquisadores brasileiros têm uma noção bastante clara de que, em um ensino democrático, todas as variedades do português podem e devem ser trabalhadas em sala de aula e as avaliações sociais sobre cada uma delas não devem ser negligenciadas. Outro aspecto importante é que a variedade considerada de prestígio pela sociedade deve ser bem explorada, pois o conhecimento e o uso dessa variedade por parte dos alunos serão úteis na sua relação com a sociedade. A nova questão que se coloca nesse momento é a necessidade urgente de se viabilizar esse ensino em sala de aula. Em outras palavras, como auxiliar professor-

res a implementar em sala de aula o trabalho com as diversas variedades linguísticas e como auxiliar o professor nessa nova missão? (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 979)

É bastante coerente o posicionamento desses autores, tanto em relação à necessidade do ensino de uma língua socialmente prestigiada, quanto à necessidade de capacitar os professores para esse ensino, que não deve ser excludente, no sentido de dar espaço também às variantes populares.

4. Considerações finais

A partir da imposição da cultura e da língua romana aos povos da Península Ibérica, um longo processo histórico se desenvolveu culminando na origem das línguas neolatinas, grupo de línguas ao qual pertence a língua portuguesa. Embora o fluxo de mutações linguísticas do latim continue vivo na língua portuguesa mostrando que é impossível deter a variação, há sempre a tentativa de preservação de um padrão linguístico por meio da escrita e de compêndios gramaticais. Diante disso, nos deparamos com o seguinte questionamento: “por que ensinar um padrão de prestígio social se a língua muda e o que prevalece sempre são as variantes populares?”

Chegamos à conclusão de que há quase um consenso em relação ao fato de que o ensino de língua materna deve primordialmente objetivar o domínio de uma variante de prestígio por parte dos alunos, sem que esse ensino conduza à depreciação das variantes populares. O problema em torno dessa questão, para alguns dos autores mais proeminentes, não é o ensino de uma variante de prestígio, mas sim o fato de que essa variante está atrelada a um padrão linguístico do português europeu, daí a defesa pelo ensino não da norma-padrão tradicional, mas de uma variante socialmente prestigiada que tenha sua origem no falar dos brasileiros mais instruídos, e não nos clássicos do português europeu.

O problema com o ensino da norma culta e não da norma-padrão pode residir no fato de que não há ainda uma sistematização clara de uma norma culta genuinamente brasileira, no sentido de se estabelecer o que é linguisticamente adequado a se utilizar ou não. Algumas gramáticas já foram elaboradas para atender a essa perspectiva, porém, a esmagadora maioria das gramáticas que são a fonte de conhecimento e de ensino de língua nas escolas, ainda é voltada à norma-padrão tradicional. Soma-se a isso a capacitação falha dos professores, no sentido de proporcionar-lhes

um aprendizado que os leve a aplicar o conhecimento sobre norma culta em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: _____. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 179-99

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61

HAUY, AminiBoainain. História da língua portuguesa: séculos XII, XIII e XIV. In: SPINA, Segismundo (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008. p. 21-102

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Cattus, Feles etpinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas*. João Pessoa: Ideia, 2015.

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

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4>>. Acesso em: 5 set. 2018.

**A VEDAÇÃO DA OBSTINAÇÃO TERAPÊUTICA À LUZ DA
RESOLUÇÃO Nº 2.156/2016, DO CONSELHO
FEDERAL DE MEDICINA⁴⁹**

Larissa de Paula Ferreira (UENF)

larissadepaulaf@gmail.com

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

Estudos recentes indicam que a morte ainda tem sido um tabu nas sociedades desenvolvidas. Certamente, este é um fenômeno inevitável e inerente a qualquer ser vivo. Prevenir a mortalidade antecipada é um importante objetivo da medicina em busca de cura. No entanto, cumpre ressaltar, que, sempre deve existir uma saudável tensão entre o estágio derradeiro da vivência humana e o dever medicinal de aceitar a finitude como destino de todos os seres humanos, pois se assim não for, os profissionais da saúde, em nenhum momento, estarão devidamente preparados para lidar com o fenômeno da inevitabilidade da morte. Neste contexto, verifica-se, frequentemente, a institucionalização e medicalização do morrer, especialmente nos hospitais em que o emprego de aparelhos com alta tecnologia viabilizam artificialmente a manutenção do corpo do paciente em funcionamento, independentemente da condição e da constatação da qualidade de vida. Assim, o presente artigo analisa a seguinte situação-problema: que fundamentos da Resolução nº 2.156 do CFM respaldam a vedação da obstinação terapêutica? Tem-se por objetivo examinar o contexto, bem como os elementos que compõem o dilema da distanásia, ou seja, analisar os limites ético-jurídicos do prolongamento do processo de morte à luz da Resolução nº 2.156/2016, do Conselho Federal de Medicina. Torna-se essencial abordar esta problemática pela contemporânea atenção e sucessivas discussões explícitas acerca da obstinação terapêutica, também conceituada como tratamento fútil ou distanásia, tendo em vista o progresso da medicina, bem como o próspero avanço da tecnologia. Por intermédio da metodologia qualitativa, a abordagem baseia-se em diversas obras e artigos científicos de teóricos sobre o assunto como Dadalto (2017), Marreiro (2014), Vieira (2012), Becker (2015), Pessini (2007), Sertã (2005), entre outros, bem como em dispositivos legais de notória relevância, a saber, CRFB/1988, Resoluções nº. 2.156/2016 (definidora dos critérios para admissão de pacientes em UTIs) e nº 1.805/2006 (disciplinadora da Ortotanásia) do Conselho Federal de Medicina (CFM) e ainda, o Código Civil Brasileiro de 2002.

Palavras-chave:

Tecnolatria. Obstinação terapêutica. Terminalidade da vida.

Resolução 2.156 do CFM. Eticidade.

⁴⁹ Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro às pesquisas científicas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

1. Considerações iniciais

A obstinação terapêutica é uma discussão importante da Bioética contemporânea e também um dilema a ser analisado à luz da principiologia constitucional a fim de se demonstrar as implicações da morte angustiante e postergada – sua consequência direta – no cumprimento dos ideais que inspiraram a adoção do princípio da dignidade da pessoa humana como valor máximo do ordenamento jurídico a partir da vigente Constituição Federal, em 1988.

A tecnolatria tem sido um fenômeno adotado pela medicina contemporânea. Vive-se uma verdadeira idolatria pelos equipamentos advindos do desenvolvimento tecnocientífico verificado a partir da segunda metade do século passado, alcançando avanços que, aplicados à saúde, facultaram prolongar a vida humana por um lapso temporal cada vez mais extenso, o que passou a despertar análises críticas e questionamentos acerca da adoção legítima da conduta da obstinação terapêutica, consistente na postergação não da vida, mas do processo de morrer. Essa realidade – das novas tecnologias a serviço da saúde humana – reclama por detalhado estudo sobre os limites éticos do prolongamento artificial da vida, buscando-se compreender até que ponto importa prolongar a vida humana à custa de dor e sofrimento, pondo em risco a dignidade da pessoa enferma.

Em contraposição à obstinação terapêutica e à utilização de suporte vital nos casos em que a vida humana deixa de ser viável, ou ainda, quando a vida caminha para o seu inexorável fim, o Conselho Federal de Medicina editou em 2016 a Resolução nº 2.156 que estabelece critérios objetivos para a admissão de pacientes na UTI, vedando admissão daqueles que se encontrarem em estado já não responsivo à medicina curativa.

2. Obstinação terapêutica: conceituação e contornos

A morte humana nunca foi uma questão de fácil enfrentamento. Norbert Elias explica que essa realidade se deve ao fato de ser o homem o único ser vivente que tem consciência de que um dia irá morrer; por isso, “a morte constitui um problema só para os seres humanos” (ELIAS, 2001, p. 10). Comenta ainda o referido autor que:

Embora [os seres humanos] compartilhem o nascimento, a doença, a juventude, a maturidade, a velhice e a morte com os animais, apenas eles, dentre todos os vivos sabem que morrerão; apenas eles podem prever seu próprio fim, estando cientes de que pode ocorrer a qualquer momento e

tomando precauções especiais – como indivíduos e como grupos – para proteger-se contra a ameaça da aniquilação. (ELIAS, 2001, p. 10)

A morte acontecerá para todos, não sendo possível recusar o destino da existência humana, por esse motivo, são necessárias condutas no sentido do enfrentamento da morte, visando concebê-la como fase da vida humana:

Finalmente, podemos encarar a morte como um fato de nossa existência; podemos ajustar nossas vidas, e particularmente nosso comportamento em relação às outras pessoas, à duração limitada de cada vida. Podemos considerar parte de nossa tarefa fazer com que o fim, a despedida dos seres humanos, quando chegar, seja tão fácil e agradável quanto possível para os outros e para nós mesmos; e podemos nos colocar o problema de como realizar essa tarefa. Atualmente, essa é uma pergunta que só é feita de maneira clara por alguns médicos – no debate mais amplo da sociedade, a questão raramente se coloca. (ELIAS, 2001, p. 8)

Vê-se, portanto, que a finitude humana consiste em um dilema de necessário enfrentamento, pois “de todas as coisas que movem o homem, uma das principais é o seu terror da morte” (BECKER, 2015, p. 31).

Morrer faz parte da vida. Sobre essa inevitável realidade:

Será que não cabe a nós confessar que em nossa atitude civilizada em relação à morte estamos, uma vez mais, vivendo psicologicamente além de nossos recursos, e devemos nos reformar e dar à verdade o valor que ela merece? Não seria melhor dar à morte o lugar na realidade em nossos pensamentos que lhe pertence, e dar um pouco mais de destaque àquela inconsciente atitude para com a morte que até aqui temos suprimido com tanto cuidado? Isso nem parece, realmente, uma realização de maior valor, mais sim um passo atrás... mas tem o mérito de levar um tanto mais em consideração a verdadeira situação [...] (FREUD *apud* BECKER, 2015, p. 31)

A condição de seres mortais precisa ser reconhecida como meio de se propiciar um morrer em paz, digno, humano e justo. Nunes destaca que à ciência cabe evoluir junto à preocupação de oportunizar a morte digna, enfatizando:

[...] falar de morte com dignidade, seja na ética ou no direito, implica em primeiro lugar uma clarificação conceitual. Porque, em boa verdade ‘morte digna’ é uma realidade passível de distintas apreciações tanto na linguagem mais fluida da ética como na perspectiva mais hermética do direito. E havendo hoje um consenso internacional alargado, pelo menos na medicina, sobre a licitude de determinadas intervenções médicas em fim de vida – tal como a Ortotanásia, a suspensão ou abstenção de tratamentos desproporcionados, as ordens de não reanimar ou mesmo sobre a importância do testamento vital e de outras diretivas antecipadas de vontade – persiste a dúvida sobre o real valor da vida humana e sobre o seu caráter

No entanto, neste cenário, verifica-se frequentemente que, movidos pela ânsia de “salvar a vida” a qualquer custo, família e médicos intervêm com tratamentos fúteis, cujos resultados estão aquém da expectativa de uma vida normal, de uma existência qualitativa.

No momento em que o médico – muitas vezes estimulado pela família – ministra procedimentos que em nada beneficiam “a pessoa em fase terminal e que prolonga inútil e sofridamente o processo do morrer, procurando distanciar a morte”, configura-se o excesso terapêutico (PESSINI, 2004, p. 252). “Há, por assim dizer, uma busca insensata pela imortalidade humana” (MARREIRO, 2014, p. 47).

Portanto, a obstinação terapêutica significa “‘morte lenta’, ansiosa e com muito sofrimento. Pode ser até violência, uma vez que acaba submetendo a pessoa a recursos terapêuticos dolorosos ou degradantes que não levam a nada” (ANJOS *apud* PESSINI, 2007, p. 195). Desse modo, segundo os civilistas Cristiano Chaves de Farias e Nelson Rosenvald:

[...] é o prolongamento artificial do processo (natural) de morte, ainda que à custa do sofrimento do paciente. É a continuação, por intervenção da Medicina, da agonia, mesmo sabendo que, naquele momento, não há chance conhecida de cura. Enfim, é uma verdadeira obstinação pela pesquisa científica, pela tecnologia e tratamento médico, olvidando o direito do paciente à sua dignidade intangível, mesmo no momento da morte. (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 314-15)

Mônica Silveira Vieira (2012, p. 233-4) afirma que a obstinação terapêutica, também denominada distanásia, tratamento fútil, tratamento inútil, futilidade médica, obstinação irracional ou excesso terapêutico, “atenta contra a dignidade da pessoa humana, devendo ser evitada”, pois ao final se resume em uma “existência antinatural, totalmente mantida de forma mecânica”.

A futilidade do tratamento está intimamente relacionada à sua absoluta desnecessidade, uma vez que nada poderá promover a cura, não sendo possível modificar o quadro do paciente, portanto irrelevante qualquer atuação, intervenção ou medicamento, ou seja, refere-se a toda terapêutica ministrada “em pacientes portadores de graves moléstias, para as quais não há solução facilmente identificável pela ciência médica” (SERTÃ, 2005, p. 32). Nesse sentido:

Os tratamentos têm sido categorizados como fúteis quando não atingem os objetivos de adiar a morte; prolongar a vida; melhorar, manter ou restaurar a qualidade de vida; beneficiar o paciente; beneficiar o paciente

como um todo; melhorar o prognóstico; melhorar o conforto do paciente, bem-estar ou estado geral de saúde; atingir determinados efeitos fisiológicos; restaurar a consciência; terminar a dependência de cuidados médicos intensivos; prevenir ou curar a doença; aliviar o sofrimento; aliviar os sintomas; restaurar determinada função; e assim por diante. (PESSINI, 2007, p. 62)

São tratamentos que não apresentam nenhuma utilidade, não trazem benefício algum ao enfermo ou à sua família, não produzem qualquer efeito, sendo certo que seu resultado é indiferente para o quadro clínico ou para o bem-estar do paciente. Esclarecendo sobre a complexidade do excesso terapêutico Vieira (2012, p. 235) ressalta que “se deve evitar que a medicina e a tecnologia tornem-se um fim em si mesmas, verdadeiras armas na inútil batalha de preservar a vida que, do ponto de vista natural, praticamente não existe mais”.

De fato, a tecnologia promove numerosos benefícios para o bem-estar humano. Por isso, de modo algum pode ser entendida como uma conquista negativa, demonizada. A objeção está “na forma pela qual vem sendo utilizada por muitos profissionais de saúde” (VIEIRA, 2012, p. 234). A esse respeito, leciona Martin sobre os reais objetivos da medicina e adverte que dentre eles não se consagra o dever de prolongar indefinidamente a vida. Na perspectiva do autor:

Com a modernização da medicina, novos estilos de praticar a ciência e novas atitudes e abordagens diante da morte e do doente terminal emergiram. O paradigma tecnocientífico da medicina se orgulha, com bastante razão, diante dos significativos avanços obtidos nos últimos cem anos nas ciências e na tecnologia biomédica. Atualmente, doenças e feridas antigamente letais são curáveis desde que tenham tratamento adequado. O orgulho, porém, facilmente se transforma em arrogância e a morte, ao invés de ser o desfecho natural da vida, transforma-se num inimigo a ser vencido ou numa presença incômoda a ser escondida. (MARTIN, 1998, p. 173)

A hospitalização precisa visar um modelo mais humanista, não submetendo o doente a terapêuticas exclusiva e objetivamente técnicas, a condutas que transgridam a sua dignidade.

Com doença em estado terminal, quando nenhum tratamento empregado produzirá cura, indicam-se cuidados assistenciais, que aliviem o sofrimento e a dor, que amparem o enfermo e não a sua doença, que lhe permita um morrer digno e em paz.

3. O fenômeno da tecnolatria como propulsor da obstinação terapêutica e a vedação de condutas distanásicas pelas resoluções nº 1.805/2006 e nº 2.156/2016 – ambas do Conselho Federal de Medicina

A dificuldade em aceitar a finitude da vida, a busca desenfreada por adiamento da morte, como se fosse possível promover a imortalidade humana, fomenta a obstinação terapêutica, prática comum e corriqueira no cotidiano dos hospitais e unidades de terapias intensivas brasileiras (UTIs), porque os profissionais cultivam a “tecnolatria”:

Podemos ser sim curados de uma doença classificada como mortal, mas não de nossa mortalidade. Quando esquecemos disso, acabamos caindo na tecnolatria e na absolutização da vida biológica pura e simplesmente. É a obstinação terapêutica adiando o inevitável, que acrescenta somente sofrimento e vida quantitativa, sacrificando a dignidade. (PES-SINI; BARCHIFONTAINE, 2012, p. 455)

Blanco (1997, p. 31) se refere à distanásia como “encarniçamento terapêutico”. Utiliza uma expressão de significado forte e extremista para caracterizar o estado de quase-morte do moribundo quando a doença se encontra em fase terminal e a medicina insiste na tentativa inútil de aplicar procedimentos e administrar medicamentos que em nenhum momento trazem benefício ao doente.

À vista disso, Elizabeth Kübler-Ross (2012), norte-americana que realizou estudos com pessoas em fase terminal de uma doença, conclui que atualmente o processo de morte nas instituições hospitalares é frio e desumano, pois as UTIs transformaram-se em lugares impessoais, acolhedoras de pessoas vistas como um simples objeto. Na mesma perspectiva:

A dificuldade de enfrentar a finitude humana, aliada aos crescentes avanços tecnológicos no âmbito das ciências da saúde, que propiciam tantos e tão variados tipos de intervenções, procedimentos e tratamentos, resulta em nossos dias numa tendência à prática da obstinação terapêutica, de modo a evitar ou adiar a morte – nossa grande inimiga – ao máximo. (MÖLLER, 2012, p. 24)

Sob o progresso tecnocientífico, a medicina erroneamente passa a venerar a tecnologia em virtude do poder concedido por modernos aparelhamentos – muitas vezes mantenedores artificiais da vida, das funções e órgãos vitais já, reconhecidamente, deteriorados pela enfermidade – e opta por perseguir uma cura impossível de se realizar no plano fático, ocasionando uma preterição da dignidade da pessoa humana em detrimento da “infalibilidade” da ciência, impondo ao paciente extrema dor e sofrimento.

“O paradigma tecnocientífico absolutiza o valor da vida humana física, justificando todo e qualquer esforço para prolongar ao máximo possível os sinais vitais” (VIEIRA, 2012, p.238). Sobre essa questão, relevantemente Vieira destaca:

Fica claro, assim, que se deve evitar que a medicina e a tecnologia tornem-se um fim em si mesmas, verdadeiras armas na inútil batalha de preservar uma vida que, do ponto de vista natural, praticamente não existe mais. [...] Tal objetivo parece longe de ser alcançado, pois ainda predomina, na atualidade, o ‘paradigma da cura’, ‘prisioneiro do domínio tecnológico’, que procura se valer do emprego da alta tecnologia, com evidente proliferação das UTIs, deixando cada vez mais de lado as práticas de caráter humanista, como o carinho com os doentes, a presença solidária junto a estes e à sua família. (VIEIRA, 2012, p. 237)

Acerca da bioética e seu objeto de estudo, Pessini e Barchifontaine (2014, p. 205) enfatizam ser indispensável viver com qualidade assim como alertam que “se tivermos um bom entendimento da pessoa, teremos encontrado o caminho de uma resposta aceitável para muitos problemas”.

Diante disso, o ordenamento constitucional brasileiro assegura o direito à vida que, conforme ensina Moraes (2013, p. 87), é “o pré-requisito à existência e exercício de todos os demais”.

A Lei Maior não comanda uma arbitrária obrigação de viver, mas a defesa imperativa de uma existência fundada na dignidade da pessoa humana. Dessa forma, estabelecem as Resoluções nº 1.805/2006 e nº 2.156/2016, ambas do Conselho Federal de Medicina: a primeira solidifica a necessidade de promoção da morte no tempo certo (Ortotanásia), isto é, pacífica, sem tratamentos agressivos, brutais, ainda que diante de recursos vitais disponíveis e que permitam o seu prolongamento e a segunda sanciona critérios para a admissão de pacientes cujo potencial de recuperação é nulo em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), determinando o equilíbrio terapêutico frente a situações irremediáveis (DADALTO; SAVOI, 2017).

Mesmo não existindo no sistema jurídico federal legislação específica sobre a distanásia, afirma-se a vedação dessa prática sob o viés ético-jurídico. Indispensável ainda salientar a expressa vedação do excesso terapêutico e a ratificação dessa conduta como infração ético-disciplinar, pela Resolução nº 1.931/2009 do CFM – O Código De Ética Médica (CEM).

A medicina começa a se empenhar em reconhecer que, apesar de toda modernização e inovação tecnológica, incumbe-lhe o dever de res-

gatar a dignidade, visando sempre o “valor da vida humana, sem idolatrar sua dimensão física” (PESSINI, 2007, p. 58).

4. Considerações finais

O número de pacientes com doença em estado terminal que desejam ter a vida postergada é crescente e a cada dia os recursos tecnológicos tendem a permitir o aumento quantitativo da vida, muitas vezes em detrimento da qualidade de vida. No entanto, é necessário reconhecer que o fim da vida consiste em um estágio da natureza do homem e de todo ser vivo.

Ampliações na seara científica demandam estudos interdisciplinares no que se refere à pessoa humana, notadamente em dois contextos específicos: o nascimento e a morte, pois sobre tais fases da vida a medicina e a tecnologia conquistam grandes progressos.

Nota-se o despertar social e científico para a promoção de um ambiente favorável ao momento da morte, ratificando as discussões a respeito da obstinação terapêutica e de seus efeitos maléficos à pessoa e à sua dignidade.

Por certo, há relação entre a obstinação terapêutica e a Resolução nº 2.156/16 editada pelo Conselho Federal de Medicina de tal modo que nessa normativa são encontrados elementos que embasam a premissa de que não é adequado submeter o paciente terminal à distanásia.

A não sujeição do enfermo em estágio terminal a tratamentos curativos em UTI consolida a efetivação do valor da dignidade da pessoa humana, uma vez que tal resolução exige um tratamento humanizado à pessoa enferma e não a manutenção da vida em detrimento sua dignidade.

Vê-se, portanto, que a concentração de obstinadas tentativas de cura ante a inevitabilidade da morte, desconsiderando as verdadeiras necessidades da pessoa, tende a avolumar progressivamente enquanto a prática médica predominante não atentar devidamente para o sofrimento no final da vida.

Essas reflexões pretendem despertar a comunidade acadêmica e a sociedade para a importância da qualidade de vida do paciente, para a importância de se acrescentar mais vida aos dias do que mais dias à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, Luis Guillermo. *Muerte digna*: considerações bioético-jurídicas. Buenos Aires: AD-HOC S.R.L, 1997.

BRASIL. CRFB. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Lex. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 ago. 2018. (ISBN: 978-85-224-7863-7).

_____. *Resolução nº 2.156/2016, de 28 de outubro de 2016*. Define os critérios para admissão e alta de pacientes em UTIs. Disponível em <https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26557:2016-11-17-13-28-46&catid=3>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. *Resolução nº 1.805/2006, de 09 de novembro de 2006*. Ortotanásia. Brasília, DF, 28 nov. 2006. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/2006/1805_2006.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. *Resolução nº 1.931/2009, de 17 de setembro de 2009*. Código de Ética Médica. Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/novocodigo/integra_14.asp>. Acesso em: 01 set. 2018.

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat. Ortotanásia: Permitir Morrer Não Significa Simploriamente Deixar Morrer. In: *Revista Brasileira de Direitos Humanos*, Porto Alegre, v. 18, p.53-61, jul./set. 2016. Mensal.

DADALTO, Luciana; SAVOI, Cristiana. Distanásia: entre o Real e o Ideal. In: GODINHO, Adriano Marteletoet *al.* (Coord.). *Tratado brasileiro sobre o Direito Fundamental à Morte Digna*. São Paulo: Almedina, 2017. Cap. 8. p. 151-165. (ISBN 978-858-49-3214-6).

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos – seguido de “Envelhecer e morrer”*. Rio de Janeiro: Zahar, Trad. de Plínio Dentzien. 2001.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil – parte geral e LINDB*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

KOVÁCS, Maria Julia. A caminho da morte com dignidade no século XXI. In: *Revista Bioética*. Abr 2014, vol. 22, n. 1, p. 94-104.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MARREIRO, Cecília Lôbo. *O direito à morte digna: uma análise ética e legal da ortotanásia*; Curitiba: Appris, 2014.

MARTIN, Leonard C. Eutanásia e Distanásia. Iniciação à Bioética. In: COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira *et al.* (Coord.). Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998, p. 173.

MÖLER, Letícia Ludwig. *Direito à morte com dignidade e autonomia – o direito à morte de pacientes terminais e os princípios da dignidade e autonomia da vontade*. Curitiba: Juruá, 2012.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 10. ed. -São Paulo: Atlas, 2013.

PEREIRA, Rodrigo Moreira. A Morte na Perspectiva da Humanização da Medicina. In: CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat *et al.* (Coord.). *Ortotanásia: Bioética, Biodireito, Medicina e direitos de personalidade*. Cap. 12. Belo Horizonte: Del Rey, 2015. p. 121-8 (ISBN 978-85-384-0421-7)

PESSINI, Léo. Distanásia: Algumas reflexões bioéticas a partir da realidade brasileira. In: LEITE, Eduardo de Oliveira (Coord.). *Grandes temas da atualidade: Bioética e Biodireito*. Rio de Janeiro: Forense, 2004. p. 252

_____. Léo. *Distanásia: Até quando prolongar a vida*. 2. ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Loyola, 2007. 430 pp (ISBN 978-85-15-02400-1)

_____. Leocir. *Distanásia: Até quando prolongar a vida?* São Paulo: Loyola, 2007.

_____; BARCHIFONTAINE, Christian de P. de. *Problemas atuais de Bioética*. São Paulo: Loyola, 2014.

RIBEIRO, Diaulas Costa. Um novo testamento: testamentos vitais e diretivas antecipadas. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). *Família e dignidade humana*. Anais do V Congresso de Direito de Família. Belo Horizonte: IBDFAM, 2006.

SANTORO, Luciano de Freitas. *Morte Digna: o direito do paciente terminal*. Curitiba: Juruá, 2012.

SERTÃO, Renato Lima Charnaux. *A distanásia e a dignidade do paciente*. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

VIEIRA, Mônica Silveira. *Eutanásia: humanizando a visão jurídica*. Curitiba: Juruá, 2012.

AMBIGUIDADES EM CHARGES DE JORNAIS

Vanessa Ferreira Camilo (UFRR)

vanessaferreiracamilo@gmail.com

Paulina de Lira Carneiro (UFRR)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença do fenômeno semântico da ambiguidade em charges de jornal, publicadas e/ou republicadas em sites especializados e blogs de diversos chargistas. Presente habitualmente em jornais, o gênero *charge* tem a sátira como principal característica, tematizando, por meio do humor, diversos assuntos, principalmente os que são alvos de discussões entre os leitores, como os fatos que ocorrem no ambiente político. Nesse sentido, pretende-se identificar, nas charges selecionadas do *corpus*, os níveis linguísticos de manifestação do fenômeno da ambiguidade, bem como descrever os sentidos atribuídos e possíveis interpretações inferidas nos textos chárgicos, avaliando a importância dos elementos de ordem contextual na construção dos sentidos destas produções. No que se refere ao embasamento teórico, a definição do fenômeno semântico da ambiguidade, bem como sua classificação tipológica encontram-se pautadas nos autores: Cançado (2013), Ilari (1997), Ilari e Gerald (2006), Chierchia (2003).

Palavras-chave:

Ambiguidade. Charge. Humor. Política.

1. Introdução

Os gêneros textuais exercem um papel relevante na linguagem verbal e não verbal, tendo em vista que se apresentam sob diferentes formas. Dentre os gêneros de caráter eminentemente não verbal assume lugar de destaque a charge, que se caracteriza por ser representada em forma de desenho, podendo conter ou não elementos verbais, carrega aspectos de ordem crítica e geralmente tem seu foco voltado para a política. Um fenômeno bastante frequente nas representações chargísticas é a ambiguidade, que se refere ao duplo sentido disparado por termos, palavras ou imagens. Tal elemento presente nesse gênero textual é o que torna possível veicular conteúdos implícitos de maneira indireta, levando em consideração os elementos que cercam as possíveis interpretações que podem ser inferidas desse gênero. Nesse processo de construção dos significados do texto da charge, assume relevância as informações contextuais que podem direcionar suas possíveis interpretações.

Diante disso, a presente pesquisa pretende abordar as características do gênero discursivo *charge*, de modo a investigar os elementos que

o compõem, tendo como foco, particularmente, o fenômeno semântico da ambiguidade, presente em charges de cunho político, levando-se, ainda, em consideração o seu caráter humorístico.

Nesse sentido, destacamos o problema da pesquisa que orientou esta investigação: De que forma se manifesta a ambiguidade em charges de jornais?

Para tanto, visou-se, particularmente, analisar os diferentes tipos de ambiguidade presentes nos textos constitutivos do *corpus* da pesquisa, identificando em que níveis linguísticos esse fenômeno semântico se manifesta nessas charges, compreender de que maneira as informações de ordem contextual direcionam as possíveis interpretações, tendo em vista o universo sócio-histórico-político tematizado nas charges, e por fim, avaliar como a veiculação de sentidos implícitos, por meio desse fenômeno, corrobora para a construção dos sentidos do texto chargístico.

2. A noção de ambiguidade

A fim de delimitar o fenômeno semântico da ambiguidade, faz-se necessário, primeiramente, estabelecer um panorama acerca dos aspectos que o constituem. Para tanto, adotaremos como referência alguns autores, a exemplo de Cançado (2013), Chierchia (2003), Ilari (1997), dentre outros, que o abordam apresentando as suas causas e tipologias, propondo, assim, uma análise a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Partimos da definição de Câmara Jr. (1986), para quem a ambiguidade é a “circunstância de uma comunicação linguística se prestar a mais de uma interpretação”, que pode ser gerada em virtude de diversos fatores, sugerindo significados diversos em uma mesma mensagem. O autor em questão considera que a ambiguidade é uma consequência de dois fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia. A distinção entre tais fenômenos será retomada no decorrer deste capítulo.

Cançado (*Op. cit.*) aponta que exemplos de ambiguidade possuem mais de uma interpretação, sendo o contexto responsável por especificar o sentido a ser utilizado e, por outro lado, em exemplos de vagueza, não é possível inferir duas interpretações, pois a palavra encerra um sentido único, independente da forma em que for colocada na sentença, sendo, contudo, um elemento que não traz especificação. É o que podemos observar no exemplo a seguir: *Pedro acha Maria alta*.

Diante de tal sentença, observamos que, o adjetivo “alta” não determina a altura de “Maria” com precisão, de modo que o leitor possa distinguir o que seria uma pessoa “alta”, caracterizando-se, desse modo, como uma construção vaga e não ambígua. É nesse sentido que casos de vagueza ocorrem, com frequência, quando determinados termos não exprimem especificação, como exemplificado acima, que se refere a altura.

Convém notar que o fenômeno da ambiguidade foi amplamente estudado por semanticistas, que apresentam divergências no tocante à classificação ou especificação dos diferentes tipos de ambiguidade.

Cançado (*Ibidem*) define a **ambiguidade** como “um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado”. (*Id.*, *ibid.*, p.70). Ressaltamos que esse fenômeno se relaciona, em um sentido mais amplo à questão da indeterminação dos sentidos, tendo em vista o seu caráter polissêmico, por meio do qual determinadas construções textuais podem apresentar mais de um sentido.

A autora em questão aponta que a ambiguidade ocorre devido a diferentes fenômenos presentes na língua e estipula os seguintes tipos de ambiguidade: ambiguidade lexical, ambiguidade sintática, ambiguidade de escopo e ambiguidade semântica.

Ao abordar o primeiro tipo, Cançado (*Ibidem*) define a **ambiguidade lexical** como os casos em que a dupla interpretação é decorrente somente a partir de um item lexical. A indeterminação dos sentidos, característica do fenômeno da ambiguidade, pode estar relacionada, segundo Cançado (*Ibidem*), a duas condições, vinculadas aos elementos lexicais, a saber, a polissemia e a homonímia.

Cançado (*Ibidem*) distingue tais fenômenos ao caracterizá-los da seguinte maneira: “A polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm relação entre si” e “a homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados” (*Id.*, *ibid.*, p. 71). Assim, no caso da polissemia, os sentidos compartilham uma base compatível, e no caso da homonímia, apresentam bases distintas de significação.

A ambiguidade gerada pela homonímia é decorrente de palavras homógrafas e/ou homófonas que apresentam sentidos distintos. Tomemos o exemplo da palavra *canto*.

A palavra em destaque pode ter como significado “lugar” ou remeter a outro significado, não relacionado ao primeiro, qual seja, “música”. Outro exemplo que ilustra um caso de homonímia decorre do item lexical *cola* que pode significar “material adesivo para unir superfícies” ou “lembrete para os alunos” (em uma sentença como *O aluno passou a cola*). Nota-se, pois, nesses casos, que não há base comum entre os diferentes significados atrelados ao item linguístico em questão.

Para exemplificar, com base em Cançado (*Ibidem*), a polissemia, tomemos o exemplo da palavra *pé*, em que há um núcleo comum de significação inerente à palavra, neste caso, algo referente à sustentação, que é retomado em todos os outros sentidos de sua ocorrência, a exemplo de construções como: pé de mesa, pé de fruta, pé de cadeira, etc. Outro exemplo é a palavra *jornal*, que faz referência tanto ao conjunto de folhas de papel que contém informações diárias, como também à instituição que publica esse conteúdo informativo.

Cançado (*Ibidem*) menciona ainda outros subtipos de ambiguidade lexical, a exemplo daquela decorrente do uso de preposições e ao uso de itens linguísticos que podem atuar como operadores de inclusão ou exclusão, a exemplo do conectivo “ou”.

A fim de caracterizar a **ambiguidade de base sintática ou estrutural**, Cançado (*Ibidem*) esclarece que:

Neste tipo de ambiguidade, não é necessário interpretar cada palavra individualmente como ambígua, mas se atribui a ambiguidade às distintas estruturas sintáticas que originam as distintas interpretações: uma sequência de palavras pode ser analisada (subdividida) em um grupo de palavras (chamado de sintagma) de vários modos. (CANÇADO, 2013, p. 76)

Observando o seguinte enunciado “O menino viu o incêndio do prédio”, podemos inferir a possibilidade de duas interpretações ou leituras distintas, provenientes, cada uma, de uma estrutura sintática diversa. Na primeira interpretação, a sentença veicula que S1: *O menino presenciou um certo edifício ser incendiado*. Por outro lado, a mesma sentença permite uma segunda leitura, segundo a qual S2: *O menino avistou um incêndio (qualquer), estando posicionado em um prédio*.

Na estrutura sintática correspondente à primeira interpretação, o constituinte sintático “do prédio” funciona como adjunto adnominal, e está atrelado, ao seu núcleo, o substantivo “incêndio”. Já a segunda

interpretação citada deriva de outra estrutura sintática, em que “do prédio” funciona como adjunto adverbial de lugar, estando relacionado ao verbo “ver”. Essas diferentes estruturas podem ser visualizadas nas representações esquemáticas abaixo, em que os colchetes delimitam os sintagmas constitutivos da sentença em cada interpretação:

ES1⁵⁰: [O menino viu [o incêndio do prédio]].

ES2: [O menino viu [o incêndio] [do prédio]]

Nesse sentido, verificamos que a dupla interpretação está relacionada ao modo como os elementos internos da frase estão organizados, gerando, assim, a possibilidade de mais de uma estrutura sintática para a mesma sentença.

A ambiguidade semântica, por outro lado, decorre do uso de pronomes, que, em determinadas sentenças, podem apresentar diferentes antecedentes possíveis; nesse caso, conforme esclarece Cançado (*Ibidem*, p. 8), “as possíveis interpretações são atribuídas ao tipo de ligação entre os pronomes das sentenças”. Assim, em “Vi o Joao no seu carro”, as duas possíveis interpretações decorrem do tipo de ligação entre o pronome possessivo seu e seus antecedentes. Em uma das leituras, em que Joao é o antecedente do pronome seu, a operação de referência se dá por anáfora, e, na outra interpretação, a relação entre o pronome e o antecedente se dá por meio da dêixis, e, nesse caso, o pronome tem como referente o interlocutor da frase.

A autora estipula, ainda, que a atribuição de papéis temáticos constitui outro fenômeno gerador de ambiguidade, considerando que as relações temáticas são aquelas que se estabelecem “a partir da relação de sentido que o verbo estabelece com seu sujeito e com seu complemento, seus argumentos, ele atribui uma função semântica, um papel, dentro da sentença a esses argumentos” (*Id.*, *ibid.*, p.80).

Cançado acrescenta também que a ambiguidade desse tipo ocorre quando determinados verbos atribuem mais de um papel temático possível a um de seus argumentos, o que irá determinar diferentes interpretações. A autora inclui nessa “classe específica de verbos” aqueles que permitem que o sujeito da sentença realize uma ação ou receba essa mesma ação, conforme a interpretação privilegiada.

⁵⁰ Utilizaremos de agora em diante a sigla “ES” para referir-se à Estrutura Sintática.

Vale ressaltar que as sentenças, em determinados casos, podem apresentar mais de um tipo de ambiguidade, visto que há a possibilidade de coocorrência de diferentes tipos desse fenômeno semântico em uma mesma sentença.

Ilari (1997), em seu artigo “A noção semântica de ambiguidade”, apresenta um esquema em que, assume papel de destaque o valor de verdade da sentença, isto é, sua avaliação quanto à verdade ou falsidade em relação a um estado de coisas descrito no mundo. Desse modo, estipula-se que, para ser ambígua, uma sentença deve admitir duas interpretações alternativas, de modo que, levando-se em consideração uma dada situação ou estado de coisas, uma interpretação seja verdadeira e a outra seja falsa.

Nesse artigo, Ilari aborda os fatores que podem tornar a sentença ambígua, listando-os e classificando-os como geradores de ambiguidade.

A exemplo de Cançado (*Op. cit.*), o autor cita um fator muito comum, já mencionado, que advém do léxico e aponta também que a possibilidade de existência de mais de uma estrutura sintática para uma mesma construção se constitui em outro fator gerador de ambiguidade, tendo em vista que “duas ou mais estruturas não lineares podem corresponder a uma única sequência linear de constituintes, que pode em função disso veicular informações bastante distintas” (ILARI, *op.cit.*, p.60). Ou seja, a análise sintática da sentença pode apontar para duas possibilidades diferentes de estruturas sintáticas, implicando em dois sentidos distintos para a mesma.

Outro fator que produz ambiguidade, segundo Ilari (*Ibidem*) está relacionado aos fenômenos de correferência, isto é, casos em que ocorre “compatibilidade de um anafórico com dois ou mais antecedentes” (*Id.*, *ibid.*, p. 63), ou seja, a sentença se torna ambígua por permitir mais de um referente para um mesmo item linguístico.

Esse tipo de ambiguidade corresponde, parcialmente, ao que Chierchia (2003) denomina de **ambiguidade semântica**, também apontada por Cançado (*Op. cit.*), como explicitamos anteriormente.

Ilari (*Op. cit.*) também aponta para um tipo de ambiguidade em que determinadas expressões podem ser interpretadas a partir de dois processos distintos, a saber: a) de modo **composicional** que, de acordo com o autor, constitui-se “um procedimento pelo qual os vários constituintes são responsáveis cada um por uma contribuição específica e

previsível ao sentido total da sentença” (*Id.*, *ibid.*, p.65), ou seja, a atribuição de sentido é determinada levando-se em consideração os valores semânticos das partes de uma sentença; b) de modo **não composicional**, em uma construção denominada pelo autor como “formulaica”, que forma “blocos significativos indivisíveis” (*Id.*, *ibid.*, p.65), em que o sentido é inferido a partir do valor semântico atribuído à sentença como um todo, de modo a constituir-se um único “bloco”. Como exemplo deste tipo de ambiguidade, observemos a seguinte sentença: *João bateu as botas*.

Na sentença acima é possível inferirmos duas leituras: a primeira refere-se ao seu sentido composicional, em que se estaria remetendo ao “ato de bater uma bota na outra” e, nesse caso, a leitura é determinada pela contribuição semântica individual de cada um dos elementos da sentença; já a segunda refere-se ao seu sentido não-composicional, significando “morrer, falecer”, e, agora, a interpretação se dá a partir do “todo”, que consiste em um significado cristalizado e não transparente, que não decorre da decomposição das partes.

Chierchia (*Op. cit.*) também tece considerações acerca de alguns dos tipos de ambiguidades ilustradas acima a partir de Cançado (*Op. cit.*) e Ilari (*Op. cit.*), classificando-as em: ambiguidade lexical, sintática e semântica.

Vale salientar que as questões que dizem respeito ao fenômeno da ambiguidade podem ser parcialmente explicadas a partir dos pressupostos que regem a teoria gerativa, baseada nos estudos de Chomsky. De acordo com o autor em questão, o ser humano é dotado biologicamente de uma capacidade inata, referente ao conhecimento das regras gramaticais que pertencem ao sistema linguístico de sua língua.

Assim, o falante possui princípios universais que o leva a construir sentenças sem desprezar as regras que regem determinada língua, bem como o habilitam a interpretar sentenças nunca antes ouvidas ou lidas.

Sob a perspectiva gerativista, a *intuição* é caracterizada como aspecto relevante no processo de compreensão dos significados de uma sentença, visto que os falantes nativos de determinada língua, baseados na relação existente entre as palavras, conseguem atribuir interpretação às sentenças de sua língua.

Vale ressaltar que Ilari e Geraldi (2006) além de distinguir dois dos tipos de ambiguidade explicitados até o momento, lexical e estrutural, também consideram uma **ambiguidade de tipo situacional**.

Este tipo de ambiguidade equivale, segundo a perspectiva dos autores, à noção de implicatura conversacional, pois, nesses casos, a interpretação está relacionada ao contexto, sendo necessário levar em consideração a intenção do falante e os conhecimentos compartilhados, ou seja, informações que extrapolam o linguístico.

No tocante a fatores determinantes no que se refere à atribuição de sentido aos enunciados, de um modo geral, e, mais particularmente, no caso da ambiguidade, destaca-se o fator contextual, que assume relevância na construção da crítica e do humor em textos chárgicos, visto que as informações pertencentes ao universo sócio-histórico-político auxiliam na significação de expressões que se apresentam de forma indeterminada e podem direcionar as possíveis interpretações do leitor.

O contexto, que possui como valor fundamental especificar e acrescentar efeitos de sentido, torna-se relevante para o leitor, tendo em vista que para interpretar determinados textos busca-se recuperar a intencionalidade comunicativa, pois, de acordo Ochs (1979c *apud* LEVINSON, 2007), o âmbito do contexto inclui:

(...) no mínimo, as crenças e suposições dos usuários da língua a respeito de cenários temporais e sociais; ações passadas, presentes e futuras (verbais, não verbais), e o estado do conhecimento e da atenção dos participantes da interação social em questão”. (OCHS, 1979 *apud* LEVINSON, 2007, p.27)

Dessa forma, a definição de *contexto* remete ao momento/situação em que o enunciado foi proferido, sendo o sentido inferido não apenas a partir da própria sentença, mas também determinado pela intenção do falante, de acordo com a situação comunicativa.

Nesse sentido, não é possível compreender um enunciado sem a consideração do contexto em que está inserido, pois os elementos situacionais, ou seja, aquilo que está presente na situação de fala de forma imediata, bem como fatores de ordem sócio-histórico-política, caracterizam-se por serem atribuidores de sentido, e, assim, as interpretações podem variar. Por conseguinte, o contexto pode acabar modificando os significados expressos a partir do sentido literal das palavras dos enunciados.

3. *Análise do corpus*

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise do *corpus* coletado para a elaboração desta pesquisa, na qual se pretendeu investigar a presença do fenômeno da ambiguidade em charges de cunho político. Para tanto, buscou-se, em um primeiro momento, descrever detalhadamente os elementos verbo-visuais que compõem cada um dos textos, listando as interpretações possíveis, suscitadas a partir da elaboração do texto chargico, e, posteriormente, apontando as críticas político-sociais, veiculadas pelos autores das representações chargísticas, levando-se em consideração seu contexto sócio-histórico-político.

(CH01)



Adão Iturrusgarai, Folha de São Paulo, 24/04/18. Disponível em
<<http://fotografia.folha.uol.com.br>>

A charge (CH01), reproduzida acima, é uma criação de Adão Iturrusgarai, publicada na Folha de São Paulo. Trata-se da representação de um protesto em que é possível observar que há um grupo de pessoas, caracterizadas como manifestantes, e um personagem que, de acordo com seu traje, estaria representando um funcionário.

No diálogo transcrito no texto da charge, os manifestantes, que figuram como representantes da classe trabalhadora, portam cartazes e gritam palavras de ordem, e um deles se dirige a um funcionário, vestido em trajes formais, ao modo de um burocrata, e lhe explica o motivo do protesto, afirmando que eles “Vieram protestar contra o sistema”. Diante da abordagem do personagem manifestante, o funcionário, impassível, responde com naturalidade que não seria possível atender às reivindicações dos populares, pois o sistema estaria “fora do ar” naquele momento.

Nota-se, portanto, que ambos os personagens, em suas falas, fazem referência ao termo “sistema” que, no contexto da charge, assume um caráter polissêmico, que gera a ambiguidade. Com efeito, na fala do manifestante, este vocábulo pode ser interpretado como “complexo de normas e padrões de organização da economia, do exercício do poder e

da sociedade”, ou seja, “sistema político” – enquanto que, no discurso do outro personagem, o suposto burocrata, o mesmo termo pode ser interpretado, agora, com outro sentido: “equipamento composto de diversos integrantes interdependentes”, remetendo, assim, a “sistema informático”.

Nesse sentido, ressaltamos aqui a noção de *script*, uma vez que, a partir de um termo de caráter polissêmico, como o citado acima, dois universos, que, em princípio, são distintos ou não se correlacionam, são acionados, ocasionando a dupla interpretação no texto chágico, responsável pelo efeito de humor. É o que podemos visualizar esquematicamente no quadro a seguir:

Item linguístico	Personagem	Script	Sentido/Interpretação
Sistema	Manifestantes	Domínio da política	Complexo de normas e padrões de organização da economia, do exercício do poder e da sociedade.
	Burocrata	Domínio da Informática	Equipamento composto de diversos integrantes interdependentes

Assim, podemos observar que, na charge em questão, não há uma interação propriamente dita entre os personagens, visto que o personagem burocrata não compartilha da mesma atribuição de sentido ao termo “sistema”, que o personagem caracterizado como manifestante, uma vez que cada um seleciona um campo totalmente distinto do outro para o termo.

A partir desse contexto podemos inferir que a representação chargística acima, de cunho atemporal, aponta para a existência de um sistema que denominamos político, no qual os personagens estão inseridos, do qual emanariam determinações que todos devem seguir, ou seja, esse “sistema político”, citado na charge, determina que as pessoas/os trabalhadores devem ocupar determinadas posições e se submeter a determinadas obrigações. É nesse sentido que o chargista aponta para o fato de que o trabalhador estaria denunciando, no suposto protesto representado na imagem, esse “sistema” que os coloca em uma posição hierarquicamente subalterna.



Amarildo, Blog Tribuna da Internet, 20/11/2017. Disponível em
<<http://www.tribunadainternet.com.br>>

Na charge (CH02), criação de Amarildo, podemos observar no texto não-verbal a imagem daqueles que representam os três poderes no Brasil, a saber, o legislativo, o judiciário e o executivo. Cada um segura um objeto em suas mãos que caracteriza sua função. O primeiro porta uma caneta, e este seria responsável pela elaboração das leis; o segundo exhibe uma balança, símbolo que indica o equilíbrio e faz referência à justiça e ao Direito, sendo responsável pela aplicação das leis, o terceiro, por sua vez, traz consigo, junto ao corpo, papéis, e seria responsável pela administração das leis.

No entanto, há uma ruptura com o universo a que remete o *script* acionado inicialmente, na medida em que, no texto, ao lado das três figuras institucionais descritas acima, há a inserção do “poder paralelo” como uma continuidade dos demais. O personagem que representaria este suposto “quarto poder” porta em sua mão uma arma de fogo de grosso calibre (fuzil) e está encapuzado, e, de acordo com o texto chágico, seria responsável pela “execução” das leis.

Dentro desse contexto, destaca-se a forma verbal “executo”, presente na frase pronunciada pelo representante do “poder paralelo”, em que podemos observar a ausência de um objeto direto, o que nos permite, dessa forma, inferir uma leitura alternativa. Assim, a ambiguidade é introduzida a partir do termo em questão e gerada pelo fenômeno da homonímia, apontando para dois sentidos distintos.

Nesse sentido, vale ressaltar que o termo em questão aciona dois *scripts* distintos e não relacionados, em princípio, estando o primeiro significado, acima aludido, inserido no universo das relações

institucionais e, portanto, da legalidade, ao passo que o segundo significado, selecionado prioritariamente pelo “quarto poder”, encontra-se inserido no universo do crime e da violência, representando, dessa forma, o domínio da ilegalidade. É o que podemos visualizar no quadro abaixo:

Item linguístico	Personagem	Domínio	Script	Sentido/ Interpretação
Executo	Representantes dos três poderes “oficiais”	Legalidade	Universo Institucional	Função de aplicar as leis
	Representante do quarto poder	Ilegalidade	Universo do Crime	Assassinar/matar

Em suma, podemos observar que a charge aqui analisada veicula, por meio dos efeitos do humor, uma crítica de ordem política, apontando para o fato desse poder, caracterizado pela ilegalidade, assumir de certa forma, a posição que o Estado deveria ocupar, ou seja, o Estado diversas vezes não atende às necessidades da população, dando margem à atuação de grupos, a exemplo das milícias, citadas acima, que são mantidas com recursos provenientes de extorsão e exploração dos cidadãos, de modo clandestino. Ou seja, dentro desse universo, em razão da ineficiência dos poderes instituídos, o poder paralelo acaba se “institucionalizando”.

(CH03)



Arnaldo Angeli, Site Humor Político, 24/02/2018. Disponível em <http://https://www.humorpolitico.com.br/> >

No texto chárstico acima, produzido por Arnaldo Angeli e publicado no site Humor Político, temos um diálogo, disposto em cinco quadros, entre dois personagens, que aborda questões referentes ao que é *público* e o que é *privado*. No primeiro quadro, um dos personagens, aparentemente um parlamentar, define o que seria cada um desses

termos, caracterizando o que é *público* como sendo “aquilo que pertence à nação”, e o *privado* como “aquilo que pertence a pessoas particulares”.

Na sequência do diálogo, podemos observar dois personagens caracterizados com máscaras em seus rostos, sugerindo-nos, a princípio, a representação de ladrões, uma vez que estes se utilizam deste artifício para ocultar sua identidade. Tais personagens travam um diálogo em que um questiona o outro sobre o que irão fazer após “tudo isso”, e em resposta, o segundo personagem presente no quadro argumenta que irá “candidatar-se às próximas eleições”. Nota-se, além disso, na parte superior do quadro, que há a sequência verbal “Ilha Cucuia”, em que Cucuia constitui-se como um topônimo, o qual faz referência a uma ilha, qualificada na charge como um paraíso fiscal. A expressão em questão denomina-se, no português brasileiro, *expressão idiomática*, caracterizada de acordo com Figueiredo Silva (2011), em seu trabalho “Compostos e expressões idiomáticas no português brasileiro”, como sendo “um conjunto de palavras que transmite um único significado, no mais das vezes desligado do significado de suas partes constitutivas” (FIGUEIREDO SILVA, 2011, p.262). A título de exemplo de construções desse tipo, teríamos também a sequência “chutar o pau da barraca”, que pode referir-se tanto à ação de chutar, de dar pontapés ou chutes em um dado objeto, efetivamente, como também ao ato de perder a calma ou o controle, enraivecendo-se ou ficando nervoso.

Nesse sentido, uma expressão de caráter idiomático torna manifesto um aspecto presente em construções produzidas por falantes de línguas naturais, a saber, a *não-composicionalidade*, que, de acordo com Davel (2013, p. 6), está relacionada “à falta de transparência semântica”, que se refere à impossibilidade de atribuição de significado, isoladamente, “aos elementos que compõem a expressão”, sendo possível depreendermos um significado somente para a expressão como um todo.

Para fins de ilustração, segue abaixo um quadro especificando os possíveis significados atribuídos à sequência:

	Personagem	Modo de composição do significado	Sentido/Interpretação
<i>Ir para cucuia</i>	Cidadão	Não Composicional	S1: Desaparecer/Sumir
	Político	Composicional	S2: Ir para um determinado espaço (ilha) denominado “Cucuia”

Os efeitos de sentido, e a instauração do humor a que o autor Angeli se propõe são alcançados no último quadro, quando os dois personagens, que foram mencionados no início do diálogo, e que, em princípio, estariam representando políticos, aparecem descontraidamente fumando charuto, pescando e conversando na “Ilha Cucuia”, que na charge estaria representando “o paraíso fiscal”.

Dentro desse contexto, o chargista, por meio do fenômeno da ambiguidade e utilizando-se dos efeitos do humor, veicula uma crítica de ordem política e social, expondo seu posicionamento, no que tange a assuntos do âmbito político.

4. Considerações finais

A partir das análises das charges coletadas, identificamos os níveis linguísticos em que o fenômeno da ambiguidade se manifestou, destacando-se primeiramente, o tipo de ambiguidade em que o duplo sentido decorre somente de um item lexical, de modo que a indeterminação dos sentidos estaria vinculada a elementos lexicais que ora compartilham de uma base de significação comum (polissemia) e ora apresentam bases distintas de significação (homônimia).

Posteriormente, analisamos também charges em que se fazia presente o tipo de ambiguidade de “caráter formulaico” (ILARI, 1997), em que as leituras possíveis são geradas levando-se em consideração as noções de composicionalidade e não composicionalidade.

Ressaltamos que, para esta análise, fez-se necessário, além do conhecimento acerca da classificação tipológica estabelecida pelos autores, a compreensão da noção de *script*, proposta por Raskin (1979) e explorada por Travaglia (1989;1992) e Rosa (2003).

Com efeito, na maior parte dos textos analisados, foi possível perceber o acionamento de universos distintos, ou seja, que, a princípio, não se correlacionavam, mas que ao serem acionados, a partir das expressões ambíguas, eram responsáveis pela dupla interpretação das charges do *corpus*, bem como pelos efeitos humorísticos.

Por fim, baseando-se na noção de contexto, constatou-se que as informações de ordem contextual, no que tange ao universo sócio-histórico-político são essenciais para o direcionamento da compreensão/interpretação das charges.

Nesse sentido, evidenciou-se que os elementos contextuais aludidos são, de fato, caracterizados como atribuidores de sentido, de modo que o significado expresso a partir dos itens linguísticos pode ser modificado em função do contexto, assumindo este, portanto, relevância na construção da crítica proposta pelos chargistas, bem como sendo crucial para a compreensão dos sentidos mobilizados pelo texto chargístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI, Ricardo; STELLA, Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Campinas: Unicamp; Londrina: EDUEL, 2003.

DAVEL, Alzira da Penha Costa. Uma descrição das expressões cristalizadas e o processamento automático. In: *Percursos Linguísticos*. v. 3, n. 7, 2013, p. 92-111. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/355>>

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. Compostos e expressões idiomáticas no português brasileiro. In: *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 261-77, 2011.

HAROCHE, Claudine. Da ambiguidade linguística a uma desambiguação extralinguística (a completude e o complemento). In: *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. de Eni Orlandi (com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel). São Paulo: Hucitec, 1992. p. 33-52

ILARI, Rodolfo. A noção semântica de ambiguidade. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. v. 1, n. 1. Juiz de Fora: Edufjf, 1997.

_____; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LESSA, D. P. O Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. In: *Revista Travessias*, n. 01, 2007.

LEVINSON, Stephen. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

MARINGONI, Gilberto. *Humor da charge política no jornal*. Comunicação e Educação. São Paulo, 1996. p. 85-91

MATIAS, Avanzuzia Ferreira. *Intertextualidade e ironia na interpretação de charges*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análise linguística de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

RASKIN, Victor. Semantic Mechanisms of Humor. In: C. Chiarello *et al.* (Eds). *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. 1979. p. 325-35

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. 1. Reimp. Maringá: Eduem, 2000. p. 47-83

ROSAS, Marta. *Por uma teoria da tradução do humor* (The case for a theory of the translation of humor) [on-line]. 2003. Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/meta/1989/v34/n1>>.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Recursos Linguísticos e Discursivos do Humor*. Humor e Classe Social na Televisão Brasileira. - Comunicação - Universidade Federal de Uberlândia, 1989. p. 670-7

_____. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. In: *DELTA*, v. 6, n. 1, São Paulo, 1990. p. 55-82

_____. Homonímia, mundos textuais e humor. In: *Organon*, v. 3, n. 23, Porto Alegre, 1992. p. 43-52

ZAVAGLIA, Cláudia. A ambiguidade gerada pela homonímia: revisão teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. *DELTA*, v. 19, n. 2, São Paulo, 2003. p. 237-66.

ANÁLISE DA TOPONÍMIA URBANA DE PARANAÍBA-MS

Neidiani Alves da Silva Dutra (UEMS)

neidiani.dutra@hotmail.com

RESUMO

A Onomástica é a disciplina que se ocupa de estudar o ato de nomear pessoas e lugares e se subdivide em dois ramos de investigação: Antroponímia – estudo de nomes próprios de pessoas – e Toponímia – estudo do nome próprio dos lugares. A Toponímia é uma disciplina com caráter interdisciplinar, haja vista que o nome é revestido por elementos linguísticos, históricos, ideológicos, culturais, sociais. Assim, o topônimo tal qual o urbano, é revestido de uma significação – um liame entre o topônimo e àquele que o ressignificou – além de nos permitir um maior conhecimento da história, língua e cultura de um povo, pois é no léxico que todas estas questões se refletem. Esta pesquisa busca, então, por meio de investigação toponímica, recuperar dados históricos, sociais e culturais do município de Paranaíba-MS, através da análise das vias públicas do bairro centro da cidade e consequentemente, contribuir com os demais estudos toponímicos já existentes acerca da toponímia urbana, bem como à base de dados do projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul).

Palavras-chave:

Atems. Onomástica. Toponímia. Toponímia Urbana.

1. Introdução

“A palavra é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais esta complexa matéria pode ser analisada.”
(BIDERMAN, 1998, p. 81)

A linguagem é o que une todos os povos e culturas humanos, é ela o que nos distingue dos outros animais, conforme assinala Sapir (1929, p. 8): “A linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”.

Por meio dela nos comunicamos, exteriorizamos nossos sentimentos, ideias, e marcamos nosso lugar na história, daí a importância da ciência onomástica no estudo sistêmico da nomeação, em especial da Toponímia, pois é através da língua se pode inferir toda história de um povo. Para Dick (1992, p. 119), a Toponímia é o estudo dos designativos geográficos sejam eles físicos (rios, córregos, morros) ou humanos (aldeias, povoados, cidades, fazendas).

Com efeito, o ato de nomear sempre apresentou relevante importância para o homem, em certo sentido a trama de padrões culturais de uma civilização está indicada na língua em que essa civilização se expressa, de outro modo, é por meio da linguagem que o homem e a sociedade se constituem, “a língua é, antes de tudo, um produto cultural, ou social, e assim deve ser entendida” Sapir (1961, p. 26). Dessa forma a Toponímia, como parte do léxico da língua, reflete de perto todos os aspectos culturais e sociais que envolvem o homem. Para Dargel (2003):

[...] os topônimos configuram-se como signos linguísticos enriquecidos, que refletem de maneira acentuada os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, históricos, físico-geográficos, humanos, biológicos, enfim de todas as forças sociais atuantes no momento da nomeação de um lugar. (DARGEL, 2003, p. 20)

O signo toponímico é por assim dizer não um símbolo voluntário, mas um signo linguístico motivado, revestido de significação, simbologia e memória. A língua reflete, pois, a realidade de um povo, até as situações e gestos mais simples são permeados por ela, quando nomeamos deixamos nossa marca, nossa essência, e tornamos aquilo referência, nos apossamos de algo no tempo e no espaço. E como bem assinala Mikhail Bakhtin (1997) a língua é fascista, ela nos obriga a dizer, e os signos são alimento da consciência individual, a prática e os valores refletem aquilo que foi construído; “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”.

Dito isso, cabe a toponímia, através da análise epesquisa etnográfica desvendar os caminhos, a história e tradição de cada povo através de sua língua, dos signos toponímicos, porque a palavra toca a todos de formas diferentes ressinificando-se ao longos dos anos, carregada de história. Dick (1992a):

A toponímia reserva-se o direito de se apresentar como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo, em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, então representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantemente. (DICK, 1992a, p.119)

Por conseguinte, faz-se necessária então, dada a sua importância célebre para com o estado de Mato Grosso do Sul, a análise toponímica do município de Paranaíba, resgatando-se assim não apenas elementos históricos, mas revivendo-os por meio da pesquisa. E também para com o programa de pós-graduação *stricto sensu*: mestrado, haja vista a corrobora-

rar para com o banco de dados de pesquisas e dissertações da uems na área da Sociolinguística, em razão de sua estreita conexão entre língua e cultura; ambas a sociolinguística e a toponímia refletem de perto as nuances e paradigmas sociais e culturais.

Desse modo o projeto de pesquisa aqui elaborado, buscar-se-á apresentar os resultados parciais de nossa pesquisa sobre a toponímia urbana da cidade de Paranaíba-MS, logradouros públicos, em especial da análise das vias públicas do bairro centro da cidade, e assim demonstrar de que forma língua, cultura, história e sociedade se entrelaçam quando se trata da ciência toponímica.

Nossa pesquisa orienta-se pelos fundamentos teórico-metodológicos da onomástica e da toponímia, particularmente pelo modelo teórico de Maria vicentina de Paula do Amaral Dick, a fim de contribuir expressivamente com os estudos toponímicos, patrimônio histórico, e especialmente para com o Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS).

2. Fundamentos teóricos

O estudo do ato de nomear pessoas e lugares é objeto de estudo da Onomástica, que é subdividida em: Antroponímia – estudo de nomes próprios de pessoas – e Toponímia – estudo do nome próprio dos lugares.

O homem cria o léxico que acaba por constituir uma forma de registrar o conhecimento do universo, já que, ao mesmo tempo em que nomeia, também classifica os referentes (BIDERMAN, 1998, p. 91). É por meio da linguagem que homem e a sociedade se constituem e, conforme Sapir (1969, p. 26), “a língua é, antes de tudo, um produto cultural, ou social, e assim deve ser entendida”. Nessa linha de raciocínio, a Toponímia, como parte do léxico da língua, reflete de perto todos os aspectos culturais e sociais que envolvem o homem.

Os nomes não somente designam seres e coisas, mais que isso expressam questões que vão além do dito e do escrito, valores e significados que ultrapassam o próprio nome, Dick (1992, p.99), “na onomástica ocorrem os interditos de marcas, cujas causas originam-se nos próprios costumes de hábitos do grupo, definidores da macrovisão de sua cultura.”

A história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável

dos elementos atuantes, que se inter cruzam sob formas as mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropológicos. (DICK, 1990, p.19)

Ao abordar sobre questões específicas da onomástica, Seabra (2006, p. 1954) afirma que interessa o *nome* – distinto da palavra – pois pressupõe um nomeador e um nomeado, uma representação externa à qual ele se une:

[...] o nomeador (sujeito, emissor ou enunciatário), o objeto nomeado (o espaço e suas subdivisões conceptuais, que incorpora a função referencial, sobre o que recairá a ação de nomear), o receptor (ou o enunciatário, que recebe os efeitos da nomeação, na qualidade de sujeito passivo). (SEABRA, 2006, p. 1954)

Sendo a Toponímia a disciplina que se ocupa com estudo linguístico dos nomes próprios e de lugares, constitui-se de caráter interdisciplinar, haja vista que o nome é um campo lexical no qual as possibilidades jamais se esgotam. Os topônimos (nomes de lugar) são fruto de uma escolha por parte do designador, escolha feita de acordo com seus valores e sua visão de mundo, os quais são histórica e socialmente determinados. Desse modo:

A toponímia reserva-se o direito de se apresentar como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo, em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, então representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantes. (DICK, 1992, p.19)

O topônimo pode ser considerado como um signo linguístico motivado porque, no ato designativo, sempre há uma motivação para um espaço receber determinado designativo e não outro. O topônimo tem relação estreita com o ambiente, visto que:

[...] o léxico reflete em alto grau a complexidade da cultura sendo praticamente um fato de evidência imediata, pois o léxico, ou seja, o assunto de uma língua destina-se em qualquer época a funcionar como um conjunto de símbolos (palavras), referente ao quadro cultural do grupo. (SA-PIR, 1969, p. 51)

O signo toponímico é um signo linguístico enriquecido porque é motivado no momento de batismo do espaço. Entretanto, depois, pode tornar-se um signo linguístico opaco como todos os outros. De acordo com Dick (1980), o topônimo tem um caráter diferenciador porque o que “era arbitrário em termos de língua transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser

essa uma das principais características do topônimo” (DICK, 1980, p. 12).

Ao tratar do estudo da motivação toponímica, Isquierdo (1996) constata que

O signo toponímico se nos apresenta como um dos aspectos do léxico, particularmente complexo, no que se refere a sua motivação designativa. A diversidade de influências culturais na formação étnica da população, como também as especificidades físicas de cada região tornam dificultosa toda tentativa de explicação das fontes geradoras dos nomes de lugares e de acidentes geográficos. (ISQUERDO, 1996, p. 90)

Desse modo, entendemos os topônimos como verdadeiros signos linguísticos motivados, já que se configuram a expressão máxima de determinada cultura e sociedade. Dick (1990, p. 39) aponta que o designativo “representaria uma projeção aproximativa do real, tornado clara a natureza semântica (ou transparência, de acordo com Ullmann) de seu significado”.

Nesse sentido Bakhtin (1998) afirma:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.[...] a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. [...] o signo é um fenômeno do mundo exterior. (BAKHTIN, 1998, p. 33)

Dito isso, cada topônimo possui estrutura específica, de acordo com Dick (1992, p. 10), um nome próprio de lugar é constituído por dois termos, um genérico e um específico: o genérico indica o acidente a ser nomeado (rio, fazenda, córrego, serra, ribeirão). O termo específico, ou topônimo propriamente dito, refere-se ao termo denominativo como *Bonito* de Córrego Bonito, *Paranaíba* de Rio Paranaíba.

O modelo de classificação taxionômica de Dick (1992), que analisa o signo toponímico quanto ao caráter motivacional, é dividido em duas categorias: – onze de natureza física e dezesseis de natureza Antropocultural, somando ao todo 27 taxionomias⁵¹.

3. Paranaíba

No início do século XVIII, a região onde se localiza o município

⁵¹ Vide anexo.

de Paranaíba era habitada pelos índios caiapó. Entre 1739 e 1755, Paranaíba permaneceu sob a liderança de Antônio Pires de Campos, *Pai-Pirá*. A partir de 1830, a localidade começou a ser povoada por várias famílias oriundas de Minas Gerais, lideradas por José Garcia Leal.

Somente em 1830 vieram os primeiros colonizadores, oriundos de Minas Gerais. Destacando-se José Garcia Leal, líder dos colonizadores-basicamente seus familiares-que tocando à frente escravos egado, estabeleceram-se três léguas aquém de Paranaíba, seduzidos pelas águas existentes e pela fertilidade do solo que se prestava as várias culturas de subsistência.

Na Guerra do Paraguai, Paranaíba teve uma participação muito importante, pois foi na época, a rota de apoio logístico e de fuga dos civis envolvidos no conflito, tendo como pontos máximos, a atuação de José Francisco Lopes em 1867, o Guia Lopes, na célebre retirada da Laguna, e a documentação de Alfredo de Taunay, o Visconde de Taunay, que atravessou a região neste ano registrando suas observações sobre os habitantes, seus hábitos e sobre sua natureza, e a partir disto escrever o romance *Inocência*, cujo drama se passa naquele universo, tornando a região conhecida em grande parte do mundo.

A abertura da estrada pioneira do Piquiri, de Cuibá se bifurcava, na região, em direção a Uberaba(MG) e a Araraquara (SP). O espaço era conhecido como *Sertão dos Garcia* porque era colonizado pela família Garcia Leal. Por ter essa bifurcação, era passagem obrigatória dos rebanhos de bovinos. Em 1836, foi construída no povoado “a primeira igreja em louvor a Nossa Senhora de Sant' Ana, padroeira da Cidade⁵²”.

O topônimo do *Paranaíba* foi motivado pelo rio Paranaíba, demonstrando a estreita relação entre hidronímia e toponímia.

⁵² Fonte: IBGE.



Fonte: Dargel (2003, p. 178).

4. Procedimientos metodológicos

A pesquisa foi realizada em duas fases: na primeira, foram inventariados os topônimos do Bairro Centro do município de Paranaíba, utilizando os dados cartográficos fornecidos pela Prefeitura. Da metodologia, disposição e catalogação dos topônimos: o mapa urbano da cidade, além de estarem dispostos os designativos dos logradouros, bairros, avenidas, possui, ainda, no canto inferior direito, todos os designativos em ordem alfabética, fato que facilitou, em certa medida, o nosso trabalho. Desta feita iniciou-se o processo de catalogação.

Quando foi realizado o preciso trabalho da coleta dos topônimos das vias urbanas do bairro central de Paranaíba, chamou-nos atenção o fato de inúmeros designativos terem estreita relação, ou seja, serem totalmente iguais ou parecidos com os nomes dos fundadores, pessoas que fizeram história nessa cidade. Observamos, também, que a grande maioria dos nomes eram referentes a pessoas do sexo masculino, em contrapartida apenas um designativo era feminino. Dentre os 20 (vinte) topônimos analisados, apenas 1 (um) era nome feminino.

Dessa forma, fez-se análise dos 20 (vinte) topônimos inventariados, com base no modelo taxionômico de modelo teórico de Dick (1990, 1992, 1999, 2006) e Isquendo e Dargel (2017), a fim de contribuir expressivamente com os estudos toponímicos, com o patrimônio histórico e com o Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS).

A língua reflete a visão de mundo de um povo, o léxico evidencia a inter-relação que se estabelece entre língua, cultura e sociedade. Segundo Biderman (2001, p.12), o léxico das línguas naturais é “(...) um sistema aberto com permanente possibilidade de ampliação, à medida que avança o conhecimento, quer se considere o ângulo individual do falante da língua, quer se considere o ângulo coletivo da comunidade linguística”.

Drumond (1965), por exemplo, destaca o valor patrimonial do topônimo:

[...] a história das transformações dos nomes de lugares, a evolução fonética, as alterações de diversas ordens, o seu desaparecimento, a sua relação com as migrações, a colonização, os estabelecimentos humanos e o aproveitamento do solo, os nomes inspirados por crenças mitológicas visando algumas vezes assegurar proteção dos santos ou de Deus. (DRUMOND, 1965 *apud* DICK, 1990a, p. 21)

Como é possível depreender dessas palavras, todos os designativos bem como os urbanos, nosso objeto de pesquisa, foram importantes para a constituição da cidade de Paranaíba, haja vista refletirem a história desse importante município para com o estado de Mato Grosso do Sul.

Entende-se, assim, que observar a toponímia de um lugaré desvendar as riquezas que subjazem vias públicas, além das crenças, dos mitos e das histórias criadas, vivenciadas e contadas pelos que por ali passaram e /ou habitaram. Muitas vezes os topônimos que nomeiam os acidentes urbanos são a “chave reveladora de muitos mistérios”, uma vez que particularizam e consolidam olhares lançados sobre esses lugares. A seguir, apresentamos os dados selecionados para a análise deste recorte.

Seguimos o modelo taxionômico de Dick (1990) e Dargel (2010). O modelo taxionômico de Dargel é composto por: Mesorregião e seu respectivo Geocódigo, Microrregião seguida de seu Geocódigo, Município e Geocódigo, Elemento geográfico, Topônimo, Variante, Tipo, Área, Etimologia, Taxionomia, Estrutura morfológica, Fonte, Datada coleta, Língua de Origem, Responsável pela coleta, Revisor.

No entanto, para este trabalho utilizar-se-á: Mesorregião – Leste, Geocódigo⁵³, Microrregião – Paranaíba –, Geocódigo, Município – Mu-

⁵³ Um *geocódigo* é um código geográfico para identificar um ponto ou na área da superfície da Terra.

nic. de Paranaíba –, Elemento geográfico – ruas, avenidas, praças –, Topônimo, Variante, Tipo – acidente humano –, Área – urbana –, Etimologia – origem etimológica dos designativos –, Taxionomia – classificação taxionômica de Dick (1990) –, Estrutura morfológica – se simples ou compostos –, Fonte – Mapa da Prefeitura-Paranaíba –, Data da coleta – 03/05/2018 –, Língua de Origem, Responsável pela coleta – Neidiani Dutra, Revisor – Ana Paula.

Para a consulta etimológica dos nomes utilizou-se o Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes de Rosário Faráni Mansur Guérios (1981).

5. Apresentação e análise dos dados toponímicos do bairro Centro de Paranaíba-MS

Quadro I– dados toponímicos

Elemento geográfico	Topônimo	Etimologia	Taxionomia	Estrutura morfológica
Avenida	Antônio Domingos Carvalho	Lat. Antonius , gr. Antônios. Controverso. A gens Antônia, uma família muito antiga em Roma, era de origem helênica. E o gr. Ànton, deriv. Prov. De Antantéo, f. Jônica, em vez de antão: “oporse, fazer frente a. Há quem veja em Antoniusabr. (?) do n. Antistius que parece prender-se ao lat. Antistes : “chefe principal preeminente”. E por fim há quem faça provir do etrusco, ou pelo menos (M Lubk) o sufixo onius, como em Antonius , etc. Deve-se a Sto. Antônio de Lisboa (de Pádua) a ampla difusão que tem Port. Arc. E pop. Antoino , Antonho . Domingos-, -A, lat. Dominicus : “nascido num domingo”, o que é o dia do senhor (Dominica dies , deriv. de dominus, “dono, senhor”). Sig. primit.: “pertencente ao Senhor (Dominus). É de origem cristã. Carvalho-, sobr. Port. Top. (Em Port. desde o séc. XII). Pimit. (planta quercus). Em doc. arc.: Carvalio . P. Cercal, Cer-	<u>Antropo-topônimo</u>	Composto

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

		queira. — Os Carvalhos “têm solar no antigo Morgado de Carvalho, em terra de Coimbra”.		
Rua	Barão do Rio Branco	<u>N.E</u>	Axiotopônimo	Composto
Rua	Capitão Altino Lopes	Altino: -A, “da cidade de Altino (lat. Altinus) em Venécia, deriv. de altu: “alto”?. Lopes: sobr.; em v. de Lopes, patron. De Lopo, f. arc. Erudita, do lat. Lupus, “lobo”. V. Lobo. — João Lopes recebeu armas de D. Afonso V em 1466 .	Axiotopônimo	Composto
Rua	Comendador Garcia	Garcia: sobr. port., de provável origem Ibérica. Seg. uns do basco harsaa: “o urso”, outros o ligam ao it. Garçon, dim. de gars. Ou top. basco gartzi-a , penhascal alto e empinado” 9G. Tibörn).	Axiotopônimo	Composto
Rua	Coronel Carlos	Carlos: do nom. lat. Cárolus , por sua vez do aaa. Kharal : “homem”. É um dos pouquíssimos nomes de origem antigo com um só tema; contudo há quem afirme ser abrev. de Karalman , Sentido primit.: “viril, varonil, vigoroso”. Na Itália Carlo , muito difundido, graças a S. Carlos Borromeu (1538-1584), cel. 4-11.	Axiotopônimo	Composto
Rua	Coronel Carlos 1641	Carlos: do nom. lat. Cárolus , por sua vez do aaa. Kharal : “homem”. É um dos pouquíssimos nomes de origem antigo com um só tema; contudo há quem afirme ser abrev. de Karalman , Sentido primit.: “viril, varonil, vigoroso”. Na Itália Carlo , muito difundido, graças a S. Carlos Borromeu (1538-1584), cel. 4-11.	Axiotopônimo	Composto
Avenida	Doutor Rocha Dias	Rocha: sobr. port. de origem top. fr.? Em 1220, em Portugal, havia um francês com o sobr. de Roche-la , dim. Fr. Roche. Na Espanha Rojas , sobr. top. — “São franceses, que vieram para este Reino, e fizeram seu assento em Viana, e já, no ano de 1126, se acha Arnaldo da Rocha, companheiro do Mestre do Templo D. Galdim Pa-	<u>Axiotopônimo</u>	Composto

		es”. Dias: sobr. port. No séc. 16: Diaz , f. correta; do genit. do lat. Didaci , patron. De Didacus, v Didacc. Em doc. do séc. XIV: Diez, patron de Diego. – Seg. o historiador Gonçalo Argote Molina, o n. provén do esp. Diés (diez), e foi ganho por Pedro fidalgo que de noite, à luz dum tacho, conquistou valentemente o castelo de Físcar, matando diez (10) mouros nesse ato.		
Avenida	Coronel Gustavo Rodrigues Silva	Sueco Gustal: “tacape (stafr) de guerra (gudh)”. Al. Gustav, fr. Gustave. Rodrigues: sobr. port. em de Rodriguez , patron. de Rodrigo . Na Esp. Também sobr. Rodriguez . Silva: sobr. port. top. lat. Silva : “selva, floresta”, e n. de várias plantas, — É uma das famílias mais ilustres da Espanha; tem seu solar na Torre de Sylva, junto ao rio Minho. Procedem de D. Payo Guterre o da Sylva, que foi adiantado de Portugal em de el-rei D. Anfonso I.	Axiotopônimo	Composto
Rua	José Rodrigues Ferraz	José: Iosseph , Iehssel : “Ele (Deus) dá aumento (Deus) aumente (com outro filho)”. (Gên. 30:24), Gr. Lósepos , loséphi , lat Josephus, ár. lussul. it. Giuseppe, esp. José, fr., ingl. e al. Joseph . Josef . Rodrigues: sobr. port. em vez de Rodriguez , patron. de Rodrigo . Na Esp. Também sobr. Rodriguez . Ferraz: sobr. port. patron. do lat. Ferraci. deriv. de Ferrus: “ferro”? deriv. de ferrato: “antigo soldado que possui armas brancas ou armadura de ferro”. F. arc.: Ferral , Ferraz .	Antropotopônimo	Composto
Avenida	Juca Pinheiro	Juca: hip. De José, talvez cruzamento de Jeca e Zuca. Pinheiro: sobr. port. top.: “lugar onde há pinhos; ou, da árvore assim chamada”. Em doc. de 1258: Petrus Pinnarius .	Antropotopônimo	Composto
Avenida	Major Francisco Faustino	Francisco: -A. let. Medieval. Franciscus, deriv. do germ. Frank com sufixo germ. -isk (al.	Antropotopônimo	Composto

	Dias	Fränkisch): “francicc, franco, francês “. V. Franco . Em it. Francesco ; ingl. Francis ; fr. Francisque, François (var. de Français). Faustino: -A, lat. Faustinus , dim. de Faustus . Dias: Dias: sobr. port. No séc. 16: Diaz , f. correta; do genit. do lat. Didaci , patron. De Didacus, v Didacc. Em doc. do séc. XIV: Diez, patron de Diego. – Seg. o historiador Gonçalves Argote Molina, o n. provén do esp. Diés (diez), e foi ganho por Pedro fidalgo que de noite, à luz dum tacho, conquistou valentemente o castelo de Fiscar, matando diez (10) mouros nesse ato.		
Avenida	Maria Antônia	Maria: de uma língua semítica: “senhora” (?). São muitos os étimos propostos. Correspondentes: hebr. Miryam ; ár. E etíope Maryam . Do mesmo radical do siríaco Marata?. Adaptação grega de Maryám. Antiga f. hebr., que significa “Excelsa; sublime” do ugarítico.	Antropo-topônimo	Composto
Rua	Mello Taques	Melo: Top. Port. ant. Merloo . Pode também ser primit. Alcinha : “meiro (ave)”. Do lat. Mérilus : “meiro, merio”. Taques: sobr. port. em vez de Táquez , patron. de Taco , prov. germ.; talvez o mesmo que os ant. n. de pessoas Dacco, Dacinus.	Antropo-topônimo	Composto
Rua	Padre Adeodato Carmelo	Adeodato: do lat. Adeodatus , i.e. a Deo Datus: “dado por Deus”. Carmelo: n. de origem religiosa, m. it. de Carmela .	Axioto-pônimo	Composto
Praça	República	N.E	Historio-topônimo	Simple
Rua	Vigário Sales	Sales: sobr. port. de origem cristã; deriv. da expressão – S. Francisco de Sales , i. é do castelo de Sales , em Savóia, França. Bispo e doutor da Igreja (1567–1622), cel. 29-1.	Axioto-pônimo	Composto
Avenida	Visconde Taunay	N.E	Axioto-pônimo	Composto
Rua	WladislauGarcia	Wladislau: Wladis, fem., eslavo: wladi : “soberana”. Ladislau : es-	Antropo-topônimo	Composto

	Gomes	lavo: “senhor (wladi) da glória (s-lawa)”:. Pol. Wladac: “governar”. Garcia: sobr. port., de provável origem Ibérica. Seg. uns do basco harsaa: “o urso”, outros o ligam ao it. Garçon, dim. de gars. Ou top. Basco gartzi-a , penhascal alto e empinado” 9G. Tibörn). Gomes: sobr. port. em vez de Gómez patron. de Gomo ? Port. arc. Gomez ; lat. bárbaro da Esp. Provavelmente prende-se ao visigot. Gomo- , “homem”, e talvez abr. de Gom(o)arlus : “homem da guerra”.		
Avenida	Três Lagoas	N.E	Corotopônimo ⁵⁴	Composto

Fonte Própria

Nesta parte do trabalho, apresentamos os dados toponímicos, objetos desta discussão. Ao observarmos realizarmos a classificação, constatamos que há profunda relação entre os nomes das vias públicas e a história desse município, especialmente em relação aos nomes dos fundadores da cidade. No entanto, esta será uma discussão levada a outro trabalho, no qual trataremos com mais afinco sobre a inter relação entre os nomes dos fundadores, a memória do município, e sua microtoponímia.

No *corpus* discutido, observamos também que, os nomes mais usados como designativos são masculinos, o que revela, dentre muitos aspectos, não apenas uma questão histórica, mas também cultural, haja vista ser a mulher uma figura sempre inferiorizada e excluída, por muitos anos, dentro na sociedade. Revela-nos ainda a necessidade demais trabalhos toponímicos que discutam sobre este aspecto: o fato de a maioria dos designativos ser do gênero masculino. Em nosso corpus identificou-se apenas um designativo com nome feminino, o que deixou-nos profundamente intrigados.

A seguir demonstramos em gráfico a produtividade das taxionímias toponímicas no recorte analisado.

⁵⁴ Optamos pela classificação “Corotopônimo” em face da motivação, acreditamos ser devido à cidade de Três Lagoas.

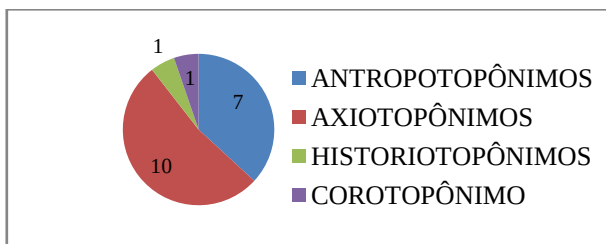


Figura 3– Gráfico: quantidade de ocorrências por taxonomia toponímica do Bairro Centro do município de Paranaíba-MS

Conforme constatado pela análise da motivação semântica do topônimo, dentre os 20 designativos da via central, analisados, obtivemos o seguinte resultado: Axiotopônimos(10),Antropotopônimos (7), Historiotopônimos (1), Corotopônimos (1). O que percebemos por esse viés de análise de dados foi que a produtividade das taxonomias só reforça o que foi dito anteriormente, ou seja, que há uma extrema ligação entre a memória da cidade e os nomes das cias publicas, já que a taxa de maior ocorrência foi de Axiotopônimos. Nesse sentido, esse trabalho vem de encontro com os principais trabalhos toponímicos, pois em sua maioria, a recorrência maior concentra-se nas taxas dos antropotopônimos e axiotopônimos.

6. Considerações finais

Tendo em vista que nosso trabalho focalizou a análise da toponímia urbana do bairro central de Paranaíba- MS, constatamos que a grande parte dos topônimos além de possuir estreita relação com a história do município são designativos masculinos, com ocorrência de apenas 1 (um) topônimo feminino, reforçando, também, o estereótipo machista que foi construído ao longo dos anos, e fruto também da pouca participação feminina na construção histórica da cidade.

Por sua vez, na análise qualitativa considerou-se a motivação semântica dos designativos e a relação entre as camadas toponímicas e a história social da cidade de Paranaíba. Ao final da pesquisa, constatou-se que a microtoponímia evidencia que a motivação toponímica foi, predominantemente, a Axiocultural, além do que, a nomeação dos aglomera-

dos e logradouros urbanos decorre de fatores diversos: históricos, socio-culturais, econômicos, políticos e habitacionais.

Quanto à classificação toponímica do recorte em discussão, predominou a presença dos Axiotopônimos – topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais. – com ocorrência de 10 Axiotopônimos, Antropotopônimos (7) – topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Outras taxes toponímicas também apareceram em nosso *corpus*, como os Historiotopônios (1) – topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como datas correspondentes – e os Corotopônimos (1) – topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes .

Enfim, vemos que a toponímia reflete de maneira muito estreita os aspectos circundantes do ambiente do designador. O signo toponímico reflete intimamente o ambiente que o cerca, é o lime entre sociedade, cultura e história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, 1997.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *Entre buritis e veredas: o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense*. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Três Lagoas: UFMS, 2003. 264 pp

DAUZAT, Albert (1926). *Lesnoms de lieux*. Paris: LibrairieDelagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 3 ed. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP. 1990.

_____. Atlas toponímico: um estudo de caso. In: *Acta Semiótica et Linguística*. SBPL: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística, Editora Plêiade, 1996, p. 27-45.

ISQUERDO, Aparecida Negri. A toponímia como signo de representação de uma realidade. In: *Fronteira – Revista de Historia*. Campo Gran-

de – MS: Editora UFMS, 1997, p. 27-46

_____; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. Hidronímia e Toponímia: interinfluências entre ambiente e história. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani (Orgs). *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. v. VII. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014. p. 63-80

Mansur Guérios, Rosário Faráni – Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes. 2. ed. revista e ampl. São Paulo: Ave Maria, 1973.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: *A lingüística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969, p. 43-62.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica. In: *Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.

ANEXOS – Taxionomias toponímicas de DICK⁵⁵

AS TAXIONOMIAS DE NATUREZA FÍSICA

1. Astrotopônimos: topônimos relativos a corpos celestes em geral. Ex: Estrela (AH BA); rio da Estrela (ES).
2. Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas. Ex: praia do leste (PR); serra do Norte (MT); praia do Sul (SC).
3. Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex: rio Branco (AM).
4. Dimensiotopônimos: topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade. Ex: ilha Comprida (AM).
5. Fitotopônimos: topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade (arroio Pinheiro, RS), em conjuntos da mesma espécie (Pinheiral, AH RJ) ou de espécies diferentes (morro da Mata MT).
6. Geomorfotopônimos: topônimos relativos as formas topográficas: elevações (montanha: Montanhas, AH RN; monte: Monte Alto, AH SP), depressões do terreno (vale:

⁵⁵ Foram inseridas as taxionomias de Dick (1992, p. 31-34) na íntegra para o caso de ser um leitor que não tenha conhecimento da teoria toponímica e se interesse em conhecer e a pesquisar sobre o assunto.

Vale Fundo, AH MG), formações litorâneas (costa: Costa Rica, AH MT; angra: Angra dos Reis, AH RJ).

7. Hidrotopônimos: topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral. Ex: água: serra das Águas, (GO); córrego: Córrego Novo (AH MG); ribeirão: Ribeirão Preto (AH SP); braço: Braço do Norte (AH BA).

8. Litotopônimos: topônimos de índole mineral, relativos também a constituição do solo, barro: lagoa do Barro (BA); barreiro: córrego do Barreiro (AM).

9. Meteorotopônimos: topônimos relativos à fenômenos atmosféricos. Ex: vento: serra do Vento (PS); neve: riacho das Neves (BA); chuva: cachoeira da Chuva (RO); trovão: Trovão (AH AM).

10. Morfotopônimos: topônimos que refletem o sentido de forma geométrica. Ex: Curva Grande (AH AM); Ilha Quadrada (RS); Lagoa Redonda (BA).

11. Zootopônimos: topônimos de índole animal, representados por indivíduos domésticos (boi: rio do Boi (MG) e não domésticos (onça: lagoa da Onça (RJ) e da mesma espécie em grupos (boiada: ribeirão da Boiada (SP).

TAXONOMIAS DE NATUREZA ANTROPO-CULTURAL

1. Animotopônimos ou Nootopônimos: topônimos relativos à vida psíquica, a cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano. Ex: belo: Belo campo (AH BA); saudade: cachoeira da Saudade (MT).

2. Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex: Fátima (AH MT); hiporístico: Bentinho (AH MG); prenome + alcunha: FernãoVelho (AH AL); apelidos de família: Abreu (AH RS); apelido + nome de família: Francisco Dantas (AH RN).

3. Axiotopônimos: topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais. Ex: Presidente Prudente (AH SP); Doutor Pedrinho (AH SC).

4. Corotopônimos: topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Ex: Brasil (AH AM); Europa (AH AC).

5. Cronotopônimos: topônimos que encerram indicadores cronológicos representado, em toponímia, pelos adjetivos novo/nova, velho/velha. Ex: rio Novo Mundo (GO); Nova Viçosa (AH BA).

6. Ecotopônimos: topônimos relativos às habitações de um modo geral. Ex: Casa da Telha (AH BA); Sobrado (AH BA).

7. Ergotopônimos: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex: flecha: córrego da Flecha (MT); relógio: Relógio (AH PR).

8. Etnotopônimos: topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex: Guarani (AH PE); ilha do Francês (RJ); rio Xavante (MT).

9. Dirrematopônimos: topônimos construídos por frases ou enunciados linguísticos. Ex: Valha-me Deus (AH MA); Vai Quem Quer (igarapé, AM); Deus me livre (AH BA).

10. Hierotopônimos: topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana, etc. ex: Cristo Rei (AH PR); Jesus (rio GO); Nossa Senhora da Glória (AH AM); as efemérides religiosas: Natal (AH AC); as associações religiosas: Cruz de Malta (AH SC); aos locais de culto: igreja: serra da Igreja (PR); capela: Capela (AH AL).

Os hierotopônimos subdividem-se em hagiotopônimos: topônimos relativos aos santos e santas: São Paulo (AH SP); Santa Tereza (AH GO); e mitotopônimos: topônimos relativos as entidades mitológicas. Ex: saci: ribeirão do Saci (ES); curupira: lago do Curupira (AM).

11. Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como datas correspondentes. Ex: Independência (AH AC); rio 7 de Setembro (MT).

12. Hodotopônimos (ou Odotopônimos): topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana. Ex: Estradas (AH AM); Avenida (AH BA).

13. Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex: Duas Barras (AH BA); Duas Pontes (AH RO).

14. Poliotopônimos: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex: rio da Cidade (RJ); serra da Aldeia (PB); Tabapuã (AH SP).

15. Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade (largo, praça). Ex: Sapateiro (serra do, SP); Engenho Novo (córrego, MG).

16. Somatopônimos: topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal. Ex: Pé de Boi (AH SE); Mão Esquerda (rio da, AL); Dedo (igarapé do, PR).

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO:
APRESENTAÇÃO DO PALHAÇO CAMBITO, NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA COMUNIDADE REMASCENTE QUILOMBOLA
DE FURNAS DO DIONÍSIO – JARAGUARI-MS**

Janayne Pereira de Oliveira(UEMS)
janayneoliveira@ig.com.br

Ozanados Anjos Santana (UEMS)
ozanasantana@outlook.com

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)
aajaraguari@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo abordará questões cognitivas na aquisição da linguagem, por meio do uso da técnica de linguagem *clown*, atividades lúdicas. Assim, este estudo tem como finalidade, observar o comportamento expressivo das crianças diante dos contextos levantados pelo artista, palhaço Cambito, durante uma apresentação de palhaçaria nas escolas públicas da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada no município de Jaraguari-MS. Contudo, observamos nos gestos e expressões do espectador o entendimento da dramaturgia, em que o palhaço instigou a livre representação do imaginário do aluno. Desta forma, buscamos identificar a formação do alunado não como meros coadjuvantes desse processo, mas sim propulsores de um processo reflexivo de interação social ao considerar as diversas formas de comunicação verbal e não verbal. Para tanto, selecionamos como embasamento teórico os autores como Vygotsky (1989), Dondis (1991), Edwards (1999), Antunes (2004), Santaella (2007) entre outros. É através da exploração da linguagem que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo.

Palavras-chave:
Cognição. Ensino. Linguagem. Lúdico.

1. Introdução

Considerando que o lúdico é integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano, jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino–aprendizagem na fase da infância.

O palhaço não tem uma forma fixa e definida, ele é um conjunto de impulsos vivos e pulsantes, prontos a se transformarem em ação no espaço e no tempo. (Ricardo Pucetti – Palhaço Cambito)

Percebe-se que cada pessoa com seu repertório, modo de vida, conseguem ver a mesma imagem e interpretá-la de forma diferente de outra pessoa, além da mesma pessoa fazer a leitura em outro momento terá outra percepção, decorre da observação, análise visual, auditiva, tátil, sensorial, com uma posterior produção descritiva.

É através da exploração que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo. Quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais ela é capaz de relacionar fatos e ideias, tirar conclusões, ou seja, mais ela é capaz de pensar e compreender. A criança processa o conhecimento através da exploração concreta do elemento. Ou seja, a criança absorve qualquer tipo de informação, contribuindo assim para uma maior carga de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Essa ideia de “ensinar a ver e ler”. (PARSONS, 1992)

Sabe-se que a linguagem e a capacidade do homem dese comunicar, sendo através da língua que se fala, imagens, gestos, sons musicais, gráficos, visão, olfato, tato e uma infinidade de maneiras, ideia levantada por Décio Pignatari (2004), semiótica ajuda a fazer uma leitura dinâmica do mundo, faz compreender a realidade a volta, através de todas as formas de comunicação, onde defende que “signo representa ou substitui algo”.

O palhaço nos proporciona a experiência de uma grande variedade de papéis e situações. Estimula-nos a aceitar diferentes reações e, assim, nos ajuda a expandir nossas identidades, dissolvendo os limites do ego. (ANNE E BARRY ULANON. OP. CIT)

2. Materiais e métodos

O projeto em campo aplicado métodos descritivo e qualitativo, observando o comportamento expressivo das crianças diante dos contextos levantado pelo artista na Escola Municipal Furnas do Dionísio, na Comunidade remanescente quilombola Furnas do Dionísio, na cidade de Jaraguari-MS, destacando a experiência e conhecimentos das crianças com o espaço e tempo. Considerando as diversas formas de comunicação verbal e não verbal, havendo uma interação entre o emissor e o receptor.

Ressaltou a importância do Circo enquanto parte relevante da cultura corporal e fomentar os valores éticos e morais fundamentais para a vida em comunidade e para o desenvolvimento pessoal e social, dando resposta com sorriso a expressão mais gratificante do aprendizado lúdico e circense, mostrando para a sociedade contemporânea que a infância existe em cada humano.

3. Fundamentação teórica

A presente pesquisa terá como fundamentação teórica a leitura da expressão circense e o mundo do imaginário, em destaque a leitura artística e os vários formatos da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Essa tendência foi influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da Gestalt, e pela semiótica.

Segundo Gomes (2017)

Dentro do contexto da transmissão e da recepção de informações, o homem utiliza os recursos corporais e sensitivos para divulgar e para absorver a comunicação. Esses recursos são denominados canais de recepção. Fazendo parte desses canais: a visão, a audição, o olfato, a cinestesia e a gustação. (GOMES, 2017)

É nesse sentido que expomos neste projeto, que se considera a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar, produzir conhecimento, formato de comunicação do artista, expressando seus sentimentos, ideologias, conceitos e momento histórico através da pintura.

A partir dessa compreensão da pedagogia da imagem, Kellner argumenta ainda que ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas.

3.1. Lúdico no ensino-aprendizagem

Em uma visão humanista a educação sempre se preocupou com as questões cognitivas e afetivas, porém o ser humano em suas relações sociais e de vida está se comunicando seja na fala, no visual, auditivo, tátil ou sensorial, uma infinidade de maneiras do homem se comunicar, para

Vygotsky (p. 63) “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim a linguagem primordial da criança é puramente social”.

Através das atividades lúdicas a criança é livre para criar o seu mundo simbólico e é estimulado à fantasia e a imaginação, em sala de aula desenvolve habilidades cognitivas motoras, que facilitam a aprendizagem, tornando agradável, proporcionando a oportunidade de ser livre para criar e produzir. Proporcionam a socialização das crianças, com atividades adotadas no formato de grupos cooperativos, fazendo assim com que a criança interaja com os colegas e saiba reagir com as diferentes opiniões e pessoas.

A atividade lúdica ou a habilidade de brincar é dotada de uma ação fundamental na estruturação do psíquico da criança. É no brincar que a criança une elementos de fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. Brincando, a criança desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. (ANTUNES, 2004. p. 34-5)

Podemos dizer que a ludicidade aguça a criatividade, imaginário e a fantasia, sendo espontâneo, na qual o professor o outrocomo “palhaço”, podendo ser o mediador desse processo, deixando a criança livre para representar o seu mundo, assim conseguindo identificar várias características comportamentais na criança, pois ela exterioriza o que sente e representa o que presencia, contribuindo assim para seu desenvolvimento cognitivo, raciocínio, memória, expressão linguística ou corporal e interpretação seja científica ou de vida. Brincando (e não só) a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver (FANTIN, 2000 p. 53).

3.2. Palhaçaria clownesca

Parece teatro, mas é coisa de palhaço, chamada de palhaçaria-clownesca, deixando evidente coisa de humano, onde no espetáculo, não

tem o dialogam o verbo, a sonoridade tem papel importante na narrativa, a trilha que ajuda a envolver o espectador na história construída de acordo com as ações do personagem, que comunga com a trilha, a ação do palhaço faz com que seja construído toda uma dramaturgia e a sonoplastia que faz parte de todo o espetáculo.

Construir o aprendizado da capacidade cômica exige da pessoa o rompimento de um conhecimento cristalizado, solidificado na inteligência, na esperteza, no sucesso, mostrando um outro ponto de vista social, estético e cultural ao avesso, transgredindo, com arte, valores pré-estabelecidos pela sociedade. (OSTETO; LEITE, 2004, p 11)

Quando coloca a apresentação clownesca sem oralidade o verbo, exige mais do artista, na qual não está com a palavra falada, está com o gesto, com a expressão do corpo, com a função de convencer o espectador, levando ao entendimento da dramaturgia, do que está querendo mostrar. É uma linguagem que vem sendo usada há séculos no teatro, no circo, na rua e salões de palácios, não sendo apenas uma figura cômica, com único objetivo fazer rir, é composta de técnica clássica de interpretação, que expressa otimismo, possuindo perfil psicológico e perfil físico, podendo sofrer análises profundas de cunho interpretativo.

Para Lecoq esses aspectos pessoais estão relacionados a vida e que, ao desenvolver temas de trabalho para os alunos de teatro, é impossível enumerar tais temas no caso dos clowns, já que “a vida em si é um tema para um clown, se você é um clown”.

O palhaço que utiliza desta técnica não coloca somente o nariz vermelho, confronta o espectador à sua essência, uma pessoa que retrata o fracasso, que bagunça sua vez, fazendo isso, dá à audiência o senso de superioridade, através de seu fracasso revela a profunda natureza humana, que comove e faz rir, sendo um perdedor feliz, “construindo uma capacidade de parodiar e de rir das situações humanas” (LARROSA, 2001, p. 178).

4. Resultados e discussão

4.1. Linguagem no Sorriso: Relato de Experiência

Ao longo do estudo evidenciou após aplicação do questionário, segundo a professora do 1º ano destacou que as crianças aprendem a ler participando de atividades do uso da linguagem com teatro e dramatiza-

ções. Pois para ela trabalhar com atividades lúdicas é de suma importância na contribuição da alfabetização e letramento das crianças, também mencionou a seleção do material escrito, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita.

Na opinião dos alunos eles gostaram da apresentação do palhaço cambito, pois “ele é muito engraçado, legal, criativo e interativo, mas tem umas partes que achei triste”.

Em relação a compreensão da história os alunos entenderam que nunca devemos desistir de nossos sonhos, pois sempre temos talento para algo, “o palhaço Cambito não era bom pianista, tão pouco bom fotógrafo e nem como dedetizador”.

Os alunos mencionaram que a história do palhaço se identifica com suas vidas, porém cada pessoa tem que correr atrás de seus sonhos e não desisti-los, nem sempre somos bons em tudo, mas há alguma coisa que fazemos bem.

O lúdico tem a função socializadora e integradora. A sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço que se tem para brincar, os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e brincar.

Para Moraes (2007):

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo. (Moraes (2007)

Ao participar de atividades lúdicas a criança conhece a si própria e aos outros e realiza a dura tarefa de compreender seus limites e possibilidades e de inserir-se em seu grupo. Aí aprende e internaliza normas sociais de comportamentos e os hábitos fixados pela cultura, pela ética comportamental.

5. Considerações finais

Em análise aos resultados da apresentação do palhaço Cambito quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais ela é capaz de

relacionar fatos e ideias, tirar conclusões, ou seja, mais ela é capaz de pensar e compreender, a criança absorve qualquer tipo de informação, contribuindo assim para uma maior carga de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo e cria possibilidade de convivência com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo.

Tanto o brincar quanto o lúdico são coisas simples na vida das crianças e desempenham um papel fundamentalmente na aprendizagem, e o seu papel na escola é talvez renegar a nossa própria história de aprendizagem.

Percebe-se que os professores reconhecem a importância do lúdico no contexto escolar. A relação destes recursos com conteúdos planejados promovem o aprendizado de forma rápida e divertida. Através dele a criança amplia suas experiências e tem oportunidade de compreender-se dentro das relações sociais em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. In: *Revista Univille*, V.5, n.1, abr, 2000.

BRASIL – Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)*: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SARDELICH, Maria Emília, Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 415-72, maio/agosto.2006.

VILARONGA, Iracema; SILVA, Luciene Maria da. *A dimensão formativa do cinema e a audio-descrição*: Um outro ponto de vista. UNEB. Bahia 2011.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*: uma psicologia da visão criada. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

DONDIS, D. *A Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1988.

DRIGO, Maria Ogécia. *Comunicação e cognição: semiose na mente humana*. Porto Alegre: Sulina; Sorocaba: EDUNISIO, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos – N. 103)

Pignatari, Décio. *Semiótica da Arte e da Arquitetura*. São Paulo: Cultrix, 1980. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

Ostesto, L. E.; Leite, M. I. *Arte, infância e formação de professores*. Campinas; Papirus, 2004

Lecoq, J. (Org.). *Em busca de seu próprio clown: Le théâtre du geste*. Trad. de R. Mallet. Paris: Bordas, 1987.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. *Páginas abertas*, Ano 29, n. 21. p. 34-5, 2004.

FANTIN, M. Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil. *Síntese da qualificação da educação infantil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

ANEXOS

ANEXO I – Apresentação do Palhaço Cambito.



ANEXO II – Questionário Diagnóstico Pós Apresentação.

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

Gênero: () masculino () feminino

Cidade de nascimento: _____ Estado: _____

Reside na comunidade Furnas do Dionísio? () sim () não

Já tinha visto outra apresentação de Palhaço? () sim () não

Gostou da apresentação do Palhaço Cambito? Por quê?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O que entendeu da História que o Palhaço Cambito representou?

Qual a relação da história em que o Palhaço Cambito representou identifica com a sua vida?

ANEXO III- Aplicação de questionário.

Anexo 1 - Apresentação do Palhaço Cambito

Anexo 2- Questionário Diagnóstico Pós Apresentação

Nome: Karla Durany

Idade: 8 anos

Série: 3º D

Gênero: () masculino (x) feminino

Cidade de nascimento: Campo Grande Estado MS

Reside na sede do município ou na zona rural? (x) sim () não

Já tinha visto outra apresentação de Palhaço? (x) sim () não

Causa da apresentação do Palhaço Cambito? Por quê?

uma apresentação muito legal
curiosa

O que entendeu da História que o Palhaço Cambito representou?

uma história que não conheço em
nenhuma história que eu não conheço
mas acho muito legal

Qual a relação da história em que o Palhaço Cambito representou identifica

com a história que eu conheço
que a pessoa tem que correr a tra
que a história

Anexo 1 - Apresentação do Palhaço Cambito

Anexo 2- Questionário Diagnóstico Pós Apresentação

Nome: Matheus de Jesus Rodrigues

Idade: 11

Série: 5º Ano A

Gênero: (x) masculino () feminino

Cidade de nascimento: Campo Grande Estado MS

Reside na sede do município ou na zona rural? () sim (x) não

Já tinha visto outra apresentação de Palhaço? (x) sim () não

Causa da apresentação do Palhaço Cambito? Por quê?

uma apresentação muito legal
curiosa

O que entendeu da História que o Palhaço Cambito representou?

uma história que não conheço em
nenhuma história que eu não conheço
mas acho muito legal

Qual a relação da história em que o Palhaço Cambito representou identifica

com a história que eu conheço
que a pessoa tem que correr a tra
que a história

Anexo 1 - Apresentação do Palhaço Cambito

Anexo 2- Questionário Diagnóstico Pós Apresentação

Nome: Phonibe Paula de Amor

Idade: 10 anos

Série: 5º A

Gênero: () masculino (x) feminino

Cidade de nascimento: Campo Grande MS

Reside na sede do município ou na zona rural? (x) sim () não

Já tinha visto outra apresentação de Palhaço? (x) sim () não

Causa da apresentação do Palhaço Cambito? Por quê?

uma apresentação muito legal
curiosa

O que entendeu da História que o Palhaço Cambito representou?

uma história que não conheço em
nenhuma história que eu não conheço
mas acho muito legal

Qual a relação da história em que o Palhaço Cambito representou identifica

com a história que eu conheço
que a pessoa tem que correr a tra
que a história

AQUISIÇÃO DE L2 POR IDOSOS: UM ESTUDO BASEADO NO GERATIVISMO SOBRE AS DIFICULDADES NA 3ª IDADE DE ADQUIRIR A LÍNGUA INGLESA

Marisa Luna Kitzig (UEMS)

marisalk@bol.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este projeto de pesquisa pretende analisar sob os aspectos linguísticos, os fatores e as causas que levam os idosos a buscar aprendizagem da língua inglesa na terceira idade, bem como verificar os métodos que envolvem essa aprendizagem relacionando-os com as dificuldades encontradas pelos aprendizes na aquisição da língua inglesa; e indicar por meio das teorias e modelos linguísticos os meios para a efetivação dessa aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória, com método dedutivo e uma abordagem qualitativa em que será realizado um questionário junto aos alunos idosos de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Espera-se por meio dessa pesquisa contribuir para maior compreensão dos fatores que envolvem a aprendizagem da língua inglesa aos aprendizes da terceira idade, bem como, conhecer os métodos e modelos teóricos que melhor se adequam ao ensino e aprendizagem dos idosos e também como mantê-los motivados para concluir seus cursos de língua inglesa.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Língua inglesa. Terceira idade.

1. Introdução

Este artigo trata de parte de um estudo maior que está sendo desenvolvido sobre a aquisição de L2 (segunda língua) por idosos: um estudo baseado no Gerativismo sobre as dificuldades na 3ª idade de adquirir a língua inglesa, em que será analisada a aprendizagem da língua inglesa a partir da 3ª idade em seus aspectos linguístico e social.

O tema proposto envolve a inserção social do idoso na aprendizagem da língua inglesa, considerando o aumento significativo de pessoas idosas que ao aposentarem-se procuram ocupar-se com os estudos, muitas vezes dando continuidade às atividades sociais e pessoais através de viagens turísticas ou cursos complementares. Destaca-se assim, que uma das razões do idoso aprender a língua inglesa é a interação social, considera-se que os fatores sociolinguísticos podem interferir nesse processo de aprendizagem entre adultos da 3ª idade.

O aprendiz da 3ª idade que não consegue superar as dificuldades de aprendizagem quer por motivos pessoais ou pela inadequação dos métodos em relação às suas necessidades, sente-se desmotivado a continuar os estudos. Desse modo, esse estudo consiste em contribuir para uma reflexão sobre quais teorias segundo, a abordagem gerativista, devem ser empregadas para viabilizar a aprendizagem da LI (língua inglesa) para aprendizes idosos.

2. A importância da aquisição para os idosos

Atualmente os idosos voltam aos estudos principalmente, para aprender a língua estrangeira, porque geralmente essas pessoas assumem funções dentro da sociedade e também por serem imbuídos pela integração social. Sob esse viés é necessário um olhar para as teorias de aquisição e práticas metodológicas de ensino e aprendizagem para o melhor desempenho instrucional das pessoas na 3ª idade.

A denominação terceira idade foi atribuída ao período cronológico que aproxima a aposentadoria e a velhice, na faixa dos 60 aos 65 anos, cujo termo veio nomear a nova etapa da vida, porém, não impede a continuidade da vida ativa:

[...] as pessoas não se tornam improdutivas ou incapazes com a idade. Ao contrário, a incapacidade para a produção efetiva no campo profissional, p. ex. pode estar presente inclusive entre os jovens. As pessoas não deveriam ser rotuladas ou divididas em faixas de idade, como propõe a sociedade. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 14 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 28)

O Estatuto do Idoso, sob a égide da Lei nº 10.741 de, 1º de outubro de 2003, em seu capítulo V, artigo 21, trata do quesito Educação, o documento impõe a criação de oportunidades de acesso do idoso à educação adequando currículos, metodologias e material didático aos programas a ele destinado, inclusive cursos especiais integrando-os aos recursos tecnológicos. Esses programas contemplam a valorização social e o papel do idoso, a convivência, a atenção e o cuidado através de diversos cursos de capacitação, educação para a saúde, atividades físicas, arte e cultura, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos sobre a terceira idade, línguas estrangeiras e cursos livres extracurriculares (BRASIL, 2003).

Com base no amparo legal é salutar propiciar ao idoso as condições necessárias para a sua integralização no âmbito educacional e social.

Cumprе ressaltar que há benefícios na aquisição de L2 para os idosos, quanto às funções biológicas e cognitivas, uma vez que os exercícios mentais de aprendizagem favorecem a plasticidade cerebral. Porém, para que a aquisição da L2 aconteça, geralmente esses idosos encontram desafios a serem superados: biológicos, psicológicos e também com a falta de materiais didáticos adequados etc.

3. A linguística contemporânea e o gerativismo

A linguística contemporânea está ligada às ciências cognitivas que a partir da década de 1950, incorporou-se aos diversos campos tais como: – psicologia, ciência da computação, inteligência artificial, neurociência, neurolinguística, sociolinguística e a antropologia.

O fator idade em relação à aprendizagem da língua estrangeira (inglesa) denota certa habilidade cognitiva. O fenômeno que a linguística se propõe a pensar é a questão da capacidade da linguagem no ser humano.

As mais de 6000 línguas naturais do mundo têm sentenças compostas a partir de unidades sintagmáticas (expressões nominais, verbais, adjetivais etc.), constituídas de palavras que são formadas por segmentos menores, os fonemas (unidades de sons das línguas). Os sintagmas e fonemas que formam as línguas humanas são recursos finitos, mas todas as línguas fazem uso infinito desses meios finitos. Esse conjunto limitado de itens pode formar um número ilimitado de expressões. Essa propriedade de extensão ilimitada das línguas naturais ocorre devido à capacidade computacional que é denominada recursividade (FERRARI, 2016, p. 17).

No nível sintático, há estruturas que por meios diferentes chegam a conteúdos semelhantes. No nível lexical, se há falta de algum termo, diante da necessidade, um termo sempre surge da criatividade linguística. No nível semântico, há em todas as línguas uma dependência entre os significados produzidos e a estrutura sintática. No sentido pragmático do uso da língua em contexto, todas as línguas têm meios para a realização de fala específicos (LYONS, 1987, p. 211).

Noam Chomsky propõe que os processos cognitivos envolvidos na faculdade da linguagem não poderiam ser simplesmente estímulos e respostas, como queriam os behavioristas. As regras gramaticais que estruturavam sentenças eram substrato inscrito na genética humana. A facul-

dade de linguagem passou a ser vista como uma característica exclusiva da espécie humana. Nesse viés teórico, surgia na década de 1950, a Revolução Cognitivista. Os enunciados que produzimos tem uma certa estrutura gramatical, eles estão em conformidade com regras de boa formação: a gramaticalidade (CHOMSKY, 1998, p. 21).

A abordagem dos Princípios e Parâmetros procura responder as questões sobre a adequação descritiva e explicativa da linguagem. Enquanto o programa minimalista infere que a faculdade da linguagem, baseia-se nos sistemas mente-cérebro em dois níveis de interface, relacionando-os aos sons e o outro ao significado (CHOMSKY, 1998, p. 40, p. 45).

O conhecimento linguístico envolve uma quantidade de estrutura inata ao homem, as teorias linguísticas da atualidade assumem algum nível de inatismo em relação à cognição humana. No que se refere à cognição humana, algumas cognições precisam ser mediadas por fases de desenvolvimento neuronal excepcional, conhecidas como Período Crítico. Assim, se os dados primários não se apresentarem ao indivíduo durante o período crítico, a linguagem deste indivíduo nunca se estabelecerá em termos de acuidade cognitiva, compatível com a dos indivíduos expostos normalmente à fala de uma comunidade. Desta forma a linguagem passaria por três períodos diferentes de desenvolvimento quanto à capacidade de desenvolvimento de linguagem nativa. O primeiro período crítico ocorreria entre os 2 a 3 anos de idade (o sistema está maximamente plástico); o segundo momento se estende dos 3 anos até a puberdade, é o período sensível (LENNEBERG, 1967 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 58); o terceiro momento se dá depois da puberdade, a aquisição nesse período não se dá como língua nativa, mas como língua estrangeira L2.

A competência linguística de um falante é aquela porção do seu conhecimento que por meio do seu sistema linguístico ele é capaz de produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças que constituem a sua língua.

O desempenho é o comportamento linguístico que além da competência do falante é determinado por vários fatores não linguísticos, por meio de convenções sociais, crenças acerca do mundo, atitudes emocionais do falante, pressupostos do seu interlocutor etc., e o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados (LYONS, 1987, p. 22).

4. *Aquisição ou aprendizagem*

O conhecimento linguístico envolve uma quantidade de estrutura inata ao homem. Após a adolescência, a aquisição de L2 se torna mais difícil e nunca atinge o nível de língua materna. Chomsky argumenta que, longe de serem como folha de papel em branco, as crianças já trazem ao nascer um órgão mental específico (*Language Acquisition Device-LAD*) que lhes permite de modo inconsciente, formular hipóteses a partir de dados desconexos a que estão expostos (FERRARI, 2016, p. 134-5).

Assim, o fator idade requer uma discussão mais acentuada, vez que para Chomsky, Pinker e Lenneberg (CHOMSKY, 1959, PINKER, 2002, LENNEBERG, 1967 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 60), a aquisição de uma segunda língua não é mais função da gramática universal, mas é um processo cognitivo de aprendizagem de habilidades.

As estratégias socioafetivas envolvendo a cooperação de pessoas foram determinantes para a aprendizagem na 3ª idade (PIZZOLATTO, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 67, p. 68). A afetividade como um dos fatores que envolviam aprendizagem da L2 foi um dos aspectos da aprendizagem, defendido por Krashen (KRASHEN, 1982, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 68) sobre o filtro afetivo. A motivação social também foi um dos fatores para a aprendizagem do idoso.

Na visão de Moita Lopes (MOITA LOPES, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 62), o sucesso da aprendizagem depende do tipo qualidade da interação, de interações em sala de aula (VYGOTSKY, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 62-3) e da motivação quanto ao alvo que é mais do que um sistema biológico e natural, vai além das complexidades contextuais que compõem todas as circunstâncias do processo. Todos são capazes de adquirir uma segunda língua, a diferença é que uns terão mais facilidades do que outros.

Para Pinker (PINKER, 2002), aprender uma segunda língua em idade adulta em situações de sala de aula existe, mas é raro e depende de puro talento. Segundo Krashen (KRASHEN, 1982, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 68) os idosos desenvolvem tarefas monitoradas que requerem análise gramatical porque possuem mais habilidade em manipular categorias abstratas, formalizando regras e conceitos. Quanto aos fatores psicológicos e afetivos, destacam os linguistas que as dimensões afetivas são responsáveis pela relação social da aprendizagem de uma língua que promove uma conexão entre os domínios afetivos e sociais.

Dentre esses os fatores psicológicos e afetivos que podem influenciar na capacidade de aprender a língua inglesa, podemos citar autoestima, inibição, curiosidade, introversão e extroversão e empatia, todos esses devem ser levados em conta no contexto da aquisição de língua estrangeira. No caso em estudo a língua inglesa, principalmente nos aprendizes adultos (KRASHEN, 1982 *apud* OLIVEIRA, 2010).

A aquisição e aprendizagem da língua inglesa, sob o viés da linguística, está embasada em algumas teorias que procuram explicá-las. Dentre as principais destacam-se: a teoria da aculturação “pidginização”; a teoria dos universais linguísticos que procuram explicar aquisição de L2 de um componente linguístico, biológico e inato; a teoria da interlíngua; a teoria do discurso que é a interação comunicativa entre falantes e não falantes nativos de L2; a teoria behaviorista que através da análise contrastiva, pode corrigir os erros linguísticos; a teoria de Krashen (KRASHEN, 1981, 1982, 1985 *apud* FIGUEIREDO, 1995 p. 48), que consta de cinco hipóteses principais: a da distinção entre aprendizagem e aquisição; a da ordem natural; a do *input*; a do monitor e a do filtro afetivo; a teoria do *output*. O conceito de *output* nesta hipótese de aquisição, está relacionado com a “língua em ação e não como produto de uma ação” (SWAIN, 2006, p. 95 *apud* PAIVA, 2014, p. 121).

A aprendizagem da língua inglesa efetiva-se quando o aprendiz estabelece uma relação com a língua. Portanto, não há um método ideal e a aprendizagem não depende apenas de ações pedagógicas. Há vários recursos didático-pedagógicos que são motivadores para a aprendizagem, tais como: filmes, seriados, jogos e principalmente a música que é apontada como um recurso na aula de língua inglesa destacando-se como potencialidade motivadora (KRASHEN, 1987 *apud* MONTEIRO, 2013, p. 182-3), porque atua nas variáveis como motivação, autoconfiança e baixa ansiedade que estão relacionadas ao fracasso ou ao sucesso da aprendizagem.

5. Considerações finais

No desenvolvimento desse artigo ficou evidente a gama de modelos, teorias e hipóteses, que buscam embasar o processo de aquisição de uma segunda língua, no caso a língua inglesa. Porém, o que se verifica é que a Linguística Aplicada, atualmente está atrelada aos estudos das ciências cognitivas. Portanto, há um caminho amplo a ser percorrido para chegar aos resultados pretendidos no que tange a aquisição da L2. Desse

modo, depreende-se que para o aprendiz da 3ª idade, a aprendizagem consiste na apreensão dos conteúdos gramaticais da L2 e nas relações de interações pessoais e no contexto sociocultural do aprendiz.

No contexto do Gerativismo, verificou-se por meio dos estudos já mencionados que os linguistas concordam que em todas as línguas existem características básicas, como as estruturas denominadas: sujeito, objeto e verbo. Do que se infere que temos no gerativismo o fio condutor para buscarmos os suportes necessários para a efetivação do ensino/aprendizagem, para os idosos na 3ª idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 03 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad. de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FERRARI, Lilian; FRANÇA, Anieli Improta; MAIA Marcus. *A Linguística no século XXI convergências e divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aquisição e aprendizagem de segunda língua*. Revista SIGNÓTICA, UFG, Goiás, v. 7 n. 1, 1995, Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística*. Trad. de Marilda Winckles Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro-RJ. 1987. (Título original: *Language and Linguistics*)

MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Orgs). *Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, Hélios Frank de. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade

de Brasília, Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Helvio_Oliveira.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução: Claudia Berliner; revisão técnica: Cynthia Levart Zocca, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**AS LÍNGUAS INDÍGENAS DA COMUNIDADE DO ARAÇÁ: DO
ENSINO NA ESCOLA COMO SEGUNDA LÍNGUA À
REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA COMO
FORTELECIMENTO CULTURAL**

José Ângelo Almeida Ferreira (UERR)

angelusalmeida@hotmail.com

Alessandra de Souza Santos (UERR)

profalessandradess@gmail.com

RESUMO

Ao longo da história da humanidade o contato entre línguas e culturas sempre foi necessário, seja por motivos militares, político-econômicos ou por questões de comercialização. As línguas se inter-relacionavam gerando um tráfego entre os idiomas e suas culturas. Esta alternância entre um ou mais idiomas ocorreu explicitamente com todas as facilidades e dificuldades, claro, se pensarmos na língua como um constructo formado por código e cultura ligados num processo de diálogo constante. Nos dias de hoje, não é tão diferente, visto que a língua é o elemento intermédio entre a realidade e a representação dessa realidade por meio da linguagem/sistema de signos. A comunidade do Araçá, localizada na Terra Indígena do Araçá, ao Norte do Estado de Roraima, apesar de pequena, possui uma peculiaridade interessante, a escola estadual tenta ensinar 03 idiomas indígenas distintos dentro de um mesmo ambiente escolar utilizando a língua portuguesa como gancho para tal aprendizado, dado comprovado por este pesquisador. Entretanto, em nosso Estado ainda não há estudos que identifiquem se as metodologias de ensino de línguas dentro das salas de aulas indígenas, e se elas são efetivamente úteis à necessidade de ensino, apenas algumas propostas que não suprem a atual necessidade do saber que hoje temos.

Palavras-chave:

Etnografia. Fortalecimento Cultural. Ensino de Línguas.

1. Introdução

Nosso país, o Brasil, é considerado, historicamente, um país multilíngue, pois antes mesmo da chegada dos primeiros colonizadores, em nosso caso os portugueses, a pluralidade de línguas indígenas aqui já faladas era imensa, O professor Aryon Rodrigues (1993) estima um apanhado de cerca de 1.200 línguas indígenas já faladas em território brasileiro, entretanto, muitas delas se perderam com o passar dos anos. Durante o período de colonização portuguesa, vieram para o Brasil, além do vernáculo português, línguas africanas com os negros escravizados bem como as primeiras línguas de imigrantes.

Essa multiplicidade de línguas convivendo mutuamente em território nacional envolve questões linguísticas com certa complexidade para comunicação entre os falantes e acesso à informação e ao ensino educacional, pois ainda conforme Rodrigues (2013) “(...) existem mais de 200 línguas e só ensina português” como defesa para inclusão destas mais de 200 línguas nativas nos currículos dos cursos de Letras.

Este trabalho busca descrever em como funciona o trabalho de professores ao ministrar distintas línguas em um mesmo ambiente escolar para alunos de séries também distintas.

2. As línguas indígenas e sua diversidade

O Brasil é historicamente um país multilíngue, fato corroborado por Rodrigues (2013), relatando que “embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue, o Brasil é na verdade multilíngue, pois são aprendidas como língua materna cerca de 180 línguas indígenas”.

As línguas indígenas, como todas as outras línguas, são línguas no sentido pleno do termo em relação a qualquer outra língua falada no mundo, e por isso, possui suas características gramaticais e vocabulários próprios, onde cada comunidade cria sua própria maneira de usar a língua, e por isso formar professores indígenas que sejam atuantes nessa área linguística é de fundamental importância, pois como destaca Rodrigues (2013),

Infelizmente, [...] linguistas não gostam do nosso trabalho, têm o pensamento primário de que, se ensinarmos para os índios, o que vai sobrar para a gente? Querem usar o índio somente como informante e deter o conhecimento da língua indígena. (RODRIGUES, 2013)

O interessante disso é que nos dias de hoje não é mais apenas o índio que detém o conhecimento da língua, uma vez que não existem línguas em uso mais ou menos pobres, mais ricas ou menos ricas em comparação com outras línguas em uso com poucas palavras ou com vocabulário extenso, línguas sem gramática, ou com gramática simples, em oposição a línguas com gramática complexa, pois todas possuem certa ou total complexidade em uso ou ainda línguas com sons esquisitos, glotais mais puxados que outros, e outras com sons normais, causando aprendizado de outros falantes de daquela língua.

Não existe uma língua que se caracterize como primitiva, dado que toda língua é completa e rica, servindo inteiramente para todos os usos que dela se possa fazer, não apenas para determinada comunidade/sociedade, mas a todos aqueles que querem e/ou precisam fazer uso dela, seja apenas para comunicação entre si ou para concretização de mercado com outras pessoas.

Toda e qualquer língua é o alicerce da civilização, é o elemento que une as pessoas indiferente de cor, raça ou credo, e é o primeiro artifício a ser utilizado em qualquer situação de barganha ou conflito, e as línguas indígenas são as que mais sofreram/sofrem com esses confrontos que já se arrastam por mais de 500 anos desde o “descobrimento” do Brasil, pois conforme Leite e Franchetto (2006),

Falar dos povos indígenas, e sua dolorosa história, no decorrer destes 500 anos de conquista e dominação, remete inexoravelmente a números, na maioria das vezes meras deduções, mas que têm de comum quantificar perdas e extermínios. (LEITE; FRANCHETTO, 2006)

Nosso alvo de estudo não se distancia muito desse contexto histórico, pois as línguas aqui estudadas estão passando por uma espécie de reaprendizagem através do ensino na escola, e cada etnia aqui estudada possui suas características linguísticas, um modo próprio de organização para conviverem em sociedade democrática, de pensar e de conhecer o mundo natural, o qual vive, e o sobrenatural ou espiritual que cada etnia possui tornando-se peculiaridade imutável.

O espaço linguístico aqui estudado possuirá na língua carib, o makuxi e o taupang, não cabendo nominá-las como tronco porque pertencem várias outras línguas, assim como o wapichanaque, do ponto de vista da classificação genética, é considerada como pertencente à família aruak (RODRIGUES, 1986), formando uma conjuntura em que povos distintos formam um sistema não apenas multilíngue, mas multiétnico também.

Vista a necessidade da realização de um estudo linguístico sobre essas questões até então não estudadas, originou-se naturalmente o querer de realizar um estudo que descreva o uso dessas línguas e que seja meticolosamente estruturado de acordo com a objetividade de preservar e revitalizar as línguas lá estudadas para conhecer seus domínios de uso, pois isto é essencial para conhecer e fazer uma avaliação sobre a vitalidade das línguas e suas prováveis perdas.

3. Revitalizar e preservar

Não por acaso, como a grande maioria das línguas minoritárias, a massa linguística indígena sofre com a ameaça de extinção, sejam pelos mais diversos motivos, pois seus próprios falantes aprendem primeiro o português para somente depois aprenderem a língua indígena, caso comprovado com esta proposta, as crianças vão à escola para aprender a ler e escrever em línguas indígenas.

Sempre que uma língua deixa de ser falada, extinção, o mundo fica um tanto mais desvalido em sua imensa diversidade, uma vez que a cultura transmitida através daquele idioma ficará perdida aos ventos. A Escola Tuxaua Raimundo Tenente promove uma política de estudos voltados ao ensino de línguas como forma de revitalizar e preservar os costumes mais antigos, como forma de combater a extinção que futuramente poderá acontecer.

Tentando combater o preconceito que existe dentro da própria comunidade de falantes, onde jovens não se interessam em aprender e acabam optando por fazer uso da língua portuguesa, fato reforçado por Maia (2006) que relata,

O preconceito de que os indígenas brasileiros são alvo por parte de muitos brasileiros não indígenas é, sem dúvida um dos fatores responsáveis pelo desprestígio, enfraquecimento e desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil. (MAIA, 2006, p. 70)

Com uma visão que combate de forma direta isto, a escola promove e incentiva pesquisas e estudos dentro da própria comunidade, levando as crianças do ensino fundamental para aulas fora da sala de aula, apresentado nomes de objetos, animais etc. e costumes rotineiros da comunidade, segundo Bortolon (2014),

[...] se diferenciam ao promoverem uma pedagogia indígena que trabalha com conteúdo que possa ser útil à sua vida cotidiana, sobretudo visando a revitalização e valorização da cultura indígena. (BORTOLON, 2014, p. 96)

A escola segue um projeto em que a alfabetização acontece na língua indígena, com livros em suas respectivas línguas indígenas, sem o uso da gramática portuguesa, usando apenas às vezes e em momentos oportunos da alternância com a língua portuguesa, visto que lá possui um currículo de professores e disciplinas básicas que são utilizadas para o ensino daquela que deveria ser língua materna.

Segundo Maia (2006),

[...] as escolas indígenas deveriam, diferenciarem-se, também, no sentido de superar uma prática muito comum – a de reproduzirem acriticamente os procedimentos pedagógicos e a visão de língua e de gramática predominantes a escola tradicional não indígena [...] Do ponto de vista científico, o adequado é que os gramáticos apenas registrem formas linguísticas que observam em uma comunidade, sem ditar regras e sem escolher as formas que acham mais “certas” ou mais “bonitas”. (MAIA, 2006)

Nos dias de hoje, muitos povos indígenas são bilíngues, em nosso caso, professores trabalham para que as crianças tornem-se futuros políglotas. Existem alguns povos que falam apenas uma língua e outros que estão aprendendo outras para comunicação na hora de mercado de produtos, mas agora é uma obrigação da escola ensinar os mais jovens a língua para que não seja perdida no tempo e nem suas crenças e mitos sejam esquecidos com o passar do tempo.

4. Um breve diálogo sobre o Município de Amajari

O Município de Amajari foi criado com terras desmembradas do município de Boa Vista, pela Lei n.º 097 de 17 de outubro de 1995. O primeiro morador não indígena, Senhor Brasil, chegou à região em 1975, dando nome ao lugar.

O município está localizado ao Noroeste do Estado de Roraima, a 158 km da capital Boa Vista, fazendo limite com a Venezuela a oeste e ao norte; Pacaraima a leste; Boa Vista ao sudeste e Alto Alegre ao Sul.

De acordo com o site cidade-brasil, o município possui uma área de aproximadamente 28.472 km, sendo que 16.790 são terras indígenas, a Terra Indígena do Araçá, tendo assim uma participação de 12,70% de terras indígenas em relação ao Estado e de 58% em relação ao total do Estado. Essas informações são primordiais para que se possa compreender o quanto a cultura indígena se faz presente no Estado de Roraima e em especial no município do Amajari.

Tem como principais rios o Uraricuera, Parimé e Amajari (este último que dá nome à cidade – Lei n.º 097/95) e uma população de 6.506 habitantes (IBGE/censo, 2010). Possui basicamente dois tipos de clima: Awí, que é o clima tropical chuvoso de savana, com um pequeno período de seca, e o Ami, clima tropical chuvoso de monção no extremo leste e quente, possuindo estação seca. Já a temperatura média do município é de 26° C. (AMAJARI, 2010). Quem nasce no Amajari é *amajariense*.

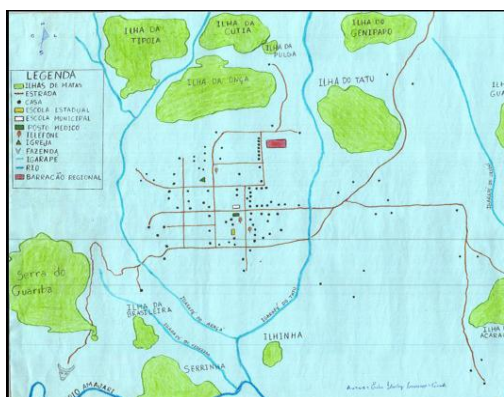
Uma curiosidade a ser mencionada é sobre o nome Amajari, que

na língua caribe significa literalmente “bicho do rio” (mauaré-uari).

5. Dos povos indígenas da Comunidade do Araçá

A Comunidade em questão é a segunda maior em população, porém, conta apenas com 393 habitantes. De acordo com dados da FUNASA (2012), ela é composta pelos povos indígenas macuxi (114), Wapichana (231) e o restante por taurepang (48). Na tangente sobre a língua falada, Bortoloni (2014) afirma que 20% da população é bilíngue, porém, fica a cargo dos mais velhos esse número, e que, são falantes de macuxi e wapichana.

Etnomapa da Comunidade do Araçá em desenho feito a mão.



Fonte: Silva (2013)

De acordo com o Etnomapa e após a visita realizada na comunidade, grande parte das casas são construídas da maneira tradicional indígena, paredes de barro e cobertas por palhas, porém, conta com algumas casas em alvenaria. A comunidade possui duas escolas, uma estadual e outra municipal. Com a visita foi constatado que a escola Estadual funciona em três turnos com demandas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Escola Municipal funciona apenas com a Educação Infantil.

Makuxi – O povo macuxi, também conhecido como macushi, pertence à família linguística karib e antigamente habitavam a região das Guianas entre as cabeceiras dos rios Brancos, Brasil, e rio Rupununi, Guiana. A denominação macuxi é um contraste com os povos vizinhos,

os taurepang, arekuna e kamarakoto, todos também falantes da língua pertencente à família karib.

Taurepang – Povo que também pertence à família linguística Karib, os Taurepang se encontram em sua maior parte na savana venezuelana e a grande parte que vive no lado brasileiro estão nas aldeias das Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol. Os taurepang é o povo como menor concentração de indivíduos na Comunidade com o total de apenas 48 (FUNASA 2012).

Wapichana – Distinto aos povos anteriores, o wapichana é pertencente à família linguística aruak. Este é o povo que mais possui indivíduos na Comunidade perfazendo o total de 231 pessoas (FUNASA 2012). O povo wapichana ocupam habitualmente o Vale do Rio Tacutu, ao lado do povo macuxi, os quais também habitam a chamada região das Serras, Uiramutã, leste de Roraima. Segundo o *website* do Conselho Indígena de Roraima, os wapichanas constituem a maior população de falantes de aruak no norte-amazônico. Ainda segundo o *website* do CIR, os wapichanas que vivem no lado brasileiro possuem um zelo significativo para com sua língua, entretanto, apenas com os mais velhos.

6. Descrevendo o campo de pesquisa

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Raimundo Tenente é de educação indígena, ensino fundamental e ensino médio, que fica localizada na Comunidade Indígena do Araçá, Amajari. Segundo dados do Censo de 2017, a escola possui alimentação para todos os alunos, água de poço artesiano e energia da rede pública. Possui equipamentos como computadores e impressoras, aparelhos televisivos e retroprojeto. Conta ainda com 05 salas, 23 funcionários, cozinha, banheiro dentro do prédio e sala de secretária, site Escola.

A Escola alvo possui um total de 139 alunos regularmente matriculados. No ensino Fundamental 1, há um total de 55 alunos matriculados. Em entrevista com a vice-gestora, desvelei que o plano de Ensino da Escola é elaborado em parceria com os professores que se reúnem e o elaboram para o ano inteiro.

O plano é elaborado apenas pelos professores, sem ajuda da comunidade. A secretaria de Educação e o Município do Amajari não possuem participação efetiva em sua elaboração. Foi constatado que a escola não possui livros de ensino de línguas indígenas adequados, ficando a

carga dos professores de cada língua possuírem seu próprio material de consulta.

7. Da metodologia de aplicação de aula

A metodologia utilizada pelos professores em questão encaixa-se na Abordagem Direta, pois ela a precede de pouco tempo, já que é resultado da necessidade de aprendizagem imediata, pois conforme os exemplos aqui tratados, se uma determinada palavra parecer provocar uma determinada situação e se tal enunciado parece corresponder a tal necessidade, então será ensinada tal palavra, esse enunciado em um ambiente que nos pareça análogo, sem algumas vezes passar nem pela tradução, como no caso do ensino de cantos, nem pela explicação lexical ou gramatical daquela palavra, entretanto, de acordo com Martinez (2009),

[...] há necessidade de recorrer a subsídios para mostrar diretamente do que se está tratando, livros, todos os objetos e acessórios úteis à compreensão. É preciso pensar em dispositivos [...] assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na segunda língua. (MARTINEZ, 2009, p. 52)

A falta de material apropriado, livros, para o lecionar dessas aulas causam certo desconforto nos próprios professores que ministram os aqueles conteúdos, já que as aulas ocorrem de maneira simultânea nas três línguas alvos, sendo um professor por vez a ministrar um determinado conteúdo, vindo outro seguida ministrando o mesmo conteúdo, porém, em ordem distinta àquela que o anterior vinha promovendo, tal como explicito abaixo.

NANAA	MAIMAKUSIPE	KAARETA
KARICHI	O'MA	KAWAARE
TARARAN	MORO'	TUNA
TARARAM	TUNA	KAPÜY
ATURY	ENUPATOR	KAYWARAK
PYMYDY	PAAKA	ERUPPA
WYRADA	PISANA	KOIME
TABAI	YOROI	KO'WAY
AREMARAKA	KAIWARA'	KUSSARI
TUBUCHI	PANTON	KAYKUSE

Para compreensão deste conteúdo, os professores escrevem primeiro palavras aleatórias em língua portuguesa e somente depois como a descrição acima, palavras nos idiomas alvos novamente de forma aleatória, momento em que partimos para a Metodologia Áudio Visual, utilizando da memorização e repetição com correção fonética, pois conforme Martinez (2009);

O trabalho consiste em fixar, depois em reter, em formas aceitáveis desde o ponto de vista da norma – de onde a correção –, os elementos apresentados e explicados de modo que eles possam ser evocados, ou seja, de modo que possam retornar para uma utilização efetiva. (MARTINEZ, 2009, p. 60)

Nesse momento, há a distinção entre competência passiva e ativa de elementos para seu reconhecimento, a sua decodificação no momento da escuta que não autorizam forçosamente sua utilização por ocasião de uma produção pessoa, Martinez.

Esta abordagem, também considerada universalista, Martinez (2009) não se trata de exercícios baseados em uma descrição contrastiva da língua, mas em métodos contextualizados, adaptados a esse ou àquele grupo linguístico se liberam dessa restrição.

Um fato a se mencionar e de muita importância para este trabalho é sobre o material de apoio para os professores, livros, pois é extremamente escassa a produção de livros que contemplem claramente aquilo que se busca ensinar, pois para cada professor há apenas um livro para cada disciplina para o ensino de língua indígena, e todos pertencentes aos seus respectivos professores de ensino, os quais elenco abaixo:

- Macuxi: MakusiMaimu, Língua Makuxi – Guia para aprendizagem e Dicionário Makuxi, de autoria de EmanueleAmodio.
- Taurepang: UupatakonEpuito.
- Wapichana: WapichanParadanidia'anauchap - karyPabinakna'ikkadyzyikid', lançado pela Universidade Federal de Roraima em parceria com o Insikiran.

8. Dos Dados Coletados

Dados 1º ano – Ensino Fundamental I

Foram presenciadas 2 aulas em diferentes turmas, uma de 1º ano e outra de 4º ano, onde constatamos a seguinte diferença durante o ensino

das línguas: No 1º ano, é trabalhado apenas o oral, com canções e pronúncias de cumprimento que ocorrem no dia a dia das crianças na escola.

A professora Perla da Silva, professora do 1º ano, acredita ser satisfatória a participação dos alunos no aprendizado da nova língua, pois como ela relata “os alunos gostam e valorizam o aprendizado de taurepang”

Dados 4º ano – Ensino Fundamental I

Nas aulas da turma de 4º ano, sala na qual ocorre o ensino simultâneo das 3 línguas indígenas, os professores trabalham em conjunto ao mesmo tempo, sendo verificado que não há uma ordem específica para o ensino, sendo alternado a todo o momento a ordem de ensino, porém, usando o mesmo quadro para as mais diversas atividades, ocorrendo uma seguida da outra. A professora Keila Barroso, de língua makuxi, afirma que sente motivada a ensinar essa nova língua, pois ela relata que “todos os alunos fazem questão de aprender a nova língua”.

No 4º ano, é contínuo o trabalho do oral, mas agora em conjunto com a escrita e ensino de palavras que utilizam pronúncias com paradas glotais⁵⁶ que segundo Sobral (2010, p. 9), “a parada glotal, que se escreve com apóstrofe, é um corte rápido da respiração. (...) muda não somente a pronúncia da palavra, como também o significado da palavra”.

Na comunidade do Araçá, foi constatado que a língua wapichana sobrepuja o makuxi e taurepang, mas em relação ao número de falantes, o macuxi é o mais falado, sendo seguido pelo wapichana e taurepang. O makuxi é o mais ensinado dentro da escola, e novamente, sendo seguido por wapichana e taurepang.

Sala de aula com total de 10 alunos, sendo que 5 desses alunos são fluentes em língua wapichana, 2 em macuxi e 3 em taurepang.

Nesta turma, são trabalhadas simultaneamente as três línguas indígenas com a presença de 3 professores com fluência em cada uma das línguas e a vontade de “mostrar a especificidade da língua e seu povo pelas mudanças que lhe são únicas” (LEITE; FRACHETTO, 2009), onde também percebemos o fervor na hora do cantar das canções indígenas, sendo trabalhada a oralidade durante a canção, metodologia Áudio Visual, que também são cantadas nas três línguas, uma seguida da outra.

⁵⁶ Vide também, As cavidades supra glotais – A faringe, descrita no livro Manual de Linguística, de Marcus Maia.

Constatamos que o ensino ocorre somente na escola, pois muitos dos pais não falam qualquer dos idiomas indígenas, o que causa certa dificuldade na hora do aprendizado.

9. Considerações finais

As línguas naturais humanas mudam no tempo, e cada uma possui história própria, visto que em sua inteira essência incorporam palavras emprestadas, os chamados empréstimos linguísticos, de outras, e, além disso, seus processos gramaticais se alteram. Toda e qualquer língua apenas desaparece se desvanece se seus falantes são assimilados à força por outro povo mais forte, mais dominador, seja em questão do comércio que é realizado em sua grande maioria na língua portuguesa ou apenas pela grande maioria de falantes apenas não apetecer aprender o idioma que deveria ser primeira língua.

Comprovamos que não há uma espécie de perda da cultura no uso da língua, mas uma tentativa de resgatar o que está se perdendo, pois os adolescentes e os mais velhos da comunidade não estão sujeitos a aprender as novas línguas, e a Escola, num esforço cultural, tenta ensinar os costumes e tradições por meio de danças, desenhos e mitos da própria comunidade, pois a língua ensinada está intimamente ligada à cultura, aos seus costumes, usos e crenças do povo que a fala.

Entretanto, um ponto negativo analisado e que há grandes chances do taurepang chegar a ser extinta, pois os próprios moradores afirmam que a língua possui poucos falantes, e ainda como afirma Aryon Rodrigues (2012) “As línguas mais imediatamente ameaçadas de extinção são naturalmente aquelas com menor número de falantes”, pois justamente o taurepang é a língua que menos têm falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLON, Maria Delci Oliveira. *Terra Indígena Araçá-Roraima: Continuidades e Transformações Envolvendo Coletividades Macuxi*. (Tese de Mestrado). Centro Universitário Univates. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*. Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. RS, 2014.

Cidade-Brasil. Município de Amajari. Disponível em: <https://www.cidade-.brasil.com.br/municipio-amajari.html>. Acesso em:

08/10/2018.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Dica de Leitura. Disponível em: <http://www.cir.org.br/>. Acessado em: 10/05/2016.

Escol.as. Escola Indígena Tuxaua Raimundo Tenente. Disponível em: <https://www.escolas/11847-escola-estadual-indigena-tuxaua-raimundo-tenente>. Acesso em: 20/09/2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). *Dados populacionais das Aldeias Araçá, Guariba, Mangueira, Mutamba e Três Corações*. Roraima. 2012.

LEITE, Yonne. FRANCHETTO, Bruna. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: Suzana A. M. Cardoso, Jacyra A. Mota, Rosa Virgínia Mattos e Silva (Orgs). *Quinhentos Anos de História Lingüística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. pp. 15-62. ISBN 85-232-0260-9.

MAIA, Marcus. A Revitalização de Línguas Indígena e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. In: *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 61-76, Out. 2006.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dal'Igna. *Línguas brasileiras*. Para o conhecimento das Línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *A originalidade das línguas indígenas brasileiras* [conferência realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília em 08 de julho de 1999]. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 2013. 17pp. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *ELTA*, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SILVA, Airton dos Santos. *Etnomapa da Comunidade Mangueira*. 2013.

SOBRAL, André. Anna Esenyaka' Eperu. André Sobral André, coordenador; Adear Fidelis Magno *et al.* Boa Vista: Departamento de Gestão do Interior. Divisão de Educação Indígena.

**AS ROUPAGENS DA LÍNGUA: A CONCORDÂNCIA
VERBO-NOMINAL SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA
TRADICIONAL E DA SOCIOLINGÜÍSTICA**

Nilcéia Gonçalves Cáceres (UEMS)

nilceiacaceres@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Lucilo Antônio Rodrigues (UEMS)

lucilo@uems.br

Natalina Sierra Assêncio costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Um dos assuntos muito trabalhados em sala de aula, na disciplina de língua portuguesa é a concordância verbo-nominal, pois tanto na fala quanto na escrita esse é um conteúdo que os alunos têm dificuldade de aplicar, quando há a necessidade do uso da modalidade padrão, já que se acostumaram às variações linguísticas que permitem uma flexibilização da linguagem. Essa situação nos faz refletir sobre a importância de se pensar na gramática associando-a aos estudos variacionistas da sociolinguística. Na variação linguística, determinado vocábulo pode fazer referência a uma coisa ou a outra, podendo existir, conforme Beline (2002) diferentes categorias de variação, como a diatópica (variante baseada na região de aquisição da linguagem) e a diafásica (situação formal ou informal, onde a língua foi adquirida). Contudo, é necessário fazer com que o aluno aproprie-se da língua portuguesa na forma como ela é prescrita pelas gramáticas, acompanhando sempre o processo de ensino-aprendizagem e mostrando-lhe as diferentes formas que existem na língua e o lugar onde devem ser usadas.

Palavras-chave:

Gramática. Linguagem. Sociolinguística.

Concordância verbo-nominal. Variações linguísticas.

1. Introdução

Do regionalismo de Jorge Amado à prosa contemporânea da literatura marginal, passando pelo modernismo de Mário de Andrade e Guimarães Rosa, pensar em relação às variedades populares da língua portuguesa, típicas da oralidade, tem sido uma maneira eficiente de fazer com que os alunos compreendam as formas de expressão de diferentes grupos sociais, a diversidade linguística de nosso país e a constatação de que a língua é dinâmica e se reinventa dia a dia. Nessa ótica, entender

que na língua, bem como na vida, precisamos saber usar as diferentes roupagens para que estejamos sempre adequados a todas as situações pelas quais passamos diariamente, é essencial.

Aprender a língua portuguesa não é tarefa fácil e essa dificuldade aterroriza a maior parte dos alunos das escolas brasileiras, muitas vezes porque, simplesmente, a língua escrita se difere da língua falada, sendo que a primeira tem regras e normas que a regem, já a segunda é natural, despreocupada de padrões, pois o falante sabe sua língua e se faz entender, ou seja, nesse sentido a língua cumpriu seu papel. Contudo, é necessário que ele saiba a maneira de usá-la quando padrões de escrita formal são exigidos como em provas, concursos, testes, etc.

Segundo Possenti (1997) o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. É certo que a função principal da gramática é regular a linguagem, estabelecendo padrões de fala e escrita para os falantes de uma língua. Isso é necessário em nossas vidas, pois o contrário seria o estabelecimento do caos: cada um faria da forma como achasse melhor e não haveria consenso nas relações citadas – de fala e escrita.

Para Geraldi (2011):

(...) Gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. (GERALDI, 2011, p. 47)

Por ser um sistema complexo e passível de diversas concepções, a Gramática apresenta abordagens diversas, sendo dividida, então, em tipos distintos, a saber: a) Gramática Normativa; b) Gramática Descritiva; c) Gramática Histórica; d) Gramática Comparativa. Todas as gramáticas tem a função de preservar nosso maior patrimônio cultural: a língua portuguesa! Portanto o estudo, entendimento e uso da gramática são importantes em nossas vidas, contudo, sem deixarmos de compreender que a língua é organismo vivo, nesse ponto justificando o distanciamento entre o que falamos e o que escrevemos.

As aulas de Língua Portuguesa devem, dentre outras coisas, oportunizar o aprendizado da norma padrão e dos conteúdos gramaticais, no entanto, há que se observar as relações humanas que enviesam o ensino da língua, bem como as situações concretas de interação em que os enunciados são produzidos. O foco do presente artigo é o uso da concordância

verbo-nominal, como carro-chefe que conduz o alunado a bons textos e boa oratória e, nesse sentido, encaixam-se as “roupagens” que intitulam o artigo: há sempre o momento ideal de uso de determinada linguagem, seja buscando maior grau de formalidade, seja simplesmente vivendo-a.

2. A língua e suas variações

Partindo da concepção de que a língua é um mecanismo vivo e dessa forma se modifica constantemente, incorporando novos significados, no âmbito do ensino, a gramática não se assenta em bases estáticas, mas busca entender como essas relações se modificam gerando novas regras e assim, na sucessão constante de mudanças, desde as que acontecem naturalmente como as que resultam de acordos e que são determinadas por lei, fato certo é que a língua, a linguagem é variável.

A linguagem se manifesta nos textos orais e escritos e a partir deles revela seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Entretanto no espaço escolar existe um enfoque especial para a gramática como língua abstrata, que estuda a palavra, suas classes e flexões, suas funções e relações nas sentenças da língua e seus significados nas sentenças. Assim, a língua pertence a dois universos distintos: um, aquele que é vivido, vivo, ágil, outro, aquele estático, difícil de assimilar, de compreender.

Segundo Bakhtin (2013), o estudo descontextualizado das regras gramaticais, sem que o aluno compreenda a função dessas prerrogativas no dia a dia não pode “dar frutos”, isto é, quando a aplicabilidade das regras na construção dos enunciados não é interiorizada, não é compreendida, os falantes da língua não veem como importante dominar os recursos da linguagem, acabam por subjugar-la, deixá-la de lado. Portanto, os questionamentos acerca do objetivo de ensino da gramática da língua portuguesa se tornam cada vez mais latentes e buscam fazer o viés da língua escrita e da língua falada, de forma que tanto uma quanto a outra, tenham igual importância.

Bakhtin e Volochinov (2014,) afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica 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; VOLOCHINOV, 2014, p. 127)

A língua serve para que os falantes façam uso dela, estabeleçam a comunicação, interajam. Esse é o seu papel principal. Marcos Bagno, em relação à língua, afirma que “as mudanças são inevitáveis” e, por exemplo, analisando o português falado na década de 1940 com o que falamos atualmente, percebemos o quanto essa afirmativa é real, concreta.

Voltando a Bakhtin (2002), que pontua:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego... está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto tais relações devem ser estudadas pela meta-linguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2002, p. 183) (Grifos do autor)

A esse respeito Bagno, em entrevista à Revista Nova Escola aponta os diferentes agentes de mudança. Um deles é o cognitivo, que diz respeito ao modo como se processa a linguagem no cérebro. Ao usar a analogia, altera-se uma palavra para adaptá-la a um modelo preexistente (por exemplo: friorento tem “or” por analogia com calorento). Na metaforização, há a transposição de sentido. Depois de um dia de trabalho, quando um falante diz “estou quebrado!”, ele não quer dizer que está em vários pedacinhos. Ocorre aí um exemplo de derivação do sentido original concreto para um conceito abstrato. Esses são alguns exemplos de fenômenos cognitivos. “Submetemos a fala a diversos processos mentais intuitivos e inconscientes, fazendo novas inferências”, explica o pesquisador.

A todos esses processos inserem-se outros de ordem cultural, social, de política, de valores, enfim, de mudanças ocasionadas pelas transformações do mundo, das pessoas e de suas necessidades. Verifica-se nessa ótica, novamente, o aspecto vivo e dinâmico da língua da língua, e compreendê-la, em suas regras, jamais pode acontecer sem entender as suas variantes, as suas variáveis.

3. A Gramática e seu valor

A finalidade da gramática é orientar e regular o uso da língua, estabelecendo um padrão de fala e escrita baseado em fatores que usam como matéria-prima o sistema de normas estruturais da língua. Busca-

levar os falantes a compreenderem a maneira como a letra, as frases (sistema sintático), os sons (sistema fônico) e as formas (sistema mórfico) estabelecem relação entre si e quais as funções dessas estruturas de forma isolada ou no contexto. A ideia da gramática é apropriar todos os falantes de uma norma culta que deve ser conhecida e utilizada.

Segundo Travaglia (2004):

A gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2004, p. 30)

O dever da escola é ensinar gramática e oferecer ao aluno condições de adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada. Voltando à expressão que intitula o artigo, as roupagens da língua serão usadas de acordo com a situação pela qual o falante esteja passando, usando maior ou menor grau de formalidade.

De acordo com Travaglia (2000), a gramática normativa trabalha com a metalinguagem, ou seja, ensina a língua para analisar a própria língua e considera erro tudo o que foge daquilo que ela prescreve. Ela desconsidera as características da linguagem oral e isso causa, consequentemente, a separação entre língua escrita e falada. Isso causa a guerra muda entre os que defendem o ensino a partir das perspectivas varacionistas da língua e aqueles que cultuam, de maneira tradicional, o ensino da gramática e suas regras.

Para Antunes (2007):

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 é necessário, mas não é suficiente. (ANTUNES (2007, p. 41)

E o que é suficiente, o que é necessário?

Quando pensamos que um bom texto não é um conjunto de ortografia e sintaxe irretocáveis, mas sim uma produção com objetivos, cla-

reza, concisão, precisão, coerência, costuradas a um assunto interessante, desenvolvido de forma envolvente. Nesse ínterim, sugere-se o entendimento da língua portuguesa, que deve ir além de normas, deve propiciar ao falante o domínio contextualizado de sua língua, o entendimento de suas regras e seu posicionamento, enquanto falante desta língua, sobre o que, como e quando usá-la de acordo com a formalidade exigida, com a “roupagem” ideal.

4. A concordância verbo-nominal sob a ótica da Gramática Tradicional e da Sociolinguística

4.1. A Sociolinguística

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e tem como objeto de investigação a língua em uso no seio de comunidades de fala, relacionando os aspectos linguísticos e sociais dentro dessa investigação. Seu foco está no uso real, concreto da língua. Estudiosos como Bakhtin e Meillet, além de outros membros do Círculo de Praga, consideravam o contexto sociocultural das comunidades de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não havia a dissociação do material da fala com seu falante, muito pelo contrário, para esses estudiosos era relevante examinar as condições em que a fala era produzida.

Toda comunidade se caracteriza por diferentes modos de falar. Às maneiras de falar, a sociolinguística chama de variedades linguísticas. O conjunto dessas variedades utilizadas por uma comunidade é chamado de repertório verbal. A sociolinguística entende que língua e variação não se dissociam e percebe que há, na realidade, um estigma sofrido pelos falantes que vivenciam uma sociedade que privilegia demasiadamente um modo de falar em detrimento a outros, e acabam por ser excluídos, simplesmente pela forma como falam.

Nesse sentido a escola deve trabalhar com o objetivo de construir o entendimento do aluno acerca das normas prescritas pela gramática, mas ao mesmo tempo perceber que o aluno tem o domínio da língua, sabe falar, sabe escrever, se comunica e se essa comunicação não está adequada, ao professor cabe o papel de mediar e construir o conhecimento, adequando o que o aluno tem, o que trouxe de vida, de relações, de história com o que a escola vai oferecer. Não dizendo o que está certo ou errado, pois isso o próprio aluno perceberá ao se apropriar das informa-

ções, mas o que é próprio ou impróprio em cada situação que ele viver.

Segundo Soares (2002):

A missão do professor não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática ‘errada’ para a substituírem pela gramática ‘certa’, e sim a de auxiliá-los a adquirirem como competência no uso das formas linguísticas da norma socialmente prestigiada, a guisa de um acréscimo aos usos linguísticos regionais e coloquiais que já dominam. (SOARES, 2002, p. 62)

A ideia do que deve ser trabalhado é a de que existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora, justificando-se a ideia das “roupagens da língua”, já que assim como as roupas diferem segundo a ocasião social que estamos vivendo em dado momento, as características de linguagem apropriada também entram nessa dinâmica. Ficam socialmente estigmatizados os falantes que não usam a língua de maneira própria a determinado momento, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem-vestir, por exemplo, uma vestimenta formal para um passeio no parque e uma informal para um casamento, uma festa de formatura.

4.2. A concordância verbo-nominal

A título de conceito, concordância verbal é a concordância em número e pessoa entre o sujeito gramatical e o verbo. Concordância nominal é a concordância em gênero e número entre os diversos nomes da oração, ocorrendo principalmente entre o artigo, o substantivo e o adjetivo. A concordância em gênero indica a flexão em masculino e feminino; a concordância em número indica a flexão em singular e plural e a concordância em pessoa indica a flexão em 1ª, 2ª ou 3ª pessoa.

Parece simples, mas não é. No dia a dia escolar, os alunos têm dificuldades de realizar as concordâncias de acordo com o que é prescrito pela gramática tradicional. A variante mais ouvida do pronome nós é “a gente”. Expressão singular que significa “grupo”. Seguido da variante “a gente” o verbo, que deveria permanecer no singular, se pluraliza e muito comum também são as expressões “a gente fomos”, “a gente joguemos”, “a gente ganhamos”, e por aí vai. Quando, ao contrário, é usado o pro-

nome da terceira pessoa do plural, o “nós”, ele vem seguido de verbo no singular: “nós foi”, “nós fez”, “nós ganhou”, etc.

Nesse contexto, a partir da ótica da sociolinguística e a análise do que é ou não é apropriado, os professores de língua portuguesa por vezes se encontram perdidos e sem saber como resolver a questão de seus alunos, pois embora repitam inúmeras vezes a regra ortográfica, trabalhem textos e exercícios de fixação, esse “erro” é tão natural para os alunos, que não lhes parece errado. Ou seja, a expressão é inapropriada para a produção textual ou para uma fala mais formal, mas a comunicação, em seu dia a dia, é estabelecida dessa forma.

O que fazer? Como trabalhar com gente é diferente de, por exemplo, se fazer um bolo, não há receitas prontas. Há um relato de experiência que talvez possa ser útil.

O presente artigo é resultado de um trabalho a partir da sequência didática que tratou do estudo das concordâncias em duas turmas de nonos anos de uma escola pública, no interior do estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Corguinho. Sentindo a dificuldade dos alunos em assimilar as regras a partir da gramática tradicional, a professora recorreu à sociolinguística para entender o que lhe parecia “erro”, inicialmente, e encontrar meios que pudessem diminuir essa dificuldade na fala e escrita em relação às concordâncias.

Partindo da denominação “roupagem”, o trabalho aconteceu, iniciando com a apresentação das regras de concordância, leitura de material didático, exemplificação no quando-negro, montagem de mapa conceitual, realização de exercícios. Correção com tira-dúvidas, enfim, a sequência normal de apresentação de um conteúdo, sendo este, na verdade, uma revisão. Mas posteriormente, foi apresentado aos alunos a visão da sociolinguística e sua tese sobre erros e acertos, eles conheceram um pouco da visão Bakhtiniana sobre o valor da linguagem e que esta só se concretiza com a interação. Perfeito! Alguém a nosso favor, foi a resposta unânime do grupo.

Entendendo as possibilidades que a linguagem oferece o trabalho se voltou para as roupagens o que é adequado para um casamento? E se eu for tomar tereré na pracinha, no final da tarde, como devo me vestir? E foi a partir dessas discussões que os alunos começaram a perceber que a língua é a mesma, mas que há situações em que devo usar da formalidade (a roupa do casamento) e outras em que posso estar muito à vontade (minha vestimenta para tomar tereré na praça).

Na sequência foram feitos teatros para encenar as diferentes formas que ouvimos, e vivemos as concordâncias e o fechamento sempre mostrava que deve-se tender para o que é mais próprio naquele momento em que a língua “roupa” está sendo usada. O trabalho foi muito produtivo, gratificante e deu muitos frutos.

O objetivo inicial era trabalhar a regra da gramática normativa aliando-a as variações linguísticas estudadas pela sociolinguística, no sentido de construir um conhecimento efetivo e que pudesse ter significação à vida do aluno. A metodologia utilizada, como dito em parágrafos anteriores, foi o trabalho com o conteúdo a partir da gramática tradicional; realização de atividades; apresentação da sociolinguística e da teoria Bakhtiniana; discussão e reflexão sobre a teoria de Bakhtin; produção e apresentação de peças teatrais sobre as concordâncias. Findamos numa auto-avaliação.

5. Considerações finais

Da mesma maneira como nos vestimos de formas diferentes para irmos a um casamento ou a uma roda de tereré com os amigos deve acontecer com nossa língua: há situações onde usamos a formalidade e outras onde somos informais. Entender isso facilita a compreensão do uso das regras, não somente as que dizem respeito às concordâncias, mas no sentido geral da língua portuguesa.

A concordância verbo-nominal precisa ser construída na escola a partir do que pressupõe a gramática tradicional, a fim de que seja oferecida ao aluno a competência para utilizá-la de acordo com as situações que vivenciar, da mesma forma deve considerar o que a sociolinguística diz em termos de variações linguísticas. Deve-se respeitar e valorizar o que o aluno traz de casa, suas marcas orais, mas em contrapartida, deve-se ensiná-lo a usar as regras e normas para quando houver a necessidade, ele ter domínio.

Segundo Labov (2008):

A capacidade dos seres humanos de aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é sem dúvida um aspecto importante de sua competência linguística (...) (LABOV, 2008, p. 263)

Nesse sentido, a construção de um conhecimento que tome como partida a prática cotidiana do aluno, mas o leve a entender a necessidade do domínio da norma da língua portuguesa é o caminho que nós, educa-

dores, estamos traçando rumo a uma educação que possa ser, de fato, transformadora.

O ensino de gramática deve ultrapassar o estudo das estruturas sintáticas da língua, deve ser construído no sentido de capacitar o aluno para a produção de textos orais e escritos de modo autônomo. A língua reflete as relações sociais, ou seja, o sujeito constrói sua fala, seu pensamento a partir de enunciativos concretos, escolhendo formas linguísticas que permitam a adequação do discurso ao contexto.

Todos nós usamos a língua não apenas para expor nosso pensamento ou disseminar informações, mas, sobretudo, para realizar ações e atuar sobre o interlocutor numa atitude responsiva. O valor da língua está na forma como ela atua em nossas vidas, no seu poder social, já que nenhuma sociedade sobrevive sem comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística (I. Objetos teóricos)*. São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campi-

nas: Mercado de Letras, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17. ed. Contexto: 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

Sites Consultados

<https://novaescola.org.br/conteudo/2604/a-lingua-e-viva>. Acesso em 16 de nov./2018.

<https://www.soportugues.com.br/secoes/gramatica>. Acesso em 16 de nov./2018.

<https://www.conjugacao.com.br/concordancia-verbal-e-nominal>. Acesso em 17 nov/2018.

AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS “GPS” E “GOOGLE EARTH” NO ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CARANGOLA-MG⁵⁷

Filipe Zaniratti Damica (UENF)

filipezanirattiveloso@gmail.com

Douglas Ribeiro Lucas (UEMG Carangola)

douglasdemart@outlook.com

Leismarque Adelino Júnior da Silva (UEMG Carangola)

leismarque@yahoo.com

Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)

Nilson8080@gmail.com

RESUMO:

A presente pesquisa buscou analisar o conhecimento e uso do “GLOBAL POSITIONING SYSTEM –GPS” e do “GOOGLE EARTH” como ferramentas facilitadoras do ensino de Ciências em uma escola da rede pública de Carangola-MG, baseando-se no conceito do ensino híbrido. Neste, o aluno aprende tanto presencialmente quanto via a distância, com auxílio de tecnologias de informação e comunicação. Para a coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado com objetivo de aferir se os alunos conhecem ou não tais tecnologias que são livres e de uso gratuito. Essa pesquisa foi desenvolvida segundo a análise quantitativa. Outra questão levantada foi se essas ferramentas já foram utilizadas pelos professores como metodologias facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave:

Educação. Ensino híbrido. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1. Apresentação

Os avanços técnicos que vêm ocorrendo nos últimos anos têm tornando possível um maior acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de forma tão ampla que vem atingindo várias camadas da sociedade. Este quadro aponta para o fato de que o Estado deve atuar para buscar a democratização do acesso a esses meios de produção e disseminação de informações permitindo acesso para amplos setores da sociedade (ALMEIDA, 2017, p. 128).

⁵⁷ Este trabalho constitui parte de pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais, linha de pesquisa de Ensino de Ciências e foi realizado com apoio da Universidade Estadual do Noroeste Fluminense “Darcy Ribeiro” – UENF. Financiada pela UENF.

De acordo com Piaget (1975, p. 70), “o aprendizado é um processo gradual no qual a criança vai se capacitando a níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica de pensamento”, o pensamento de Piaget nos leva a inferir que, cotidianamente, desde o início de sua existência o indivíduo vem sofrendo influência do meio em que vive. Essas influências impactam diretamente em seu processo de aprendizagem e atuam em sua formação intelectual por meio das experiências vividas.

Atualmente, não podemos mais pensar numa sociedade sem relacioná-la com o uso da tecnologia, principalmente quando se trata do uso da informática. Segundo Valente (1993 p.5) “o uso da informática melhora a capacidade cognitiva dos indivíduos (...) e coloca as informações extremamente próximas das pessoas”. Neste sentido, entendemos que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, possibilitam uma melhora no aprendizado por meio do por meio do acesso às informações.

Para promover a inclusão das pessoas que tem acesso restrito a esse meio foram criados programas governamentais, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, que tem como um de seus objetivos principais promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais (BRASIL, 2007).

Em seu estudo sobre as políticas de inclusão digital, Silveira Bonilla (2010, p. 57), afirma que a educação tem papel fundamental no processo, pois pode tornar-se um fator de liberdade do conhecimento. Este espaço pode apresentar aspectos de crítica e ressignificação dos processos sociais. Ao ser promovida a inclusão digital, é oportunizado para que cada sujeito social possa participar do movimento de forma a não estar fadado e condicionado a mero observador e/ou consumidor de informações.

A partir da década de 1970 a informática educativa surgiu nas universidades públicas e logo depois foi se expandindo para a educação básica. A presença dos computadores nas escolas foi aumentando cada vez mais, com isso o Governo Federal juntamente com os estados, redes municipais e ONGs, buscaram alavancar o processo de informatização nas escolas. Em consequência disso, foi necessária a criação de políticas públicas direcionadas a tecnologia digital (MAIA; BARRETO, 2012, p. 48).

Segundo Ponte (2000, p. 70), ao fazer o uso das TDICs como ferramentas na educação para melhorar o processo de ensino–aprendizagem, podem surgir efeitos positivos e negativos de acordo com a forma pela qual essas tecnologias foram empregadas. Contudo, qualquer técnica nova só empregada com fluidez e espontaneidade, após um prolongado método de adaptação. Com isso nesses novos moldes da educação integrar as TDICs no currículo, pode auxiliar consideravelmente o uso de novas metodologias nas escolas.

As TDICs possibilitam aproximar indivíduos de divergentes origens socioeconômicas, possibilitando assim maiores trocas de saberes e compartilhando uma porção maior de conhecimento, criando oportunidades para transformar a docência em uma profissão cativante e motivadora (VEEN; VRAKKING, 2009, p.14).

Os professores podem criar cenários didáticos de maneiras dinâmicas e participativas superando os limites da sala de aula utilizando tecnologias digitais como computadores, *smartphones* e *tablets* como recursos de mídias. Nessa perspectiva didática, os professores deverão trabalhar as ferramentas tecnológicas de forma que elas aumentem as situações de interação e aprendizagem (JÚNIOR, 2018 p. 4).

Segundo Silva *et al.* (2016, p. 4) as tecnologias têm a função de unir professores e alunos no ambiente escolar, possibilitando que ambos percebam que a educação não é somente um mecanismo de transmissão de conhecimentos, e sim um processo em que é possível aprender a se comunicar com o mundo a sua volta. A utilização das TDICs como ferramentas no processo de ensino torna-a um agente facilitador, que possibilita a visão dos envolvidos a respeitar e incluir todos no mesmo círculo social.

Para Gouvêa (1999), o docente tem um papel muito importante no contexto das inovações tecnológicas no ambiente de ensino, portando se faz necessário que se apropriem das tecnologias e que passem a introduzi-la na sala de aula. Ocorrendo a inclusão digital nos meios de ensino, o papel dos professores lotados nelas continuará sendo muito importante.

Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas. (GOUVÊA, 1999, p. 12)

Para compreender o que são e como funcionam as tecnologias

“Global Positioning System – GPS” e “Google Earth” que foram objeto de pesquisa neste trabalho, expõem-se suas funcionalidades.

O *Global Positioning System – GPS*, registra a latitude, longitude, altitude, data e hora do local onde o *waypoint* (“ponto do caminho” na tradução direta) foi marcado no mapa”, ou seja, o GPS é uma ferramenta utilizada para localização de pontos na superfície terrestre. (Sampaio e Oliveira, 2012, p. 4). Para Rocha (2002, p. 130), a tecnologia assegura precisão elevada de latitude e longitude, pois seus resultados são obtidos pelo envio de ao menos três satélites, informando para os usuários também a altitude de sua de sua localização dentre outras funções a depender do aparelho que está sendo utilizado.

O *Google Earth* é um programa distribuído gratuitamente pela empresa multinacional *Google*, o *software* mostra o planeta de forma tridimensional que permite aproximar e visualizar a superfície terrestre por imagens de satélites com nitidez e escalas consideráveis, marcar no mapa locais e identificá-los, e medir a distância entre os pontos marcados (SANTOS, 2012, p. 33).

Partindo do entendimento de autores como Gouvêa (1999) e Christensen *et al.* (2013) que no contexto atual de ensino, especialmente no caso do ensino híbrido, utilizar TDICs presentes no cotidiano dos alunos como seus próprios *smartphones*, computadores, e/ou outras ferramentas, pode contribuir positivamente para o aprendizado pois coloca o aluno numa situação mais ativa e atuante dentro quanto a sua própria aprendizagem e também permite deste modo que continue a ocorrer fora dos limites da escola.

Diante de nossa pergunta de pesquisa, temos o objetivo de abordar como é feito o trabalho com tecnologias digitais em sala de aula e qual é o conhecimento que se tem a respeito delas, para isso foi realizada uma pesquisa em uma escola da rede pública de Carangola-MG, de modo a determinar o entendimento dos alunos com relação a essas ferramentas tecnológicas e qual é o uso que os professores vêm fazendo das mesmas.

2. O ensino híbrido

Segundo Christensen *et al.* (2013, p. 8), o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, tanto presencialmente quanto por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, fora

de sua residência, de forma que a experiência oferecida seja integradora ao longo do aprendizado e que cada estudante esteja conectado com o curso ou matéria.

Ainda de acordo com os autores o modelo de ensino híbrido apresenta propostas interessantes para a renovação da educação nos próximos anos. Conforme dito:

Os modelos de ensino híbrido do futuro prometem a individualização. Eles dão aos estudantes um controle significativo sobre o tempo, local, caminho e ritmo nos quais eles podem acessar os conteúdos e instrução. Isso dá aos alunos um protagonismo pessoal em relação ao seu aprendizado vastamente superior ao que é possível em um modelo tradicional de sala de aula híbrida. (CHRISTENSEN *et al.*, 2013, p. 8)

Podemos inferir, portanto, que os modelos de ensino híbrido podem ser importantes para uma renovação do processo de ensino-aprendizagem, pois coloca o aluno numa situação de protagonista na busca de seu próprio aprendizado sem deixar de lado a figura importante do professor, que passa a atuar como instrutor e incentivador do processo.

3. Materiais e métodos

A presente pesquisa, como já explicitado anteriormente, teve como objetivo verificar como ocorre a utilização e conhecimento das ferramentas “*Global Positioning System – GPS*” e “*Google Earth*” em uma escola da rede pública do município de Carangola-MG, envolvendo um total de 88 alunos.

Utilizamos um questionário semiestruturado como instrumento coleta de dados, constando de cinco perguntas sobre a metodologia e utilização das ferramentas “*Global Positioning System – GPS*” e “*Google Earth*” em sala de aula. As perguntas visavam averiguar se os alunos dos 1^a, 2^o e 3^o anos do ensino médio de uma escola pública de Carangola-MG, tem ou não conhecimento de tais tecnologias e se já foram utilizadas pelos professores de cada turma em suas práticas.

Ressaltamos que após a aplicação da primeira pergunta, foi feita uma pausa de modo a explicar aos educandos o que são as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação – TDICs e quais ferramentas se enquadram nessa categoria, ressaltando sua presença no cotidiano.

A análise dos questionários foi feita segundo o método quantitativo em que os resultados foram tabulados dando origem a cinco gráficos.

Os gráficos demonstram a porcentagem (%) de respostas “sim” ou “não” sobre o uso e conhecimento de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, “*Global Positioning System – GPS*” e “*Google Earth*” na sala de aula, para cada série de escolaridade. Apresenta, por fim, a média total das respostas dadas a cada uma das perguntas.

De acordo com a análise de dados realizada pudemos inferir algumas conclusões de acordo com as perguntas de pesquisa deste trabalho.

4. Resultados e discussão

A primeira pergunta aplicada aos educandos foi: “*Você sabe o que são as tecnologias de informação e comunicação?*”, os resultados indicam que no 1º ano 65%, no 2º ano 96,30% e no 3º ano 42,80% afirmaram não saber o que são as TDICs. Na média geral, considerando todos os alunos afirmaram desconhecer o que são as tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme apresentado no gráfico I. Após a primeira pergunta foi rapidamente explicado aos alunos o que são as TDICs e como estão presentes em nosso cotidiano, exemplificando para eles algumas ferramentas que se enquadram nesta classificação.

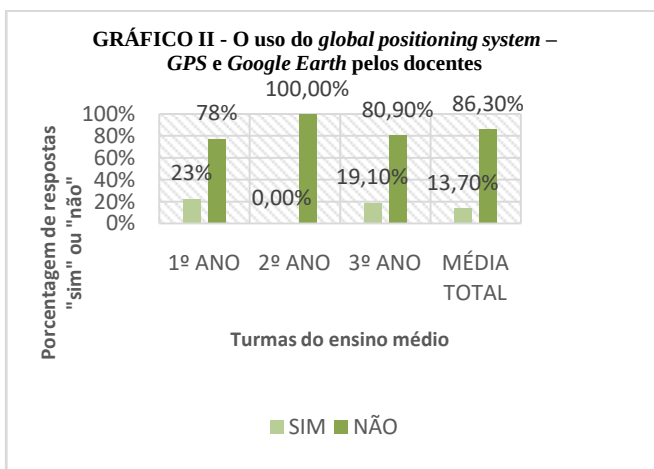
A segunda pergunta aplicada foi a seguinte: “*Seus professores já utilizaram o Global Positioning System – GPS e/ou Google Earth para o ensino?*”, os resultados demonstram que no 1º ano 78%, no 2º ano 100% e no 3º ano 80,90% dos alunos afirmaram que os professores não utilizaram tais ferramentas como instrumento de ensino, na média geral 86,30%, conforme está demonstrado no gráfico II.

A terceira pergunta aplicada às turmas buscava analisar se os alunos conheciam a ferramenta “*Google Earth*” e foi aplicada da seguinte forma: “*Você sabe o que é Google Earth?*”, conforme apresentado no gráfico III, 1º ano 62%, no 2º ano 62,90% e no 3º ano 65,90%, afirmaram conhecer o *Google Earth*, na média geral entre todas as turmas 65,90% afirmaram conhecer o *software*.

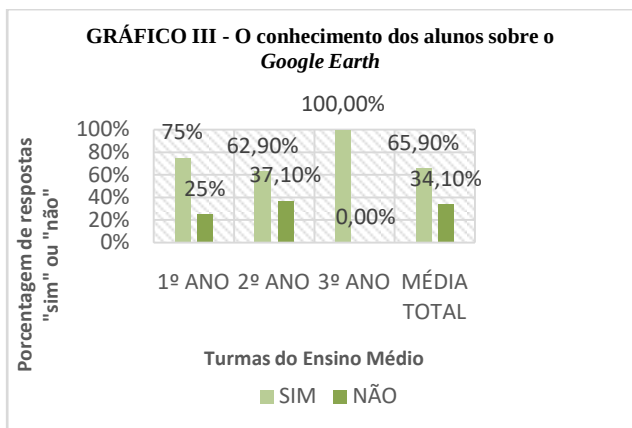
A quarta pergunta foi: “*Você sabe o que é um GPS?*” e de acordo com o demonstrado no gráfico IV, todos os alunos das três turmas de ensino médio (100%) afirmaram conhecer o “*Global Positioning System – GPS*”, demonstrando que esta é uma tecnologia de fácil acesso em momentos de necessidade.

A quinta e última pergunta tinha como objetivo analisar se os alunos consideravam que as ferramentas *Global Positioning System – GPS* e/ou *Google Earth* podem ou não contribuir para o processo de ensino–aprendizagem e foi aplicada da seguinte forma: “*Você acha que o uso do Global Positioning System – GPS e Google Earth como ferramenta facilitadora do ensino contribuiria para o aprendizado?*”, os dados que estão presentes no gráfico V indicam que a grande maioria dos alunos (80,70%) considerou que tais ferramentas poderiam contribuir com o aprendizado e apenas 19,30% considerou o contrário.

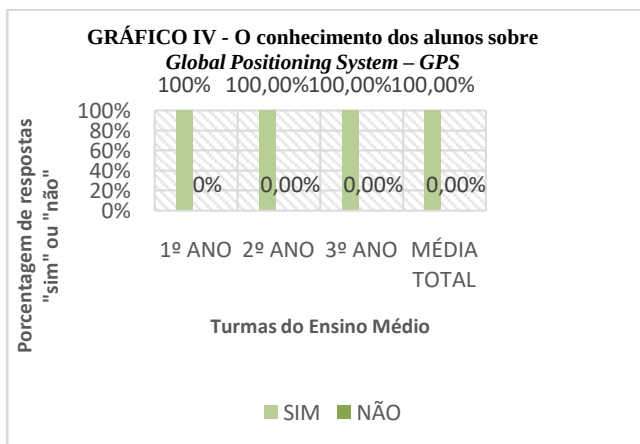
Fonte: Autores da pesquisa



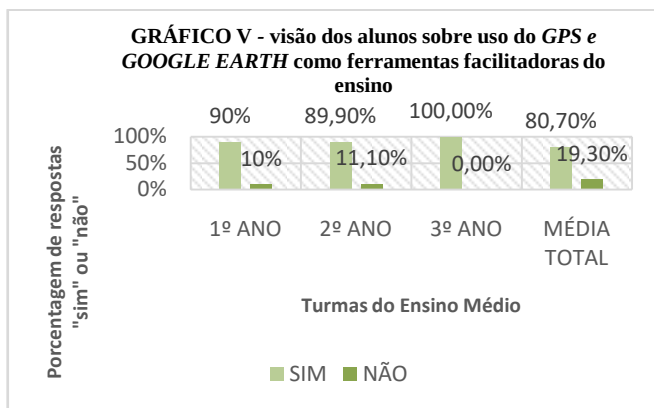
Fonte: Autores da pesquisa



Fonte: Autores da pesquisa



Fonte: Autores da pesquisa



5. Conclusão

De acordo com o gráfico I, podemos concluir que a maioria dos alunos (70%) não conhecerem o significado do termo TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Os dados demonstrados no gráfico II, nos permitem inferir que tais tecnologias não são habitualmente aproveitadas pelos professores para a contribuir com o processo de ensino–aprendizagem. Entretanto, de acordo com o demonstrado nos os gráficos III e IV com relação à utilização do “*Global Positioning System – GPS*” e o “*Google Earth*”, podemos inferir que a grande maioria dos alunos conhecem estas ferramentas, mesmo que os mesmos não tenham conhecimento sobre o termo “TDICs”, e que estas não são aproveitadas como poderiam ser, de modo a ensinar uma aprendizagem significativa.

Os resultados do gráfico V demonstram que a grande maioria dos alunos acredita que o “*Global Positioning System – GPS*” e o “*Google Earth*”, podem ser utilizados no contexto educativo de modo a contribuir para o processo de ensino–aprendizagem.

De acordo com os resultados das pesquisas e os gráficos correspondentes, entendemos que os alunos demonstram ter grande proximidade com as ferramentas e que sua utilização na sala de aula poderia trazer benefícios para processo de ensino–aprendizagem, pois aproveita instrumentos presentes no cotidiano dos alunos.

Deste modo, de acordo com os resultados da pesquisa entendemos que a proposta do Ensino Híbrido sobre a utilização de TDICs, pode trazer diversas contribuições para uma de aprendizagem significativa. Se configurando como uma proposta de ensino mais dinâmica e interativa que pode aproveitar elementos diretamente ligados ao cotidiano dos alunos e o coloca numa situação mais ativa no processo, diferentemente do método tradicional de ensino com aulas expositivas e mecânicas que deixa o aluno na situação de mero receptor.

6. Considerações finais

Com relação às potencialidades apresentadas pelo “*Global Positioning System – GPS*” e o “*Google Earth*”, acreditamos que a utilização destas ferramentas no auxílio a aprendizagem pode auxiliar numa aprendizagem significativa. As imagens geradas pelos *softwares* ajudam na visualização do conteúdo trabalhado pelo professor. Deste modo, ambos os aplicativos podem auxiliar na representação dos fenômenos da natureza e do ordenamento territorial das comunidades, bem como seria possível também, observar áreas preservadas e desmatadas, a topografia e hidrografia de determinados locais de interesse e possibilitando diversas outras utilizações como demarcação de limites, localização geográfica e observação de áreas de ocupação.

Dentre os pontos que consideramos importantes destacar estão o fortalecimento da interação entre professores-alunos e alunos-alunos pela possibilidade de interação e trabalho colaborativo na utilização dessas ferramentas.

A utilização remota de tais ferramentas tecnológicas pode motivar os alunos diante da curiosidade e possibilidade de trabalhar com essas tecnologias. Esse processo pode convergir para construção de conhecimento no ensino de ciências, considerando a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Doriedson Alves de. Apropriação das TIC em redes públicas de ensino do baixo amazonas: especificidades e desafios. *Laplage em Revista*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. p.123-135, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/350>>. Acesso em: 06 nov. 2018. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020>

1732350p.123-135.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário oficial. Brasília, 2007.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended>. Acesso em: 5 jun. 2016.

JÚNIOR, Artur Pires De Camargos. *Formação docente e uso de tdcis na educação básica*. CIET: EnPED, [S.l.], maio 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/29>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. Os caminhos do professor na Era da Tecnologia. *Revista de Educação e Informática*, Ano 9, n. 13, abril 1999.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. *Educação, Formação & Tecnologias*, América do Norte, 5, ago. 2012. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/213>>. Acesso em: 6 de Out. de 2017.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, Brasília, INL, 1975.

PONTE, João Pedro da (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>> Acesso em 22 de mar. 2018

ROCHA, José Antônio M. R. *GPS: uma abordagem prática*. 3. ed. Recife: Editora Bagço, 2002.

SAMPAIO, Daniel de; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. *O uso do sistema de posicionamento global (gps) como ferramenta para educação ambiental*. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/educacao%20amb/4.pdf>> Acesso em 21 jan 2018.

SANTOS, Antonilson Pereira dos. *O uso da ferramenta google earth na alfabetização cartográfica: Experiência com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Aberta do

Brasil – UAB/UnB, Posse-GO, 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5133/6/2012_AntonilsoPereirados Santos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5133/6/2012_AntonilsoPereirados%20Santos.pdf)>. Acesso em 20 de mar 2018.

SILVA, Taís Cristina; SILVA, Karol da; COELHO, Marcos Antonio Pereira. O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação básica. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.], v. 5, n. 1, jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10553>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SILVEIRA BONILLA, Maria Helena. *Políticas públicas para inclusão digital nas escolas*. Motrivivência, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>>. Acesso em: 09 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben (2009). *Homo Zappiens*: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed.

ASPECTOS COGNITIVOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neidiani Alves da Silva Dutra (UEMS)

neidiani.dutra@hotmail.com

Gleisiani Moura da Silva (UEMS)

gleisianimoura@hotmail.com

RESUMO

Em *O Instinto da Linguagem*, Pinker afirma que a linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar a vida sem ela. Ao se apropriar da linguagem o sujeito também se apropria do mundo, e se torna dono do ambiente que o cerca. “A palavra é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais esta complexa matéria pode ser analisada” (BIDERMAN, 1998). Nesse sentido a linguagem é inegavelmente um fator de desenvolvimento, embora não seja sua fonte. Os estudos sobre o processo de aquisição de linguagem vêm sendo desenvolvidos e abordados por muitos autores em diversas perspectivas, Zorzi (2002) destaca que a linguagem verbal é somente uma das muitas formas de comunicação, a mais complexa. Nesse ínterim a linguagem contribui para um processo dinâmico de interação social que tem início nas primeiras relações da criança com o mundo externo, visto que cada indivíduo desenvolve-se de acordo com o meio e os estímulos que lhe são expostos. Durante esse processo a linguagem tem papel preponderante no desenrolar da aprendizagem da criança e na forma como ela vai aprender a pensar, haja vista que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. O presente trabalho abordará Aspectos Cognitivos do Processo de Aquisição de Linguagem de Alunos com Deficiência Intelectual, dada sua importância frente aos dados recentes do Ministério da Educação (Brasil, 2015), censo da educação básica de 2015, o país contava naquele ano com 645.304 portadores de deficiência intelectual matriculados na educação especial, sendo 490.015 em classes comuns e 155.289 em classes exclusivas.

Palavras-chave:

Aspectos cognitivos. Aquisição da linguagem. Deficiência intelectual.

1. Introdução

Neste trabalho, abordar-se-á sobre os possíveis caminhos de aprendizado e aquisição de linguagem de crianças com deficiência intelectual; Portanto, temos como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo educacional do aluno em situação de deficiência intelectual. Desse modo, foi utilizada nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, sustentada por uma pesquisa de caráter teórico e bibliográfica, com base na teoria de Pinker.

Tais pesquisas concentram-se na área da educação, com ênfase na educação especial e teorias cognitivas da linguagem. É sabido no meio educacional que não basta somente estudar questões importantes, como em relação à criança com deficiência receber menos influência do ambiente por ter menos condições cognitivas para compreensão e consciência das situações vivenciadas. “As crianças deficientes intelectuais não têm as aquisições cognitivas preservadas, acabam sendo poupadas e protegidas de situações que, para as crianças não deficientes, poderiam causar extremo sofrimento” (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

O objetivo geral é apresentar por meio de pesquisa bibliográfica os possíveis resultados de aprendizado da criança com déficit na aquisição da linguagem e com deficiência intelectual que refletem na linguagem segundo as teorias de Pinker. E os objetivos específicos foram: descrever sobre o desenvolvimento da fala para crianças com baixo desenvolvimento intelectual segundo as teorias de Pinker; identificar possíveis avanços na linguagem por crianças com deficiência mental e, reconhecer a importância de desenvolver pesquisa para aprendizagem cognitiva para indivíduos com deficiência intelectual.

A Deficiência intelectual foi identificada e conhecida no passado, mas apenas passou a ser objeto de atenção médica e pedagógica e de estudo científica ao final do século XVIII (BRASIL, 2008).

Na perspectiva médica, “oligofrenia” (em grego: “pouca mente”) era diagnosticada por um conjunto de sintomas presentes em um grupo amplo e heterogêneo de anomalias com etiologia orgânica variada – e às vezes presumida, mais que desconhecida, mas com um elemento comum: o de apresentar déficits irreversíveis na atividade mental superior. Nessa perspectiva, a única intervenção possível era prevenir, não a rigor curar e nem sequer tratar (BRASIL, 2008).

Com o surgimento de políticas de inclusão parece tornar-se fora de lugar discutir sobre deficiência mental. Afirmar que há a permanência de um padrão de normalidade cultural e ambiental, e que, portanto, há que sermos cautelosos com as propostas inovadoras pode ser acusado de pessimismo ou, quiçá, de postura preconceituosa em relação às pessoas com necessidades especiais (FIGURIRA, 2008).

Considerando a educação emocional um instrumento valioso no contexto educacional que pode contribuir para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, o foco central deste estudo é refletir sobre a relação entre a aquisição de linguagem, influência emocional e processo ensino-aprendizagem.

É preciso considerar que o ser humano sente necessidade de se apresentar equilíbrio emocional e também de usar a emoção para manter-se no equilíbrio do pensar e raciocinar; as crianças que se sente amada e valorizada adquirem autonomia a confiança para aprender. Ou seja, estão mais ‘habilidades’ ou abertas para receberem ensinamentos e adquiri-los com maiores resultados. Por outro lado, no contexto educacional, a criança que sente carência emocional afetiva, poderá se tornar indiferente ao êxito escolar. Nesta direção é importante que no processo educativo o professor desenvolva uma visão crítica em relação aos seus próprios sentimentos e emoções em relação aos alunos (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

Com o vínculo afetivo, o ambiente do processo ensino-aprendizagem será acolhedor, em relação aos alunos que se encontram à margem do processo educacional. Com as crianças que apresentam dificuldades em estabelecer vínculos afetivos, cabe ao professor resgatar os elos perdidos entre ela, a escola e conhecimento, criando laços de prazer com a aprendizagem.

Segundo Pinker a linguagem pode ocorrer por motivos cognitivistas e faculdade psicológica:

A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução [...] Mas pode-se dizer que a criança tem consciência do propósito da fala formal, que se manifesta sem que se perceba sua lógica subjacente, que é qualitativamente a mesma em todo indivíduo, e que difere de capacidades mais gerais de processamento de informações ou de comportamento inteligente. Ele transmite a ideia de que as pessoas sabem falar mais ou menos da mesma maneira que as aranhas sabem tecer teias. (PINKER, 2002, p. 9)

Faça ao exposto, a compreensão e a vivência de um contingente de espaço para a educação emocional no ambiente escolar, no que se trabalha o emocional do aluno para que este apresente maior rendimento escolar se torna um desafio para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o estado emocional é inerente ao ser humano, e tal sentimento é influenciador de diversos aspectos na pessoa, tanto os positivos, como os negativos.

Diante de tal perspectiva, compreende-se que a emoção na educação se caracteriza como um processo reflexivo e é importante que o professor tenha consciência do papel que exerce na relação afetividade-aprendizagem.

2. Aquisição da linguagem

Os estudos sobre a origem da linguagem sempre despertaram profundo interesse no ser humano, Saussure, Vygotsky, Humboldt, Chomsky, Pinker, são apenas alguns dos teóricos que se debruçaram sobre a maravilha da linguagem. De outro modo: “As pessoas querem saber sobre linguagem porque esperam que esse conhecimento as ajude a compreender a natureza humana” (PINKER, 2002, p.523).

Diante do exposto, para Pinker (2002), a universalidade da língua e sua aquisição é a primeira razão para suspeitar que a linguagem não é apenas uma invenção cultural, mas o produto de um instinto humano específico. Nesse sentido, e mesmo que não ofosse, é quase humanamente impossível imaginarmos vida humana sem linguagem, pois assim como o andar bípede a linguagem faz parte da atividade humana. Até mesmo quando estão sozinhas as pessoas sentem a necessidade de conversar, se expressar, e isso dá-se através da língua.

Pinker em sua obra *Instinto da Linguagem* traz relatos de missionários colonizadores que se depararam com grupos de montanhese desconhecidos na nova Guiné, mas o que nos surpreende é que a história se repete: os missionários ficaram atônitos e confusos, pois aquelas pessoas também possuíam uma linguagem, assim afirma-se que a linguagem não pertence a este ou aquele grupo, é um fator humano, e é Universal.

Diante disso e de inúmeras outras questões que envolvem a complexidade e dinâmica da linguagem humana, temos de concordar com Steven Pinker de que ela é produto de um instinto biológico. Nesse sentido, assim como Darwin na teoria da evolução das espécies, para Pinker (2002) do ponto de vista científico a linguagem é parte de nossa herança biológica inata, ou seja, assim como nossos olhos evoluíram, o órgão da linguagem em determinado momento também.

O *homo-sapiens* é uma espécie que trouxe profundas mudanças para o planeta; nas palavras de Suzana Herculano (2017, p.17) “Os humanos da variedade *sapiens* coexistiram com os neandertais e até se misturaram com eles em certo grau, mas no fim só a nossa espécie prevaleceu”.

De acordo com a neurocientista:

Nosso cérebro supostamente possui impressionantes 100 bilhões de neurônios e dez vezes mais células gliais, um córtex cerebral avantajado que triplicou de tamanho em apenas 1,5 milhão de anos – um tempo irrisório em termos evolutivos – enquanto o cérebro dos grandes primatas

não humanos manteve o mesmo tamanho, um terço do nosso, por no mínimo quatro vezes mais tempo. (HERCULANO, 2017, p.17)

Pinker é influenciado pelas ideias de Noam Chomsky, o primeiro linguista a elaborar nos anos 20, uma teoria de que a linguagem é como instinto. Chomsky chama atenção para dois fatos: o primeiro é que todos temos uma gramática mental, diferente de todas as outras gramáticas, o que nos permite criar de um repertório mínimo um número inimaginável de frases e sentenças, e que nunca falamos a mesma coisa do mesmo modo uma segunda vez, cada criação é inédita; e segundo que todos temos internalizados uma gramática Universal, já que as crianças aprendem a criar sentenças desde pequenas sem qualquer instrução formal.

Como seu precursor Chomsky também cria em um instinto, e o que Pinker faz é defender a ideia de um *Instinto da Linguagem* resultado da evolução da espécie. E de fato, conforme os estudos mais recentes em neurociência pode-se afirmar que estamos no topo da cadeia evolutiva.

Pinker propõe as bases biológicas para a evolução da linguagem, como um instinto, não pensamos a linguagem em todos os seus aspectos (verbos, substantivos, adjetivos, pronomes etc), apenas a reproduzimos de maneira “in”consciente. Nesse sentido, a hereditabilidade apresenta sim, um papel importante para o desenvolvimento da linguagem, mas não o mais importante. Pinker afirma: “Acredita-se que um único gene prejudica a gramática, mas isso não significa que um único gene controla a gramática” (PINKER, 2002, p. 380).

De todo modo, o que importa dizer é que o ser humano possui o instinto da linguagem, e pertence a nós as bases biológicas daquela, e assim como outros órgãos do nosso corpo para Pinker (2002) ela também é resultado da evolução da espécie. Por isso, faz-se necessário um estudo sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem, pois, se todo tem o aparato cognitivo da linguagem o que faz com que alguns o desenvolvem e outros não, ou, será mesmo que alguns não o desenvolvem? Esses são alguns questionamentos que serão explicitados no decorrer desta pesquisa, especialmente sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual.

3. Linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança

Tal como a biologia, a história, a astronomia ou a paleontologia, também a linguística tem o que dizer às pessoas sobre um importante as-

pecto do universo, no caso, a linguagem, o elemento fundamental que possibilita a existência das sociedades complexas em que se vive.

Como bem lembra esse mestre, constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto criação, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, liberdade, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, historicidade, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

Em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes (...). Não se trata, entretanto, de uma limitação da liberdade (como vez por outra se pensa), mas da dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem. Aliás, a liberdade humana não é arbítrio individual, é liberdade histórica e, como quer que seja, a língua não se “impõe” ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo “dispõe” dela para manifestar sua liberdade de expressão.

Ressalta-se os aspectos técnicos e operativos da moderna concepção de educação linguística que contrasta com a antiga e de que maneira dessas diferenças resultam novas condições de funcionamento da linguagem, para cuja consecução serão necessárias mudanças, às vezes profundas, na metodologia do ensino da língua portuguesa e no preparo dos professores que a irão ensinar.

Mas essas dificuldades são superáveis desde que o professor acostume o aluno a selecionar informações e desde que aluno e professor alguma vez, a título de exercício, se tenham colocado diante dos problemas que o dicionarista enfrenta, assim, o dicionário se tornará familiarizado para o aluno. Assim, o aluno tornar-se-á um conhecedor da linguagem, podendo ser um cidadão crítico, atuante, transformador para a existência de uma sociedade mais justa, humana, democrática.

No exercício da linguagem oral é necessária uma atenção redobrada à postura individual do aluno, justamente porque ele vai expor essa individualidade no grupo, e isso pede muito de um adolescente que ensaie os primeiros passos para entrar no mundo adulto. Aprender a falar significa simultaneamente aprender a ouvir: o silêncio e a palavra estão unidos no exercício da língua oral, exercício bastante duro, até mesmo para um adulto, na nossa sociedade, que em muitos momentos favorece padrões individualistas de comportamento.

A atenção volta-se, assim, não só para a palavra do aluno, como um valor porque é a expressão de suas idéias/sentimentos, mas também ao seu silêncio, isto é, à sua capacidade de ouvir as outras palavras.

Para que o aluno adquira fluência e desinibição na expressão oral, com uso cognitivo fluente e expressivo, sem, contudo, repetir os vícios habituais da oralidade, será indispensável: um ambiente de tranquilidade e ordem que possibilite a ele ser ouvido e/ou contestado pelo grupo classe; o respeito à posição do outro durante debates e discussões; a aceitação de que podem existir outros pontos de vista diferente do seu próprio; a formação de opinião própria sem interferência; o prazer de ler (ou declamar) em voz alta com pronúncia e entonações corretas; o interesse em trazer para a sala de aula assuntos veiculados pelos meios de comunicação; a elaboração rápida de sínteses das ideias principais apresentadas pelos textos.

Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes formações sociais, dentro dos quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica. É neste sentido que a semântica de uma língua é relevante indeterminada.

O desenvolvimento do pensamento abstrato deverá corresponder à interiorização de dois processos básicos de composição do período: a coordenação e a subordinação; o aprendizado dos elementos garantidores da coesão dos processos de coordenação e subordinação devem voltar-se para o texto enquanto análise e produção.

O professor é aquele que estimula a leitura e a produção de textos. É também aquele que apresenta novos materiais, que ajuda a criança a encontrar novas soluções para os problemas que encontra no processo de aprendizagem. É o que acompanha o desenvolvimento do aluno, identifica as dificuldades e ajuda o aluno a vencê-las.

4. A linguagem para crianças com dificuldades de aprendizagem segundo a proposta de Pinker

Para compreendermos melhor a proposta de Pinker de que a “linguagem é como um instinto”, será fundamental considerar suas explicações a respeito da noção de “instinto”. Para Pinker o “instinto da linguagem” é de certa forma, um falso instinto, já que não se adequa facilmente à ideia clássica de instinto empregada por Darwin em sua obra clássica.

A linguagem já foi descrita como uma faculdade psicológica, um órgão mental, um sistema neural ou um módulo computacional. Logo, “instinto”, segundo Pinker, pode parecer um termo meio fora de moda para aqueles que pensam que a linguagem é o ápice do intelecto humano e que os instintos são simplesmente ações em que os indivíduos agem de forma mecânica. A linguagem para Pinker é como a fome ou o sexo.

Para Pinker (2002), a noção de “linguagem como instinto” é algo que faz parte de uma adaptação evolutiva dos indivíduos. Eles nascem com a capacidade de desenvolver linguagem. Por fim, compreendemos – segundo Pinker, de que forma pertence às crianças boa parte do crédito pela linguagem que adquirem e que a evolução é importante no sentido de proporcionar a elas a capacidade de aprender as partes variáveis da língua, mas juntamente com a ação de sincronizar suas gramáticas com as da comunidade.

Segundo Pinker, é plausível pensar que a organização básica da gramática esteja inscrita no cérebro da criança, mas ainda assim, ela tem de reconstruir as nuances da linguagem que utiliza. A linguagem é então o traço característico da espécie humana em qualquer história natural.

Para Pinker:

Crianças privadas do estímulo da fala por alguma razão, devemos enfatizar a educação, o convívio social, em detrimento do papel exclusivo da natureza no desenvolvimento da linguagem. Conclui-se que sejam quais forem as habilidades gramaticais inatas existentes, elas são esquemáticas demais para produzir fala, palavras e construções gramaticais por conta própria. (PINKER, 2002)

Segundo Pinker (2002), a genialidade linguística pode ser observada cada vez que uma criança aprende sua língua materna, cabendo a ela boa parte do crédito pela linguagem que adquiriu, visto que para Pinker como também para Chomsky, somos dotados de uma gramática universal. Essa gramática é o que a criança traz no mundo, inserida em seu cérebro, como um programa de computador e que nos permite aprender a falar.

5. *Desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual*

O desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos. Entende-se que a emoção se manifesta no comportamento humano e é in-

fluenciada também pelos aspectos sociais e culturais. Henri Wallon sustenta a teoria de que o sistema emocional é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. Segundo ele, influencia o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. “A emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (WALLON, 1971, p.91).

Entende-se que abordar o tema voltado a alunos com deficiência intelectual sem citar Vygotsky e sua perspectiva histórico-cultural é praticamente impossível. É nesse sentido que entrará o papel do professor como mediador, de maneira a potencializar as capacidades dos alunos de acordo com suas habilidades adquiridas, conforme será visto a seguir.

Face ao exposto, a compreensão e a vivência de um contingente de espaço para a educação emocional no ambiente escolar, trabalhar o emocional do aluno especial para que este apresente maior rendimento escolar se torna um desafio para o processo ensino-aprendizagem, por isso, deve-se analisar este tema de maneira crítica.

Portanto, ressalta-se alguns pontos considerados importantes como problemática: dificuldades observadas no aee; com relação a aprendizagem e desenvolvimento; a não participação dos alunos nas atividades em sala de ensino comum; a não participação nas atividades culturais da escola; e a falta de afetividade como fator preponderante para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

6. Aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

Ao se investigar sobre os literários que abordam sobre os aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em destaque, sobressaíram as pesquisas e ideias de alguns autores citados no quadro acima – Estado da Arte – tais autores e obras, destacados somam-se a esse relato. Buscando por caracterizar autores que abordam a temática, percebeu-se cada um deles seguir ideologias com pontos de ensinamentos basilares.

Sabe-se que todos os seres humanos se constituem como um universo de possibilidades. Nesse sentido, trabalhar em meio a crianças significa possuir nas mãos uma responsabilidade que se refere a ir muito além do sentido da educação formal, bem como do ensino de regras bá-

cas perninentes ao convívio social (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Anache (2010) considera que a falta de educação adequada, com assistência especializada a estes sujeitos, pode trazer grandes prejuízos ao seu desenvolvimento.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Ao contrário, essas ocorrências fazem parte do processo de transformação, uma vez que o termo desenvolvimento, concebido como história e movimento, implica evolução, involução, revolução e, além de tudo, voltado para o futuro. Teóricos da educação e educadores tratam do comportamento emocional e sócio afetivo do aluno como um fator preponderante para a construção do auto conceito do aluno. Ela vem sendo abordada com mais intensidade, pois a violência, a agressividade e o desrespeito vividos hoje pela maioria das pessoas, podem ter causas de fundo afetivo (PLETSH, 2009).

Descreve Pereira (2011) que não raro se percebe situações em que o aluno em situação de problemas de carência emocional, é confundido com déficit intelectual, que por vezes, cõmoda aos educadores, tratar a criança como deficiente intelectual ao invés de lhe dar assistência pelo sua carência sentimental e emocional.

Ferreira (2003) descreveu que a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico ocorre, basicamente através da experiência emocional do sujeito. Em uma reação emocional tanto às características próprias do sujeito, como aquelas do ambiente, mas não é qualquer experiência que se torna relevante para o curso futuro do desenvolvimento da criança.

Marchesi e Palácios (2004) citaram que a escola tem papel imprescindível na integração social e no desenvolvimento do deficiente. Apesar da importância da escola, não devemos esquecer que as intervenções devem ocorrer, primeiramente, na família enquanto um grupo em desenvolvimento.

7. As implicações da teoria histórico cultural na área da deficiência intelectual

O impacto da Teoria Histórico Cultural na área da Educação Especial torna-se cada vez mais evidente. Muitos autores vêm se debruçando na compreensão de seus postulados e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência. Smolka e Laplane (2005, p. 01) enfatizam que “a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social são intimamente relacionadas”.

Oliveira (2002) afirma, com base na teoria Histórica Cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptíveis e de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento. Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova e revolucionária postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos., capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Desse modo, Anache (2010, p. 53) relata:

As funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades. Elas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações, o que implica a articulação entre os aspectos interpéssico e intrapéssico. (ANACHE, 2010, p. 53)

Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção histórica social significa valorizar e assentuar suas atitudes, sua fala, suas produções e sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual desta prática social. É justo lembrar que todas nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar porque aprendemos que essa é a sua função social, usamos o lápis para escrever porque nos apropriamos de sua função histórica, pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos a escola, como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta que

são a coisas culturais, históricas, apropriadas nas relações entre os pessoas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem (ARANHA, 2001).

Isto também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação, aprendem porque se apropriam de seu significado social. Deve-se valorizar o seu processo de aprendizagem, valorizar suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus meios e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o ensino fundamental.

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender no convívio com estes alunos. Apropriarmos-nos de sua forma peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Conforme destacam Ferreira e Ferreira (2004, p. 41), “podemos nos orientar por uma tendênciana qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica e coloca-se mais ênfase nas emoções sociais e na atenção educacional”.

Ao estudarmos a Deficiência Intelectual interessa, sobretudo, o conceito de Inteligência Social e Inteligência Pragmática, que são, respectivamente, a habilidade para compreender e interagir com as demais pessoas e com as coisas, ou seja, atuar adequadamente nas relações humanas e na vida prática. Segundo os atuais critérios de definição da Deficiência Intelectual, esta seria predominantemente a incapacidade de adaptação satisfatória ao ambiente social, portanto, predominantemente relacionada às inteligências Social e Pragmática.

A Inteligência Emocional seria então a habilidade de autocontrole, de cuidados sociais e pessoais, a determinação e a capacidade de motivação. Embora os deficientes possuam assimilação equivalente às pessoas normais mais jovens, na questão da resolução de situações e problemas, ou seja, na colocação em prática de seus conhecimentos eles se mostram inferiores às pessoas normais. Pode também desenvolver alguma aptidão social, de relação e de comunicação. As diferenças com a criança normal são pouco notáveis durante os primeiros anos, mas é no início da escolaridade que os pais começam a perceber as diferenças existentes através das dificuldades que a criança apresenta (PEREIRA, 2011).

Quanto à fala, algumas crianças com Deficiência Intelectual se expressam bem e utilizam palavras corretamente, aparentando um discur-

so até mais desenvolvido do que se poderia esperar no rebaixamento mental. Em outros casos, quando existem transtornos emocionais associados, as crianças podem apresentar também uma deficiência da linguagem.

A evolução do desenvolvimento psicomotor é variável, dependendo também da estimulação o que, surpreendentemente, não costuma estar alterada na DM moderada é a percepção elementar da realidade. Embora existam dificuldades de juízo e raciocínio, esses pacientes podem fazer generalizações e classificações bastante satisfatórias, ainda que tenham significativas dificuldades para expressarem essas classificações em nível verbal (PEREIRA, 2011).

É importante conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da deficiência intelectual, para que muitos dos profissionais de educação não venham a se confundir, quando um aluno tem problemas de aprendizagem e desenvolvimento, seja visto como um aluno com deficiência mental, nem sempre isso é verdade. Por muitas vezes, o que se passa com o aluno, é uma questão de problema sentimental, emocional, que pode ser traduzido como deficiência intelectual, um diagnóstico bem menos agressivo – que por vezes, cômoda aos educadores que preferem tatar a criança como deficiência intelectual, ao invés de atendê-lo como indivíduo com distúrbios comportamentais mediante a carência e problema emocional (PEREIRA, 2011).

Para que possamos compreender melhor, o lugar da criança com deficiência intelectual na sociedade contemporânea, esta foi classificada por Assumção e Sprovieri (2000, p. 52) em quatro grupos com o grau de QI:

Deficiência Intelectual Profunda: que corresponde a uma pequena minoria com déficit intelectual QI inferior a 20, com idade correspondente abaixo de dois anos e com déficit motores acentuados; **Deficiência Mental Severa**, que abrange cerca de 0,15% de todas as crianças que alcançam alguma independência. **Deficiência Intelectual Moderada:** com o seu desenvolvimento nas atividades cotidianas dependentes basicamente de treinamento. O padrão de desenvolvimento ao nível de pensamento pré-operatória, segundo Piaget, caracteriza o egocentrismo, mudanças de funções epensamento com caráter predominante pré-lógico. **Deficiência Intelectual Leve:** é o grupo mais amplo com idade escolar. Seu padrão de pensamento é comparado ao nível de operações concretas, dentro do modelo Piagetiano. São dependentes das análises realizadas sobre as experiências e fatos concretos, incapazes, portanto, de projetar sua própria experiência no tempo e espaço. (ASSUMPÇÃO; SPROVIERI. 2000, p. 52)

Por sua vez, o rótulo de deficiente Intelectual apresenta uma dupla função, isto é, a de determinar como a pessoa vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros interagirem com esta pessoa. Atualmente, utiliza-se o termo ‘necessidades especiais’ ou ‘necessidades educativas especiais’.

Assim, observado as questões expostas pelos autores acima toma-se a concepção de o quanto é importante se conheça sobre o deficiente intelectual, bem como as influências culturais que estão presentes em seu ambiente e convívio. Neste sentido é importante compreendermos sobre a relação que a criança estabelece com o seu ambiente, no decorrer seu desenvolvimento.

8. *Aprendizado da criança com limitações intelectuais*

Uma vez que o aprendizado perfila o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter umporquê no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções atividades durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

Para resumir essa primeira posição, se tem que o aprendizado forma uma super estrutura sobre o desenvolvimento deixando este último essencialmente inalterado. A segunda grande posição teórica é, a que postula, que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importante se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento. O desenvolvimento reduz-se, primeiramente à acumulação de todas as respostas possíveis (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

A terceira teoria estaria focada na maturação do indivíduo que depende diretamente do sistema nervoso, de outro, o aprendizado que é em si mesmo um processo de desenvolvimento. O processo de aprendizagem então estimula e empurra para a frente o processo de maturação. O terceiro e mais importante aspecto no desenvolvimento da criança. O a-

prendizado é mais do que a aquisição de capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado, não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção em vez disso, no entanto desenvolvem várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. Ao dar um passo no aprendizado, eladá dois ao de desenvolvi-mento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

A criança não se desenvolve sozinha; de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar – encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através dos mecanismos de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Para Smolka e Laplane (2005, p. 82):

[...] ao invés dos professores focar na deficiência do aluno, devem se esforçar no sentido de compreender de que modo poderar juntamente com o ambiente cultural e social mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimentos e à cultura. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82)

Historicamente, as abordagens em Educação Especial vêm se sustentando numa relação autoritária e horizontal e, segundo Ferreira (2003) colocando o sujeito com deficiência abaixo de suas possibilidades intelectuais de formar a tolher suas capacidades participativas em seu processo educacional. Deve-se por isso dedicar um olhar crítico para perceber que nem sempre a criança com limitações intelectuais, deverá ser tida com problemas mentais.

É necessário um olhar mais aprofundado para que através da mediação e dos aspectos emocionais professores possam contribuir para com o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças.

9. Considerações finais

É evidente que os estudos os estudos sobre linguagem nunca deixarão de provocar no homem a curiosidade e o interesse. Desse modo, o Instinto da linguagem como a mente cria e propõe as bases biológicas para a linguagem, ou seja, ela é analisada como um tipo de instinto, segundo o qual nosso cérebro está naturalmente programado para produzir e aprender uma linguagem.

Esse instinto é o resultado de um processo natural de evolução,

provocado pela seleção natural darwiniana, que ocorreu ao longo de milhares de anos. A noção de linguagem como instinto é algo então que faz parte de uma adaptação evolutiva.

Verificou, segundo a literatura estudada, que uma provisão de experiências implanta grande número de métodos auxiliares complexos, e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural.

A concepção histórico-cultural defende a ideia de que a escola deve exercer o papel de principal mediadora dos processos de desenvolvimento humanos, de modo que, mediante apropriação de conteúdos escolares sistematizados e representativos de sua cultura, o aluno seja capaz de refletir, analisar, sintetizar, generalizar sobre os fenômenos do mundo, do seu grupo social e de si mesmo.

Teóricos pesquisados descrevem que para que tudo isso se efetive na ação pedagógica, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

Assim, cabe ao professor organizar, adequadamente, o ensino que promova tal aprendizado, planejando e elegendo conteúdos mediadores para transmitir os conceitos científicos nas diversas áreas e disciplinas do conhecimento, de modo que a educação escolar propicie o acesso aos conteúdos científicos, experiências, socialização e democratização de conhecimentos.

Portanto, o educador deve fazer a ponte entre a teoria e a prática; e deve refletir sobre seu papel na constituição do conhecimento de seu aluno e sobre a forma de desenvolver seu trabalho, a fim de levar seus alunos a serem líderes de si mesmos e serem questionadores – enfim, cidadãos que farão a diferença no mundo.

Cabe ao professor saber usar o equilíbrio emocional do aluno nas relações de ensino movidas pela afetividade havendo, portanto, a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa, pois o aluno que se sente acolhido atribui significado ao mundo de maneira satisfatória. A valorização da educação emocional de no processo ensino–aprendizagem cria um ambiente de confiança e de solidariedade, capaz de transmitir valores e tornar aprendizagem prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMOND. Ana Cristina, Pedro Malard Monteiro. 2006. *O desenvolvimento da linguagem na criança a partir da noção de instinto em Steven Pinker*. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/horizonte_cientifico/article/download/28313/16696. Acesso em 320 de out de 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach. São Paulo. Diagnóstico Psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: GONZÁLES REY, F. L. (Org.). *Subjetividade e complexibilidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo-SP: Thonsom. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: Meditação, 2009.

ANACHE, Alessandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIA-DO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto alegre: Editora Meditação, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/deficienciaintelectual.pdf>. Acesso em: 29 DE OUT DE 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação entre sociedade e as pessoas com Deficiência. In: *Revista do Ministério Público do trabalho*, Editora LTrAno XI, Março 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: Uma alternativa Educacional Para Criança Portadora de Deficiência Mental*. Brasília: CORDE, 2003.

FREUD. [1911]. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 12. p. 273-86.

KUPSKE, Felipe Flores. A aquisição da linguagem à luz de um paradigma teórico de cognição. In: *Revista Litera*, Maranhão, Nº 04 – 201. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/>

article/view/766> Acesso em: 08 set. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Linhas Críticas. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>> Acesso em: 08 set. 2018.

MARCHESI; PALÁCIOS. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2004.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2002. p. 75-84

PEREIRA, H. *et al. Equipe de elaboração*. Apostila. Faculdade Internacional Signorelli. Unidade I, II, III, IV. CEAD. Rio de Janeiro. 2011.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Herculano-Houzel, Suzana. *A vantagem humana: como nosso cérebro se tornou superpoderoso*. Suzana Herculano-Houzel. Trad. de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14227.pdf>> Acesso em: 26 out. 2018.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: Como a mente cria a linguagem*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/28313/16696> Acesso em 30 out 2018.

_____. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Como a mente funciona*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ASPECTOS COGNITIVOS NO DESENVOLVIMENTO DAS FACULDADES LINGÜÍSTICAS

Livia Carneiro Lima da Hora (UEMS)

livia3009@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O fenômeno existente na mente humana no processo de aprendizado e reprodução de estruturas linguísticas representa um esforço sociocognitivo bastante complexo. O contexto discursivo da aquisição da linguagem exige um trabalho de codificação das ideias e pensamentos em palavras, que combinadas entre si formam frases que, por sua vez, serão organizadas e pronunciadas com o objetivo de promover a interação e comunicação, por meio da decodificação, ou seja, interpretação das ideias do interlocutor. Desse modo, o domínio do instinto da linguagem possibilita ao ser humano apropriar-se de sua língua, para utilização da linguagem em diferentes contextos. Nesse sentido, no presente estudo são analisados alguns aspectos cognitivos envolvidos no processo de compreensão dos mecanismos utilizados pelo homem para desenvolver a faculdade linguística, buscando evidenciar de que modo ocorre esse encadeamento entre codificação e decodificação de significados linguísticos. Para tanto, serão utilizadas as teorias de Pinker (2004), Kenedy (2013) e outros autores que contribuem para compreensão dos fenômenos ligados às ciências da linguagem.

Palavras-chave:

Cognição. Comunicação. Linguagem humana.

1. Linguagem

A linguagem é uma capacidade humana utilizada para expressão e comunicação que possibilita uma revolução na relação do homem com o mundo, manifestando-se nos primeiros anos de vida e passando por evoluções constantes. Com aproximadamente três anos de idade uma criança já desenvolveu um mecanismo complexo capaz de compreender e produzir enunciados altamente ricos em sentido. Essa organização produz esquemas mentais que tendem a ser melhor absorvidos e fixados na infância, pois nessa fase as conexões cerebrais estão no ápice do desenvolvimento, assim, nessa faixa etária é possível aprender com significado e não apenas adquirir a linguagem.

Segundo Chomsky (1977), um dos pontos fundamentais no estudo da linguagem é a possibilidade de descobrir princípios abstratos que fazem parte de uma necessidade biológica e que governam sua estrutura e

uso. Nessa perspectiva, esse conhecimento é adquirido sem a necessidade de treinamento específico, por isso ocorre de maneira espontânea; como afirma Pinker (2004), a linguagem está naturalmente ligada à existência humana e está inserida na área das ciências cognitivas recentes, dessa forma, a investigação dos fenômenos que a envolvem é de fundamental importância para a compreensão de seu funcionamento.

Nesse contexto, as ideias dos teóricos se aproximam no sentido de interpretar essa manifestação comunicativa como um ato instintivo da espécie humana, o que explica que sua aprendizagem ocorra de maneira tão automática, pois a mente parece estar dotada de habilidades para tal finalidade. Assim, não é possível desconsiderar que a linguagem ocupa um lugar de destaque na comunicação, sendo, então, um tema com grandes possibilidades de estudos.

Na atual constituição do mundo em que vivemos, é algo relativamente difícil imaginar a convivência sem a existência da comunicação entre os seres. A linguagem está presente na humanidade desde os tempos mais remotos, sendo uma necessidade fundamental e uma habilidade nata de nossa espécie. Assim, não se trata apenas de expressão do pensamento, e sim, de uma manifestação necessária à vida em sociedade.

De acordo com Pinker (2004):

(...) a linguagem completa é universal porque as crianças efetivamente a reinventam, geração após geração – não porque a aprendem, não porque são em geral inteligentes, não porque é útil para elas, mas porque não têm alternativa. (PINKER, 2004, p. 25)

As definições de sua obra a respeito da linguagem humana são bem enfáticas no sentido de relacioná-la a um instinto presente como traço preeminente à interação. Assim, evidencia-se que o instinto da linguagem está intrinsecamente relacionado aos primórdios da vida humana e somente o homem é capaz de realizar transformações positivas na linguagem, pois na medida em que evolui, seu sistema de comunicação também se aperfeiçoa.

Nessa perspectiva, Pinker (2004, p. 7) afirma que “a linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar vida sem ela”, isso porque existe uma necessidade humana em estabelecer relações sociais e culturais, que se concretizam por meio da linguagem.

Vejamos agora que na concepção de Saussure (1969), considerado o pai da linguística por apresentar teorias basilares nessa área, foram a-

bordados importantes conceitos específicos a respeito de linguagem, língua e fala, ou, em sua definição, *language*, *langue* e *parole*, analisando-os como um conjunto de ações necessárias ao ato da comunicação humana.

Para o autor, a língua e a fala são partes indissociáveis da linguagem, que, por sua vez, possui um aspecto muito mais abrangente. Seriam como dois lados de uma mesma moeda, sendo que de um lado a língua teria um aspecto de sistema social, a fala, individual e a linguagem seria a própria moeda. A esse respeito, Saussure (1969) afirma que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao mundo social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1969, p. 17)

Na visão saussuriana, o objeto principal de estudo da linguística é a língua. A linguagem é, então, composta por elementos que se complementam e envolve áreas distintas, gerando a dicotomia entre língua e fala e demonstrando que essas duas instâncias fazem parte de uma unidade maior na comunicação.

Por outro ângulo, Sapir (1980) relaciona a linguagem ao pensamento humano, pois acredita que o pensamento é um dos fatores ligados à faculdade da linguagem, a qual está inserida nas propriedades cerebrais, possibilitando que seja constantemente aprimorada, isto é, o pensamento é produto da linguagem e este a aperfeiçoa, gerando uma relação de interação constante entre ambos.

Ainda em relação à linguagem, Sapir (1980) a conceitua como:

(...) um método puramente humano e não-instintivo de comunicação de ideias, emoções e desejos por meio de um sistema de símbolos voluntariamente produzidos. Entre eles, avultam primordialmente os símbolos auditivos, emitidos pelos chamados “órgão da fala”. Não há uma base discernível de instinto na fala humana considerada como tal, embora muitas expressões instintivas e a própria natureza ambiente sirvam de estímulo ao desenvolvimento de certos elementos linguísticos, e embora muitas tendências instintivas, motrizes e outras, ofereçam um teor ou molde predefinido à expressão linguística. Comunicações humanas ou animais [...] decorrentes dos gritos involuntários instintivos não constituem, a nosso ver, fatos de linguagem. (SAPIR, 1980, p. 12)

Destarte, é possível identificar que, para o teórico, a linguagem não é algo instintivo no ser humano e sim o resultado de um processo de construção de experiências vividas, somadas a características fisiológicas

que a possibilitam.

Assim, como elemento da natureza humana, a linguagem vem sendo considerada por linguistas contemporâneos, como Pinker (2004), parte da ciência cognitiva recente. Para o autor essa nova modalidade de ciência busca explicar como funciona a inteligência humana, apoiada em princípios de outras áreas como a Psicologia, Filosofia, Neurobiologia, entre outras. Dessa forma, o estudo da linguagem, nessa perspectiva, procura esclarecimentos a respeito da estrutura e funcionamento dos fenômenos que a envolvem e de como se manifesta na infância de forma espontânea, mesmo sem a necessidade de ensino formal.

2. *Língua*

Dentre os diversos códigos que podem ser utilizados na comunicação, a língua é de fundamental importância, pois é uma forma de expressão que pode ser empregada universalmente em qualquer grupo social. Compara-se, assim, a um sistema que serve como principal forma de interação entre os membros de uma comunidade.

A respeito de sua definição, Saussure (1969, p. 17) esclarece:

Mas o que é a língua? Para nós, 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, 1969, p. 17)

Evidencia-se, então, que enquanto a linguagem é considerada por ele como uma faculdade, a língua é o mecanismo que permite o exercício efetivo de tal faculdade, por isso, para (1969) a língua é primordial aos estudos da linguística, já que se trata de uma manifestação social e essencial da linguagem, pois o homem sozinho não pode alterá-la, a não ser em virtude de acordo entre os membros da comunidade, enquanto a fala é individual e exprime a forma como o falante utiliza o código da língua.

Dessa forma, é possível compreender que a língua exerce uma função sócio-cultural no meio em que estiver inserida, já que pode interferir no comportamento social (vida, cultura e história), nos valores, nos falares, no modo de ser e nas crenças de um povo. Ela é uma das formas de se retratar determinada sociedade e as atitudes de seus membros.

Por conseguinte, a língua age como mecanismo que possibilita ao homem expressar as ideias que lhe são convenientes e torná-las públicas.

Nesse processo ela é tida como mediadora da ligação entre o homem e o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, Pinker (2004, p. 7) alega que “uma língua comum une os membros de uma comunidade numa rede de troca de informações extremamente poderosa”. É a partir da língua que a realidade dos falantes é construída, pois o domínio de uma língua possibilita a compreensão e produção de uma infinidade de combinações de palavras, a qual denominamos discurso.

Para Kenedy (2013, p. 9):

Com efeito, língua é um tipo específico de linguagem, como o próprio Saussure já havia dito. Afinal, uma língua também é um sistema de comunicação e expressão e, assim, é uma forma de linguagem. Acontece que a língua é uma forma singular de linguagem, com características próprias que a distinguem de todas as demais linguagens animais ou humanas não-verbais. (KENEDY, 2013, p. 9)

Nessa visão, a grande porção de expressões compartilhadas pela comunidade e aceitas socialmente e a infinita possibilidade de combinações do léxico, são fatores que tornam uma língua única e a distinguem da linguagem, pois essa capacidade de criação é específica de cada língua.

Para Araújo (*Apud* VANOYE, 2002)

[...] a linguagem é entendida como representativa do mundo e do pensamento, surge da concepção de que o homem, por meio da linguagem, vai espalhar para si o mundo, sendo, pois, a função da língua refletir o seu pensamento e conhecimento do mundo. (ARAÚJO *apud* VANOYE, 2002, p. 20)

Dessa forma, a língua demonstra seu importante papel na troca de informações que há na interação humana.

Esta comunicação pode ocorrer de forma escrita ou falada. Para esclarecer estes dois processos, Vanoye (2002) explica que a língua falada:

[...] possui recursos expressivos específicos como a acentuação, pausa, entonação e fluência. Na língua falada ocorrem mais as onomatopéias, as exclamações, a repetição de palavras, rupturas de construção de frases, o complemento não aparece, partindo a frase para outra direção na língua falada emprega formas contraídas ou omite termos, no interior das frases, não emprega certos tempos verbais. (VANOYE, 2002, p. 37)

Assim, acredita-se que dentre todos os tipos de linguagem, a língua falada seja a mais utilizada pelo ser humano, pois por meio dela ele

se expressa livremente, não se prendendo tanto às normas exigidas pela gramática, ao contrário do que acontece na língua escrita.

Ainda, segundo Vanoye (2002, p. 37) “a comunicação escrita é menos ‘econômica’ e força o emissor a fazer referências mais precisas sobre a situação. A língua escrita então é geralmente mais precisa e menos alusiva que a língua falada”, ou seja, na língua escrita há um nível maior de formalidade na interação para que ocorra entendimento. A língua escrita exige, portanto, alguma noção gramatical por parte do emissor, pois sem o domínio do código da língua, dificilmente haverá compreensão das ideias transmitidas na comunicação escrita, além disso é necessário pensar de maneira mais elaborada para fazer uso da língua escrita, pois é preciso haver um trabalho mental para transformar as ideias em frases coerentes que façam sentido para o receptor da mensagem.

Na visão de Chomsky (1957, p. 15), pode-se entender por língua “um conjunto (finito ou infinito) de frases, todas elas com extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos”. Para ele, as línguas são capazes de produzir sequências gramaticais, como também, agramaticais, e é papel da análise linguística proceder tal distinção.

Numa outra perspectiva, de acordo com Kenedy (2013):

[...] o termo língua pode assumir pelo menos dois significados. Primeiramente, pode significar o conhecimento linguístico de um indivíduo acerca de uma dada língua, ou seja, é a **faculdade cognitiva** que habilita esse indivíduo a produzir e compreender enunciados na língua de seu ambiente. [...] Em segundo lugar, língua pode significar o **código linguístico** existente numa comunidade humana, isto é, língua é o léxico e tudo o que nele está contigo ou dele é derivado. (KENEDY, 2013, p. 27) (Grifo próprio)

Para Kenedy (2013), a primeira concepção da língua corresponde a uma habilidade específica produzida na mente humana, ou seja, nessa visão cada pessoa possui sua própria língua, dessa forma, a quantidade de línguas poderia ser comparada à quantidade de pessoas ao redor do globo. Já na segunda, a língua passa a ser vista como algo externo à mente, existente em cada comunidade de falantes, o que reduziria bem mais a quantidade de línguas.

Com base nesse princípio, Chomsky (1986, apud KENEDY 2013) desenvolveu os conceitos de “Língua-I” para identificar essa visão da língua como faculdade cognitiva, ou seja, que está situada na mente, internalizada e individual; e “Língua-E”, como código linguístico, ou seja, um fenômeno sociocultural que é compartilhado pelos indivíduos de uma

sociedade. Dessa forma, a chamada Língua-I como domínio cognitivo está inserida em um módulo mental, teoria que será abordada no próximo capítulo.

Percebe-se, assim, que a língua está imersa em um processo ininterrupto de evolução, que se dá sempre que ocorre interação entre seus interlocutores, sendo que a principal manifestação dessa relação acontece por meio da fala, como será explorado a seguir.

3. Fala

Completando a tríade da comunicação humana, encontra-se a fala. Ao contrário da língua, a fala pode ser considerada como uma expressão individual da linguagem, a forma como cada falante se adequa e faz uso da língua para transmitir seus pensamentos de forma única.

Trask (2006, p. 106) descreve a fala como “a língua falada, seja em geral ou em casos específicos”. Nesse sentido, adota três concepções, comumente utilizadas pelos linguistas para defini-la:

Em primeiro lugar, a fala é um meio, isto é um veículo para a língua. [...] Em segundo lugar, a fala é, em termos gerais, o comportamento linguístico das pessoas que falam, incluindo quaisquer padrões que sejam visíveis nesse comportamento. [...] Em terceiro lugar, são fala os enunciados reais produzidos por pessoas reais em ocasiões reais. (TRASK, 2006, p. 106)

Nessa perspectiva, os três conceitos estão alinhados em considerar a fala como um ato sempre pessoal, que parte da pessoa (falante) para o meio, ou seja, é necessário que o indivíduo organize internamente seu pensamento para que só então seja capaz de exteriorizá-lo claramente.

A manifestação da língua por intermédio da fala pode ser considerada um dos mecanismos mais bem elaborados da linguagem, como explica Pinker (2004, p. 199) “a fala não exige boa iluminação, contato frente a frente ou entrega total de mãos e olhos, e pode ser bradada a longas distâncias ou sussurrada para ocultar a mensagem”.

Dessa maneira, fica claro que o falante é quem tem o controle sobre ela e é capaz de fazer adaptações em seus fluxos de sons, como altura, ritmo e articulação, o que a torna casual e singular.

Borba (1977), com relação ao tema, propõe que a fala é uma necessidade humana para comunicação e expressão, sendo capaz de sofrer alterações de acordo com a situação e de indivíduo para indivíduo. Sendo

assim, não é o falante que cria a língua com o uso da fala, pois ele só cria seu discurso a partir das situações impostas pela sociedade, ou seja, é o uso social da língua que pode alterar a fala.

Corroborando o pensamento exposto, Fiorin (2004, p. 11) ressalta que a fala é “rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso”. O autor postula, ainda, que se trata de uma exteriorização “psicofísico-fisiológica” do discurso, defendendo que o falante se utiliza da fala para expor sua realidade, imposta pelas ideologias com as quais convive.

Nesse contexto, a fala é compreendida como um importante instrumento que pode ser utilizado tanto para informar e transmitir pensamentos, como para manipular ideias e convencer através da escolha do repertório.

Em relação ao falante, Kenedy (2013, p. 6) descreve que “o indivíduo que fala executa um trabalho sociocognitivo muito complexo. Ele deve codificar os seus pensamentos e ideias em palavras, que, por sua vez, devem ser combinadas entre si em frases, as quais, por fim, são pronunciadas para um interlocutor num dado contexto discursivo”. Para o autor, esse processo exige uma interação significativa entre a mente humana e a realidade sociocultural, para que a fala possibilite decodificação com produção de sentidos, ou seja, a fala é uma atividade extremamente elaborada e que necessita de um grande trabalho mental capaz de transformar as ideias em frases ordenadas.

Conforme exposto, a tríade comunicativa demonstra grande importância na compreensão dos estudos relacionados ao funcionamento cognitivo das capacidades linguísticas, assim, as noções apresentadas possibilitam o entendimento com maior clareza dos aspectos relacionados à maneira como ocorre a aquisição da faculdade da linguagem.

4. *Faculdade da linguagem*

Apesar de se apresentar de maneira espontânea e natural, visto que nos primeiros anos de vida a criança já domina mecanismos extremamente eficazes para a produção de sentidos na comunicação, o processo de aquisição da faculdade da linguagem é bastante complexo.

Num traçado temporal, Chomsky (1977) defende a significação de faculdade da linguagem como competências cognitivas inatas ao ser hu-

mano. Fodor (1983) exemplifica esse fenômeno com o esquema de modularidade da mente, que teria um sistema de faculdades distintas e independentes, cada uma trabalhando em prol de determinado desenvolvimento. Já Raposo (1992) reforça tal ideia confirmando que essa é uma faculdade específica da mente humana.

Nessas perspectivas, entende-se que a linguagem está relacionada ao ato de interação específico da espécie humana, tendo em vista que somente o homem é beneficiado com essa forma de comunicação e dela é dependente. Assim, toda criança, com cérebro e corpo saudáveis e considerados normais, é capaz de adquirir naturalmente a língua a qual é exposta em seus primeiros anos de vida. Tal façanha parece estar ligada à capacidade particular da mente em encontrar mecanismos facilitadores para aquisição da linguagem.

Essa habilidade humana em adquirir uma língua tem sido objeto de diversos estudos. Nesse sentido, duas correntes teóricas a respeito do tema, o behaviorismo e o inatismo, podem auxiliar na compreensão de tal processo cognitivo.

Kenedy (2013) explica que o argumento da pobreza de estímulos, pertencente à corrente do behaviorismo, é uma teoria que acredita que o aprendizado da língua é resultante de imitação, comparando o ser humano a uma tábula rasa, um papel em branco e que a aquisição do conhecimento se dá exclusivamente em decorrência dos estímulos aos quais somos expostos. Na visão behaviorista é natural que a criança reproduza a fala que escuta, dessa forma a linguagem se desenvolve a partir das interações da criança com o meio ao qual está exposta.

A respeito dessa teoria, Skinner (*Apud*KENEDY 2013, p. 35) descreve que “a aquisição de uma língua consiste fundamentalmente numa aprendizagem de hábitos de “comportamento verbal” através de processos de observação, memorização, generalização indutiva, associação, etc”, ou seja, para o autor esse processo de aprendizagem da língua está centrado na “imitação” de padrões verbais, sendo assim, a interação social é um fator fundamental para que a criança adquira a linguagem, pois é primordial que haja essa observação dos falares de outras pessoas para que ela possa construir o seu próprio.

Nesse pensamento, o adulto tem papel essencial no processo de desenvolvimento da faculdade da linguagem, assim, a criança tem como base a fala adulta para que possa desenvolver sua capacidade de enunciação independente.

Sapir (1980, p. 12) afirma que a linguagem é uma “atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado”. Dessa forma, admite também que linguagem é adquirida de forma cultural, resultante da convivência social e que sofre variações de acordo com o grupo social em que está inserida.

Há de se considerar que o behaviorismo foi alvo de críticas que, no geral, acusavam de ser superficial em relação aos estudos da mente humana. Para a linguagem, essas críticas eram baseadas no argumento de que a aquisição da linguagem é um processo muito mais elaborado que a simples imitação de padrões e Chomsky foi o mais relevante opositor, com sua teoria inatista.

Sob o ponto de vista de Lyons (1972, p. 13) “hoje em dia, todas as outras “escolas” de linguística tendem a definir a sua posição em relação aos pontos de vista de Chomsky sobre problemas particulares”. Percebe-se então, que o teórico apresenta considerações relevantes aos estudos sobre linguagem e a importância de suas reflexões.

Nesse aspecto, a linguística gerativa é a área de estudos que busca compreender como esse desenvolvimento da linguagem acontece na mente humana e teve início apoiada nas ideias de Chomsky, em seu livro *Estruturas Sintáticas* (1957), em que foram apresentados conceitos a respeito da linguagem como produção mental.

De acordo com Kenedy (2013):

[...] a abordagem de Chomsky foi revolucionária para a época, pois, até a metade do século passado, a linguística ocupava-se quase exclusivamente da dimensão social e histórica da linguagem humana, tal como acontecia no estruturalismo linguístico. A partir das ideias de Chomsky, os linguistas passaram a não apenas descrever a estrutura das línguas, mas também a procurar explicações para como a mente humana era capaz de adquirir e processar essas estruturas. (KENEDY, 2013, p. 18)

A visão abordada por Chomsky (1973) está inserida na teoria inatista, em que se afirma que existe uma predisposição genética a qual permite ao homem a aquisição da linguagem. Para ele, a linguagem que os adultos utilizam com as crianças é limitada, com estruturas simples que têm a finalidade de facilitar a compreensão, dessa forma, não seria possível que a criança aprendesse a linguagem apenas com base nessa convivência. Na perspectiva do inatismo, a aquisição da linguagem seria um fenômeno que parte de mecanismos inatos, ou seja, a criança possui

uma tendência instintiva em desenvolver a linguagem.

A respeito da hipótese do inatismo, Kenedy (2013) esclarece que a linguística gerativa apresenta a seguinte resposta:

Um indivíduo humano parece possuir alguma predisposição genética para adquirir e usar uma língua de maneira tão rápida e natural, seja qual for a língua [...] e mesmo que haja mais de uma língua no ambiente (como é o caso das comunidades bilíngues e multilíngues, parece ser fruto de uma disposição biológica exclusiva da espécie humana. (KENEDY, 2013, p. 54)

Tal assertiva admite a existência de uma inclinação biológica nesse processo, assim como apresentado por Chomsky. Dessa forma, a partir dos estudos iniciais de Chomsky, é lançado um olhar investigativo a respeito da aquisição da linguagem, o qual teve papel fundamental para a formulação de novas teorias, pois diversos pesquisadores têm analisado a maneira que o modo de falar com as crianças pode influenciar no desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, Pinker (2004) sustenta que:

A linguagem não é um artefato cultural que aprendemos da maneira como aprendemos a dizer a hora ou como o governo federal está funcionando. Ao contrário, é claramente uma peça da constituição biológica de nosso cérebro. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal. (PINKER, 2004, p. 9)

Desse modo, o autor defende a ideia da existência do “mentalês”, que seria a linguagem do pensamento que é, por sua vez, traduzida em palavras numa espécie de codificação e decodificação, como no esquema:



Por considerá-la como instinto, o teórico corrobora o pensamento de Chomsky, pois em sua fala depreende-se que a criança traz internamente um aparato mental que a permite compreender padrões complexos da língua e da fala de forma natural.

Em relação às características da linguagem, segundo Chomsky (*Apud* LYONS, 1972), é particularmente importante considerar:

[...] a capacidade que têm as crianças de deduzir as regularidades estruturais da sua língua-mãe – as suas regras gramaticais – a partir das frases que ouvem aos pais e a quem mais os rodeia e de usar em seguida essas regularidades na construção de frases que nunca tinham ouvido anteriormente. (CHOMSKY *apud* LYONS, 1972, p. 15-6)

Assim, mais uma vez é assegurada a importância atribuída à linguagem como parte da cognição humana, capaz de criar novas estruturas a partir de sentenças anteriores, bastante típico na fala de crianças.

Em Câmara Jr. (1977, p. 15), percebe-se a influência dessa abordagem mentalista, pois em sua visão, para que possa “haver linguagem é preciso (...) uma atividade mental tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada”, ou seja, “é preciso que o manifestante tenha tido a intenção de manifestar-se”. Dessa maneira, a linguagem é vista como uma forma intencional de comunicação que possibilita ao ser humano a transmissão de sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças adquirem, durante o percurso de desenvolvimento da linguagem, elementos da fala adulta, criando uma certa dependência em relação à fala do outro. De acordo com Del Ré (2006):

[...] a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, a linguagem e conhecimento do mundo são intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro. (DEL RÉ, 2006, p. 26)

Assim, evidencia-se que a criança se utiliza da linguagem para descobrir e compreender o mundo. Nesse processo, o adulto tem fundamental importância, pois tem a função de mediador desse conhecimento, porém seu envolvimento não limita a atuação da própria criança na forma como adquire e desenvolve a linguagem, até que efetivamente tenha condições de tornar-se linguisticamente independente.

5. Considerações finais

Face ao exposto, observa-se a importância da participação e a influência do outro na fala da criança, porém, cabe destacar, de acordo com

as informações apresentadas, que ela não é apenas mera reprodutora de frases e enunciados, e pode sim ser considerada como sujeito falante que apresenta participação ativa no processo de desenvolvimento da faculdade da linguagem, afinal, a autonomia pessoal e curiosidade de cada criança influencia fatores como o tempo e a igualdade da aprendizagem, ou seja, o aprendizado é sim baseado na observação e estímulos externos, mas o instinto é um fator fundamental nesse aprendizado.

Desse modo, no processo de aquisição e uso da linguagem sob a ótica dos aspectos cognitivos, evidencia-se que as pessoas não pensam em determinada língua, pensam na língua do pensamento, que, por sua vez, teria uma espécie de código para representar conceitos abstratos. Dominar a faculdade da linguagem é saber como traduzir o mentalês para seqüências de palavras e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. Campinas: Nacional, 1977.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Princípios de linguística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Estruturas sintáticas*. São Paulo: Edições 70, 1957.

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Edições 70, 1977.

DEL RÉ, Alessandra. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

FODOR, Jerry A. *A modularidade da mente*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2004.

KENEDY, Eduardo. Linguagem, sociedade e cognição. In: PAES, R., (Org.). *Língua, uso e discurso: entremeios e fronteiras*. Rio de Janeiro: Editora da UESA, 2013.

LYONS, John. *O que é linguagem: introdução ao pensamento de noam chomsky*. Lisboa: Estampa, 1972.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**AUTORALIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO:
CAMINHOS POSSÍVEIS⁵⁸**

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

elidatuao@hotmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Rildo Cosson (2016), no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ressalta que a experiência do letramento passa pelo campo literário e amplia-se para fora dele, constituindo uma prática social realizada por uma comunidade de leitores. Nessa perspectiva, a escola deve ensinar o aluno a fazer uma exploração adequada do conhecimento literário, proporcionando-lhe o domínio do discurso nele presente. Assim, nosso objeto de estudo é a escrita autoral em contexto escolar e sua relação como o desenvolvimento do letramento literário. Trazendo contribuições para os estudos sobre letramento literário, nosso objetivo é discutir sobre a escrita autoral em contexto escolar, relacionando-a ao desenvolvimento do letramento literário. Enquanto metodologia, a pesquisa seguiu um cunho bibliográfico, recorrendo, entre outras, às contribuições teóricas de Cosson (2016), Catherine Tauveron (2014), Sírío Possenti (2002), Dominique Maineuneau (2016) e Michel Foucault (2009).

Palavras-chave:

Autoria.Leitura. Letramento literário.

1. Considerações iniciais

Dado ao seu caráter de processo, letramento não é um estado alcançado por meio de leituras superficiais ou isoladas. Do mesmo modo, mais que a decodificação de palavras, letramento inclui a leitura de contextos, de discursos, de sentidos e de usos criativos da linguagem. No texto literário, a linguagem não cumpre uma objetividade ou informatividade, mas uma recriação que envia palavras e imagens, de correspondência inteiramente diversa e subjetiva, tanto para o autor quanto para o leitor. Assim, a palavra é o vetor da literatura; e a leitura, o seu acesso. Ler conteúdos literários implica conhecimentos sobre o texto, suas estratégias, seus contextos, suas potencialidades linguísticas e artísticas. Também envolve elementos extratextuais como os conhecimentos de mundo acumulados pelo leitor, sua capacidade de manipulá-los e de relacioná-

⁵⁸ Agradecimentos à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

los com o texto.

Cosson (2016), no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ressalta que a difusão do conhecimento sobre literatura ocupa, sim, um lugar de importância, mas não é o principal; são necessárias práticas pedagógicas sistematizadas que rompam a reprodução textual e informativa, trazendo ao aluno uma experiência de leitura efetiva a ser compartilhada, comprometendo-se com o prazer, o conhecimento e a fruição. Assim, a experiência do letramento passa pelo campo literário e amplia-se para fora dele, constituindo-se uma prática social realizada por uma comunidade de leitores. Cosson propõe que a escola ensine o aluno a fazer uma exploração adequada do conhecimento literário, proporcionando-lhe o domínio do discurso nele presente.

Ainda segundo Cosson (2016, p. 30), na escola, a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor, especialmente, por fornecer “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. É com essa concepção que o pesquisador apresenta estratégias sistematizadas para o ensino de literatura, por meio de oficinas estruturadas em sequências didáticas, uma básica e outra expandida, as quais têm como finalidade levar o aluno a construir, pela prática, o seu conhecimento. Nelas, a alternância entre as atividades de leitura e escrita é o princípio, de modo que para cada atividade de leitura é preciso fazer uma atividade correspondente de escrita ou registro. Dessa forma, a sistematização da abordagem literária em contexto escolar passa pela motivação, introdução, leitura e interpretação – no caso da sequência básica –, e também por níveis de contextualização – sese tratar da sequência expandida.

Mesmo Cosson (2016) inserindo a escrita em suas estratégias de ensino da linguagem literária enquanto apropriação – letramento literário –, sua função é basicamente o registro, enquanto forma de acompanhamento das evoluções percorridas pelo estudante em seu processo de apropriação da linguagem literária. Há uma etapa de interpretação e a escrita funciona como uma resposta à obra, o que se dá em forma de ensaio ou de depoimento, como exemplifica o pesquisador.

Trazendo ênfase à escrita literária autoral, propõe-se que a escrita pode desempenhar um papel superior ao registro de uma etapa de leitura. As produções de texto podem ser conduzidas para o campo da criação e, por isso, serem compreendidas como uma intervenção positiva no processo de letramento literário.

2. Letramento, literatura e protagonismo

O conceito de letramento, em uma perspectiva mais abrangente, foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986) e desdobrado por distintos vieses, mas sempre apontando para a aquisição de competências mais profundas que a codificação e a decodificação de textos. Nesse sentido, ser letrado é saber utilizar o código linguístico como instrumento de participação em práticas sociais e culturais, constituindo-se como cidadão:

[letramento] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Corroborando tal conceito, Soares (2010, p. 18) refere-se ao letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. É da particularização dessa perspectiva para o campo literário que Cosson (2006) desenvolve sua teoria de letramento.

O letramento literário funciona como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa ótica, *processo* é compreendido como ato contínuo, o que, na literatura, representa o letramento iniciado desde as cantigas de ninar até os romances; e *apropriação*, por sua vez, significa fazer com que algo se torne próprio a alguém, que lhe pertença, conforme Cosson (2016). Assim, a promoção do leitor no letramento literário permite que o mundo compreensível tenha sua materialidade transformada “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

O texto literário se edifica esteticamente em camadas de leitura que oscilam entre a visibilidade e a invisibilidade, conforme a atualização que o leitor a ela confere. Isso, contudo, não é um fenômeno ocasional, mas um contexto ligado às possibilidades de sentido inerentes ao texto e às práticas de leitura que cada indivíduo realiza e acumula em sua trajetória de leitor. A literatura constitui prática e discurso e deve ser compreendida criticamente pelo estudante e fortalecida pelo professor, fazendo com que aqueles não sejam apenas consumidores (COSSON, 2016, p. 47).

Segundo María Teresa Andruetto, *profissional dedicada à forma-*

ção de educadores em literatura e de leitores, também autora do livro *Por uma Literatura sem Adjetivos*, é importante que a literatura seja desenvolvida na escola de forma diferente do aprendizado direto promovido pelas matérias específicas da grade curricular, criando um espaço-tempo dedicado exclusivamente à leitura: “Esse espaço deve estar separado do ensino de língua, e as leituras devem ser orientadas com base no interesse dos alunos. Pode ser que, com essas leituras, surjam atividades e se produzam textos ou imagens. O eixo, porém, é sempre a leitura” (ANDRUETTO, 2017). Ainda conforme a autora, “é interessante fazer oficinas de escrita criativa sem o objetivo de criar textos utilitários, mas textos literários. Ao soltar a imaginação, o aluno pode conhecer a si mesmo e a sua história”. Andruetto (2017), mesmo que indiretamente, associa a prática da escrita ao desenvolvimento do leitor. Leitura e escrita imbricam-se, constroem-se metafórica e literalmente. A leitura evoca outros textos e outras leituras; a escrita exige e revisita leituras – delas se alimenta, seja na atividade de um profissional da escrita, seja na de um não profissional.

Em ambiente escolar, o exercício da escrita e da leitura é defendido e assegurado por documentos de referência, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, em um contexto de produção textual que considera não só o que se escreve como a intenção de quem produz o texto e a interpretação de quem o recebe:

[...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (BRASIL, 1997, p. 48)

Enquanto atividade que não se encerra em si mesma, a escrita escolarizada também deve estar vinculada ao *protagonismo estudantil*, como fica sugerido na LDB/1996, ao discorrer sobre *autonomia intelectual*, e está explícito na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apontar focos da área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, que, entre outras menções, traz a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 470). Enfim, quando o jovem é protagonista, ele atua

no processo de desenvolvimento pessoal e transforma sua realidade, o que também compete ao indivíduo que lê, atualiza e produz um texto, como destaca Brandão (2014, p. 38-39), que, ao recuperar as proposições de Costa (2001), Silva (2001) e Freire (1996), muito bem esboça o perfil do protagonismo estudantil. Em relação ao que propõe o primeiro, Costa (2001), no exercício da cidadania, o indivíduo consegue dar significado aos eventos que acontecem a sua volta e isso contribui para a formação da autonomia; em Silva (2001), Brandão (2014) destaca que a ação protagônica é caracterizada pela ação do educando quando o mesmo é ator de seu processo de desenvolvimento; em Freire (1996), a pesquisadora ressalta o ensinar como criação de possibilidades para a produção e construção de conhecimento, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para o estímulo do Protagonismo Cognitivo do aluno por atribuir significado às coisas que estão ao seu redor.

No que tange a relação entre leitura, escrita e protagonismo, Brandão (2014, p. 39), recorre a Pierre Lévy (1996) e a sua abordagem sobre *Atualização* enquanto invenção e criatividade, trazendo colocações que vão ao encontro da abordagem proposta nesta pesquisa, segundo a qual protagonismo tem a ver com o domínio e uso da linguagem na leitura e produção textual:

Portanto, levando tal realidade para os processos de Atualização, Protagonista é o indivíduo que consegue compreender um texto por si só, fazendo conexões com outros textos existentes e Atualizando essas novas informações, agregando conhecimentos a eles, ou seja, promovendo seu próprio protagonismo na medida em que atua sobre uma determinada informação, modificando-a de acordo com seus próprios conhecimentos. (BRANDÃO, 2014, p. 39)

Pela prática da leitura e da escrita, acessam-se e formam-se discursos, reduz-se a paradoxalidade em que muitos espaços escolares se inscrevem por constituírem-se como principais mantenedores do “discurso escrito, mas não uma instituição produtora desse discurso” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 156). O protagonismo tem como cerne a participação ativa e construtiva do jovem na escola, na comunidade ou na sociedade, de forma mais ampla, como sustenta Costa (2000), o que só é garantido pelo acesso aos discursos introjetados na sociedade. Essa é uma atuação que pode ser vinculada à escrita, por ser “espaço de memória, meio de subjetivação, de construção identitária e, por isso, traz [er] em si a alteridade constitutiva do sujeito”, um *locus* em que o autor (des) constrói “memória (s), num constante movimento entre singularidade e alteridade” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 145).

3. Autoria e contexto escolar

A escrita permite que o estudante assuma a posição de intérprete historicizado, enquanto sujeito que produz e atribui significados, por meio de uma pedagogia que “investigue (e não apague) o efeito da literalidade da leitura, que permita diferentes movimentos dos sujeitos na construção dos sentidos”, como defendem Tfouni e Assolini (2008, p. 8), ao fazerem menção à relação da interpretação com o processo de autoria.

Em referência à autoralidade, Maingueneau (2016, p. 104-105), aponta, dentre três, uma noção para o termo “autor” que o torna associável à figura do leitor: autor é correlato de uma obra, com terceiros que o instituem como tal, conferem-lhe a “imagem de autor”, produzem enunciados sobre ele e sua obra, tornando-o uma autoridade. Nesse caso, “autor” não seria apenas uma instância “responsável” pelo texto existente previamente, como seu responsável, no sentido jurídico, “uma instância que assume responsabilidade pelo texto” – primeira noção para “autor”; nem se reduziria a um produtor de livros, um ator da cena literária, delimitado por um estatuto social – segunda noção.

Nota-se que a autoralidade também se constrói mediante a relação com terceiros – a exemplo, os leitores –, os quais tecem uma chancela para a figura do autor como tal. Ser lido e comentado também constitui quesito para a autoralidade, promovendo-a, tornando-a concreta, atribuindo-lhe importância e realização, afinal, “o anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma” (FOUCAULT, 2009, p. 276).

Ao relacionar autor e obra, Maingueneau (2016) fundamenta-se no exposto por Foucault (1969), em *O que é um autor?*, segundo o qual, “o nome do autor não é, pois, um nome próprio como os outros” (FOUCAULT, 1969, p. 274), mas um nome que permite reagrupar e delimitar certo número de textos em um discurso,

[...] uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. [...] O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. [...] A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 1969, p. 276)

Trazendo a escrita autoral para o contexto escolar, torna-se rele-

vante considerar ainda os indícios de autoria nas produções textuais. Mencionando essa questão, João Wanderley Orlandi (1984), em *O texto na sala de aula*, apresenta uma distinção entre redação escolar e produção de texto, sendo a primeira uma prática vinculada aos exercícios meramente gramaticais, de escrita por si mesma, cuja interlocução se finda na figura do professor – um verificador do cumprimento da tarefa escolar –, não importando o processo criativo, ao qual, por conseguinte, debruça-se a produção de texto. Também nessa perspectiva, Sírío Possenti, em *Discurso, Estilo e Subjetividade* (1988), bem como em *Aprender a escrever (re) escrevendo* (2005), discorre sobre atividades para as quais a escrita do estudante compromete-se com o sentido, passa pela reescrita, considerando a tradição das normas, mas sem perder de vistas as marcas de autoria. Tem-se, em *Indícios de autoria*, que “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita – com a questão do estilo (...)” (POSSENTI, 2002, p. 108).

Geraldi (1984) e Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) fundamentam suas análises, basicamente, no texto não literário, cuja linguagem destaca-se pela objetividade. Do mesmo modo, distanciam-se do proposto por Foucault, pensando a autoria sob um caráter pragmático. Ainda assim, a abordagem de ambos traz contributos para a pesquisa proposta, fornecendo indicadores para a autoria em contexto escolar, os quais podemos sem dificuldade se relacionar à escrita de cunho literário:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Recorrendo às contribuições teóricas da francesa Catherine Tauveron (2014, p. 89) e à sua abordagem sobre a escrita literária da narrativa na escola, encontramos a designação *aluno-autor* – aquele que produz um texto com intenção artística – contemplando tanto a produção escrita na escola quanto o uso da linguagem sob um viés literário. Neste caso, tratando a autoria na escola como uma prática de escrita que vislumbra leitores:

Para um aluno, adotar uma postura de autor é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe: “Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como um autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma intenção

artística, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e que me leiam como tal”. (TAUVERON, 2014, p. 89)

4. Considerações finais

Em suma, ao pensarmos a autorialidade enquanto proposta de criação textual, unimos literatura, leitura e produção escrita, almejando mais uma estratégia para o letramento literário. Nessa perspectiva, traz-se à produção textual um *status* artístico, o que tanto demanda do estudante-autor uma elaboração estética, quanto a preocupação em despertar no outro, o leitor, o desejo de ler, como propõe Barthes (1987, p. 10): “A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUETTO, María Teresa. Livro não precisa ter uma moral. [Março de 2017]. *Nova Escola*. Entrevista concedida a Bruna Escaleira. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4814/livro-nao-precisa-ter-uma-moral>>. Acesso em: 16 junho de 2017.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, Alteridade e autoria em análise do discurso. In: *Matraga*, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183-191.

BRANDÃO, Diserre Marques. *As tecnologias de informação e comunicação como ferramentas auxiliares na produção textual: um estudo de caso na educação básica*. Campos dos Goytacazes-RJ, 2014.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

língua portuguesa. Brasília: 1997.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2018.

CAVALCANTI, Jauanice Rodrigues. Índícios de autoria em textos de estudantes. In: *Anais do SIELP*. v. 3, n. 1, p. 1-10. 2014. Uberlândia. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=2903>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Autor e autoria. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 151-165. 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Belo Horizonte: Universidade. 2001.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Educação em revista*, v. 29. N. 1. Mar. 2013. p.179-203.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

_____. O que é um autor? In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. p. 264-98

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Lília Aparecida Costa. *A utilização das mídias digitais na formação de professores*. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasques Ferreira de (Org.). Duque de Caxias-RJ: UNI-GRANRIO, 2017. p. 145-73

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. Autoralidade e pseudonímia. In: *Revista ABRALIN*, v. 15, n. 2, p. 101-17, jul./dez. 2016.

MARTINS, Analice de Oliveira. *Entremeios: ensaios sobre Literatura, Cinema e Comunicação*. Curitiba: Appris, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, v. 20, n. 1, jan.-jun. 2002. p. 105-24

_____. Aprender a escrever (re) escrevendo. In: *CEFIEL-IEL*: Campinas, 2005.

_____. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Notas sobre a questão da autoria. In: *Matraga*, v. 20, n. 32. Jan.-jun., 2013. p. 239-50

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermidia. In: *Bakhtiniana*. v. 9. n. 2. Ago-Dez. 2014. p. 206-216.

SILVA, Thais Gama da. *Protagonismo na Adolescência: A Escola*. Universidade Federal do Paraná. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. 152 p. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

SOARES, Magda. *Novas práticas de Leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, dez, 2002, pp.143-160. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313722008>>. Acesso em 30 out. 2017.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: *Educar em Revista*. n. 52, p, 85-101. abr./jun., 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. In: *Revista ANPOLL*. n. 18, p. 127-141, jan/jun. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. In: *Odisseia*. v. 1, n. 1, p. 1-16. 2008.

**“CIRCUITO FECHADO”: UMA FORMA DE
TRABALHAR VERBOS**

Nãanashara Cavalcante Boehm da Silva Barbosa (UEMS)

nanasharapd@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra2011@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática aplicada a uma turma do sétimo ano do ensino fundamental em Campo Grande-MS, cujas atividades possibilitaram aos alunos a melhor compreensão sobre a noção de verbos, seus conceitos e como identificá-los nos mais variados textos. A relevância deste tema se deve ao fato de que pensar em alternativas para o ensino de língua portuguesa em sala de aula pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Para desenvolver este trabalho, baseamos-nos nas leituras de Bechara (2006), Cunha e Cintra (2008), Cegalla (2008), Xavier (2009) e Vargas (2010). As atividades foram elaboradas a partir da leitura da crônica “Círculo fechado”, do autor Ricardo Ramos, como uma forma de levar os estudantes a perceberem como os verbos atuam nos textos. Acreditamos que essas ações contribuirão para o desempenho das habilidades e competências na aplicação do conteúdo.

Palavras-chave:

Ensino. Verbos. “Círculo fechado”. Sequência didática.

1. Introdução

Os professores de sexto ao nono anos do Ensino Fundamental enfrentam o desafio de ensinar os conteúdos previstos no referencial curricular básico de suas disciplinas a despeito das dificuldades que encontram no cumprimento do seu fazer em sala de aula. Determinados conteúdos exigem alguns conhecimentos prévios, que muitos estudantes não possuem. Por exemplo, no sétimo ano do ensino fundamental, está previsto o ensino dos conteúdos formais nominais do verbo e locuções verbais, o que se torna de difícil compreensão para a maioria dos alunos que não sabe ainda diferenciar os verbos de outras classes gramaticais.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática aplicada em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental em uma escola estadual em Campo Grande-MS, que foi desenvolvida pensando em uma forma de auxiliar os discentes no processo de identifica-

ção dos verbos nos mais variados textos com os quais se deparam.

Para isso, este trabalho apresentará a seguinte divisão: no primeiro momento, abordarei os pressupostos teóricos que foram utilizados para dar embasamento à minha prática pedagógica; em seguida, apresentarei as etapas de aplicação da sequência didática, como foi organizada e desenvolvida, bem como os resultados obtidos. Por fim, as considerações finais, retomando os principais pontos das ações e que contribuições a sequência didática deixa para o trabalho.

2. Pressupostos teóricos

Cunha e Cintra (2008) definem verbo da seguinte forma: “Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”.

Já Bechara (2006) conceitua verbo como “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza no falar seu significado lexical”.

Enquanto Cegalla (2008) nos traz uma definição mais simplificada: “Verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”.

Mas como levar o aluno ao entendimento sobre como funcionam os verbos, de modo que consigam identificá-lo nos textos com os quais se deparam?

O que se observa é que os discentes não têm total clareza sobre o conteúdo e sua aprendizagem acaba comprometida, pois não conseguem dar prosseguimento nos conteúdos seguintes, e o ensino fica defasado.

O que se nota também é que os estudantes possuem domínio do verbo na construção de suas frases, pois é um ato natural, que realizam em suas falas cotidianamente. O problema se apresenta quando eles são confrontados a identificarem verbos em textos diversos. Os alunos não conseguem realizar tal ação nem mesmo em suas próprias construções, demonstram grande dificuldade em reconhecerem as classes gramaticais, de modo geral, porém quando se trata de verbos, essa dificuldade é aumentada, pois não compreendem sua estrutura, nem como funcionam, mesmo que os utilizem naturalmente.

[...] no que diz respeito ao uso verbal, é indiscutível que, no geral, os estudantes têm a intuição linguística para utilizarem corretamente, enquanto falantes de Língua Portuguesa, os vários tempos e modos verbais. No

entanto, quando se faz apelo à sua competência gramatical e, nomeadamente, à classificação morfológica, deparamo-nos com lacunas significativas. Pelo menos é o que nos indica a experiência em sala de aula e em actividades de aplicação de conhecimentos, bem como o estudo sistemático que fizemos a esse propósito. Assim, tem-se vindo a constatar que, quando solicitados, a maioria dos estudantes não consegue identificar metade das formas verbais presentes num excerto. (XAVIER, 2009, p. 169)

É aí que surgem os questionamentos a respeito da prática pedagógica. Porque se espera que com o andamento das aulas, os alunos possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para aquisição de determinados conteúdos, porém isso não tem sido observado. Os discentes chegam a séries posteriores sem o conhecimento prévio adequado para o prosseguimento da aprendizagem, o que compromete todo o ensino.

É um problema também observado nos próprios materiais didáticos, que não oferecem uma metodologia que contemple as reais necessidades dos alunos, apresentando apenas manuais de como se aprender verbos, mas que na prática não funcionam.

Segundo Vargas (2010):

Nas gramáticas e nos materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor etc.), o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de modelos de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não. Também não se esclarecem as razões do uso de locuções e perífrases verbais, em vez da adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo. (VARGAS, 2010, p. 122)

Portanto, é imprescindível que os professores busquem mecanismos para solucionar essas questões e proporcionarem aos alunos uma aprendizagem satisfatória, em que eles não apresentarão mais dificuldades básicas nesse processo. Pois essas dúvidas constantes comprometem na aquisição de outros conhecimentos essenciais no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tais como problemas de concordância e até mesmo situações relacionadas à construção de enunciados.

Sobre isso, Xavier (2009) nos aponta algumas considerações:

A importância do estudo do verbo tem repercussões a nível da escrita, da concordância verbal e da mestria da utilização/interpretação dos valores verbais, com implicações na análise textual. O conhecimento metalinguístico dos alunos terá reflexos na expressão escrita e oral, na análise de enunciados. Manipular eficazmente as estruturas linguísticas, nomeadamente as morfológicas, permitirá um maior sucesso na utilização de mecanismos de coesão e de coerência textuais. (XAVIER, 2009, p. 171)

Xavier ainda afirma que é necessário que os professores desenvolvam ações ousadas em sala de aula, porém sem deixar o ensino da gramática de lado (2009, p. 171).

A respeito dessa questão, temos a observação feita por Vargas (2010):

[...] é necessário buscar caminhos para transformar o ensino dos fenômenos gramaticais em efetivas reflexões linguísticas. No ensino do verbo, por exemplo, isso significa tratar essa categoria gramatical como um dos mecanismos essenciais da língua, que permite ao sujeito/falante/usuário expressar certezas, desejos, comandos, emoções e, sobretudo, buscar a cumplicidade do interlocutor na expressão de tudo o que pretende comunicar. (VARGAS, 2010, p. 122)

Atentando-me para essas questões com meus alunos, pensei em desenvolver uma sequência didática que pudesse resolver suas dificuldades na aprendizagem dos verbos.

3. O trabalho em sala de aula

As atividades foram elaboradas a partir da leitura da crônica “Circuito fechado”, do autor Ricardo Ramos, como uma forma de levar os estudantes a perceberem como os verbos atuam nos textos.

Iniciei a aula com a leitura da crônica “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos.

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talhe-

res, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. (RAMOS, Ricardo.)

No primeiro momento, perguntamos o que os alunos notaram de diferente no texto. Eles responderam que o texto era formado por “palavras”, “nomes de objetos”. Em seguida, retomamos o conceito de substantivo, para situá-los. Perguntamos se o formato do texto prejudicou o seu entendimento. Alguns afirmaram que sim, outros que não.

Depois, os alunos realizaram a análise do texto, trabalhando sua compreensão e interpretação sobre ele.

A partir daí, realizei alguns questionamentos sobre esse processo.

- Qual é o gênero da pessoa descrita no texto?
- Com o que ele trabalha?
- Quais são suas principais características?
- O que vocês podem falar sobre essa pessoa?

Pedi que os alunos me respondessem formando frases de estrutura completa.

- Ele é um homem.
- Ele trabalha em um escritório.
- Ele trabalha com publicidade.
- Ele é fumante.
- Ele fuma muito.
- Ele bebe muito café.
- Ele mora numa cidade grande.
- Ele tem dinheiro.
- Ele mora sozinho.
- Ele se veste bem.

A partir de suas respostas, fiz alguns destaques:

- Ele **é** um homem.
- Ele **trabalha** em um escritório.
- Ele **trabalha** com publicidade.
- Ele **é** fumante.
- Ele **fuma** muito.

- Ele **bebe** muito café.
- Ele **mora** numa cidade grande.
- Ele **tem** dinheiro.
- Ele **mora** sozinho.
- Ele se **veste** bem.

Expliquei o conceito de verbo, de acordo com a visão de Cegalla, que considerei a de mais fácil compreensão.

E mostrei nas respostas que me deram, como utilizaram os verbos.

Então, recebi o comentário de uma aluna:

“Professora, a gente sabe o que é um verbo. O problema é que quando a gente está lendo um texto, a gente não consegue saber se aquela palavra é ou não um verbo.”

E é justamente esse o ponto a que quero chegar com a sequência didática aplicada: como auxiliar os alunos na identificação dos verbos em um texto, de modo que eles não mais confundam as classes gramaticais?

A partir da leitura da crônica e de suas percepções sobre elas, solicitei que os alunos reescrevessem o texto com uma nova estrutura, descrevendo bem todas as ações identificadas na obra. Deixei que eles escolhessem o sujeito dessas ações.

Trecho do texto de um aluno

O homem acordou, calçou os chinelos e foi ao banheiro. Escovou os dentes, fez a barba, tomou banho, penteou os cabelos e se vestiu. Colocou a gravata, o terno e calçou os sapatos. Pegou a carteira, as chaves, sua caneta, seus documentos e um lenço. Colocou o relógio. E pegou seu maço de cigarros e uma caixa de fósforos. Foi tomar café da manhã e depois pegou o carro e saiu.

A partir do que escreveram, pedi que identificassem todas as palavras que descreviam as ações praticadas pelo protagonista da história.

Acordou – calçou – foi – escovou – fez – tomou – penteou – vestiu...

Mas a definição ainda estava muito vaga, pois eles podiam entender que pra ser verbo, bastava expressar ação. E como esse exercício os auxiliaria na identificação dos verbos?

Então pedi que retomassem uma das frases que me passaram quando fiz algumas perguntas sobre o texto:

- Ele é homem.
- Ele é fumante.

Expliquei que não havia ações nessas frases, mas descrições sobre as características do protagonista. Porém havia verbo nas duas frases. Solicitei que o identificasse. A dificuldade continuava.

A partir da reescrita que realizaram, orientei os alunos que modificassem a pessoa do texto.

Então, nova dificuldade. Muitos não sabiam sobre pessoas do discurso. Então lhes ensinei um esquema que os ajudaria a entender melhor.

Pessoas do discurso

- 1ª pessoa – Quem fala – Eu/Nós
- 2ª pessoa – Com quem se fala – Tu, você*/Vós, vocês*
- 3ª pessoa – De quem se fala – Ele, ela/Eles, elas

Após essa explicação, voltei aos trechos do texto e pedi que os reescrevessem novamente, alterando as pessoas do texto e observando o que seria modificado também.

Trecho do texto de um aluno

Eu acordei, calcei os chinelos e fui ao banheiro. Escovei os dentes, fiz a barba, tomei banho, penteiei os cabelos e me vesti. Coloquei a gravata, o terno e calcei os sapatos. Peguei a carteira, as chaves, minha caneta, meus documentos e um lenço. Coloquei o relógio. E peguei meu maço de cigarros e uma caixa de fósforos. Fui tomar café da manhã e depois peguei o carro e saí.

A partir desse processo de reescrita, abordei o conceito de flexão com os alunos.

Eles conseguiram visualizar bem quais palavras se modificaram ao alterarem a pessoa do texto.

- **Acordou** – acordei

Então expliquei que essa era uma das formas que poderiam utilizar para tirar a dúvida se determinada palavra era ou não verbo.

Porém alguns alunos observaram que outras palavras também se flexionaram com a mudança de pessoa no texto como:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

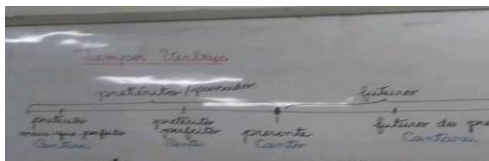
- **Se** vestiu – **me** vesti
- **Seus** documentos – **meus** documentos

Expliquei sobre os pronomes e como também flexionam. Mas o método de identificação apresentado precisava ser mais esclarecedor.

Disse aos alunos que o verbo sofre mais de um tipo de flexão: número e pessoa – tempo e modo.

Então prossegui com a explicação sobre tempos verbais, como uma nova forma de ajudar os alunos a tirarem qualquer dúvida no processo de identificação dos verbos.

Construímos juntos uma linha do tempo:



A partir da explicação sobre tempos verbais, pedi que os alunos refizessem a mesma proposta anterior, porém alterando o tempo verbal que haviam aplicado no texto.

Trecho do texto de um aluno

O homem acorda, calça os chinelos e vai ao banheiro. Escova os dentes, faz a barba, toma banho, penteia os cabelos e se veste. Coloca a gravata, o terno e calça os sapatos. Pega a carteira, as chaves, sua caneta, seus documentos e um lenço. Coloca o relógio. E pega seu maço de cigarros e uma caixa de fósforos. Vai tomar café da manhã e depois pega o carro e sai.

Depois de alterarem o tempo verbal do texto, os alunos puderam visualizar a flexão sofrida pelos verbos.

Dessa forma, eles relataram ter muito mais facilidade para identificar quais palavras são verbos ou não nos textos.

Em seguida, pedi que os alunos trocassem suas produções uns com os outros e aplicassem o método aprendido para identificarem os verbos nos textos dos colegas.

Eles tiveram maior facilidade na hora de realizarem a tarefa.

4. Considerações finais

Acredito que essas ações contribuíram para o desempenho das habilidades e competências na aplicação do conteúdo, pois cumpriu com o objetivo da sequência didática, que era auxiliar os alunos a identificarem os verbos nos mais variados textos, o que era sua principal dificuldade nas aulas.

Pude constatar desenvolvimento e evolução dos alunos nas ações aplicadas, que corresponderam as expectativas propostas por esta sequência didática.

Foi possível através de minha prática pedagógica aplicar uma atividade diferenciada, trabalhando com o texto, sem deixar o ensino de gramática de lado, atendendo aos critérios dos currículos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 16. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48.ed.rev. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

RAMOS, Ricardo. Circuito Fechado. In: <<https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>> Acesso em 24/10/2018.

VARGAS, M. V. O ensino do verbo: tempo e aspecto como categorias semântico-discursivas. In: *Linha D'Água*, n. spe, p. 119-31, 27 set. 2010. <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/62347>> Acesso em 21/10/2018

XAVIER, Lola Gerales. Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo. In: *Artes e humanidades*. Exedra, Junho – 2009. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398352.pdf>> Acesso em 21/10/2018.

**COGNIÇÃO E LINGUAGENS DIGITAIS:
INTERSECÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO E
O SÍMBOLO LIKE DO FACEBOOCK**

Daisy Aparecida Parron Molina (UEMS)

daisyparron@gmail.com

Adriana Pereira Santana (UEMS)

profdrlica@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa e apresenta conexões entre a linguagem nos espaços tradicionais, os ambientes virtuais e as novas estruturas digitais, sendo o fio condutor nesse processo a cognição. Nessa perspectiva, verifica-se que a velocidade de informações disponibilizadas pelas redes sociais requer um usuário que saiba lidar e assimilar uma variedade de informações virtualizadas, bem como entender as diferentes formas linguísticas e sociais advindas de um novo perfil cultural. O desenvolvimento da personalidade de padrões de comportamento e de estruturas cognitivas em organismos mais desenvolvidos costuma ser abordado de modo bem diferente. Nesses campos, costuma-se dizer que o meio social é o fator predominante (CHOMSKY, 1975). É fato, que o homem busca ao longo dos tempos formas de comunicar-se para melhorar sua vida por meio de sinais orais e escritos com um, ou mais significados, e esta busca resultou na linguagem que mesmo passando por processos evolutivos sempre alcançou o objetivo desejado: a interação entre os pares. Com intuito de se buscar algumas respostas, foi realizada uma pesquisa com profissionais da educação na fase adulta, para que sinalizasse, nesta pesquisa, como a linguagem nas redes sociais é postada e recebida. Durante o trabalho a campo, o like, símbolo que significa curtir a foto, vídeo ou *post* (imagem) publicado no Facebook, plataforma de interação, foi o objeto de pesquisa. Elaboramos um questionário com perguntas relacionadas à esse tipo de interação, sentimentos e sensações ao postar e receber um *feedback*, por meio dos likes, também conhecidos como “curtidas”.

Palavras-chave:

Likes. Linguagem. Ambientes virtuais.

Este artigo analisa e apresenta conexões entre a linguagem nos espaços tradicionais, os ambientes virtuais e as novas estruturas digitais, sendo o fio condutor nesse processo a cognição. Nessa perspectiva, verifica-se que a velocidade de informações disponibilizadas pelas redes sociais requer um usuário que saiba lidar e assimilar uma variedade de informações virtualizadas, bem como entender as diferentes formas linguísticas e sociais advindas de um novo perfil cultural.

É fato, que o homem busca, ao longo dos tempos formas de

comunicar-se para melhorar sua vida por meio de sinais orais e escritos com um, ou mais significados, e esta busca resultou na linguagem que mesmo passando por processos evolutivos sempre alcançou o objetivo desejado: a interação entre os pares.

Na busca pela evolução este mesmo homem sempre teve seu modo próprio de comunicar-se por meio de palavras, escrita, desenhos, gestos e sempre procurou maneiras para expressar suas emoções, como o medo, tristeza, alegria. A fala é o que nos distingue dos outros animais, o que nos torna racionais e consequentemente um ser que aprendeu a se comunicar de forma a entender e ser entendido nas mais diversas situações.

O desenvolvimento da personalidade de padrões de comportamento e de estruturas cognitivas em organismos mais desenvolvidos costuma ser abordado de modo bem diferente. Nesses campos, costuma-se dizer que o meio social é o fator predominante (CHOMSKY, 1975), pois o processo cognitivo envolve ações que agregam novos conhecimentos e tomadas de decisões.

Nos estudos e pesquisas do senso comum sobre o que é a linguagem, podemos encontrar correntes filosóficas que consideram a linguagem como instrumento de comunicação, em um mundo contemporâneo marcado, entre outras coisas, pela mídia. Estas considerações vêm acompanhadas das premissas de que é fundamental informar-se para estar incluso nesse processo de comunicação e fazer parte de uma sociedade midiática; em que a linguagem expressa nossos pensamentos e sentimentos, e por isso perpassa pela cognição que nada mais é do que o conhecimento adquirido por meio de sensações e interpretações durante toda a vida. Segundo Vygotsky (1998), o conhecimento é construído durante as interações entre os indivíduos em sociedade, desencadeando o aprendizado.

Para que fiquem claras as funções da linguagem, é essencial entendermos a importância da comunicação, que não é apenas combinações de palavras, mas sim mensagens enviadas com o propósito de interação. A comunicação não acontece somente quando falamos, estabelecemos um diálogo ou redigimos um texto, ela se faz presente em todos, ou quase todos, os momentos. Comunicamo-nos com colegas de trabalho, familiares, com o livro que lemos, com o jornal, com os documentos que manuseamos, por meios de nossos gestos, ações, até mesmo de um simples olhar.

A comunicação confunde-se com a própria vida. Temos tanta consciência de que comunicamos como de que respiramos ou andamos. Somente percebemos a sua essencial importância quando, por acidente ou uma doença, perdemos a capacidade de nos comunicar. (BORDENAVE, 1986. p.17-9)

Nesse contexto, torna-se evidente que a evolução dos meios de comunicação resultou em novas formas de linguagem e interação e as novas modalidades virtuais cumprem o papel de criarem uma nova identidade, pois a comunicação digital está inserida no mundo contemporâneo de forma massiva, e envolve todas as faixas etárias.

A *Internet* é formidável para tornar a interação entre as pessoas mais dinâmica, a possibilidade de um *feedback* instantâneo, pois as plataformas marcam uma interatividade em tempo real. Um aspecto positivo citado por Kalinke (2001) é a interação que a *Internet* permite, a agilidade de comunicação, a possibilidade de publicação de materiais e a facilidade de acesso à informação, pois tudo é muito rápido, eficaz e de custo relativamente baixo ou até mesmo gratuitas.

A comunicação por meio das redes sociais é amplamente dependente do uso da linguagem, que se manifesta em diferentes gêneros discursivos, pois a todo o momento e de várias formas sentimos a necessidade de comunicarmo-nos, reforçando assim a máxima de que a língua é viva, pois para Faraco (2001, p.8) ela “simplesmente muda... nem para o bem nem para o mal”.

As questões acerca da linguagem nas redes sociais devem ser vistas em um contexto mais amplo, pois já é uma realidade presente em nosso cotidiano profissional, institucional ou somente pessoal, daí a necessidade de discussões mais profundas relacionadas ao processo de informação expedida e recebida, e como é a inferência cognitiva daqueles que a usam apenas no contexto social.

A comunicação mediada por computadores traz, no seu bojo, uma série de transformações sociais e, portanto, linguísticas. É no fluxo histórico da linguagem que a máquina virtual-digital colocada no meio – feito ponte – de múltiplos diálogos humanos mostra os seus efeitos mais visíveis, a sua manifestação mais concreta. (SILVA, 2003. p. 30)

Ao ingressar no mundo virtual, principalmente nas redes sociais, o usuário depara-se não só com uma nova forma de linguagem, mas também com uma exposição de ideias e concepções, que o faz buscar grupos sociais que estabeleçam uma identificação e um compartilhamento de objetivos pessoais, objetivos esses que podem ser filosóficos,

estéticos, comportamentais ou apenas ter um número grande de pessoas visualizando e interagindo com as suas postagens.

“O homem por ser um ser social, interage com diferentes grupos estabelecendo os vínculos” (PEREIRA, 2010); nessa perspectiva é preciso analisar os efeitos cognitivos que esta prática proporciona pois com o advento da Internet as redes sociais não é só vista como um momento de lazer, mas sim uma prática cotidiana onde milhões de acessos ocorrem a cada dia, com formas variadas de comunicação trazendo níveis complexos e sistêmicos de comunicação e interações interpessoais.

Segundo Fiske (1995):

Cognição social é “simplesmente pensar sobre pessoas”, e durante as interações nas plataformas virtuais observa-se o comportamento, conceitos é pré-conceitos são formalizados, analisamos se o alvo virtual corresponde às expectativas estabelecidas e faz-se também o julgamento moral, segundo valores e ideologias, previamente estabelecidos. (FISKE, 1995)

A sociedade contemporânea requer uma rapidez nas interações, pois as informações tornam-se desatualizadas com extrema velocidade, o que era uma grande novidade em um curto espaço de tempo torna-se notícia ultrapassada. Para esse indivíduo, chamado de “antenado”, que está interagindo com seus pares, conhecendo novas pessoas ou apenas observando essa nova dinâmica é preciso saber quais objetivos tem ao acessar essa nova possibilidade de sociedade, pois virtualmente nem sempre é possível conhecer ou identificar aqueles que supostamente partilham dos mesmos pensamentos e afinidades.

Ao acessarmos as redes sociais avaliamos não só o comportamento, mas também o repertório linguístico e o contexto na qual foi escrito, pois por meio dos discursos observa-se se ocorreu identificação social, observa-se principalmente se o par corresponde às expectativas. Somos propensos a aprender observando o comportamento de outras pessoas (BANDURA, 1986)

O fato de frequentemente surgirem novas ferramentas virtuais como *sites*, *blogs* e outros dinamizou as relações interpessoais, um grande volume de postagens, compartilhamentos e conteúdo dos mais variados assuntos veiculam rapidamente nas plataformas e por isso ser dinâmico e acompanhar esse ritmo frenético torna-se indispensável, porém essa prática torna-se negativa ou positiva de acordo com o posicionamento crítico de cada um.

Dentro do cenário atual, os espaços tecnológicos assumem uma condição fundamental para a aquisição de novas linguagens, além de

verificar a construção de redes colaborativas, são definidos padrões socialmente compartilhados, novas formas de comportamento, costumes e códigos que se originam do uso da mídia digital.

A dimensão social em que se dão as interações entre as pessoas de uma dada comunidade linguística e a atividade sujeito-falante, o trabalho linguístico-cognitivo que ele exerce a cada enunciado e que atravessa o curso de sua própria língua. (SILVA, 2003 p. 67)

Claro que é preciso interagir, estabelecer diálogos, compartilhar informações, contudo é preciso também respeitar posicionamentos contrários, pois nem sempre das postagens surge o efeito que o usuário gostaria, que é a aprovação. Para que essa interação ocorresse além da linguagem escrita foram criados símbolos, sinais e imagens onde objetivo é informar se a idéia lançada na postagem agradou ou não. Em muitas situações o fato de não agradar, ou ter um posicionamento diferente colocam em risco os relacionamentos com familiares e amigos.

Em uma sociedade cada vez mais conecta, os relacionamentos tornaram-se cada vez mais virtuais, pois as ferramentas midiáticas diminuem os espaços, conectam as pessoas das mais diferentes regiões do mundo, entretanto ter um grande número de amigos virtuais não garante a qualidade desses relacionamentos. Para Berger e Luckmann (2008):

Nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face a face. Somente aqui a subjetividade do outro é expressivamente “próxima” Todas as outras formas de relacionamento com o outro são, em graus variáveis, “remotas”. (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 47)

Com intuito de buscar algumas respostas, realizou-se uma pesquisa com 20 profissionais da educação na fase adulta, para que sinalizasse, nessa pesquisa, como a linguagem nas redes sociais é postada e recebida. Durante o trabalho a campo, o *like*, símbolo que significa curtir a foto, o vídeo ou *post* (imagem) publicado no *Facebook*, plataforma de interação, foi o objeto de pesquisa. Elaboramos um questionário com perguntas relacionadas a esse tipo de interação, sentimentos e sensações ao postar e receber um *feedback*, por meio dos *likes*, também conhecidos como “curtidas”.

A pesquisa aborda o conhecimento acerca da linguagem virtual e busca entender como os entrevistados reagem a uma interação no *faceboock*, pois os processos mentais envolvidos nessa prática podem inferir. nas atividades sociais.

De acordo com os entrevistados todos vêm a linguagem virtual como uma forma contemporânea de comunicação, seja por meio de símbolos, signos, imagens ou códigos, os mesmos entrevistados acreditam que é uma nova linguagem, específica da Internet, rápida e criativa, porém os mesmos referiam-se aos ícones utilizados como linguagens subjetivas, para 75% é uma forma de dizer se aprova ou não o comportamento do outro, porém para 25% não significam nada, apenas uma forma de interagir no ambiente, pois para eles o importante é fazer parte de uma sociedade digital, que mesmo sendo virtual é uma nova modalidade de aprendizagem e agrega conhecimentos.

Durante a pesquisa foi relatado que todos acessam o ambiente virtual frequentemente, 60% todos os dias, 30% semanalmente e 10% mensalmente, porém todos confirmam que durante os acessos interagem com postagens, compartilhamentos ou dando *likes*.

A pesquisa mostra também que 80% dos entrevistados admitem que é importante receber um *like* e que sentem-se acolhidos e admirados, fazendo com que o vínculo afetivo fortaleça e reforçam a ideia de que esse novo advento proporcionou novos comportamentos. Desse total 30% indicaram que número de *likes* interferem no seu humor, causando aborrecimento quando não ocorrem um número grande de curtidas.

Apesar de alguns entrevistados afirmarem que durante as postagens sentem-se tranquilos, se não obtiverem muitos *likes*, pois acreditam que o importante é contribuir socialmente e de forma útil, e que a plataforma é um espaço para se expressar, 70% dos entrevistados acreditam que os *likes* demonstram o número de amigos e que é um momento de reconhecimento social e 80% dos participantes concluem salientando que curtem também as postagens dos amigos para afirmar que gostou e compartilha das mesmas ideias, ou apenas para agradá-los e esperar que os mesmos curtam suas postagens.

Para 30% dos entrevistados a quantidade de *likes* recebidos estão relacionados à posição social, pois usaram como referência personalidades públicas por possuírem uma legião de seguidores, 50% acreditam que a profissão ou cargo ocupado em uma instituição é fator determinante por estreitarem os laços profissionais e para 20% a estética, beleza física é o que contribui, pois os ambientes virtuais também proporcionam momentos de lazer com possibilidades de novos relacionamentos.

Ao serem indagado se o uso dos ícones nas redes sociais, o *like* com exemplo, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, os

entrevistados foram unânimes em dizer que é uma linguagem criativa e rápida, além de ser uma linguagem simbólica e de fácil compreensão. Entretanto 60% acreditam que por ser uma linguagem subjetiva pode ter várias interpretações e nem sempre é possível identificar a intenção de quem está interagindo, comprometendo assim os processos afetivos e mentais envolvidos nessa prática.

Considerações finais

Tratar da interação em relação às novas tecnologias não se limita a analisar apenas o impacto social e afetivo que atinge milhões de pessoas, mas também compreender os novos processos culturais e os desafios que essa nova modalidade traz aos interesses pessoais e cognitivos.

A pesquisa evidenciou que o imediatismo das redes sociais ampliou o círculo de amigos, entretanto isso não garante a qualidade desses relacionamentos, pois o a linguagem usada nem sempre reflete a intencionalidade do outro, causando em algumas situações ansiedade e angústia.

Torna-se evidente que aqueles que almejam fortalecer relacionamentos interpessoais por meio das redes sociais buscam uma interação imediata e positiva, porém a possibilidade de um *feedback* negativo é real, seja com críticas, seja com poucas curtidas e isso interfere no humor podendo causar estremecimento nas relações sociais e um desgaste emocional. Nessa perspectiva é necessário saber utilizar toda a tecnologia disponível com equilíbrio e bom senso.

A importância das redes sociais na construção e consolidação de conexões virtuais, tendo como base a amizade ou um laço de maior grau afetivo em um mundo globalizado, é uma realidade, no entanto torna-se imprescindível não afastar-se do mundo real, pois a interação nas plataformas virtuais deve ser vista como uma etapa no processo de socialização e a quantidade numérica de curtidas não significa que nos tornamos mais ou menos importantes por expressar aquilo que sentimos, concordamos ou discordamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a socialcognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

BORDENAVE, Juan Díaz E. *O que é comunicação*. São Paulo, Nova Cultura/brasiliense, 1986. p. 17-9

Chomsky, N. *Reflections on language*. Glasgow, Scotland: Fontana, 1975.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FISKE, S. T. Social cognition. In: A. Tesser (Ed.). *Advanced Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1995. p.149-93

KALINKE, Marco Aurélio de. *Internet na educação*. Editora do Chain, 2001.

PEREIRA, F. S. *Vínculos Organizacionais: um estudo comparativo entre professores de escolas pública e privada do ensino fundamental e médio no interior de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo, ed. Cortez, 2003.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

COMO E QUANDO SE INICIA O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DE UMA ORALIDADE CONSIDERADA CULTA, SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

José Mario Botelho (FFP-UERJ e ABRAFIL)

RESUMO

Considerando oralidade e escrita como práticas sociais e não tão simplesmente duas modalidades de uma dada língua, assevero que tais fenômenos se entrecruzam em diferentes níveis do letramento. Por esta razão, elas se completam, embora apresentem cada uma por si características particulares, à medida que exercem influências mutuas constantemente. Diferentemente do que propõem Kato (1987) e Terzi (1995), constatei que se dá uma relação cíclica entre a fala pós-letramento e a escrita pós-letramento, e que os efeitos do letramento na fala do usuário proficiente (BOTELHO, 2012) constituem o que se pode conceber como o que se considera “oralidade culta” – oralidade de um bom nível de letramento. Entretanto, não quero dizer que tal oralidade culta constitua propriamente a norma padrão da língua, a qual se refere especialmente à modalidade escrita da língua. O objetivo dessa pesquisa é, de fato, levantar a hipótese de que é num ponto elevado do letramento que se inicia o processo de efetivação do que se pode conceber como oralidade culta de uma dada língua.

Palavras-chave:

Letramento. Oralidade e escrita. Influências mútuas. Oralidade culta.

1. Introdução

Antes de tudo, convém atentarmos para o fato de serem a oralidade e a escrita duas práticas sociais sobre serem modalidades de uma dada língua. Logo, não concebo as linguagens oral e escrita tão simplesmente como duas modalidades, das quais os usuários de uma dada língua faz uso quando lhe é conveniente; i. é, não são duas modalidades da língua à disposição dos usuários, os quais escolhem usar uma ou outra ao seu bel prazer; oralidade e escrita são fenômenos que se entrecruzam e se completam, cujas práticas se relacionam uma com a outra de forma efetiva e espontânea, apesar de serem atividades independentes.

Certamente, não ignoro a existência de um grande número de usuários, que não fazem uso direto e fisicamente da escrita por motivos diversos: ou por falta de hábito, ou por uma escolaridade deficitária ou nula – dos considerados analfabetos – ou outro motivo qualquer. Contudo, em sociedades de oralidade secundária, como é o caso de praticamente todas as sociedades modernas, todos os usuários de uma dada língua materna praticam ambas as modalidades no seu dia a dia.

Portanto, corroboro Ong (1982), que defende a ideia de que as sociedades modernas se caracterizam como sociedades de oralidade secundária – aquela em que se desenvolve a prática da escrita. Nelas, todos os usuários de sua língua materna têm um grau de letramento, porquanto praticam as modalidades oral e escrita nas suas variadas formas. Corroborando Rojo (2009), que afirma que

[letramento] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

assevero que a prática da escrita não se efetiva apenas com a utilização de um lápis ou uma caneta e papel; há formas diversas, que constituem usos indiretos, mas que refletem o processo da escrita, o qual é uma particularidade do referido fenômeno.

Assim, observo que é necessário refletir sobre a conveniência da tão divulgada apreensão que Soares tem do fenômeno letramento:

O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2010, p. 18)

De fato, a prática do ler e do escrever se mostra um dos mais eficazes meios de desenvolvimento do letramento de um dado usuário de uma língua, contudo há outros tantos meios também eficazes⁵⁹.

Sem dúvida nenhuma, a linguagem oral e a linguagem escrita são práticas distintas, por terem as suas particularidades, se considerarmos as suas naturezas, mas não são estanques. Elementos de uma modalidade podem ser encontrados nas produções da outra, uma vez que em todas as produções linguísticas se observam as influências que uma exerce sobre a outra nos mais variados níveis de conhecimento da língua e seu desenvolvimento.

A língua, que é um sistema de possibilidades linguísticas, constitui a fonte de ambas as modalidades; por conseguinte, elementos de uma são normalmente encontrados na outra durante as suas práticas. Daí, serem os seus produtos sempre semelhantes, variando apenas quanto ao ní-

⁵⁹ Cf. O poema “O que é letramento”, de Kate M. Chong – uma estudante norte-americana, de origem asiática. O poema, que foi traduzido pela própria Magda Soares, que o inseriu em seu *Letramento: um tema em três gêneros* (2001, p. 41), também é epígrafe em *Boteelho* (2012, p. 5-6).

vel de conhecimento de cada uma delas e de influências que uma exerce sobre a outra. Não é nenhuma novidade que num primeiro momento é a oralidade que influencia a escrita, já que muitas marcas da oralidade são encontradas nos textos escritos por usuários incipientes, exatamente por serem tais usuários iniciantes do processo da escrita. Mas, num segundo momento (Cf. BOTELHO, 2012; TERZI, 1995; KATO, 1987; e muitos outros), é a escrita que influencia a oralidade, de modo que muitas marcas da escrita são sentidas nas produções orais de muitos usuários. E o que dizer sobre um terceiro momento, em que usuários com um efetivo e considerável grau de letramento produzem discursos orais e escritos de alto nível?

Assim, o objetivo deste artigo é o de apresentar certos aspectos linguísticos, comumente encontrados na escrita, particularizando-a, mas que também foram encontrados em produções orais em diferentes níveis do conhecimento de 20 (vinte) informantes – alunos do Colégio Pedro II, e comprovar as influências de uma modalidade sobre a outra na formação de uma oralidade culta.

Para identificarmos o como e quando se inicia o processo de efetivação de uma oralidade que se possa considerar culta, tomarei como ponto de partida os estudos feitos por Kato (1987) e por Terzi (1995). Entretanto, diferentemente dos esquemas propostos por elas, em relação à fala e à escrita que se efetivam antes e depois do letramento, concebo um esquema diferente. Nesse esquema, simbolizo uma relação cíclica entre a fala pós-letramento e a escrita pós-letramento, considerando que esta exerce influência sobre aquela e vice-versa.

2. *Asserções fundamentais*

Primeiramente, convém afirmar que todos os membros normais das sociedades de oralidade secundária – alfabetizados ou não – apresentam um determinado grau de letramento, porquanto o desenvolvimento do letramento é proporcional ao contato com as diversíssimas formas de aculturação. Além do mais, o desenvolvimento da linguagem oral se dá independentemente do uso direto da escrita.

Ao afirmar que “a oralidade e a escrita são duas práticas sociais e não apenas as modalidades linguísticas à disposição dos usuários de uma dada língua” (Cf. KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2001; BOTELHO, *op. cit.*), quis dizer que oralidade e escrita fazem parte da vida de todo ser

humano normal. Todos os membros de uma dada comunidade de fala, portanto, praticam, nas suas variadas formas, tanto a oralidade quanto a escrita em suas comunicações de forma espontânea e conveniente.

Convém ressaltar que muitas são as formas de prática da escrita, que não se limita ao uso individual de instrumentos utilizados na elaboração de textos escritos. Também praticam a escrita os analfabetos e os maus frequentadores de instituições escolares. A utilização de aspectos particularizantes da linguagem escrita nas suas diversas comunicações orais por parte do falante é uma das formas de prática da escrita.

Como práticas sociais, oralidade e escrita se entrecruzam e se completam, o que faz com que os seus produtos – os diversos tipos de discursos – tenham mais semelhanças do que diferenças. Em suas naturezas, é possível distinguir uma série de particularidades, porém o fato de ambas terem como fonte o sistema da língua é de se esperar que compartilhem outras tantas características.

Também o fato de uma influenciar a outra nos diferentes estágios de desenvolvimento da língua materna por parte de cada usuário faz com que os produtos das duas modalidades se assemelhem bastante; e ainda que se sobressaíam particularidades de cada uma delas numa determinada produção textual – o que a identificaria como tal –, uma isomorfia entre elas pode ser constatada. Mormente, se tais produtos forem dispostos num *continuum* tipológico, em que os seus protótipos ocupassem as extremidades do contínuo em oposição, como o fez Marcuschi (2001):

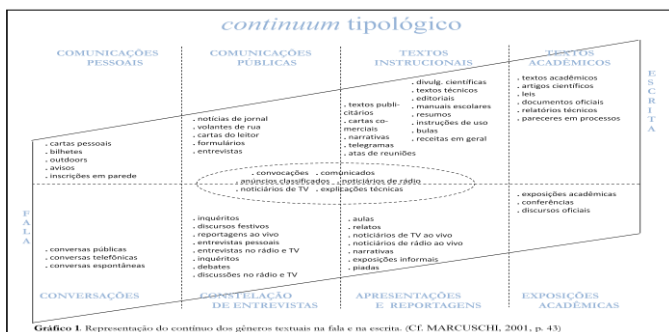


Gráfico 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. (CF. MARCUSCHI, 2001, p. 43)

Numa leitura interpretativa do gráfico acima, temos o contínuo da Fala da esquerda para a direita, abaixo da linha pontilhada horizontal e, da direita para a esquerda, acima dessa linha, o contínuo da escrita.

“Conversações” caracterizam o protótipo da fala; “Textos acadêmicos”, o protótipo da escrita. Também se pode observar que “Comunicações pessoais” são tipos de escrita bem afastados do seu protótipo, assim como “Exposições acadêmicas” são tipos de fala bem afastados do seu protótipo. E entre esses textos afastados e os respectivos protótipos, figuram outros tantos tipos de fala e de escrita nos respectivos contínuos.

Se compararmos tais produtos, considerando as posições que ocupam no contínuo e não simplesmente o fato de serem eles produtos de uma das modalidades, com suas particularidades, constataremos as suas semelhanças. Assim, a diferença fundamental entre um “bilhete” ou uma “inscrição em parede” (de um banheiro público, por exemplo) e um “bate-papo” entre amigos se estabelece no processo: aquela se produz com a mão (e chega ao destinatário pelos olhos); esta, com a boca (e chega ao destinatário pelos ouvidos). Certamente, um “bilhete” sofre a influência efetiva da oralidade, uma vez que muitas são as marcas da oralidade encontradas nesse tipo de texto escrito.

Semelhante comentário se pode fazer numa comparação entre um “artigo acadêmico” e uma “conferência”, em virtude da grande semelhança que se estabelece entre tais produtos. Porém, nesse caso, parece que é a escrita que influencia a oralidade, uma oralidade de alto nível de letramento, o que caracterizaria a oralidade culta.

Convém ressaltar que entre os tipos mais afastados de cada contínuo com o seu protótipo não se estabelece uma diferença processual, mas praticamente não há semelhanças entre eles. Logo, entre uma “conferência” e um “bate-papo” – produtos da fala –, ou entre um “artigo acadêmico” e um “bilhete” – produtos da escrita –, há mais diferenças do que semelhanças. Tal fato se justifica por haver em tais produtos afastados em cada contínuo marcas do protótipo do outro contínuo. Em virtude disso, torna-se inconveniente qualquer comparação entre os produtos da fala e os da escrita sem se levar em consideração as posições que ocupam num *continuum* tipológico (MARCUSCHI, *op. cit.*; BOTELHO, 2004; 2012).

Apesar de haver mais semelhanças do que diferenças entre os produtos de cada modalidade, posto que oralidade e escrita têm naturezas distintas, elas não são a mesma coisa, mormente se considerarmos o processo de produção discursiva de cada um desses fenômenos (BOTELHO, 2012, p. 75-91).

3. Momento em que se efetiva uma oralidade culta

Numa pesquisa com alunos do Colégio Pedro II do Humaitá, feita em 1999-2001 (BOTELHO, *ibidem*), constatei que, em textos escritos por alunos do 6º ano, que iniciam os estudos formais de técnicas de redação, apresentam-se inúmeras marcas da linguagem oral. Embora tais textos se caracterizem como textos escritos, já que a sua concepção é escrita e o meio utilizado é o da escrita, muito se assemelham a um texto oral, à semelhança de uma transcrição da fala. A mim me parece que o conhecimento do padrão coloquial da oralidade é imposto espontaneamente. Ou seja, o pouco conhecimento do padrão culto da escrita, que apenas se inicia nesse nível de escolaridade, ainda não tem força para medear os seus textos escritos. Logo, nesse início do processo de efetivação da escrita formal, é uma fala pré-letramento bem estabelecida que se impõe na prática da língua daqueles alunos de 6º ano.

Paralelamente, constatei também em textos escritos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, que já desenvolvem os estudos formais de técnicas de redação, não apresentam mais tantas marcas da linguagem oral. Tais textos se caracterizam essencialmente como um texto escrito; a sua concepção é escrita e o meio utilizado é o da escrita, não mais se assemelham a textos orais. Parece-me, nesse caso, que o conhecimento do padrão culto da escrita é imposto espontaneamente, já que tal conhecimento se desenvolve nesse nível de escolaridade e medeiam os seus textos escritos. Trata-se de bom nível do processo de efetivação da escrita formal, é uma escrita pós-letramento estabelecida que se impõe na prática da língua desses alunos de 1º ano do Ensino Médio.

Três anos depois, com o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas de redação e a prática contínua da escrita, os textos escritos por esse mesmo informante, já no último ano do Ensino Médio, praticamente não apresenta marcas da oralidade; nesse momento, constata-se, pois, marcas da escrita na sua fala espontânea. A concepção da produção, nesse caso, é oral e o meio utilizado é o da oralidade, mas o conhecimento do padrão culto (comum à escrita) sobrepõe ao conhecimento do padrão coloquial da fala.

A partir dos dados dessa pesquisa de três anos com alunos de 6º e 8º anos e alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio, pude concluir que em todos os níveis do conhecimento da escrita os textos escritos e orais são semelhantes. Num estágio de fala e escrita pré-letramento, é a oralidade que exerce influência sobre a escrita; e num estágio de fala e escrita pós-

letramento, é a própria escrita que exerce influência sobre a fala.

Assim, “estabelecem-se semelhanças entre a oralidade e a escrita de um determinado usuário, conforme o seu estágio de conhecimento e prática da língua”, até que “se efetive um ciclo de simulações mútuas e contínuas” (Cf. BOTELHO, *ibidem*, p. 72-4), numa verdadeira isomorfia entre a oralidade e a escrita como práticas sociais. E é nesse momento que se estabelece uma oralidade de alto grau de letramento, que se pode denominar oralidade culta.

3.1. Como se dá a isomorfia entre as duas modalidades da língua

Primeiramente, podemos destacar uma tênue isomorfia entre as duas modalidades da língua logo após o início da prática de redação escolar, que se dá no 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, do qual os informantes são alunos.

Nesse momento, as produções escritas desses informantes apresentam diversas marcas da oralidade, já que aplicam nelas espontaneamente o conhecimento que têm da linguagem oral. Seu grau de letramento é baixo e a sua prática escrita ainda é incipiente. A linguagem oral (F_1 – fala pré-letramento) exerce total influência sobre a linguagem escrita (E_1 – escrita pré-letramento), cujo estágio pode ser representado da seguinte forma:

$$F_1 \rightarrow E_1$$

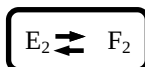
Mais tarde, quando a sua prática da escrita se solidifica e o seu letramento já é razoável, é a linguagem escrita (E_2 – escrita pós-letramento) que influencia a sua linguagem oral (F_2 – fala pós-letramento), cujo estágio se pode representa da seguinte forma:

$$E_2 \rightarrow F_2$$

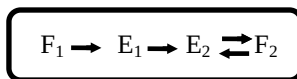
Como se pode perceber essas influências constituem um ciclo: a fala, anterior ao letramento, exerce influências sobre a escrita, dando início ao que vimos chamando de isomorfia parcial; a fala, posterior ao letramento, sofre influência da escrita, o que faz o falante executá-la con-

forme o que sabe da escrita.

Essa isomorfia é mais acentuada em textos (orais e escritos) de indivíduos que mantêm um contato constante com a escrita e a oralidade, constituindo um ciclo de simulações contínuas e mútuas, cujo estágio se pode representa da seguinte forma:



Numa leitura da proposta traçada por Kato (*Op. cit.*), estabelece-mos, no ciclo de simulações contínuas, um ciclo contínuo das direções de simulações entre E_2 e F_2 (Cf. BOTELHO, 2012, p. 55). Isto é, um ciclo constante de influências mútuas, que pode ser representado da seguinte forma:



Trata-se de um estágio em que ocorre o alto grau de influências mútuas. Isto é, ocorre um estágio avançado do ciclo de simulações contínuas, no qual se estabelece um alto grau de letramento, a partir do qual se pode perceber a efetivação de uma linguagem oral culta.

É nesse estágio que muitos aspectos gramaticais da norma considerada padrão ou culta se efetivam de maneira espontânea nas diversas comunicações linguísticas dos usuários proficientes de uma língua materna. Nele, a escrita convencionada, já socializada (E_2), que difere substancialmente daquela utilizada até então, influencia a fala (F_2), que procura nesse momento reproduzir a escrita, num ciclo contínuo de simulações mútuas.

Considerarei certos aspectos comumente encontrados nas produções escritas de usuários proficientes de uma dada língua materna. Tais aspectos característicos da escrita, que é considerada fundamentalmente o padrão culto da língua, são:

- ✓ uso de conectivos subordinativos e coordenativos;
- ✓ uso de pronome relativo;

- ✓ períodos mais longos, limitados pelo pensamento lógico;
- ✓ estruturas com verbo na voz passiva;
- ✓ nominalizações; e
- ✓ uso de elipse de termos.

Contudo, estamos certos de que tal oralidade culta não constitui propriamente a norma padrão (ou culta) da língua, que se refere a um uso específico da linguagem escrita: escrita de nível formal (ou semiformal).

4. Considerações finais

Certamente, as linguagens oral e escrita possuem particularidades, porém são modalidades discursivas de um mesmo sistema linguístico, de modo que podemos admitir que há mais semelhanças entre a modalidade oral e escrita do que diferenças.

Não se privilegiou a norma culta, e, por conseguinte, não foi tratada a questão do certo e do errado. Naturalmente, esta norma culta foi considerada, pois serviu de modelo de descrição e análise do material utilizado (gravações espontâneas).

Para entendermos as semelhanças entre oralidade e escrita, consideramos que o fenômeno de influências mútuas se dá nas duas direções (entre E_2 e A_2); denomineiesse estágio como ciclo de simulações contínuas e mútuas. Corroboarei, com isso, a teoria de Brown (1981), quando afirma que, neste estágio, é a oralidade que procura simular a escrita. Convém lembrar que tal fato não se verifica nos textos dos alunos do Ensino Fundamental, os quais se identificam mais com a linguagem oral, mas que já se verifica nos textos dos alunos do Ensino Médio.

O usuário normal adquire inconscientemente o domínio oral e escrito, desenvolvendo em seu uso linguístico especificidades da linguagem escrita e oral de bom nível, e se torna um falante culto. A língua se funda nos seus usos, já que falar e escrever bem não equivalem a ser obediente às regras da língua, mas sim ser capaz de usá-la adequadamente para produzir o efeito de sentido pretendido numa dada situação de uso.

Dessa forma, podemos dizer que um indivíduo que domina bem a escrita terá esta característica refletida em sua fala, do mesmo modo que um falante com um relativo grau de letramento apresentará uma fala gramaticalmente correta e semelhante à escrita. Contudo, não se deve crer

numa fala-padrão, como afirma Kato (*Op. cit.*), corroborando Brown (*Op. cit.*), nem numa simples tecnologização da fala, como o quer Ong (*Op. cit.*). O resultado do desenvolvimento das influências mútuas das modalidades escrita e oral, que é por si só ilimitado, é muito mais complexo do que se imagina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAMAN, K. Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. In: TANNEN, D. (Ed.). *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.

BECHARA, Evanildo. A Correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: José C. Azeredo (Org.). *Língua em debate: conhecimento e ensino*, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-18

BIBER, D. *Spoken and written textual dimensions in English: resolving contradictory findings*. Language, 1986.

_____. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOTELHO, José Mário. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: Paco, 2012.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. *Anais do IX CNLF: Filologia, Linguística e Ensino*, Tomo 2, V. IX, n. 03, p. 30-42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm>.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Anais do VIII CNLF: Produção e Edição de Textos*, V. VIII, n. 7, p. 57-69, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>.

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. *Anais do VII CNLF: Discurso e Língua Falada*, p. 157-77, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-16.html>.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BROWN, Gillian. Teaching the spoken language. *Association Internationale de Linguistic Appliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture,

1981, p. 166-82

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. p. 1-26

CALLOU, D. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro. Material para o seu estudo*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, Jane. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCHI, E. *A redação na escola*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GIVÓN, T. (Ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2. ed. 1987.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, p. 31-8, Campinas: UNICAMP, 1997(a).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ONG, Walter J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

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

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CONCORDÂNCIA VERBAL: ANÁLISE DO TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Marcieli Souza de Oliveira (SEE-AC)

macieli21@hotmail.com

Selmo Azevedo Apontes (UFAC)

selmoapontes@gmail.com

RESUMO

Nos dias atuais, torna-se cada vez mais necessário que o professor de língua portuguesa compreenda a importância de desenvolver um bom trabalho com os conteúdos gramaticais, uma vez que a aprendizagem de tais conteúdos, principalmente no Ensino Fundamental, contribuirá para a melhoria do desempenho linguístico dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita de textos. Pensando nisso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva acerca de como nós, professores de língua portuguesa, vemos e aplicamos o ensino de gramática na sala de aula. Como proposta metodológica adotou-se como específico o estudo da concordância verbal em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, da escola Instituto Odilon Prاتي em Brasileira, através da necessidade que se observou nas produções de texto dos próprios alunos, assim como, por ser um conteúdo previsto para o trabalho no plano de curso e livro didático da série/ano. Apresenta-se ainda uma proposta de intervenção considerando o gênero texto dissertativo-argumentativo que venha contribuir com a aprendizagem dos alunos, fazendo-os refletir sobre o uso da língua. Para dar suporte a discussão fez-se o uso dos apontamentos e contribuições de Câmara Jr. (2014), Campos (2014), Franchi (1987), Silva (2004) e Travaglia (2009). Diante do trabalho realizado, verificou-se o quanto é fundamental que, nós, professores, tenhamos um olhar mais cuidadoso com a metodologia que adotamos na sala de aula, pois este é o primeiro passo para que haja mudança no ensino de gramática e, principalmente, na aprendizagem do aluno, uma vez que, embora a prática adotada não tenha sanado completamente os problemas de concordância diagnosticados, nota-se que a maneira adotada, sem dúvidas, proporcionou ao aluno um momento de aprendizagem significativo.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Metodologia. PROFLETRAS.

Ensino Fundamental. Ensino de Gramática.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva acerca de como nós, professores de língua portuguesa, vemos e aplicamos o ensino de gramática na sala de aula, tomando como específico o estudo da concordância verbal; bem como apresentar uma proposta de intervenção considerando o gênero texto dissertativo-argumentativo que venha contribuir com a aprendizagem dos alunos, fazendo-os refletir

sobre o uso da língua.

Para uma reflexão voltada para nosso trabalho em sala de aula é preciso considerar os três tipos de ensino de gramática: prescritivo, descritivo e o produtivo, apontados por Travaglia (2009). O ensino prescritivo tem por finalidade levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Neste sentido, está diretamente ligado à gramática normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, isto é, privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, em que um dos objetivos básicos a correção formal da linguagem.

No ensino descritivo, a finalidade é mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Este tipo de ensino, que também é enfatizado por Câmara Jr. (2014), existe não só a partir das gramáticas descritivas (aquela que trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade), mas também no trabalho com as gramáticas normativas, considerando, no entanto, todas as variedades da língua. O ensino descritivo traça como objetivos não só de levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; mas também ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

O terceiro tipo de ensino, o produtivo, tem como objetivo ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; não altera padrões que o aluno já adquiriu, mas procura aumentar os recursos que possui para uso adequado. De acordo com Travaglia (2009, p. 40) este tipo de ensino é o mais adequado, pois tende a desenvolver a competência comunicativa, uma vez que tal desenvolvimento implica aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades.

Conhecer estes três tipos de ensino é de fundamental importância para que possamos nos avaliar como professores, entender como estamos trabalhando com a gramática em nossa sala de aula. Conforme Travaglia (2009, p. 40), estes três tipos de ensino não são mutuamente excludente

e, de acordo com nossos objetivos, podemos em nosso trabalho utilizar todos eles. O problema é que muitas vezes trabalhamos apenas fazendo o uso principalmente do ensino prescritivo que, infelizmente, não tem apresentado o objetivo esperado; por outro lado, esquecemo-nos do ensino descritivo e produtivo, considerados muito úteis para o aluno, causando danos na formação do aluno, tanto no que se refere a conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, quanto no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que fundamental para sua vivência.

Entendermos ainda a importância do trabalho com a gramática é outro fator muito importante e que contribui para obtenção de bons resultados. Silva (2004, p. 84) enfatiza que o ensino de gramática contribuirá para a formação intelectual e afetiva do ser humano.

(...) um ensino adequado de gramática parece-me fundamental no processo escolar: atingida a maturidade necessária (dirão quando os psicopedagogos), um ensino sistemático de gramática, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação e de sua expressão pelo estudante. Colocaria este tipo de ensino como tão significativo quanto o da matemática, o da filosofia e o de outras formas de expressão criadora, as diversas formas de expressão artística. (...) (SILVA, 2004, p. 84)

A preocupação da autora é justamente em relação à de que gramática ensinar aos alunos (SILVA 2004, p. 86), não com o objetivo de impor normas de usos de prestígios, mas o de explicitar regras que estruturam as línguas e permitem o seu funcionamento. Neste sentido, a autora destaca que nós, professores, buscamos nos apoiar em um dos modelos que julgamos como o melhor: há aqueles que se apoiam no ensino tradicional que até conseguem desvelar para seus estudantes a teoria tradicional sobre classes e funções. Há os que, negando a tradição, se concentram no desenvolvimento de práticas comunicativas e conduzem seu ensino sobre análise de textos, por sua vez renovadas pelos avanços teóricos de teorias discursivas que, se bem feita será, conforme a autora, um bom caminho. Há ainda aqueles que apenas seguem o livro didático que a coordenação pedagógica recomenda.

Campos (2014, p. 17) defende que para o ensino da gramática, assim como qualquer disciplina, existem três tipos de objetivos assumidos como principais nas atividades de ensino-aprendizagem: de ordem prática, de ordem cultural e um voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

O primeiro, de ordem prática, correspondente à necessidade de aprimorar a competência do aluno no uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita contribuindo para o seu desempenho como falante/ouvinte aconteça de forma adequada e segura nas mais variadas situações de interação realizadas com diferentes pessoas.

O segundo objetivo corresponde à necessidade de propiciar conhecimentos a respeito de um dos elementos formadores da identidade cultural do brasileiro, a língua portuguesa. Propiciar conteúdos como: a constituição da língua como sistema, seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e a sua distribuição geográfica.

O terceiro objetivo volta-se para formação das habilidades cognitivas do aluno, na perspectiva de que a apropriação do conhecimento se faz prioritariamente pela reflexão. A aprendizagem efetiva decorre do ato de pensar. Neste sentido, durante todo processo de ensino-aprendizagem, é preciso criar espaços para que o aluno esteja sempre pensando e construindo o seu próprio saber.

De acordo com Campos (2014, p. 20), para atingirmos tais objetivos dependerá principalmente de nós, professores, reconhecendo a importância de nosso papel como agente de transformação, repensarmos primeiramente em nossas atividades didático-pedagógicas, uma vez que nenhuma mudança se efetivará sem nosso apoio e intermediação. É necessário estarmos dispostos a aprender, a ensinar, a experimentar a mudança, a enriquecê-las com os acontecimentos da sala de aula, refazê-las, se preciso, ou criar novas alternativas.

2. Análise da aula de gramática desenvolvida

As atividades sobre concordância verbal foram desenvolvidas com turmas do 9º ano do ensino fundamental da escola Instituto Odilon Pratagi, no município de Brasileia. É uma exigência da escola que se trabalhe com os conteúdos gramaticais que estão previstos tanto no plano de curso quanto do livro didático. No entanto, cabe ao professor selecionar, organizar e, se necessário priorizar aqueles conteúdos que diagnosticou como problema na turma, mesmo que corresponda a série anterior.

O plano de curso e o livro didático propõem o ensino de concordância nominal e verbal aos alunos de 9º ano. O uso do livro didático é um recurso de apoio para nós, professores. Porém podemos recorrer a outros meios que julgarmos necessários. Para o estudo do conteúdo foi uti-

lizado o livro para realizar algumas atividades e uma música (anexo I) retirada da internet para realizarmos outros exercícios. O tempo estimado foi de seis horas aulas.

Praticamente em todos os conteúdos gramaticais que procuro trabalhar com os alunos inicio com um texto, às vezes, uma música, um poema, anúncio, etc. no primeiro momento (2horas/aula) para estudar concordância tanto verbal como nominal (focalizarei no relato apenas na verbal, mas foram os dois tipos trabalhados). Apresentei para a turma a canção “Cuitelinho”, de Nara Leão. A maioria não conhecia, mas ouvimos e cantamos umas três ou quatro vezes para que os alunos se familiarizassem.

Montei um quadro para que os alunos informassem alguns versos que acreditavam que as palavras não estavam combinando entre si, mas que registrava um modo de falar próximo da linguagem oral (neste momento, houve comentários dos próprios alunos e esclarecimento acerca do uso da variedade linguística presente na canção que é peculiar de certas regiões do Brasil e de alguns setores sociais). A proposta não era de vermos o que é certo ou errado, mas que pudéssemos refletir acerca da linguagem utilizada e discutir sobre o fato da autora ter escolhido cantar a música dessa forma.

No outro dia, dando sequência a aula (mais 2horas/aula), discutimos sobre o fato da gramática normativa nos apresentar regras que estabelecem a maneira correta de combinarmos as palavras nas frases e textos. Neste momento, procurei ainda lembrar os alunos da canção vista na aula anterior e valorizar a linguagem empregada no momento de produção da música, entre outras situações que foram exploradas na aula passada. Todavia, é preciso considerar que o aluno precisa (re)conhecer que há textos que precisamos utilizar outra variedade, por isso, fazendo o uso do livro didático. Vimos algumas normas apresentadas para regras de concordância verbal. Durante a explicação, fui apresentando alguns exemplos em frases para esclarecer melhor o assunto.

Depois (mais 2 horas/aula), os alunos foram orientados a copiar e resolver os exercícios propostos pelo livro didático (anexo II). Os alunos copiaram e resolveram os exercícios presentes no livro e, depois, fizemos a correção oral. Neste momento, pude perceber que por mais que os alunos fiquem atentos e até conseguem resolver as atividades, o propósito da aula não é alcançado com eficácia, pois, mais tarde, depois de solicitar uma produção de texto, o dissertativo-argumentativo, por exemplo, os

problemas de concordância permaneceram. É como bem enfatiza Travaglia (2009, p. 101), muitas vezes destinamos boa parte do nosso tempo em sala de aula para o ensino prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa, mas que infelizmente não tem obtido tanto êxito.

3. Proposta de intervenção

Como foi mencionado, embora se tenha desenvolvido aulas para o ensino de concordância verbal através da metodologia citada anteriormente, os problemas relacionados ao conteúdo abordado permaneceram. Diante disso, leva-nos a repensar em novas formas de trabalho que sejam capazes de sanar ou pelo menos amenizar o problema de maneira que os alunos vejam a importância do estudo e consigam estabelecer sentido para sua vida em sociedade.

Como já haviam sido trabalhadas as normas estabelecidas para as regras de concordância, solicitei que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo sobre os jovens e as redes sociais (gênero que é trabalhado desde o início do ano letivo com turmas de 9º ano) e, após a produção textual, selecionei alguns textos produzidos por alunos e distribuí a turma, orientando para que fizessem a leitura e avaliassem se o texto lido apresentava as ideias de forma clara e objetiva, e se não havia problemas ligados ao uso da língua naquele tipo de gênero. A princípio não informei que se tratava de textos produzidos por alunos.

A atividade foi interessante, em uma primeira leitura alguns notaram trechos que julgavam não estar correto como o emprego de “as redes social” e “os jovem” e “várias pessoas morre”. Alguns disseram que não havia problemas, pois as ideias estavam claras e argumentação convincente. Porém, ao pedir uma nova leitura e informar que se tratava de textos dos alunos, eles deram maior atenção. A intenção era fazer com que os alunos pensassem no gênero, sua finalidade, seu público, etc. analisando se a linguagem empregada estava de acordo com as exigências deste tipo de texto.

Os problemas diagnosticados pelos alunos no texto estavam relacionados aos desvios de concordância, tanto verbal quanto nominal, que, para a intenção comunicativa textual, não era viável. Montamos um quadro com os trechos encontrados tais como “procuram novos relacionamento”, “dos seus filho”, “seus vício”, “ficar ligado nas novidade”, “a população só vivem on-line”, “pessoas que se aproveita”, entre outros re-

gistrados. Na oportunidade, foi lembrado que na canção “Cuitelinho”, de Nara Leão, havia estes tipos de ocorrências. Porém ao perguntar sobre a intenção proposta tanto no contexto de produção da música quanto do texto dissertativo-argumentativo, se na intenção comunicativa havia diferença, a grande maioria dos alunos disse que sim e explicitaram os motivos, até informaram que se na música fosse corrigido os versos com desvios de concordância a mesma perderia um pouco de sua finalidade e pensaram ainda no público que a canção queria atingir.

Agindo dessa forma, acredito que se consegue atingir proximidade de um ensino descritivo e produtivo da gramática propostos por Travaglia (2009) e que são muito fundamentais, uma vez que forneceremos uma competência comunicativa mais ampla aos alunos. Fazer o aluno pensar, investigar, relacionar textos e aproximar-se da gramática de forma que ela faça sentido para a vida dele, sem dúvidas contribuirá para bons resultados relacionados ao ensino-aprendizagem.

Assim, com a metodologia proposta foi possível verificar que os alunos aprendem mais quando podem ver o problema próximo da realidade dele, isto é, ao trabalhar com textos produzidos por alunos em vez de atividades isoladas proposta pelo livro didático, eles conseguem se aproximar da língua e encontrar sentido. Travaglia (2009, p. 109) enfatiza que a ideia é trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. “A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é própria da língua em uso” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

4. Considerações finais

Tendo em vista os apontamentos e análise realizados, pode-se afirmar que é necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, consideremos como importante o trabalho que desenvolvemos em sala de aula com o ensino de gramática.

O primeiro passo é revermos a metodologia que aplicamos e procurar não nos limitarmos a um ensino prescritivo da gramática normativa, que muitas vezes é resultado de um tradicionalismo, como bem apon-

ta Silva (2004), que ressalta a importância de um bom professor dominar a gramática tradicional, mas que evidencia a necessidade de saber lidar com este domínio para ensinar o aluno.

Outro fator fundamental é consideramos a importância do papel que temos na relação ensino e aprendizagem para que de fato as mudanças possam surgir. Campos (2014) enfatiza que a aprendizagem de conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental pode desempenhar um importante papel na melhoria do desempenho linguístico dos alunos, não só na leitura como também na produção escrita de texto, e é preciso entender isso para proporcionarmos esse ensino aos alunos.

Diante das questões apresentadas vemos que o fracasso e o sucesso no ensino de gramática dependerão, principalmente, na forma que a vemos e desenvolvemos na sala de aula. Como destaca Franchi (1987), “A crítica aos estudos gramáticas em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de aplicá-la com nossos alunos”.

A atividade de intervenção proposta não sanou totalmente com os problemas de concordância diagnosticados, mas, sem dúvidas, proporcionou ao aluno um momento de aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual, conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 46. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática*: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 09, p. 5-45. Campinas: Unicamp, 1987.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

I – Canção

Cuitelinho (Nara Leão)

Cheguei na bera do porto
Onde as onda se espaia
As garça dá meia volta
E senta na bera da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia ai

Ai quando eu vim de minha
terra

Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia ai

A tua saudade corta
Como o aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a otra faia
E os oio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia ai.
(<https://www.lettras.mus.br/nara-leao/286075/>)

II – Atividades propostas pelo livro 9º ano Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar, p. 188.

EXERCÍCIOS

1. Reescreva o texto a seguir, empregando adequadamente quanto à concordância os verbos indicados. As formas verbais devem ficar no presente ou no pretérito (pretérito ou imperfeito) do indicativo.

Qual a origem do lixo que chega à costa brasileira?

A sujeira que (chegar) ao litoral do Brasil (vir) de todo o continente. Infelizmente não (haver) nenhuma instituição que (recolher) o volume de lixo que, vindo de cargueiros, cruzeiros turísticos e outras embarcações internacionais, (poluir) as praias nacionais. Desde 2001, porém, a ONG Global Garbage (instalar-se) na Bahia para tentar, ao menos, mapear de onde (vir) as toneladas que (enlutar) um pequeno trecho litorâneo, ao norte do estado. O que já se (saber) é que a maioria do lixo (ser) trazida pela corrente Sul Equatorial, que (vir) da costa africana e (atravessar) o oceano Atlântico até desembarcar por aqui.

(Marcelo Estanho, maio 2012)

2. Reescreva as frases a seguir, empregando as duas concordâncias verbais possíveis no caso de sujeito representado pelo pronome relativo quem. Veja o exemplo.

Eu comi todo o chocolate.
Fui eu quem comi todo o chocolate. (menos formal)
Fui eu quem comia todo o chocolate. (mais formal)

a) Nós organizamos a festa. *Foram nós quem organizamos a festa. Nós os que organizamos.*
b) Eu comprei carne para o churrasco. *Fui eu quem comprei a carne para o churrasco. Fui eu quem comprei.*
c) Vocês começaram a discussão. *Foiem vocês quem começaram a discussão. Foram vocês quem começaram.*
d) Eles plantaram essas árvores. *Foiem eles quem plantaram essas. Foram eles quem plantaram essas.*
e) Eu sei a resposta certa. *Sou eu quem sei. Sou eu quem sabe.*
f) Nós derrubamos o vaso de cristal. *Foiem nós quem derrubamos. Foram nós quem derrubamos.*

3. Reescreva as frases seguintes, empregando o verbo entre parênteses de acordo com a forma-padrão, no modo e no tempo adequados ao contexto. Veja o exemplo.

Você e eu (concordar) em muitas coisas.
Você e eu concordamos em muitas coisas.

a) Amanhã, a turma do 9º ano (air) em excursão. *vão*
b) Meu irmão, minha prima e eu (chegar) do cinema agora. *chegamos*
c) (Ser) sempre eu quem (fazer) a ilustração dos trabalhos. *sou, faço*
d) Exatamente às 20 horas (ter) a cantora o show. *ela, vai*
e) Algum problema? Nossa Excelência (parecer) preocupado. *parece*
f) Eu e tu (nada ter) em comum. *nenhum*
g) (Orientar) o debate, depois do intervalo, o diretor, a coordenadora e a professora de literatura. *orientaram*
h) Há muito tempo o povo não (air) as ruas para protestar. *vão*
i) Desta vez será a minha equipe que (guardar) a rede de vôlei. *guardará*
j) Agora tenho certeza: ontem tu e ele (inventar) para mim. *inventaram*

188

**CONHECENDO A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E
COMPORTAMENTAL E SUAS INFLUÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO, DESTACANDO OS PROVÁVEIS
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

Ingrid Raposo Ramos (UEMS)

ingridraposo112@gmail.com

Marilei Arruda da Rocha Caballero (UEMS)

marilei_rocha@yahoo.com.br

RESUMO:

Para entendermos melhor o desenvolvimento humano, desde sua concepção até a fase adulta, deve-se conhecer a Neurociência. Uma ciência nova que trata do desenvolvimento químico, estrutural, funcional e patológico do sistema nervoso. Segundo Relvas: “O cérebro é o instrumento da Aprendizagem” (2015, p. 34). Sendo assim há uma grande preocupação e curiosidade em estudar as estruturas e funcionamento cerebral. Para um aprendizado ser efetivo o desafio perpassa o intelecto do aprendiz. Muitas questões são levadas em consideração e todas possuem seu grau de relevância. O ambiente onde a criança vive, seu relacionamento interpessoal e intrapessoal, fazem parte dessa esfera que chamamos de aprendizagem emocional e significativa. Portanto, o seguinte trabalho tratará da parte Cognitiva e Comportamental. Sabe-se que nem sempre as coisas acontecem como o desejado. No processo ensino-aprendizagem também temos as “surpresas”. Às vezes no decorrer do processo ocorre um acidente ou uma má formação, causando alguns transtornos que podem ser manifestados na fala, escrita, na coordenação motora ou no aprendizado, levando a vários e sérios tratamentos. Como todo ser humano é diferente, consequentemente seu aprendizado também o será. Gardner (1983) já descrevia as sete dimensões da inteligência, ressaltando, portanto, as tendências individuais. Aprender é adquirir novos conhecimentos. Neste processo, a habilidade cognitiva e comportamental depende da capacidade cerebral. O objetivo deste trabalho é conhecer e observar as contribuições da Neurociência no aprendizado e comportamento do aluno/aprendiz.

Palavras-chave:

Cognição. Neurociência. Transtornos. Aprendizagem significativa.

1. Introdução

O objetivo deste estudo é proporcionar conhecimento sobre a neurociência, esta nova ciência que permite entender o processo de desenvolvimento da mente humana, de como o ser humano aprende, suas motivações, atenções, emoções, seu comportamento e seus possíveis distúrbios causadores de doenças que impedem a memória guardar dados e informações importantes na aquisição do saber.

Sabe-se que tudo isto é para o bem da educação, pois ao entender melhor o caminho do conhecimento, compreende-se o seu funcionamento e com isso o experimento e criações de métodos de aprendizagem para a memória, com intuito de fixar tudo o que se aprende.

2. A contribuição da neurociência cognitiva na educação

As pesquisas científicas começaram no início do século XIX. Nessa ocasião os fisiologistas Frisch e Hitzig relataram que a estimulação elétrica de áreas específicas do córtex cerebral de um animal evocava movimentos, e os médicos Broca e Wernicke confirmaram, separadamente, por necropsia, danos cerebrais localizados em pessoas que tiveram déficits de linguagem após algum acidente.

Em 1890, Cajal, neuroanatomista estabeleceu que cada célula nervosa é única, distinta e individual. Já em 1970, desenvolveram-se novas técnicas e produção de imagens, produzindo com clareza o encéfalo e a medula espinhal em vida, fornecendo informações fisiológicas e patológicas nunca antes disponíveis. Dentre as técnicas, existem a tomografia computadorizada axial (TCA), a tomografia por emissão de pósitrons (PET) e a ressonância magnética (RM).

Uma abordagem, além das ditas anteriores inclui: Neurociência molecular, celular, de sistemas, comportamental e a Neurociência Cognitiva que é a mais relevante em questões do aprendizado escolar, pois atua nos estudos do pensamento, da aprendizagem da memória, do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre memória para eventos específicos e para a execução de habilidades motoras.

Dentro das várias eficiências existe o cérebro individual, conforme Rivas é o órgão que temos dentro da caixa craniana, formado por várias estruturas anatômicas e dividido em regiões, como frontal, parietal, temporal e occipital, cada uma com suas especificidades.

Já o sistema nervoso coordena as atividades internas e externas do organismo, produzindo uma integração e a busca em manter a homeostase (equilíbrio) do indivíduo com o mundo externo.

A adaptação dos indivíduos ao meio ambiente passa por três aspectos fundamentais: irritabilidade (é a propriedade que a célula detecta as modificações do meio ambiente), condutibilidade (é quando a sensibilidade celular causada por um estímulo é conduzida a outra parte da célula).

la) e contratibilidade (é a propriedade que garante o movimento da célula, realizando assim, em muitas vezes, a defesa do organismo), que são realizadas no sistema nervoso, por meio de estruturas microscópicas denominadas neurônios.

Os neurônios, constituídos por estruturas capazes de conduzir informações, são capazes de estabelecer sensações, percepções, sentimentos e funções inconscientes e involuntárias do sujeito que aprende.

Entender esta complexidade que é o corpo humano, principalmente o cérebro que se compara a um padrão dos demais órgãos, torna-se mais complexo, principalmente por envolver diferentes memórias.

Pode-se dizer que o cérebro humano trás em si toda a história da evolução tanto anatômica quanto fisiológica.

Enfim, neurociência vem contribuindo se forma perceptível para tornar o ser mais capaz na sala de aula, bem como compreender melhor o processo de aprendizagem dos circuitos neurais, apartir do conhecimento dos estudos do sistema nervoso central, porém não apenas na forma reducionista do cérebro biológico, mas também no cérebro mental, social e espiritual conectado com o universo, que só o humano, “talvez”, possua, pelo menos na dimensão do Planeta terra, como diz Marta Relvas. (Neurociência e Transtornos de Aprendizagem, p. 16).

Logo, percebe-se que, ao conhecer o processo central, surge novos métodos, criados ou não por seus docentes, que possam estimular seus educando, motivando-os a atenção, despertando assim o aprendizado.

3. A Emoção pode ajudar ou atrapalhar no aprendizado e desenvolvimento do ser humano.

Baseando-se em Relvas, quando diz que “Para enfrentarmos o mundo da informação, não basta, simplesmente, encará-lo com a razão. O melhor caminho para as convivências sociais do mundo atual é unir razão e emoção, para que se construa o alicerce necessário à construção do conhecimento e da aprendizagem significativa”.

Relvas (2005, p. 101) diz ainda que “sentir com a cabeça e pensar com o coração é colocar-se em ação diante das informações, das multiplicidades, das diferenças. É fazer perguntas diante das informações, e abandonar a obsessão pela certeza absoluta e definitiva”.

A aprendizagem pode ser considerada como um compromisso essencialmente emocional, cabendo-se ao ensino o compromisso com motivação, estimulação e orientação da aprendizagem. Buscando sempre a formação do ser pensante, crítico e transformador, que consiga lidar com problemas educacionais, sociais e emocionais.

Quando o educando não consegue filtrar os problemas familiares tidos como: separação dos pais, desemprego ou morte, sofre demasiadamente e muitas vezes em silêncio, sendo observado pelo baixo rendimento escolar, agressividade com tudo e com todos, falta de atenção e choro fácil.

Conclui-se então que a dificuldade deste estudante sobressai as paredes da escola, pois não existe um psicólogo formado de plantão para atendimento e nem um assistente social capaz de amenizar esta situação que acaba sendo externa ao ambiente escolar.

4. Afetividade e Cognição

Definição da palavra Afeto:

Afeto etimologicamente vem do verbo *afficere*, derivado do latim que significa “por em tal ou tal disposição, tratar (bem ou mal), indispor, tornar doente, impressionar, afetar, emocionar, por de tal ou de tal humor, gratificar, poder, encher de, causar uma mudança, modificar, tocar, cumular de. *Afficere* exílio: punir com o exílio. (SZONDI, 1961, p. 102)

Poderíamos dizer que afeto é um sentimento que perpassa nossa vontade e nossa razão. No decorrer da história da humanidade, a palavra Afeto obteve várias definições, porém, as mais recentes que são consideradas com uma maior fundamentação teórica e comprovação científica. Nos últimos estudos, afeto foi apresentado como sendo um constructo hipotético (IMBASCIATI, 1998), ou seja, objeto de percepção ou pensamento formado pela combinação de impressões passadas e presentes, onde afetos e emoções são funções mentais (DEL NERO, 1997, p. 124).

Não é recente a discussão no âmbito da afetividade e cognição. Alguns teóricos tradicionais acreditavam que a aprendizagem só dependia do cérebro do aluno e nada mais, que falar de afetividade era apenas colocar o sentimento sobreposto a razão. Com a evolução da educação, percebe-se que não existe essa dicotomia, pois há uma relação entre os estados emocionais, o raciocínio e a organização do pensamento dos sujeitos.

Tal proposta está fundamentada em teóricos renomados como Piaget, que já, no desenvolvimento de suas pesquisas, ousou dizer que a afetividade desempenha um papel fundamental para que haja a construção do conhecimento.

Piaget (1983) escreve acerca da “catarse”, como a tomada de consciência pelo sujeito dos conflitos afetivos e a sua reorganização, tendo em vista superá-los e ultrapassá-los. Portanto, tanto o processo cognitivo quanto o processo afetivo partem do mesmo princípio de equilíbrio, pois relaciona o desenvolvimento humano cognitivo/emocional com o processo de amadurecimento. Havendo uma interferência neste caminho, a consequência poderá ser um atraso ou aceleração no cognitivo da criança.

Ao destacar a unidade entre afetividade e cognição, Piaget defendeu a necessidade de verificar a interferência do afeto em nossas ações diárias. Para esse teórico, os conhecimentos se constroem na interação entre emoção e razão.

Há muitos teóricos que defenderam e ainda defendem o modo harmonioso e dedicado à educação. Para eles, muitas questões estão ligadas ao sucesso do aprendizado. Entre elas, o estabelecimento, no cotidiano escolar, da emoção que o educando sente, da experiência de vida deste, do seu estado emocional, do vínculo entre afeto e cognição. Entre vários teóricos, merecem destaque Dewey, Herbart, Comenius, Makarenko.

Makarenko (1980) trabalhou com jovens delinquentes. Seu objetivo era transformá-los em pessoas do bem, cidadãos que pudessem retornar ao convívio social. Seu trabalho foi realizado no contexto soviético do século XX. Makarenko era extremamente exigente com os educandos. Seu método era o militarismo. Sobre tudo possuía um grande carisma e capacidade de influenciar os jovens. Conseguia alcançar seu objetivo através das estratégias utilizadas de acordo com a teoria da afetividade, como: acariciar a cabeça de cada educando; dirigir-se a cada um com palavras carinhosas, sempre com um sorriso e favorecer para que o ambiente estivesse sempre agradável para a absorção do conhecimento significativo.

Alguns documentos importantes aludem esse tema. As RCNs (1997) e os PCNs (1997) foram elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, apresentando destaques acerca da afetividade. As RCNs afirmam que o desenvolvimento saudável das crianças na escola está baseado no desenvolvimento de atitudes e procedimentos que atendam, en-

tre outras coisas, às necessidades de afeto (RCN, 1997). Seguindo essa mesma linha, os PCNs defendem que, se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender (PCN, 1997).

O Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. No ano 2000 foi destacado que o interesse dos professores pelos seus alunos pode influenciar no desempenho cognitivo dos mesmos, sobretudo nos que apresentam baixo nível de desempenho. Portanto, quanto maior o incentivo e as atitudes positivas dos docentes, maiores serão as chances de se obter sucesso na aprendizagem.

Utilizando-se de uma metáfora, pode-se dizer que a afetividade é como se fosse o ar que o cérebro respira para enviar energia a todo o corpo no processo de aprendizagem. Após muita leitura, estudo sobre o tema, e vivência em sala de aula, ou seja, experiência de campo, conclui-se que a afetividade está diretamente ligada à cognição, ela tem o total poder de mobilizar o processo de construção do conhecimento. Portanto, quando essa emoção, esse afeto são afetados negativamente, eles agem causando sérias consequências na aprendizagem, como transtornos ou dificuldades no processo do aprendiz.

5. Os possíveis transtornos da aprendizagem na educação

Conforme Relvas, o transtorno de aprendizagem “compreende uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”.

Relvas, diz ainda que “O transtorno da aprendizagem pode ser suspeitado na criança que apresenta algumas características, tais como: inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional, porém “camuflado”, nível socioeconômico e cultural aceitável”. (Neurociência e Transtornos de Aprendizagem página 53).

Observa-se então que são vários os motivos para se levantar um transtorno, porém trata-se uma doença ou dita enfermidade amenizada pela palavra transtorno que são consideradas ou chamadas de CID-10 ou DSM-V, classificadas por problemas relacionados à saúde, elaborados

por clínicos e pesquisadores da Organização Mundial de Saúde.

Existem vários tipos de transtornos entre eles os de leitura, escrita, de matemática, da expressão que podem ter ocorrido em alguma lesão nas funções afetadas do SNC formador da cognição. Estes transtornos podem ser descobertos através de exames neurológicos a partir dos 3 anos de idade e do exame das funções cerebrais, a partir dos oito anos. Com este conjunto de testes permite-se detectar distúrbios da atenção, da memória, das gnosias, das praxias, da linguagem oral e escrita.

O esquema corporal, de espaço e de tempo se relacionam com as bases do transtorno das áreas específicas do SNC que levam aos quadros de dislexia, disgrafia e discalculia. Explicado anteriormente.

Sabendo-se que há transtornos mais complicados, precisando de tratamentos e acompanhamentos específicos com psiquiatras, como: depressão, autismo, transtorno bipolar, esquizofrenia, etc. Logo, observa-se que existem vários transtornos que são distúrbios leves ou graves causadas por lesões genéticas ou por acidentes.

O ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiências) podendo deslanchar maravilhosamente ou lentamente devido aos transtornos, mas que de qualquer forma podem ser tratados, pois o mais importante é adquirir o conhecimento. Segundo Tabacow,

A avaliação escolar, seja pelo instrumento, seja pelo professor, quer seja pelo momento em que se verifica, muitas vezes está relacionada a episódios de injustiças e humilhação, que acabam por reforçar uma atitude autoritária e arbitrária do professor. (TABACOW, 2006, p 12)

Por conseguinte, conclui-se que o professor deve procurar meios para avaliar seus alunos, pois como cada ser é diferente, o aprendizado também o é, logo, o educador deve avaliar o processo, os avanços ocorridos no decorrer do tempo estudado, não somente por provas e textos imensos, causando ansiedades e até esquecimentos por parte do aluno.

6. Considerações Finais

Por meio das investigações bibliográficas realizadas sobre os autores citados conclui-se que todo indivíduo é único e quando se trata de conhecimento, aprendemos desde o útero de nossa mãe, e que o fator de acolhimento, carinho, amor, sociabilidade interfere e muito na segurança das ações, dos atos pensados ou não, mas adquirido ao longo do cresci-

mento humano.

A saúde e a educação estão ligadas de forma que uma precisa da outra no contexto social humano e não existindo uma divisão entre as duas.

Cabe então à sociedade e todos os segmentos unirem-se em prol do ser humano num contexto universal da educação e saúde mental, corporal- sócio-afetiva restabelecendo o amor entre todas as partes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RELVAS, Marta Pires. *Fundamentos Biológicos da Educação: Despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wark, 2005.

TABACOW, Luiz Samuel. *Contribuições da Neurociência Cognitiva para a formação de Professores e Pedagogos*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006. 266 pp

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *RCN – Referências Curriculares Nacionais – Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRENELLI, R.P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**CONHECENDO O TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR
– TOD – E ESTABELECENDO RELAÇÕES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Nilcéia Gonçalves Cáceres (UEMS)

nilceiacaceres@gmail.com

Nataniel Gomes dos Santos (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Caracterizado por comportamentos antissociais como desobediência, rebeldia, agressividade e hostilidade, o transtorno opositivo desafiador é percebido nos primeiros anos de vida, geralmente aos quatro anos de idade, onde a criança começa a demonstrar dificuldades em seguir regras e a reconhecer seus erros, ficando ressentida ao extremo quando é contrariada, mas é mais evidenciado em idade escolar. Suas causas são complexas e multifatoriais, com fatores biológicos, psicológicos e sociais. Mais comum em crianças que apresentam TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) e TEA (Transtorno do Espectro Autista), é necessário que os pais procurem apoio em especialistas como psiquiatras, psicólogos e neuropediatras, sendo a psicoterapia comportamental uma das primeiras ações de tratamento, que se dará a curto, médio e longo prazo. Na escola, discute com professores e colegas, recusa-se a trabalhar em grupos, não faz seus deveres, não aceita críticas ou ordens, quer que tudo aconteça a seu modo e maneira e sempre culpa os outros por seu comportamento. A falta de tratamento adequado do TOD pode conduzir ao desenvolvimento do transtorno de conduta, uso abusivo de álcool e outras drogas. Buscar informações para esse transtorno é essencial aos professores em geral, especialmente os de língua portuguesa, já que a disciplina por si só, pauta-se em regras e normas que também são conflitantes aos portadores desse transtorno.

Palavras-chave:

Escola. Informações. Regras. Tratamento. Língua Portuguesa.

Transtorno de Conduta. Transtorno Opositivo Desafiador.

1. Introdução

A sociedade moderna está vivendo sob um ritmo cada vez mais veloz e agitado, as pessoas, buscando se adaptar a essa evolução, estão sob um estado caótico de perda da essência humana, de valores familiares, de paz. O imediato tornou-se vital. Um mundo consumista, onde o “ter” tem mais valor do que o “ser”. Infelizmente este constante estado de alerta, de busca incessante por algo, tem causado um estresse extremo, ansiedade “à flor da pele” e estes são caminhos seguros para um próximo estágio chamado depressão.

A depressão é o mal deste século e os consultórios psiquiátricos estão cheios de relatos de pessoas com diferentes males. Entre alguns dos distúrbios estão a ansiedade generalizada, transtorno do pânico, estresse pós-traumático, transtorno obsessivo-compulsivo. Esses distúrbios tendem a se intensificar nos próximos anos, considerando o ritmo de vida das pessoas. Nesse conjunto de distúrbios e transtornos há um que vem chamando a atenção de pesquisadores e é nominado TOD – Transtorno Opositivo Desafiador.

Como ainda é recente, há pouca bibliografia sobre o assunto e a respeito disso, nesse estudo, me fundamentarei nas informações constantes no *Diagnostic and Statistical of Mental Disorders* “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-IV)”, assim como em autores que tratam desse tema, e embora ainda pouco se conheça sobre esse transtorno, o que se sabe é suficiente para que reconheçamos possíveis “sintomas” em alunos que podem ter TOD e já consigamos nos posicionar de forma diferente enquanto educadores, a fim de que possamos ajudar o aluno, entender as suas dificuldades e limitações e buscar o desenvolvimento de formas de aprendizado mais eficientes sob o ponto de vista cognitivo, que nesse transtorno é demasiadamente afetado.

Para Relvas (2010):

O comportamento agressivo é um distúrbio de conduta que preocupa todos os educadores. Ele se caracteriza por um impulso destruidor, verbal ou físico contra os outros, ou o próprio. (RELVAS, 2010, p. 97)

O comportamento opositivo desafiador tem características em certos estágios da infância ou adolescência do indivíduo. Geralmente associa-se a transtornos psicológicos ou transtornos que interrompem um andamento normal de processo, como a aprendizagem escolar. Na escola ele é marcante, porque o indivíduo com esse transtorno possui características como não obedecer a regras, ser hostil, perder a paciência com frequência e facilmente, discutir com adultos ou figuras que representem autoridade, ter aborrecimento fácil, raiva e irritação extremas. Mas há um detalhe a ser validado: essas características devem ser persistentes e não esporádicas.

Dessa forma, a investigação sobre o transtorno opositivo desafiador deve ser iniciada pelo professor que, a partir de suas conclusões, deverá fazer o encaminhamento à equipe de gestão escolar e esta, contatar a família para que juntos possam auxiliar e promover o desenvolvimento da criança ou adolescente. O que se sabe previamente é que é necessária

a identificação do transtorno por especialistas como psicólogos, psiquiatras, neuropsiquiatras ou neurologistas e estes prescreverão terapias e medicamentos que tenderão a “normalizar” o quadro, tranquilizando o indivíduo e não o deixando tão suscetível aos acessos de ira e violência que geralmente o acometem. Também poderão ser indicadas terapias familiares, para que os que lidam com esse indivíduo tenham suporte psicológico para agir nas diferentes situações que ocorrem no dia a dia.

A ideia do estudo é fornecer aos educadores que trabalham com esse aluno, subsídios, informações, mesmo que de forma inicialmente mínima, que o auxiliarão em seu trabalho e especialmente aos que trabalham língua portuguesa, disciplina pautada em normas e regras, apontar mecanismos que venham auxiliar o aprendizado do aluno e sua interação em sala de aula.

1. TOD – transtorno opositivo desafiador – o que é?

O Transtorno Opositivo Desafiador – TOD – é comum em crianças em idade escolar. Caracteriza-se por um padrão de comportamentos desafiadores, negativos e hostis e ausência de respeito às regras, ao não entrosamento com colegas de turma, a casos de violência e desrespeito à figura do adulto que representa autoridade, ou os pais, professores ou outra pessoa qualquer.

Segundo o DSM – IV, a característica essencial do TOD é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, padrão este que persiste por pelo menos seis meses e se caracteriza pela ocorrência de pelo menos quatro dos seguintes comportamentos: perder a paciência; discutir com adultos; desafiar ativamente ou recusar-se a obedecer a solicitações/ regras dos adultos; deliberadamente fazer coisas que aborrecem outras pessoas; responsabilizar outras pessoas por seus próprios erros ou mau comportamento; ser suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros; mostrar-se enraivecido e ressentido ou ser rancoroso e vingativo.

A identificação do TOD não é fácil, visto que o indivíduo tende a não desafiar pessoas desconhecidas, que venham examiná-lo. Ele é inteligente e perspicaz e não quer receber um rótulo, que sabe que virá, depois do diagnóstico médico.

Paulo e Rondina (2010) pontuam:

Há relativa escassez de trabalhos sobre o Transtorno Desafiador Opositor, de forma geral e a literatura sugere que fatores diversos podem contribuir para o aparecimento do problema. Em especial, é possível afirmar que ainda há poucos estudos direcionados a investigar os fatores determinantes que contribuem para o aparecimento do problema. (RONDINA, 2010, p. 2-3)

Como o indivíduo não se percebe como alguém que tem algum distúrbio, muitas vezes apoiado pela própria família, que também tem dificuldades em aceitar que “algo não vai bem”, ele não facilita o trabalho dos especialistas. Isso, contudo, após um estudo mais aprofundado, é identificado. O TOD por vezes vem acompanhado de outros transtornos como o TDAH – Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtornos de humor e de ansiedade.

Para Teixeira (2014):

Essa associação é muito comum, estando presente em até 14% dos casos. Essas crianças apresentam maior agressividade, maior impulsividade, mais conflitos com os outros estudantes, maior dificuldade nos relacionamentos sociais e pior desempenho acadêmico. (TEIXEIRA, 2014, p. 35)

O desconhecimento sobre o TOD por parte das famílias e dos profissionais da educação pode fazer com que o indivíduo seja visto como não tendo limites, como uma pessoa hiperativa, desobediente, irritante, etc. Contudo, ao se conhecer e adequadamente se tratar, o TOD poderá ter seus efeitos reduzidos e fazer com que o indivíduo – criança ou adolescente - leve uma vida mais controlada, com melhor qualidade, mais feliz e sentindo-se em igualdade com demais colegas de turma.

Relações familiares que envolvem violência, desrespeito, bem como ambiente com alta taxa de criminalidade, podem ser contexto para o desenvolvimento do TOD, e outra informação relevante é que o transtorno é duas vezes mais frequente em meninos do que em meninas e atinge em média 6% das crianças e dos adolescentes. Esse índice é relativamente alto e não deve, em hipótese nenhuma, ser desprezado.

Segundo Relvas (2010)

Bater, ofender, liderar um grupo contra colegas, quase sempre esta atitude tem uma causa familiar. É verdade que cada criança possui conteúdos genéticos, psíquicos próprios, mas a família e o ambiente em que vive são responsáveis por grande parte deste comportamento. Pais agressivos ou tolerantes em excesso, pais com alto grau de exigência ou em desacordo com o modo de educar. Pais superprotetores e com medo de corrigir ge-

ram comportamentos agressivos. (RELVAS, 2010, p. 97)

Educar não é tarefa fácil. Não era na época de nossas avós e não é hoje, principalmente com uma sociedade muito mais permissiva e rodeada de tecnologias. As famílias se reestruturaram e o antigo formato de pai, mãe e filhos, já não representa a maioria das famílias. Independente do modelo familiar, o amor continua ainda sendo o ponto central de todas as relações. Famílias que perderam seu foco, ou seja, o amor, se perderam em sua constituição e o que resta, a partir disso, é descaso, tristeza, solidão e, em muitos, na maioria dos casos, violência, abandono, sofrimento. Nesse último sentido a probabilidade do desenvolvimento de transtornos diversos é muito alta, sendo um desses, o transtorno opositivo desafiador.

Para Teixeira (2014):

As causas do transtorno desafiador opositivo são complexas e multifatoriais. Os estudos científicos evidenciam que múltiplos fatores de risco estão relacionados ao surgimento do transtorno. Esses fatores são eventos, características ou processos que aumentam as chances do desencadeamento do problema comportamental, e seu desenvolvimento está provavelmente relacionado com uma quantidade de fatores de risco presentes na criança. Todos esses possíveis fatores estão relacionados com questões sociais, psicológicas e biológicas, sendo suas interações responsáveis pelo surgimento, desenvolvimento e curso clínico da condição. É importante salientar a necessidade de se fazer um diagnóstico através de um profissional competente que possa fazer o laudo médico. O transtorno se apresenta em casa, na escola e em lugares públicos, revelando várias e diferentes teorias que justifiquem seu surgimento. (TEIXEIRA, 2014, p. 29)

Independente de entender a causa, a partir do estabelecimento do TOD no indivíduo, providências precisam ser tomadas o mais rápido possível, a fim de propiciar a ele, em todas as relações sociais que tiver, a melhor qualidade de vida possível, dentro dos padrões de “normalidade”.

2. O TOD e a escola

Todos nós, seres humanos, dependemos da interação com os outros para viver. Somos seres que tem as relações sociais como parte de nós. Nessa condição, que é a humana, precisamos fazer parte da história das pessoas e elas das nossas histórias, estabelecendo relações sociais desde o nascimento até nossa morte.

Conforme Savoia (1989):

O processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, a-

través da qual aprendemos comportamentos sociais considerados adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nos elogiar ou a nos punir. (SAVOIA, 1989, p. 55)

Aprendemos desde que nascemos e isso faz parte da nossa sobrevivência. Para estar no mundo precisamos compreendê-lo e nos apropriar de todos os recursos disponíveis para bem viver. Dessa forma, estabeleceu-se a necessidade de organização coletiva de maneira a obter melhores condições de vida e transformar o ambiente externo, para que este possa atender às necessidades dos primeiros, no casonós, os humanos. Nesse sentido, dizer que somos seres sociais tem fundamento não apenas porque dependemos de outros para viver, mas porque, e principalmente, os outros influenciam a maneira como vivemos, como costuramos as nossas relações, como amamos, respeitamos e precisamos receber de volta isso, de a melhorar o grave problema enfrentado forma recíproca e verdadeira.

Na escola, conhecer sobre o TOD poderá auxiliara equipe docente e os professores em sala de aula, visto que o TOD, geralmente associado a outros transtornos, contribui para o baixo rendimento escolar, desinteresse, desatenção, desmotivação, rebeldia, agressividade, entre outros fatores.

De acordo com Paulo e Rondina (2010):

O conjunto de atitudes de agressão que podem aparecer em casos de TDO é vastíssimo e pode variar de acordo com as características de cada família. O comportamento pode se manifestar não apenas sob a forma de atitude ativa no sentido de agredir, mas, também, através de comportamentos como o silêncio, a omissão, a apatia, o emudecimento, o não fazer nada e assim por diante. (PAULO; RONDINA, 2010, p. 2)

No dia a dia escolar, por vezes nos deparamos com crianças que apresentam comportamentos muito difíceis de lidar. Indivíduos com comportamentos grosseiros, arredios, indisciplinados, enfim, que lidam conosco como se fôssemos seus inimigos. São alunos que tem muitas dificuldades de aprendizagem e parece que nada lhes chama a atenção. Em contrapartida, como citado por Paulo e Rondina, há também aqueles de demasiada apatia e desinteresse. Nessa ótica, os primeiros geralmente passam a ser estigmatizados e a carregar o rótulo de “problemáticos” e os últimos simplesmente de “fracos”.

O professor tenta uma, duas, dez vezes e acaba se frustrando por ter de lidar com uma sala super lotada, onde diferentes alunos apresentam diferentes problemas, todos quase sempre têm dificuldades de apreender

o conteúdo; professores que estão sobrecarregados de funções, de planejamentos, de provas e tem que se dividir entre escolas para cumprir seu quadro horário semanal e garantir um sustento que “dê para pagar as contas”. Diante desse contexto, os professores acabam por deixar esses alunos de lado, retirando-os da sala e mandando-os à coordenação, aplicando “pequenos” castigos para que possam dar conta de trabalhar seu conteúdo e satisfazer as exigências da escola e dos pais, sem ter que interromper a todo o momento sua aula por conta da indisciplina dos “tais” alunos.

Souza (2014) afirma:

A ideia da disciplina está presente em todas as etapas da escolarização, uma vez que as normas de convivência são necessárias para legitimar as relações vividas no interior da escola, o que acaba gerenciando condutas sociais que estabelecem verdades, pois definem comportamentos adequados e inadequados no cotidiano escolar. (SOUZA, 2014, p. 46)

A escola que por vezes não conta com orientador educacional ou psicopedagogo que poderiam avaliar o aluno e encaminhá-lo para profissionais específicos e estes, por sua vez, diagnosticar o problema, acaba por simplesmente manter o rótulo de “aluno que não quer nada com nada” e ponto.

Segundo Apa (2014):

Quando o transtorno de oposição desafiante é persistente ao longo do desenvolvimento, os indivíduos com o transtorno vivenciam conflitos frequentes com pais, professores, supervisores, pares e parceiros românticos. Com frequência, tais problemas resultam em prejuízos significativos no ajustamento emocional, social, acadêmico e profissional do indivíduo. (APA, 2014, p. 465)

O fracasso escolar então acompanha o fracasso pessoal. Esse aluno, que muito provavelmente esteja com um transtorno de conduta, se for maior, acaba evadindo da escola e quando criança, tornando-se ainda pior. O correto seria que a escola, juntamente com a família, tomasse as medidas cabíveis: encaminhamento aos profissionais da saúde que podem diagnosticar e pautar o tratamento que tem terapias individuais, familiares e também se utiliza de medicação.

Em Teixeira (2014) essas medidas são citadas:

Tratamento medicamentoso. – Antipsicóticos ou Neurolépticos. – Estabilizadores do humor. – Psicoestimulantes. – Antidepressivos inibidores seletivos da recaptação de serotonina. – Tratamento Psicossocial. – Psicoterapia cognitivo comportamental. – Terapia Familiar. – Psicoeducação

A sequência de tratamento listada pelo autor nos dá a dimensão do que o TOD representa para o indivíduo, ou seja, um transtorno que lhe domina o cérebro, que faz com que se descontrole nas situações que comumente vivencia, que o faz sofrer, mas que, a partir de um diagnóstico e tratamento específico, pode torná-lo “quase igual” aos demais.

A escola precisa estar preparada para receber o aluno independente da dificuldade que ele apresentar, ela precisa ser de fato inclusiva e trabalhar no sentido de oferecer o melhor ao aluno, dentro daquilo – recursos, profissionais – que ela dispõe. Os profissionais que fazem parte do núcleo escolar devem ter conhecimento, mínimo que seja, sobre os diversos transtornos que acometem os alunos, para poder auxiliá-los em suas aprendizagens, em seu desenvolvimento.

Conhecer, trabalhar e oferecer novas abordagens educacionais são ações do processo de ensino–aprendizagem e nesse contexto não há coadjuvantes, todos tem papel principal. A escola precisa oferecer possibilidades de boas relações afetivas entre toda a comunidade escolar, buscando entender a clientela atual, que é composta por alunos que estão dentro de um nível “normal” de aprendizagem, no sentido cognitivo da normalidade, e muitos outros que têm transtornos, aqui especificamente falando do TOD, algo preocupante, mas que pode ser melhorado se devidamente investigado e tratado.

3. Intervenções e metodologias

Teixeira faz importantes considerações sobre alunos que tem baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem e por vezes são considerados como baderneiros e indisciplinados. Na obra ele faz um estudo sobre os transtornos em geral, inclusive o TOD e seu olhar busca fornecer informações e subsídios de atuação para pais e professores no seu dia a dia com a criança ou adolescente acometido de um ou mais transtornos.

Traçando estratégias para serem adotadas em sala de aula com vistas a melhorar a capacidade de atenção e facilitar a aprendizagem, Teixeira (2011, p. 94-101) elenca uma série de dicas, principalmente aos hiperativos, mas que podem ser aplicadas aos alunos em geral, tais como: a) estabelecer rotinas; b) criar regras de sala de aula; c) criar uma agenda escola-casa; d) sentar o aluno nas primeiras cadeiras; e) dar as matérias

mais difíceis no início da aula; f) fazer pausas regulares; g) ensinar técnicas de organização e estudos; h) Ter um “tempo extra” para responder às perguntas; i) Questionar sobre dúvidas em sala; j) estimular e elogiar; k) Premiar o bom comportamento em sala; l) Trazer para a aula o dia a dia do aluno; m) ser empático; n) Dividir o trabalho por partes; o) agendar e listar atividades diárias; p) agendar uma lista de atividades diárias; q) fazer leituras sobre transtornos comportamentais; r) ser assertivo; r) estar alerta e antecipar problemas; s) fazer contato visual; t) utilizar a internet; u) estimular a prática de esportes.

Nesse sentido, há que se refletir sobre as muitas possibilidades que o professor tem, enquanto vivencia o momento “sala de aula”, para otimizar e facilitar o aprendizado dos alunos acometidos por diversos transtornos como o TOD. É claro que só boa vontade não basta. Há que se ter uma parceria família x escola para que as possibilidades de sucesso desse aluno sejam ampliadas, pois como dito anteriormente, por vezes há a necessidade de ajuda clínica e o uso de medicamentos.

O que se quer com essas pontuações é simplesmente dar subsídios aos professores sobre medidas práticas e fáceis de serem tomadas e que podem sim, trazer um retorno imediato ao ambiente de sala de aula, à relação aluno x professor e também à construção das relações dos alunos x alunos.

4. Considerações finais

Os tempos atuais trouxeram novas formas de relacionamento social, pautadas, principalmente, nas relações virtuais que se sobrepõem às relações reais (ao toque, ao olhar, ao escutar o outro, ao perceber no outro as necessidades reais que ele tem) e muitas vezes os sujeitos, embora se empenhem, não conseguem acompanhar o que está sendo estabelecido e o resultado disso são frustrações, solidão, tristeza e depressão. Basta que pensemos, a título ilustrativo, de uma reunião de jovens, seja em uma roda de tereré, seja no *shopping* ou qualquer outro espaço: juntos, cada um está sozinho ou se comunicando com o outro pelo celular, através de aplicativos ou redes sociais. Parece loucura, mas é a realidade.

No campo da educação, em relação a acompanhar a contemporaneidade, a escola assume a função de mostrar aos alunos todas as transformações pelas quais o mundo de hoje vive em diversos campos como nas artes, literatura, cinema, ciências técnica, biológicas, sociais, entre

outras. Mas as transformações não estão apenas nos campos científicos. Os seres humanos têm passado por grandes modificações e na escola, vê-se diariamente o reflexo disso: inúmeros casos de alunos com diferentes transtornos e déficits de aprendizagem, que mudam a rotina da escola e que exigem dos educadores conhecimento mínimo para que possam auxiliar e ajudar esses alunos na construção de seu aprendizado.

Quando se fala no transtorno opositivo desafiador, especificamente, dentre os muitos transtornos vivenciados pelos educadores, deve-se ter em mente que esse transtorno específico precisa ser “descoberto” o quanto antes, para que o indivíduo, que não tem uma boa vivência escolar, que não aprende, que agride, que não respeita, entre outras características, possa ter sua vida “normalizada”, já que tratamentos médicos específicos, terapias e medicamentos podem ajudá-lo nessa tarefa de aprendizagem e socialização.

Os professores, tanto de língua portuguesa como das demais disciplinas, devem buscar conhecer os transtornos a título de aprendizagem, sem querer dar diagnósticos, já que isso compete aos médicos e outros profissionais da saúde. Mas, e principalmente, para conseguirem conduzir suas turmas com melhor aproveitamento, ajudando todos os alunos que estão, naquele momento, sob sua tutela. O que deve-se ter em mente é que ao perceber que “algo não vai bem” seja por conta do comportamento do aluno, pela falta de interesse, pela violência ou apatia que ele demonstra, que uma investigação deva ser feita por uma equipe multidisciplinar a fim de pontuar o que de fato o aluno tem e qual a melhor forma para interagir com ele, qual a melhor forma de aprendizado ele pode construir, sozinho e com a ajuda do professor. Isso se aplica a todos os transtornos, principalmente ao TOD, que se não diagnosticado e tratado corretamente, pode levar ao desenvolvimento de outros transtornos, como o de conduta, levar o indivíduo ao uso de drogas e até mesmo à marginalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA – Apsychiatric Association. *Manual Diagnóstico de transtornos mentais – DSM – 5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PAULO, Marta Mantovanelli de; RONDINA, Regina de Cássia. Os principais fatores que contribuem para o aparecimento e evolução do transtorno desafiador opositor (TDO). Garça: Faef. 2010. In: *Revista Científica*

ca Eletrônica de Psicologia. Ano VIII – Número 14.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: as Múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SAVOIA, Mariângela Gentil. *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SOUZA, Warley Carlos de. *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros*. Dourados/MS: UFGD, 2014.

TEIXEIRA, G. *O Reizinho da Casa*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

_____. *Desatentos e Hiperativos – manual para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

Site:

<http://www.comportamentoinfantil.com/tdo1.pdf>. Acesso em 21 de nov/18.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Andréia Nascimento Carmo (UFT)

dreiancn@gmail.com

Valdivina Telia Rosa de Melian (UFT)

teliarosa@hotmail.com

RESUMO:

Neste trabalho, propõe-se uma discussão acerca da importância da literatura oral para o processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação básica, tanto dentro como fora da escola. A contação de histórias – ressaltamos aqui além dos contos populares, destaque para a literatura de cordel – enquanto potencializadora do desenvolvimento cognitivo da criança, também fomenta a formação do aluno enquanto leitor literário capaz de estender seus conhecimentos nas mais diversas áreas. Assim sendo, aponta-se a notável contribuição dessa prática para a ampliação da percepção de mundo do ser humano, tornando-o capaz de refletir melhor sobre si, o outro e suas relações com esse outro.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Contação de histórias.

1. Literatura oral

O ensino de literatura, por meio da escrita, das imagens, e também através da oralidade, possibilita o aprendizado e a formação de leitores literários que poderão dialogar com os diversos níveis de textos. A contação de histórias é uma arte milenar praticada pelas civilizações que antecederam a escrita, como forma de transmitir seus conhecimentos para a geração seguinte. De acordo com Phillipe Ariès, a contação de histórias no século XVI era praticada para adultos e crianças. Mesmo depois que a literatura passou a ser escrita, ainda prevaleceu a contação de histórias sendo praticada por alguns grupos, como por exemplo, os *cotteries*, até o final do século XVIII.

Um memorialista conta-nos que em Troyes, no fim do século XVIII, os homens se reuniam durante o inverno nos cabarés e durante o verão ‘nos jardins, onde, após tirar a peruca, colocavam seus gorros’. ‘Esses grupos eram chamados de *cotteries*. Cada *cotteries* tinha pelo menos um contador de histórias, no qual todos os outros modelavam seu talento’. (ARIÈS, 2012, p. 73)

O autor descreve a contação de histórias como sendo uma prática importante, e que por isso, também estava direcionada para adultos. A ar-

te de contar histórias era praticada em dois intervalos do ano, inverno e verão, quando os homens se reuniam para o descanso. Uma prática utilizada como entretenimento e igualmente para informação. A contação de história é analisada também por Peter Burke, o qual relata que no “Antigo Regime, a leitura verbal era praticada por alguém que sabia ler, no sentido de entreter aqueles que estivessem reservados um momento para descontração” (BURKE, 1992, p. 215). O autor explica que a leitura verbal era um divertimento para quem tinha tempo disponível.

A contação de histórias era uma prática constante e rotineira no convívio das pessoas, que perdurou até o acontecimento da Primeira Guerra Mundial. De acordo com os escritos de Michelê Simonsen (1987, p. 25), após esse evento, “a prática de contar passou a existir apenas para crianças pequenas, na família ou na escola”. Na mesma esteira, temos Walter Benjamin (1987, p. 198), o qual afirma que “no final da guerra, os combatentes voltaram mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável”. O autor ressalta que, com o fim da Primeira Guerra Mundial deu-se início a uma “modernização”, na qual a arte de contar, que é uma arte coletiva, foi substituída pela leitura do romance, que é realizada de forma individual e solitária.

A sociedade pós-moderna ficou mais individualista, mais centrada no desenvolvimento do comércio, e o ensino passou a ser mais tecnicista. A arte de contar foi substituída pela leitura e essa forma de praticar a contação de história, individualizou o conhecimento. Segundo Burke, “a leitura era experiência mais reservada à minoria das pessoas educadas, que podia se permitir comprar livros” (BURKE, 1992, p. 216). A partir de então, a leitura passou a ser praticada por um seletivo grupo de pessoas, que sabiam ler e podiam comprar livros, e que, por sua vez passou a selecionar o que seria lido. A leitura literária, sobretudo, tornou-se prática de elite. Desta forma, a literatura se distanciou do convívio natural das pessoas menos favorecidas social e economicamente.

Embora a contação de histórias tenha sido um pouco deixada de lado com o passar do tempo, sua prática ainda é possível e importante na construção do saber. Assim como os brinquedos cavalo de pau e o cata-vento ainda fazem parte do universo da criança, do seu imaginário, pressupõe-se que o ensino da literatura, praticado por meio de contação de histórias, ainda pode muito em seu efeito, pois as crianças, segundo Ariès (2012, p. 47), “constituem as sociedades humanas mais conservadoras”. Seguindo a linha de pensamento do autor, acreditamos que mesmo em face do desenvolvimento tecnológico presente no universo escolar e tam-

bém fora dele, é possível ter a contação de histórias como aliada no ensino de literatura. Conforme assinala Paul Zumthor,

A sociedade precisa da voz de seus contadores, independentemente das situações concretas que vive. Mais ainda: no incessante discurso que faz de si mesma, a sociedade precisa de todas as vozes portadoras de mensagens arrancadas à erosão do utilitário: do canto, tanto quanto da narrativa. (ZUMTHOR, 1997, p.56)

O autor menciona a importância da contação, e é nesse sentido, que entendemos que a contação de histórias é uma aliada na formação de leitores literários, pois, enquanto a professora narra a história, o aluno vai criando com sua imaginação a própria história. A contação de histórias é uma forma de leitura interativa, que leva o aluno a desejar ler, buscar mais histórias. É uma ação que envolve movimentos, cores, sons, deixando assim o estudante completamente envolvido em um clima descontraído, que propiciará o aprendizado.

2. Literatura oral na prática escolar

Quando o aluno participa na escola de momentos de contação de histórias, ele percebe certa afetividade, um momento que lhe parece familiar e, portanto, se descontrai e o aprendizado fica mais produtivo. Bakhtin nos esclarece sobre a relação da palavra e do sentido ideológico e afetivo:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p. 98)

De acordo com o autor, as palavras são veículos de transmissão de enunciados que podem transmitir conhecimentos, verdades ou mentiras, mas a pessoa só reage àquelas que despertam as emoções e o sentimento ideológico. Sendo assim, a leitura só será praticada quando interagir na emoção e pensamento do aluno, quando chamarem sua atenção. Nesse sentido, a literatura trabalhada através da contação de histórias poderá fazer desabrochar a curiosidade do aluno para o uso dos livros, porque é uma prática envolvente, que alcança os sentidos visual e auditivo, interagindo no raciocínio e nas emoções, pois quando alguém fala, ativa-se no seu interlocutor esses sentidos. Assim, a contação de histórias potenciali-

za a construção do prazer pela leitura literária.

Segundo Caio Riter (2009, p. 67), “ouvir histórias e contá-las é o primeiro passo na formação de leitores, de pessoas para quem o “Era uma vez” institui uma nova atmosfera, um novo universo”. Para o autor, a contação de história é um dos fatores determinantes para o aprendizado e para a formação do leitor literário. Marisa Lajolo e Regina Zilberman apresentam o ato de contar e ouvir histórias, como forma alternativa para a contextualização do cotidiano infantil e juvenil no âmbito da escola. A contação de história tem um cunho pedagógico, influencia na formação do caráter do sujeito ouvinte, no sentido da vivência com alteridade.

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 151)

Trabalhar particularidades de uma variaçãolinguística, por exemplo, do ponto de vista da literatura, tendo a contação de histórias como aliada, pode ser um caminho, e aqui reafirmamos, corrobora para a quebra dos preconceitos, dos estereótipos e dos paradigmas. Isso porque o som da fala e os movimentos do contador desencadeiam no ouvinte várias reações reflexivas, com mais ênfase, do que se o aluno estivesse lendo isoladamente, uma vez que a leitura e compreensão do texto são habilidades que evoluem de forma diferente de pessoa para pessoa. Seria então, um encurtamento de tempo entre a teoria e a prática, criando assim desde a infância, um caráter mais compreensivo com uma abertura de aceitação do outro. Vygotsky diz que as crianças aprendem por imitação, ou seja, vendo os exemplos.

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 2008, p. 129)

O pensador apresenta a importância do fazer no ato de ensinar, porque ao contar a história o professor estará também apresentando o livro, lendo em voz alta algumas páginas; e conseqüentemente, será uma estratégia para o resgate da construção do gosto pelas leituras literárias.

Conforme apresentamos, o ensino de literatura, tendo como aliada a contação de histórias poderá fazer a diferença no aprendizado como um todo.

A contação de histórias está prevista nas orientações direcionadas aos professores nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com o que é apresentado no documento:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas:

Seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. [...] Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997, p. 40)

É possível observar que a prática da contação de histórias faz parte do aprendizado do aluno. É uma orientação para as práticas pedagógicas pré-estabelecidas. É conduta, não modismo. Na contação, o aluno aprende a ouvir, a raciocinar, articular um diálogo que poderá começar com a contadora de histórias e com os outros alunos; assim, estender às demais pessoas de seu convívio. Por conseguinte, também resultará na curiosidade de ler outras histórias, desta forma a leitura acontecerá naturalmente.

Segundo Betty Coelho (1989, p. 52), “é contar história uma prática tão gratificante, que chega a produzir no narrador uma catarse dos conflitos mais íntimos”. De acordo com a autora, o ato de contar história provoca emoções fortes em quem as relatam. Desta forma, como em todo diálogo as emoções são sentidas simultaneamente, há uma troca entre o narrador e o interlocutor, professor e aluno. Lembramos que contação de história é uma arte cênica, mas essa característica é latente no professor que escolheu trabalhar com ensino fundamental, portanto não é difícil praticá-la.

A oralidade nas aulas de literatura é um instrumento de aprendizagem não só da leitura, mas também da contextualização, da regionalização, situando o aluno nos mais diversos campos do conhecimento. As histórias poderão variar desde os contos maravilhosos até temas como

matemática, história ou gramática, preservação da natureza, meio ambiente e geografia, como se pode notar no cordel “A Epopeia Tocantinense” da escritora e contadora de histórias Irma Galhardo:

A luta gravou o recado: CO YVY ORE RETAMA o povo nortense reclama e contra um clamor coletivo nada e ninguém há que possa, pudemos bradar com orgulho ESTA TERRA É NOSSA! (GALHARDO, 2012, p. 62)

E o nortista pode enfim “altaneiro levantar e o futuro contemplar já que o sonho secular acabara de realizar”, pois “brilhando dos céus aos confins” a esperança irradiava mais um astro ali reinava nosso amado Tocantins! (GALHARDO, 2012, p. 66)

Irma Galhardo contou a história da criação do estado do Tocantins em verso de cordel, transformando a teoria em contação de histórias sem negar a veracidade da mesma. De forma lúdica e descontraída, o aluno aprende o que poderia ser mais complexo apenas com as aulas teóricas. Essa riqueza de recursos presente na literatura estimula o aprendizado do aluno. O cordel é um instrumento de agregação que possibilita o aprendizado de forma lúdica, proporcionando ao leitor, além do conhecimento, o prazer. Suas histórias são de cunho informativo e cultural. A cultura popular retratada no cordel é apresentada de forma simples e cheia de humor. É um gênero literário simples que qualquer pessoa pode fazer uso, para contar e cantar qualquer assunto.

Por ser uma literatura de longo alcance popular, como nos explica Rogel Samuel (1985), o cordel atravessou as fronteiras e está presente em todas as regiões do Brasil, independentemente de classe social. Além disso, surge nas salas de aulas como veículo para transmissão do conhecimento escolarizado. Conforme o autor, “acompanhando as migrações, o cordel tem penetrado nas maiores metrópoles do país, e, por sua relevância quanto à abordagem própria dos temas e mitos não só regionais, mas humanos, penetrou as escolas e universidades, no exterior inclusive” (SAMUEL, 1985, p. 174).

De acordo com Márcia Abreu (1999, p. 118), a literatura de cordel é marcada pela oralidade, “o público, mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir. (...). Portanto, pode-se entender a literatura de folhetos nordestina como mediadora entre o oral e o escrito”. Conforme a autora, a oralidade e escrita na literatura de cordel são partes integrantes do todo. Por ser de fácil acesso, também influenciam no prazer da leitura. A literatura de cordel é também divulgadora da arte do cotidiano, das tradições populares e é de inestimável importância para a

manutenção das identidades locais e das tradições literárias regionais, contribuindo para a perpetuação do folclore brasileiro.

É possível praticar a contação de histórias também com outros gêneros literários. Como é o caso do conto fantástico, o qual Michèle Simonsen (1987, p. 51) nos explica, “constitui, sobretudo, uma exploração dos limites da racionalidade, e das relações entre o indivíduo e o social”. De acordo com a autora, os contos fantásticos ao serem lidos, ou ouvidos, ultrapassam os limites da racionalidade, construindo um mundo onde tudo é possível. É uma forma de realização dos desejos subjetivos, mais íntimos do inconsciente. Como demonstrado no exposto, à narração, a contação de história, têm influência no universo da coletividade, tornam o convívio mais afetivo.

Nesse sentido, reafirmamos que a oralidade literária, conforme aponta Kenia Adriana de Aquino (2012), produzirá no leitor um entendimento do qual ele, enquanto ouvinte, subtrairá, dessa ficção aprendizados e soluções para seus conflitos interiores. Porque a literatura é subjetiva e a oralidade traz ao sentido uma força que atinge os olhos, os ouvidos e o coração. Porque o ouvinte está observando a expressão, o movimento corporal que acompanha a voz de quem conta a história. As práticas pedagógicas com literatura, envolvendo narração, a oralidade, segundo Nely Novaes Coelho, captam a atenção do alunado, independentemente da idade.

O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da psicanálise, ao provar que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. (COELHO, 2000, p. 54)

A autora ressalta que os contos têm um elo com o desenvolvimento, com a conquista da maturidade emocional do ser humano, que por meio de sua leitura, os dilemas internos vão sendo compreendidos. Como evidenciado, o conto de fadas, o maravilhoso, lido ou por meio da contação de histórias, é parte integrante do desenvolvimento cognitivo da criança como também do adolescente. O imaginário tem influência na realidade no sentido de superação que a criança procura nos seus heróis ou mesmo realiza vinganças inconscientes, resolvendo conflitos interiores, dando respostas que não seria possível encontrar no meio em que vive. Nesse sentido, as práticas de leituras devem ser diversificadas, pois a escola contém uma heterogeneidade, vários olhares, e cada aluno tem sua própria história e maneira especial de aprender. Marina Colasanti ressalta

que mesmo vivendo em uma época de transformações rápidas, é possível o diálogo com o mundo da fantasia, independentemente da idade:

Nessa época de transformações rápidas, muda a realidade externa, mas a nossa realidade interior, feita de medos e fantasias, se mantém inalterada. E é com esta que dialogam as fadas, interagindo simbolicamente, em qualquer idade e em todos os tempos. (COLASANTI, 2006, p. 62)

Conforme demonstrado pela autora, a realidade e a fantasia dialogam com o leitor ou ouvinte, interagindo, provocando uma reflexão. Esse diálogo singular, que faz parte da literatura, tão importante para a organização da visão de mundo das pessoas, representa um instrumento facilitador para o ensino e aprendizado da leitura literária.

Cléo Busatto explica que grande parte dos contos da tradição oral tem como característica repercutir suas vozes no sujeito-ouvinte, provocando uma “mudança de horizonte” (BUSATTO, 2013, p. 81). Isso se dá pela sua estrutura arquetípica que se expressa por uma linguagem atemporal e que, portanto, se mantém atual. Ainda de acordo com a autora, se durante o ato da contação de história, o ouvinte transcender para o mítico e o divino, “implica uma atitude transdisciplinar, pois coloca o ouvinte em contato com diferentes níveis de realidades” (BUSATTO, 2013, p. 81), de acordo com ela, essa transposição de níveis de realidades, é que produz a transdisciplinaridade. A contação de histórias proporciona aproximação entre os alunos e o professor, e também desenvolverá nos alunos a capacidade de retórica, uma vez que a aula será um diálogo.

A contação de histórias, contrariando todas as previsões de que a tecnologia substituiria o uso do livro e da narrativa, tem sido um assunto muito debatido na atualidade. Afonso Romano de Sant’Anna (2011) ressalta que nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, houve uma revalorização da narrativa que as universidades se voltaram para este fenômeno estudando o renascimento da contação de histórias. “Quer dizer, a leitura e a contação de histórias não apenas estão na moda, mas estão irremediavelmente geminadas” (SANT’ANNA, 2011, p. 14).

Cléo Busatto (2013) esclarece que essa arte milenar está em pleno desenvolvimento, “não há dúvidas de que a narração de histórias vai permanecer entre nós, encontrando na voz seu principal objeto, como foi outrora, para os trovadores medievais ou para os declamadores do início do século XX” (BUSATTO, 2013, p. 127). Conforme apontado, a contação de histórias é um movimento permanente entre os humanos, que têm acompanhado sua evolução. Para o desenvolvimento desta arte temos dois tipos de contadores de histórias. Os contadores: tradicional e o con-

temporâneo. E o professor pode se inspirar em um dos dois perfis, de acordo com o momento e o texto.

Segundo aponta Cléo Busatto (2013, p. 23): “O contador tradicional identifica-se com o narrado e retira os significados do momento presente, constituindo a sua leitura de mundo a partir da interpretação do universo cultural do qual faz parte, para depois compartilhar com seu ouvinte, socializando o saber e caracterizando o ato de contar como um momento de elaboração das suas próprias crenças”. O Contador contemporâneo atua num regime de oralidade secundária, ou seja, encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias. Surge em diferentes setores da sociedade atual movido pelo desejo de fazer de sua voz uma marca na sua comunidade e ávido por mergulhar nos segredos da narração. Carrega consigo influência de seu tempo e dos meios de comunicação que o cerca: imprensa escrita, rádio, TV, telefone, internet. Carrega para sua narração marcas de outras artes, como o teatro, a poesia, a declamação, a dança, a mímica, o canto (BUSATTO, 2013).

Os dois tipos de contadores de histórias apontados estão presentes em nossa realidade e, o professor pode se espelhar nos dois para ministrar uma aula interativa. Corroborando com nossa ideia de criatividade em sala de aula, pois temos que a contação de histórias é uma criatividade a ser implementada pelo professor, apresentamos a visão de Zwierewicz:

O que educa e faz uma criança feliz é sua inserção e sua valorização, o que não é viável com aprendizagens fechadas e empacotadas em livros. Ao contrário, os estímulos ‘cultural e socialmente enriquecidos na escola’ que se configuram em entornos potencializadores, marcando a diferença do processo educacional. (ZWIEREWICZ, 2014, p. 54)

Entendemos estes estímulos como oportunidade de expressão, de audição, durante a execução de uma boa história, sendo contada tanto pelo professor como por um dos alunos, ou até mesmo por outra pessoa, a convite do professor. Porque a literatura é estimulante por si só, traz uma ideia de liberdade, movimenta saberes:

Porque a literatura, mesmo sem ser produzida exclusivamente para ensinar algo, proporciona aos leitores saberes. Saberes esses que movem, se entrecruzam, se somam, se multiplicam, se dividem e, porque não, se subtraem. (CORRÊA; MARTINS, 2007, p. 8)

Essa ideia de saberes que ensinam, defendida pelos autores, converge com nosso pensamento quando apresentamos a contação de histórias como possibilidade para a formação do leitor literário. Também nos

remete a afirmação de Roland Barthes “a literatura assume muitos saberes”, e “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles” (BARTHES, 2007, p. 18). Essa complexidade apresentada pelos autores nos impulsiona a dizer que a contação de histórias exige uma atitude transdisciplinar, por parte do professor.

3. Literatura oral e conhecimento de mundo

Desde a Idade Média as pessoas já se reuniam para a contação de histórias. Segundo Michèle Simonsen (1987), o hábito da narração de contos ocorria principalmente entre os adultos e havia as instituições de transmissão da literatura oral em que acontecia uma reunião na qual uma pessoa era designada para a recitação, que, por sua vez, poderia ser controlada pelos ouvintes atentos, caso o contador se enganasse ou esquecesse algum detalhe tradicional. Ainda de acordo com Simonsen:

O ato de contar se pratica segundo um sistema de três parâmetros principais: o quadro das reuniões (lugar, estação, hora, ocasião), a seleção dos participantes (ela própria operada segundo três critérios principais: sexo, faixa etária, profissão), o repertório (há uma certa correspondência entre o tipo de instituição de transmissão e os gêneros narrativos que nela se praticam). (SIMONSEN, 1987, p. 26)

As reuniões para contação de histórias, além das coletivas em que se misturavam toda a sociedade, foram, sobretudo, divididas em assembleias destinadas, separadamente por sessão, aos homens, às mulheres e às crianças. As últimas ouviam junto “com as histórias tradicionais e cantos populares, o respeito aos adultos e as boas maneiras” (SIMONSEN, 1987, 28). Durante a Idade Média (séc. V ao XV) os contos folclóricos se limitavam apenas à oralidade. Na Idade Moderna (séc. XV ao XVIII), os folcloristas preocuparam-se em coletar e registrar esses contos para a preservação da cultura dos povos neles contida.

Assim sendo, destacaram-se alguns autores, como o francês Charles Perrault, conhecido por misturar os contos em que encontrava na criação popular à sua imaginação, respeitando de suas fontes a poeticidade, a moral e até o que tivesse de cruel. Os Alemães Wilhelm e Jacob Grimm ficaram conhecidos por transcreverem o material oral em que recolheram do povo. Os Irmãos ganharam prestígio em sua segunda publicação com as versões expurgadas dos contos populares direcionadas para as crianças. Também se ressalta o escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, por produzir contos baseados em sua própria infância, em que a ma-

gia está em sua alma, e na maneira de lidar com o seu mundo interior.

Quando a família, os pais ou qualquer outra pessoa contam histórias, ou leem para as crianças, elas vão construindo uma ligação com o mundo exterior. Vão se construindo enquanto sujeito. Vão aprendendo a conviver com os outros. Por isso, quanto mais cedo as crianças iniciarem seu contato com o mundo da literatura melhor será para o desenvolvimento de suas relações exteriores. Ponderamos que a responsabilidade de formação de leitor literário não é exclusividade da escola, embora seja compromisso desta, mas deve ser vista também como papel da família.

As recomendações são amplas e todas voltadas para as práticas de inserção da literatura desde 0 a 06 anos e que podem acompanhar a pessoa por toda a vida. A participação dos pais ou responsáveis pela criança, no ensino da leitura literária é muito importante. Considerando-se que a literatura é uma constante na vida, seu ensino não depende de condição financeira e pode ser praticada até mesmo por pais analfabetos através da contação de histórias, por meio do cordel cantado ou narrado, das parlenhas e até de texto não verbal.

Assim, a literatura é o fenômeno que pode ser articulado de diversas maneiras para se atingir a formação de um leitor literário, que se tornará capaz de dialogar com todos os níveis de textos. A contação de histórias é uma forte aliada da literatura e da escola, na construção do gosto de ler e na formação do cidadão crítico e ativo em seu meio social. De acordo com Daniel Munduruku (2014, p. 177), “oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se completam”. A literatura e a oralidade sempre estiveram juntas no cotidiano do ser humano, exercendo uma função para além da gratuidade, da arte pela arte, fazendo parte do contexto de formação das pessoas que delas fazem uso.

4. Considerações finais

A literatura é indissociável do ensino e aprendizado porque é do humano. Ela toca o ser humano em sua plenitude, integraliza os saberes tanto no individual como no coletivo. A contação de histórias é parte integrante do ensino de literatura, porque com sua narrativa tem a capacidade de tocar nas memórias afetivas, desencadeando assim emoções, sentimentos que envolverão os alunos numa atmosfera de relaxamento e ao

mesmo tempo de atenção. Dois sentimentos antagônicos entre si, pois o alunado fica em estado de êxtase, esperando o desfecho final da história, que para cada um será diferente. Posto que a literatura é subjetiva, agindo de forma profunda no interior do indivíduo, resolvendo seus conflitos, agindo e interagindo em suas emoções.

Como explica Huizinga (2000), a literatura é um jogo, assim como a vida também é. E o jogo tem espírito de competição, de luta, de vencidos e vencedores. Nesse sentido, a literatura, a contação de histórias, são permeadas com as mesmas emoções do jogo, com um misto de suspense e apreensão. Assim como o cordel, os contos de fadas também fazem parte desse jogo literário, pois conforme afirma Zilberman (2012, p. 145), em sala de aula, eles “podem colaborar na condução do gosto pela leitura, que levará certamente à abertura de novos horizontes fantásticos”.

O diálogo é fundamental para o crescimento intelectual. Nele se faz necessário o uso da literatura em suas diversas formas como a poesia, a contação de histórias, os romances, como ponte para alcançarmos o outro e poder ouvi-lo. Sabemos que a literatura não deve ser praticada apenas para fins pedagógicos. Posto que é uma arte, como a poesia, por exemplo, também é uma forma de expressão de sentimento, capaz de formar um cidadão melhor na arte de se comunicar, de compreender conflitos externos e internos, tornando-se mais esclarecido e crítico acerca das relações sociais a que está inserido.

Assim, a contação de histórias é propícia para o trabalho em sala de aula. Seus efeitos são inúmeros e englobam outros aspectos da vida, como a relação do indivíduo com o outro, com o mundo à sua volta. O ato de contar histórias é conhecimento empírico, modifica os níveis de realidades do ser humano, que ao escutar uma história, encontra formas diferentes para viver, para aprender mais sobre si mesmo e o outro, influenciando na resolução de problemas afetivos e cognitivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leituras).

AQUINO, Kenia Adriana, de. *O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil*. Jundiaí-SP: EdUFMT, 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHES. Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Cutrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

BURKER, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. (Biblioteca básica).

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Betty. *Contar história uma arte sem idade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

CORRÊA, Hercules. MARTINS, Aracy. O jogo dos saberes literários. In: PAIVA et al. (Orgs). *Leitura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Atênica, 2007.

GALHARDO, Irma. *Epopéia tocantinense*. 2. ed. Palmas: Irma C. S. Galhardo, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. *Onde está a literatura?*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola.* São Paulo: Biruta, 2009.

SAMUEL, Rogel. *Manual de teoria literária.* Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

SANT'ANNA, Afonso Romano, de. Contação de histórias vida e realidade. In: PRIETO, Benita (Org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes.* Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SIMONSEN, Michèle. *O conto popular.* Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura.* Curitiba: InterSaberes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e Pedagogia).

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola.* 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral.* Trad. de Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Editora Hucitec. São Paulo, 1997.

ZWIEREWICZ, Marlene. Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: conceitos norteadores das Escolas Criativas e suas implicações na difusão do Pensamento do Sul. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique. *Formação de professores e Interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção* (Orgs). Goiânia: América, 2014.

**CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO INSTRUCIONAL NO
RENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Vera Lúcia Ferreira Urt (UEMS)

urtvera@hotmail.com

Herbertz Ferreira (UEMS)

herbertz@uems.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO:

Esta proposta de intervenção pedagógica surgiu da necessidade de se criar ações para melhorar o rendimento e diminuir a evasão escolar, durante o primeiro semestre de 2018, em escolas da Rede Municipal de Educação de Ladário, Mato Grosso do Sul. Para este trabalho elegeu-se textos do gênero instrucional, como regras de jogos, bulas de remédios, receitas culinárias, dentre outros, por apresentarem linguagem simples e objetiva. Permite, dessa forma, ao aluno se apropriar da função social que o gênero instrucional representa e, ao utilizarem verbos no modo imperativo, explorá-los em toda a sua potencialidade. A metodologia utilizada foi a proposta de sequência didática sugerida por Dolz (2004), que em síntese compõe-se da apresentação detalhada da situação, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos devem realizar, seguida de uma primeira produção, momento em que é possível avaliar as capacidades já adquiridas e ajustá-las na sequência às possibilidades e dificuldades. Foram aplicados módulos compostos de atividades e exercícios múltiplos com a finalidade de oferecer técnicas e instrumentos que desenvolvessem no aluno suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação, concluindo com uma produção de um dos gêneros trabalhados.

Palavras-chave:

Intervenção pedagógica. Sequência didática. Textos do gênero instrucional.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos estão cada vez mais consolidados. A internet, o *wifi*, a robótica, as criptomoedas já fazem parte do dia a dia das pessoas transformando-as no seu modo de agir, pensar e ver o mundo. Os diversos recursos midiáticos permitem dar voz ao indivíduo comum e este passa a ser de mero leitor a autor e crítico das coisas que acontecem no mundo e a sua volta. Da mesma forma esse processo tecnológico também está presente nas escolas e nas salas de aula como os celulares, o compu-

tador pessoal, a lousa digital, o *datashow* e muitos outros recursos que, se bem administrados, são ferramentas facilitadoras no quesito ensino–aprendizagem. Mas tecnologia e educação não são isomórficas. A escola não tem despertado no aluno a mesma motivação que existe quando este se utiliza das redes sociais para denunciar, mostrar indignação, reclamar, injuriar e assim fazer valer seu ponto de vista.

Muitas transformações paradigmáticas foram implantadas nas escolas com o intuito de fazer com que o aluno tenha maior empatia com o espaço escolar e adquira conhecimentos básicos para a sua formação.

Buscar constantemente desenvolver novas didáticas que estimulem esse aluno a se apropriar dos conteúdos propedêuticos ao nível de ensino a que pertence é um dos caminhos para melhorar o rendimento escolar e frear o alto índice de evasão que está ocorrendo nas escolas de ensino fundamental. Pensando assim, a REME–Rede Municipal de Educação do Município de Ladário-MS, após um diagnóstico efetuado durante o primeiro semestre do ano letivo de 2018, solicitou que ações afirmativas fossem desenvolvidas nas disciplinas de Português e Matemática, na tentativa de encerrar o ano letivo com um panorama mais exitoso.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marquês de Tamandaré, a gestão tem como preocupação principal garantir ao aluno processos educacionais que objetivem uma aprendizagem de qualidade para dessa forma, através do interesse e desempenho do educando, este possa resgatar a excelência da escola tornando-se um cidadão ativo e transformador de sua realidade social.

A presente proposta de intervenção pedagógica tem por objetivo criar mecanismos que auxiliem o aluno a desenvolver suas aptidões cognitivas e a despertar seu interesse em participar das atividades escolares, consequentemente atingirem um resultado conceitual que os promova para as séries subsequentes.

Seguindo o raciocínio, para superar esse desafio foi preparado para os alunos da 7ª série, Turma “B”, período vespertino, uma aula na escola, um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual. Para este projeto seguiu-se o esquema de sequência didática sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cuja metodologia visa levar o aluno a se apropriar e a refletir sobre um determinado gênero, sendo que para este trabalho foi escolhido textos do gênero instrucional, por apresentarem linguagem simples e objetiva, além de abranger uma vasta gama de

usos sociais, cuja função é a de regular, indicar formas de agir, descrever etapas as quais devem ser seguidas para que se consiga fazer algo. Os textos do gênero instrucional, assim como os demais, apresentam tema, modo composicional e estilo específicos como numerais que indicam as quantidades ou ordenação de ações, abreviaturas, ilustrações, dentre outros. Como enfoque gramatical nessa tipologia textual é possível se trabalhar verbos no imperativo, que permitem fazer com que os alunos compreendam as regras de sintaxe e, ao mesmo tempo fazer com que percebam os diversos sentidos que este modo verbal proporciona.

2. Fundamentação teórica

Ao definir trabalhar com gêneros textuais, o objetivo principal era o de realizar uma intervenção pedagógica onde o aluno tivesse uma participação mais significativa, seja como autor ou protagonista das práticas sociais públicas ou particulares, e que lhe permitisse alcançar relativo domínio dessa linguagem quase sempre pouco dominada.

Esse projeto permitiria observar através dos diversos módulos o que o aluno já conhece, quais são suas potencialidades, modular os conteúdos e quais progressos conseguiu alcançar.

Segundo a teoria piagetiana, o processo de aprendizagem compreende criar uma situação problema, no nosso estudo um desafio, como, por exemplo, fazer com que buscassem lembranças das brincadeiras de infância. Provocar um desequilíbrio que foi fazê-los apresentar à turma suas experiências. Causar uma assimilação, que foi saber ouvir o que o colega tinha a relatar. A acomodação com a sensação de identificação com as experiências relatadas e por fim o equilíbrio, a segurança em criar suas próprias regras de jogo. Ainda segundo o teórico, há necessidade de diagnosticar as competências e as habilidades do aluno e preparar atividades conforme as características de cada estágio de desenvolvimento.

O processo acima descrito na teoria de Ausubel (1980) equivale ao conceito da aprendizagem significativa, situação em que novas informações interagem com conceitos significativos, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, classificado pelo teórico de subsunção. Nessa fase se dá o armazenamento dessas informações, no cérebro humano, de forma organizada, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são assimilados a conceitos mais gerais. A estrutura cognitiva corresponde a uma estrutura hierárquica de

conceitos, isto é, experiências sensoriais da pessoa.

No conceito da aprendizagem por descoberta, Bruner (1979) afirma que ela acontece quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender. Em nosso trabalho isso pode ser constatado quando os alunos foram desafiados a criar uma receita culinária que fosse prática, econômica, saudável, de preparo rápido e que fosse bem apreciada pelos avaliadores. Segundo Bruner (1979), o aluno é parte ativa da construção do seu conhecimento. Ele precisa estar predisposto, motivado para a aprendizagem.

Para tanto, a escolha do esquema de sequência didática proposto pelos estudiosos de Genebra contribuiu para que se pudesse apresentar ao aluno um conjunto de conhecimentos claramente estruturados e assim garantir uma participação significativa e com bons resultados.

3. Metodologia

O procedimento “sequência didática” que detalharemos a seguir foi aplicado para uma sala de alunos do 7º ano, turma “B”, período vespertino, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marquês de Tamandaré, situada no Bairro Nova Aliança, Município de Ladário, em Mato Grosso do Sul, durante o mês de outubro de 2018.

O planejamento das aulas ficou dividido em duas etapas, Parte I e Parte II, num total de dez horas aula. As atividades foram desenvolvidas de forma individual, em duplas ou em grupos de no máximo 6 alunos. Para a explanação das aulas e atividades específicas foram utilizados como recursos: cadernos, lápis, borrachas, canetas, folhas impressas, quadro negro, *datashow*, dependências da escola para a exposição pedagógica e a cantina para a atividade gastronômica.

Não há um consenso entre os estudiosos de qual seria a forma ideal para se ensinar a escrever e a se manifestar adequadamente. Dentre as sugestões propostas, as que atenderam às expectativas buscadas neste trabalho e que contribuiu para uma melhora no desenvolvimento da capacidade dos alunos produzirem textos e se expressar oralmente foram, em primeiro lugar, oferecer ao educando material variado em textos de referência, tanto escritos como orais, facilitando-lhes na elaboração de suas produções, segundo, modular o ensino e terceiro, favorecer a elaboração de projetos de classe.

De acordo com o que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequência didática são atividades escolares diversificadas e voltadas a um determinado gênero textual oral ou escrito. Tem como característica principal permitir que os alunos se familiarizem com práticas de linguagem novas ou de difícil acesso, para que assim possam dominar melhor determinado gênero de texto e consequentemente consigam escrever ou falar com mais desenvoltura em situações de comunicação.

A estrutura de base de uma sequência didática proposta pelos citados estudiosos segue o seguinte esquema:

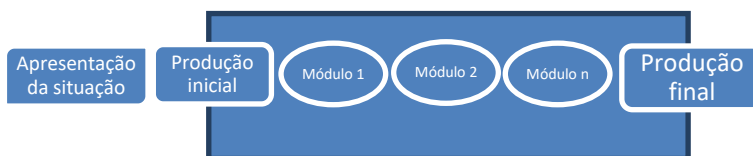


Figura 1- Esquema da Sequência Didática.

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

4. Apresentação da situação

A apresentação da situação tem como foco principal expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Na nossa proposta de intervenção pedagógica, o projeto de comunicação a ser realizado era expor a produção textual dos alunos com as regras de jogos criadas por eles, na Exposição Pedagógica da escola, (Anexo C).

Na apresentação da situação, ainda segundo o esquema de sequência didática, deve-se deixar bem claro aos alunos qual é o gênero que será abordado. Em nosso estudo a proposta era a de se criar regras de jogos, (Anexo A – aulas 1 e 2).

Quanto aos conteúdos, na apresentação inicial foi feita uma roda de conversa para que os alunos buscassem em suas lembranças situações de brincadeiras que costumavam realizar em suas famílias, com vizinhos, nos primeiros anos de escola ou até as que ainda praticam hoje. Neste caso, segundo o esquema de sequência didática esse momento corresponde a uma primeira produção.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento

não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sinequa non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

5. Produção inicial

Nessa primeira produção, é o momento em que o professor pode fazer ajustes para a sequência didática a fim dedesenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e, para os alunos fica mais claro qual será o gênero que lhes será apresentado e assim se conscientizarem do que já sabem ou não fazer. Cabe aqui, ao professor, pôr em prática o processo de avaliação formativa. Por meio de análise das produções orais ou escritas dos alunos é possível saber em que ponto está a classe e quais são suas dificuldades. Partindo dessa observação, o professor pode diferenciar ou individualizar seu ensino.

Os módulos

Com relação aos módulos, que servem para dar instrumentos necessários ao domínio de um gênero, como também trabalharas dificuldades apresentadas pelo estudante em sua primeira produção, em nosso estudo era necessário apresentar primeiramente as características e a estrutura do gênero textual instrucional.

A partir daí, o aluno estaria preparado para elaborar seus textos que, segundo os critérios abordados pela psicologia da linguagem são quatro os níveis para que o educando tenha condições de produção:

1º) *Representação da situação de comunicação*– imaginar fielmente quem serão os destinatários do texto (pais, colegas, a turma; qual é a finalidade visada (é para convencer, divertir, informar); qual é o gênero visado;

2º) *Elaboração dos conteúdos* – para criar seus conteúdos, o aluno deve conhecer as técnicas, e estas diferem muito em função do gênero que está sendo estudado;

3º) *Planejamento do texto*—como cada gênero tem suas próprias características e estrutura mais ou menos convencional, o plano elaborado pelo aluno vai depender da finalidade ou do destinatário que se deseja atingir;

4º) *Realização do texto* – cada situação pede determinado vocabulário, tempo verbal, organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos, cabendo ao aluno definir o mais apropriado.

Após apresentar as características e a estrutura do gênero textual instrucional, os alunos foram orientados para trabalhar em duplas e criar ou recriar regras de jogos.

No encontro seguinte, os alunos trocaram suas produções e estas foram analisadas em sua estrutura e em semântica. Foram também reescritas, lidas para a turma buscando uma adequação de interpretação.

Nesta etapa buscou-se variar os modos de trabalho buscando estar o mais próximo possível da proposta do esquema de sequência didática, onde é enfatizado que delegar ao aluno a revisão de seus textos ou de colegas para melhorá-los, criticá-los, comentá-los é um exercício que lhe possibilitará ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Produção final

É a oportunidade do professor realizar uma avaliação somativa, pois este é o momento em que o aluno põe em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esse critério de avaliação permite ao professor fazer sua avaliação baseada em pontos possivelmente aprendidos pelos alunos durante a sequência, servindo também para que ele observe as aprendizagens efetuadas e planeje a continuação do trabalho para então retomar conteúdos que não foram assimilados.

Uma das sete faculdades mentais, ou inteligências que Gardner (1995) classificou após longas pesquisas, a inteligência linguística é uma habilidade que se manifesta para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem, seja na semântica ou na sintaxe, na expressão oral ou escrita.

Em nosso plano de aula, Parte I, os alunos após as devidas revisões de texto, apresentaram suas produções para os colegas de classe e posteriormente na Exposição Pedagógica da escola, (Anexo C). Já no

nosso plano de aula, Parte II, o foco principal foi o de produzir um texto do gênero instrucional receita culinária, (Anexo G), tendo como culminância prepará-la na cozinha da escola e submetê-la a degustação e avaliação de colegas de outras turmas. Como enfoque gramatical, na área de linguagem, revisar os usos dos verbos no modo imperativo seguiu-se as mesmas etapas para dos demais modelos de usos sociais. Além do gênero instrucional receita culinária, foram apresentados também outros textos instrucionais como bula de remédio e panfleto, (Anexo D).

6. Considerações finais

Tendo como referenciais teóricos e o esquema de sequência didática proposta por Schnuwly e Dolz (2004) foi possível experienciar em sala de aula que os usos dos gêneros textuais, neste caso específico os do tipo instrucional e, por meio deles demonstrar, por exemplo, as diversas formas de expressar verbos no modo imperativo, um componente gramatical de uso corriqueiro, mas pouco observado em sua estrutura. Houve uma certa desenvoltura, por parte dos alunos, quanto a utilização do gênero textual instrucional, na prática escrita e na oral, conforme demonstrado nas apresentação de seus trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Trad. de Eva Nick *et al.* Rio, Interamericana, 1980. *Apud* MOREIRA, M.A. Monografia n. 10 da *Série Enfoques Teóricos*. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. 1995. 625 pp

BRUGHEL, P. Jogos infantis. Disponível em http://portal.doprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/5331/imagens/bruegel_la.jpg. Acesso em 21/10/2018.

BRUNER, J. (1979) On Knowing. Essays for the Left Hand (2. ed.). Londres: Belknap Press of Harvard University. *Apud* CASANOVA, M.P. e outros. Teoria da aprendizagem. Psicopedagogia das necessidades especiais. Universidade de Lisboa. 2018.

COSTA VAL, M. Graça (Orgs). Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais. Pampulha: MEC/CEALE/UFGM. 2005-2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas

para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCH-NEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

GARDNER, H. (1995). As Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas. Retirado de <https://pt.slideshare.net/gabrielsoares08/howard-gardner-teoria-das-inteligencias-mltiplas>. Apud CASANOVA, M.P. *et al.* Teoria da aprendizagem. Psicopedagogia das necessidades especiais. Universidade de Lisboa. 2018.

Projeto Jogos Brincadeiras.pdf – Versão *On-line* – ISBN 978-85-8015-075-9 – Cadernos PDE – Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. 2013.

Fonte:

<https://portuguesetri.wordpress.com/2016/02/16/modo-imperativo-no-texto-instrucional-8o-ano/>. Acesso em: 07/10/2018.

Fonte:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34522>. Acesso em: 26/10/2018.

Anexo II – Fonte: <https://linguagemeafins.blogspot.com/2012/06/producaoinstrucionaltextosopiniaoocienci.html>. Acesso em 26/10/2018)

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_edfis_pdp_andreia_ducci_toninelo_zanetti.pdf. Acesso 25/09/16)

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Panfleto>. Acesso em 24/10/2018)

<https://queconceito.com.br/folheto>. Acesso em 29/10/2018)

**(DES)ESTRUTURANDO A LINGUÍSTICA ANTROPOCÊNTRICA:
ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA MARGINALIZAÇÃO DOS
SUJEITOS DE OUTRAS ESPÉCIES E A PROPOSIÇÃO DE
UMA NOVA AGENDA LINGUÍSTICA ANTI-HUMANISTA**

Gabriel Bittar Domingues (UEMS)

gabriel-b07@hotmail.com

RESUMO

O propósito do texto que segue é contribuir com a problematização dos construtos modernos de cognição e, sobretudo, de linguagem a partir de contribuições contemporâneas da ética abolicionista animal, apontando para uma ampla gama de formas de cognição e maneiras de lidar com os ambientes nos quais os sujeitos estão inseridos. Tal problematização propõe um viés crítico aos expoentes da linguística antropocêntrica, a exemplo de Rousseau e Pinker. A metodologia usada foi a discussão crítica de pressupostos filosóficos e linguísticos (textos esses que sempre se inscrevem/escrevem um à margem do outro) a partir de enunciados internos, apoiada por comentários (Bekoff, Derrida, De Waal, Lestel e outros). No âmbito do senso comum, uma nuvem de preconceitos ainda encobre as formas de construção de mundo e de cognição das outras espécies, o que faz com que os humanos, com a fé que depositam na razão e em si mesmos, pensem – dentre outros preconceitos decorrentes do especismo – ser ‘superiores’ aos demais animais ou que a linguagem seja somente humana, ou que o mundo esteja dado para ser dominado/colonizado por eles. O que não é o caso.

Palavras-chave:

Filosofia. Linguística. Pós-humanismo. Ética animal.

1. Introdução

Poucos discursos se constroem sob uma tentativa de estar à parte do jogo especista. A maioria das discussões filosóficas, sociológicas, psicológicas, linguísticas, gira em torno de um antropocentrismo herdado. Isso porque os teóricos se permitem o enclausuramento em um espaço teórico metafísico/humanista. Ao menos a partir das pesquisas de Jacob von Uexküll, Dominique Lestel, Frans de Waal e outros etólogos descobriu-se um sem-fim de formas de vivência nas outras espécies. Junto a isso, as pesquisas de Jacques Derrida, Gianni Vattimo, Jean-François Lyotard e outros filósofos nos trazem uma de-sedimentação de pressupostos tão radical que todos os conceitose pressupostos humanistas já não se sustentam senão em um discurso talvez emocionalmente apegado a uma tradição já incapaz de dar respostas minimamente suficientes às questões que insurgem.

É pelo mínimo que este artigo se pauta. O intuito, aqui, não é de

reconstruir toda a teoria linguística seguindo uma de-sistematização do pensamento tão radical que abarcasse a etologia e a Teoria dos Direitos dos Animais e que pudesse, já, supor isso e aquilo. Isso seria desejável, mas não é nosso foco. Resta a este trabalho, portanto, apenas o intuito de oferecer uma contribuição para a desestruturação do modelo antropocêntrico, humanista e metafísico de linguagem que vige hoje. Para isso, discutiremos aqui trabalhos notadamente desse viés, como os de Pinker ou Rousseau. Talvez uma discussão difusa possa não ser tão efetiva em relação a cada um desses autores, mas permite, por outro lado, abordar uma ampla gama de discussões que porventura fossem diminuídas por outras questões caso se centralizasse a discussão em algum deles, justamente porque isso permite visualizar distintos pressupostos, distintas maneiras pelas quais o humanismo antropocêntrico e metafísico enveredou pela linguística.

Para realizar esta pesquisa, trilhamos a metodologia de revisão bibliográfica tendo por base artigos e livros dos linguistas, filósofos e etólogos relacionados à temática discutida. O texto estabelece dois momentos: a) *‘Do homem ao animal inexistente’*, no qual se discute as simplificações necessárias para que a lógica binária possa operar corretamente e para que se possa suprir seu fundamentalismo intrínseco, seguindo um caminho de questionamento de palavras como ‘homem’, ‘animal’, ‘animal de...’, ‘ciência’ e esvaziando essas palavras; b) *‘Por uma nova agenda na linguística’*, no qual serão apresentados motivos (levando em conta os já expostos) para uma reconfiguração dos pressupostos e das considerações dessa linguística antropocêntrica visando a uma readequação da mesma frente a um mundo que não contém simplesmente ‘animais’ ou ‘animais irracionais’, mas ‘outros animais’, ‘sujeitos de outras espécies’, etc., os quais não estão dados em nenhuma relação de hierarquia com os humanos. A proposta é mudar a pauta da linguística para uma que compreenda essas premissas e possa começar a abranger essas outras pessoas de forma cuidadosa.

2. Do homem ao animal inexistente

No caminho da consolidação do projeto metafísico de ciência, o ‘homem’ [sic.], ‘*man / mankind*’ (Ing.), ‘*l’homme*’ (Fr.), é o centro para qual convergem os esforços linguísticos discutidos aqui. Compreender, analisar, discutir, expressar a marca ‘do homem’, ‘*the mark of mankind*’, ‘*la marque de l’homme*’ é o foco de sociólogos, filósofos e linguistas a

perder de vista. Que quer dizer, no entanto, ‘o homem’? Esse homem é o mesmo homem representado em escalas da evolução humana, que segura ora uma clava, ora uma lança, orgulhosamente expondo a representação fálica de seu troféu maior que é poder usar um instrumento? Esse homem, que sequer se distingue das demais espécies por poder usar uma ferramenta – é ele ‘o homem’ de que se fala, quando se diz, e.g., que ‘o homem chegou à lua’ ou que ‘o homem possui a linguagem’, ou que ‘o homem é um animal superior’, etc. etc.? Porque se é esse o homem de que se fala desde os livros didáticos até os livros dos teóricos mais venerados, é sensacional que ele tenha feito tudo o que fez sozinho e tenha todas as qualidades que clama para si mesmo. Esse homem deve bem ser venerado, como o fazem os humanistas. Parece interessante, portanto, colocar sob suspeita duas noções metafísicas consolidadas: o humanismo e a palavra ‘homem’. Para pensar isso, devemos primeiro consultar uma humanista acerca do assunto:

Poderíamos tomar a definição que os dicionários comuns nos dão: homem, animal racional, bípede e mamífero, que ocupa o primeiro lugar na escala zoológica. Ou ficar com a explicação de ordem etimológica, segundo a qual o termo latino *homo* significa “nascido da terra”; *húmus*, da mesma raiz, é uma palavra especial, fértil, produtiva, não uma terra qualquer, o que nos levaria a considerar no homem seu caráter distintivo e superior, ainda que partilhe com os outros seres de uma mesma natureza. (CURY, 1986, p.17)

Note-se a necessidade de Cury de perceber esse “caráter distintivo e superior” do ‘homem’, isso mesmo que ele “partilhe com os outros seres de uma mesma natureza”. Abbagnano, por sua vez, diria, no vocábulo sobre humanismo, que o humanismo filosófico é justamente quando se pensa os humanos como superiores às demais espécies, e muito mais do que isso, o humanismo é: “qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e os interesses do homem” (ABBAGNANO, 2012, p. 602). Apesar da grosseira tomada do gênero pela espécie⁶⁰ que a palavra ‘homem’ como designação de ‘humanidade’ traz, a pergunta que fazemos ao humanismo aqui (pergunta com a

⁶⁰ Há um termo A que designa um gênero, e um termo B para outro. Fazer referência à espécie humana como um todo usando o termo A é no mínimo desonesto. É necessário dizer humanidade, humanos, humanas, espécie humana, com variações de gênero, uso de plural, para não cair na totalização ‘o homem’, que apaga toda a variedade de costumes, gêneros e identidades construídas pelos sujeitos que integram essa espécie em nome da (re)afirmação de um único gênero socialmente construído (o masculino). A temática do gênero, no entanto, não é o foco de nosso trabalho, e não deve ser minuciosamente abordada.

qual ele parece não conseguir dialogar senão na reafirmação apaixonada de pressupostos inconsistentes) é: como é que se pode dizer ‘o homem’, afinal, sem cometer um apagamento grosseiro de tudo aquilo que não é ‘o homem’? Ou seja, a redução de toda a espécie humana a ‘o homem’ não seria uma redução proposital para que se possa, então, gerar conclusões a partir de um cálculo lógico que só é possível com esse tipo de redução? – o cálculo lógico, a propósito, é o da lógica binária. Do outro lado, para reforçar nossa tese, existe ‘o animal’. É agora que começamos o questionamento à lógica clássica que oferece base para os pressupostos dos linguistas que discutimos.

Chacun sait que l’animal n’existe pas. Qui a déjà croisé un animal? Une belette, oui. Un chat, une, mésange, un oiseau même, oui, mais un animal? On aura beau chercher, soulever les feuilles, guetter avec patience derrière un arbre ou un muret, on ne trouvera jamais, ni au sein de la nature, ni dans l’artefact biogénétique qui compose désormais notre environnement vivant, le moindre objet réel pour correspondre au mot animal. (ROUGET, 2014, p.15)

O que Rouget afirma aqui, não sem uma dose de ironia, é que a redução dos sujeitos de outras espécies, de todas as distintas formas de vida, em uma palavra ‘animal’, para que se diga ‘o animal’, é uma redução muito evidentemente construída e cheia de preconceitos. Com as palavras ‘homem’ / ‘animal’ é possível jogar o jogo do superior e do inferior, daquele que se pode matar e comer, e daquele que se deve respeitar, e tudo isso fica grosseiramente colocado e definido apenas com base nessa inventada divisão. É nesse sentido também a afirmação de Baudrillard (1991, p. 164), ao apontar o momento de distinção entre o humano e o não humano:

Os animais não passaram, de resto, ao estatuto de inumanidade senão no decurso dos progressos da razão e do humanismo. Lógica paralela à do racismo. Não existe “reino” animal objetivo senão desde que existe o homem. (BAUDRILLARD, 1991, p. 164)

É preciso, portanto, lembrar a animalidade dos humanos, reforçar isso na linguagem, não deixar que preconceitos linguísticos atrapalhem uma tentativa de se pensar a relação entre os animais humanos e as outras espécies. É preciso não mais usar ‘o homem’, nem ‘o animal’. De acordo com Derrida, é possível perceber três pontos nos quais o pensamento humanista se baseia em pré-conceitos: 1 – “Essa ruptura abissal não desenha duas bordas, a linha unilinear e indivisível de duas bordas, o Homem e o Animal em geral” (DERRIDA, 2002, p.60). Não é difícil compreender o que Derrida diz aqui. Ele aponta justamente o que estamos a discutir: não se supõe uma borda entre ‘o homem’ e ‘o animal’; 2 – a ins-

tuição por nós chamada ‘História’ não é senão “momento ou fase histórica, a partir de uma subjetividade antropocêntrica” (DERRIDA, 2002, p.60), ou seja, ‘a história’ é sempre história de um ponto de vista antropocêntrico. Incorre também sempreem poder ser caracterizada como momento histórico da vida de um ‘eu’ humano que conta a história. 3 – Há diversas formas de viver e de estar em contato com o mundo nas diversas espécies, que não podem ser resumidas em ‘o animal’.

Para além da borda *pretensamente* humana, para além dela, mas de forma alguma sobre uma única borda oposta, no lugar do “Animal” ou da “Vida-Animal”, há, de antemão, [...] uma multiplicidade de organizações das relações entre o vivente e a morte, das relações de organização e de não-organização entre os reinos cada vez mais difíceis a dissociar nas figuras do orgânico e do inorgânico, da vida e/ou da morte. (DERRIDA, 2002, p. 60-1)

Esse jogo de generalizar, portanto, carrega necessária supressão da pluralidade genérica (‘o homem’) enecessária supressão da pluralidade de vivências e de formas de ver o mundo (‘o animal’), tudo em nome do funcionamento dos sistemas metafísicos. Podemos, agora, bem encontrar um dos pressupostos metafísicos da linguística que constituem e herdam de toda essa construção humanista: “*La parole distingue l’homme entre les animaux*” (ROUSSEAU, 1976, p. 501). Essa é justamente a primeira frase do *Essai sur l’origine des langues*. Embora Rousseau admita que entre abelhas e animais de outras espécies é possível perceber “*une organisation plus que suffisante*” (ROUSSEAU, 1976, p.504), ele fecha os olhos propositalmente a essas outras formas de linguagem que são mais do que suficientes em seus contextos, e declara que a língua humana é convencionada, e que por isso: “*Voilà pourquoi l’homme fait des progrès, soit en bien soit en mal, et pourquoi les animaux n’en point*” (ROUSSEAU, 1976, p. 504). Os ‘animais’ (note-se a ruptura entre ‘os animais’ e ‘o homem’) não fizeram progresso – mas que progresso? Será o mesmo progresso humanista violento, projeto de dominação e de colonização de que falará, mais tarde, Cury (1986)?

Humanizar o mundo é continuar o processo de criação divina. Já dissemos que o homem é criatura e criador: criatura porque recebe seu ser de outro ser; criador porque se cria e cria o mundo, quer dizer, toma as rédeas do processo evolutivo, dando a este rumo o que escolher. Dominar o mundo implica conhece-lo através das ciências, pois são as ciências, em seus diferentes aspectos de saber, que determinam que sentido dar à evolução. Quanto mais soubermos, maior será nossa eficiência no domínio e humanização do mundo. É este o compromisso de todos os homens para com cada homem e a realidade que o cerca, através do conhecimento e do trabalho. (CURY, 1986, p. 56)

Nesse sentido, temos já alguns construtos em suspeita: ‘ciência’, ‘progresso’, ‘homem’ / ‘animal’ (e o jogo de ruptura entre esses dois termos), e ‘a história’ (singularidade antropocêntrica). A língua humana que Rousseau afirma ter levado a um progresso (“seja para o bem ou para o mal”) se aproxima muito mais, nesse sentido, de uma tentativa metafísica de tomar espaços que não são seus, i.e., de colonizar. É a tentativa de apagar o plural, de ignorar o que há para além dos humanos e das humanas no sentido de constituir a borda entre aqueles que usam de uma ‘linguagem’ e aqueles que não usam, e isso tendo por base inúmeros preconceitos derivados da tentativa desesperada de encaixar tudo em uma epistemologia (a uma lógica), e não de adaptar conceitos epistemológicos às formas de vivência distintamente manifestas no mundo. Outra suposição que vai de acordo com esse pensamento de divisão entre ‘homem’ e ‘animais’ é a de Pinker (2002, p. 8):

Muitas pessoas cultas já têm opiniões sobre a linguagem. Sabem que é a invenção cultural mais importante do homem, o exemplo quintessencial de sua capacidade de usar símbolos, e um acontecimento sem precedentes em termos biológicos, que o separa definitivamente dos outros animais. (PINKER, 2002, p. 8)

O autor está completamente convencido do que diz: A linguagem é “quintessencial” (fortemente fundamentalista/metafísico⁶¹) “que o separa definitivamente dos outros animais”. Há, portanto, algo que forma a essência da espécie humana e que a distingue das demais⁶²: a linguagem. Não é de se esperar que possamos, novamente, questionar as singularidades da metafísica: ‘a linguagem’, sem precedentes. Consideremos agora o que Pinker diz que as pessoas cultas sabem sobre a linguagem: “Sabem

⁶¹ Adota-se aqui o pressuposto de que o pensamento metafísico é fundamentalista por estar ancorado no fundamento, no sentido apontado por Heidegger (2006, p. 74) de que a metafísica é onto-teo-lógica, i.e., baseada numa lógica que necessita de um centro/supremo (teo-lógica) e de uma partilha que cada ente faz do fundamento (onto-lógica).

⁶² Essa ideia por si só já é confusa e vazia, porque descende desse fundamentalismo do autor. A crença em uma essência que delimite e diga ‘essa é a espécie humana’ é também a crença na exclusão, porque a espécie se reconstitui a cada vez com seus distintos sujeitos, não podendo ser tachada. Dizer isso é já deixar uma boa parcela de pessoas de fora do discurso. Se assim for, todos que não participam dessa ‘maravilha’ que é a linguagem não são humanos. Kowalski (1999, p. 128) afirma que crianças com por volta de um ano e meio não conseguem sequer se reconhecer no espelho – isso seria exemplo de alguém que ainda não é humano? E poderíamos dizer que a Gorila Koko, que teria *expressado sentimentos de profunda tristeza na língua de sinais norte-americana ao receber a notícia da morte de seu gato All Ball* (KOWALSKI, 1999, p. 31), é humana? Tal lógica é cheia de furos como esse.

que a linguagem impregna o pensamento, e que as diferentes línguas levam seus falantes a construir a realidade de diferentes maneiras” (PINKER, 2002, p. 8-9). Impregnar o pensamento é uma colocação um tanto quanto vaga, pois Pinker precisaria provar, não apenas pelo indício do uso da língua, que apenas os humanos pensam, para sustentar suas teses. Isso é falho, visto que impossível. Seria preciso entrar na mente de outro humano e entrar na mente de um rato de laboratório para provar essa tese. Além disso, como é que Pinker mesmo nos provaria que ele pensa? Por outro lado, se Pinker toma os indícios como prova de que os outros humanos pensam (o que é mais razoável, e o que ele acaba fazendo nessa frase, recorrendo às “diferentes línguas”), podemos então perguntar: por que é que os outros animais não pensam?⁶³ Uma tese dessas não pode ser sustentada senão em um enquadramento metafísico que deveria ser visto pelos pesquisadores contemporâneos como perda de tempo.

É agora que interessa adentrar mais profundamente o excerto citado: se a linguagem e a construção de mundo têm uma tão forte relação, no momento em que Pinker pode sustentar que é a língua que leva os falantes a construir a realidade de diferentes maneiras é necessário perceber: ou os animais de outras espécies têm línguas (indício) e, portanto, linguagens, ou o que Pinker fala deve ser mesmo descartado. Hobgood-Oster (2014, p. 63-4) diz que cães e humanos influenciaram suas histórias mutuamente, porque realizaram e realizam sua caminhada juntas, sendo possível que nenhuma das duas existisse hoje se não houvesse essa correlação. Como sustentar que a construção de mundo (chamada por Pinker ‘construir a realidade’) é algo que ocorre assim tão simplesmente no uso de português, inglês, libras, e não em um convívio que modifica aquilo mesmo que os sujeitos são? Já vimos, além disso, nas três teses de Derrida, que a ruptura ‘homem’/‘animal’ é uma ignorância quanto às diversas formas de enxergar o mundo e de lidar com ele que as outras espécies têm. Uexküll chegou a criar a teoria da *Umwelt*, que significa

⁶³ Diversos estudos sustentam a teses ora de que os sujeitos de outras espécies são capazes de pensar, ora de que eles possuem suas formas de linguagem. É mesmo uma excentricidade de Pinker sustentar que a linguagem seja apenas humana. A exemplo, CF.: MARINO; COLVIN, 2015; DE WAAL, 2016, enquanto Bekoff (2010, p. 53; p. 57) sustenta também que eles são emocionais, não porque queiramos que o sejam, mas porque precisam ser para sua própria sobrevivência. Lestel (2001, p.92; pp.113-114) sustenta que outras espécies tanto usam linguagem simbólica quanto códigos de comunicação. A negação humanista de que as outras espécies tenham emoções, pensamentos, linguagem, é uma negação egocêntrica e muito perigosa, que sustenta um mercado de 80 bilhões de mortes por ano (MOHR, 2009). Quando nos arrependermos, pode ser tarde demais.

‘mundo circundante’, para sustentar que sujeitos de outras espécies constroem seus mundos, percebem os outros, têm, enfim, cada um sua personalidade e sua maneira de se colocar no mundo. Lestel (2001) aponta que:

Para Jacob Von Uexküll, cada espécie animal vive num mundo próprio, distinto do das outras espécies e ao qual acede por intermédio dos seus sentidos. Do seu ponto de vista, os critérios através dos quais nós construímos o nosso mundo não são os mesmos que os animais adoptam para elaborar os seus e é importante não encaixar os primeiros nos segundos. (LESTEL, 2001, p.197)

De Waal leva em consideração essa teoria, bem como a *scala naturae* de Aristóteles, que apresenta toda uma hierarquia dos ‘seres’, e argumenta de tal forma que as suposições de Pinker passam a parecer insustentáveis:

Mas por que parar nos primatas quando estamos considerando a cognição? Toda espécie lida flexivelmente com o ambiente e desenvolve soluções para os problemas que ele apresenta. Cada uma o faz de modo diferente. Seria melhor nós usarmos o plural para referirmo-nos a suas capacidades, portanto, e falar de inteligências e cognições. Isso nos ajudará a escapar de comparar cognições em uma única escala modelada depois da *scala naturae* de Aristóteles, que segue de Deus, os anjos, e humanos no topo, até abaixo aos outros mamíferos, pássaros, peixes, insetos, e moluscos na base. (DE WAAL, 2016, p. 12)

Disso se pode extrair que os conceitos e padrões que usamos para julgar o que ‘é língua’, o que ‘é linguagem’, como se fosse mesmo possível tratar os assuntos em termos essencialistas no Século XXI, são padrões e conceitos antropocêntricos, humanistas e, claro, metafísicos. Para De Waal (2016, p.12), dado que se pode encontrar inúmeras adaptações cognitivas no mundo das quais os humanos não precisam e não fazem poderiam fazer uso delas (como a e colocalização dos morcegos), “classificar a cognição em uma única dimensão é um exercício sem sentido”. Talvez esse medo de aceitar que os sujeitos de outras espécies possam ser chamados ‘sujeitos’, ou que eles possam ter suas próprias formas de linguagem frente aos problemas que o ambiente apresenta, seja apenas “relativismo, uma coisa do Diabo. O Diabo é múltiplo, mas a verdade é uma, Deus é um só” (CASTRO, 2010, p. 21). É por conta disso que urge repensar a agenda da linguística para além do humanismo.

3. Por uma nova agenda na linguística

Uma nova agenda linguística deve ser certamente: anti-humanista.

Pós-humanista. Deve superar o humanismo, etambém não mais o aceitar, por vê-lo como jogo calcado em pré-juízos, em noções deformadas que passam apenas de sobrevoos no que diz respeito às capacidades das outras espécies. A linguística antropocêntrica dá a entender, muitas vezes, que a espécie humana é isso ou aquilo de especial e fascinante, mas desconsidera o fato de que humanos não podem voar com seus próprios braços ou respirar embaixo da água. Nenhum critério linguístico tem qualquer coisa a dizer para a ética, mas é esse o intuito dos linguistas, quando dizem que os humanos são ‘superiores’. Onde está essa superioridade? Como é que se pode percebê-la? – Ou estamos julgando, mais uma vez, outras vivências de acordo com as nossas percepções de mundo? A bem dizer, deveríamos ouvir Lepeltier (2017):

Si l’humanisme est l’idéologie qui estime que les êtres humains ont une suprématie « naturelle » sur les autres animaux et qu’ils peuvent les exploiter à leur guise, alors oui l’antispécisme est un antihumanisme. (LEPELTIER, 2017, p. 37)

A declaração anti-humanista se pauta pelo fato de que o humanismo é especista e que isso tem inúmeras decorrências. O combate ao especismo deve ocorrer não só na esfera de uma ontologia atual filosófica ou de uma sociologia que considere os ‘avanços’ da sociedade em relação às demais espécies (em que medida, e.g., o carro ou a indústria beneficiam ou prejudicam as outras espécies?), mas também na esfera de uma linguística ampla, suficiente, que se detenha nas questões acerca das outras espécies, não as descartando de pronto dado que levada pelo senso comum. Difícil não assumir que Chomsky, Rousseau ou Pinker sejam por vezes imprecisos em suas declarações acerca das outras espécies; difícil não aceitar que essa imprecisão seja apenas um tijolo no muro da construção da opressão em relação a essas espécies. Nesse sentido, essas ideias humanistas e antropocêntricas têm uma forte ligação com o sistema em que vivemos, porque o ajudam a continuar consolidado. O comércio da carne, pele, couro, etc., o comércio dos shows televisivos de vida selvagem, a exploração circense e zoológica das outras espécies, todos esses são exemplos de uma sociedade que justamente depende de um olhar para o outro, para esse outro de outra espécie, esse mistério, que seja um olhar acostumado a vê-lo meramente como ‘boi’, ‘vaca’, ‘animal’, em divisão com ‘humano’⁶⁴, sendo que um não tem características rele-

⁶⁴ Sobre isso, importa a discussão de Rouget e Francione acerca do ‘animal de...’, bem como a obra *Making a Killing*, de Bob Torres. Cf.: TORRES, 2007; FRANCIONE, 2008, p. 135; ROUGET, 2014. *Roots* (2007, p.xiv) acaba por deixar escapar que essa teleologia

vantes, é como produto repetido, sempre igual, e o outro (humano) tem personalidade, tem história, tem alma, tem linguagem. Isso tudo não ocorre senão por ignorância, e essa ignorância pode ser combatida não só com uma discussão reformada acerca de como as outras espécies se situam em todos os âmbitos de vivência, como também com o mero demorar-se nas questões sobre sujeitos de outras espécies. Que ao menos os linguistas contemporâneos saibam demorar-se: é isso que se espera.

Para observar uma tal desconstrução das ideias linguísticas importa considerar as obras de Derrida, como *De la Grammatologie*, que vão em um sentido de desapropriar toda essa tradição linguística. Para Derrida, há um transbordamento do conceito de linguagem: não se pode falar que ‘a linguagem’ seja apenas humana, ou mesmo quehaja ‘a linguagem’, como ‘a história’, como ‘o homem’, como ‘o animal’, porque todas essas formas singulares são generalizações que não dão mais conta do que se pode ver hoje; “o próprio signo “linguagem” (e, por conseguinte, o próprio conceito de signo) não consegue mais abarcar aquilo que pretendia inicialmente” (COELHO, 2013, p. 152). Poderíamos aqui acrescentar à tese de Derrida o fato de haver linguagens de programação que se transformam em bits e são interpretadas como sinais nos computadores: falamos, e.g., em inglês no Java, e o mesmo passa essa linguagem para uma máquina virtual Java (JVM), que transforma aquilo que queríamos dizer em bits que, grosso modo, transforma isso em uma requisição compreensível para qualquer sistema operacional. É uma forma de comunicar-se e receber respostas da máquina. Outra coisa é o vivente de outra espécie que está à nossa frente e nos olha, o vivente que tem culturas, modos de vida, etc., e que por vezes ignoramos por preconceito, tema já discutido anteriormente.

Nesse sentido, reconsiderar a linguagem é uma tarefa que deve seguir novos horizontes, percebendo o quanto a cultura ocidental é marcada por uma valorização do *logos* e da *phoné*, que constituem a metafísica ocidental e sempre marcam os discursos. É preciso superar a lógica, o binarismo, o enquadramento do mundo, e é preciso superar o privilégio da oralidade sobre a escrita, que é pautada pela mesma lógica binária que sempre eleva um termo em detrimento do outro. Essa dualidade não se dá senão em um jogo de *logos* (palavra, lógica) que supõe a oralidade como

colocada às outras espécies pela preposição ‘de’ vem desde a domesticação. Francione (2007, p. 18) mostra como isso se desdobra em um pensamento (e assim o é) de que sujeitos de outras espécies sejam propriedades humanas. Torres (2007, p. 35) diz que os produtos disponíveis nas prateleiras (queijo, presunto...) são destacados de suas histórias.

o lugar de onde nascem todas as línguas, o que coloca qualquer expressão espacial como inferior, tratando a escrita como suplemento, o que já foi desconstruído largamente por Derrida⁶⁵. Considerar uma tal restrição da noção de ‘linguagem’, prendê-la à redução lógica e metafísica (e, claro, antropocêntrica) é deixar de lado o transbordamento de que falamos anteriormente:

Ce n'est sans doute pas un hasard si ce débordement survient au moment où l'extension du concept de langage efface toutes ses limites. Nous le verrons : ce débordement et cet effacement ont le même sens, sont un seul et même phénomène. (DERRIDA, 1967, p. 16)

Sendo assim, uma nova agenda da linguística deveria envolver, de forma abrangente, as diferentes perspectivas, e não apenas a humana; de alguma forma, nem mesmo partir de suposições humanistas, ou evitar isso. A linguística constrói nossas concepções de mundo, bem como é construída por elas, e é por isso que seu curso deve ser alterado, de forma a compreender a importância da etologia, da filosofia, i.e., não estar alheia ao mundo (ou achar que isso é possível, porque de qualquer forma sempre tomará pressupostos de outras áreas), não permanecer na superficialidade quanto às explicações de seus pressupostos. Isso tudo só se pode fazer repensando a lógica, as construções sociais, os métodos, todo o conjunto, enfim, que serve de base para suas suposições, e isso afastando-se do especismo e do pensamento metafísico.

4. Considerações finais

Longe de concluir qualquer coisa, este artigo teve o intuito apenas de apontar e discutir erros que a linguística antropocêntrica praticou e pratica ainda hoje, que deveriam ser revistos. Se os estudos linguísticos têm alguma pretensão de poder discutir com a contemporaneidade, devem então desprender-se de uma forma de pensar tão antiga quanto a metafísica, afastar-se de uma visão de mundo que pratica um apagamento das outras espécies, i. e, desse reducionismo das inúmeras formas de vivência das outras espécies ao sentido que se dá, hoje, ao ‘animal’ em contraste com ‘o homem’. Tanto deve-se mudar essas palavras quanto a forma com a qual se enxerga os sujeitos de outras espécies. Não mais ratos ‘de laboratório’, não mais gado ‘de engorda’, não mais usos colonizadores da linguagem cotidiana podem ser aceitos. Por outro lado, tam-

⁶⁵ Cf.: Derrida, 1972, p. 110.

bém importa mudar toda a forma de ver esses sujeitos: importa reconhecer que não se pode conferir uma hierarquia ao status moral (coisa que inúmeros pesquisadores já reconheceram), tampouco conferir hierarquias a qualquer coisa na tentativa de simplificar e fazer com que o mundo seja reduzido para caber na lógica. É um esforço de não mais adequar o mundo à lógica, excluindo da dualidade de gênero diversos humanos ou excluindo da ética diversas espécies, mas, isto sim, de adequar a lógica ao mundo, olhando primeiro para o outro, para só então pensá-lo, e pensar de acordo não com características previamente concebidas por nossos sistemas filosóficos, mas de acordo com as inúmeras possibilidades do mundo.

O convite a descartar velhos pressupostos vai além das discussões humanistas e nos leva ao segundo tópico deste trabalho, que aponta que não se pode mais ter em consideração as velhas ideias de Rousseau de suplemento, de superior e inferior, etc., bem como nos leva a repensar o privilégio da *phoné* sobre a escrita e sobre todas as formas de escrita que preenchem o mundo. O discurso apaixonado a favor da oralidade, a favor da espécie humana como ‘única a isto’, ‘única àquilo’, etc., em nada se distancia de ser tachado, justamente, como um discurso leigo e simplista de alguém que não problematiza os pressupostos daquilo que discute. É por conta disso e dos motivos aqui já apresentados que falta uma desestruturação da linguística antropocêntrica, uma superação do humanismo e uma readequação de pressupostos que inclua os demais sujeitos que dividem o mundo com os humanos, e que, cada um a seu modo, constroem seus mundos. Incluí-los é ir contra esse projeto de dominação do mundo, de colonização, justamente, que Cury nos fala em seu livro humanista, e ir contra esse humanismo tão violento e fundamentalista é uma tarefa para o novo século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 1210pp

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991. 201pp

BEKOFF, Marc. *The animal manifesto: six reasons for expanding our compassion footprint*. California: New World Library, 2010. 261pp

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O anti-narciso: lugar e função da antropologia no mundo contemporâneo. In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 44, n. 4, p.15-26. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2010000400002>. Acesso em: 08 de jul. de 2017.

COELHO, Carlos Cardozo. Gramatologia e semiologia: o pensamento de Jacques Derrida diante da linguística de Ferdinand de Saussure. *Sapere Aude*, v. 4, n. 7, p.151-169. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5444>>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

CURY, Silvia de Melo L. *A filosofia da fidelidade ao ser*: noções de humanismo. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 87pp

DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967. 445 pp (Collection « Critique »)

_____. *Marges de la philosophie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972. 396pp (Collection « Critique »).

_____. *O animal que logo sou (A seguir)*. São Paulo: UNESP, 2002. 92 pp

DE WAAL, Frans. *Are we smart enough to know how smart animals are?*. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2016. 340 pp

FRANCIONE, Gary L. *Animals as persons*: essays on the abolition of animal exploitation. New York: Columbia University Press, 2008. 235 pp

_____. *Animals, property and the law*. Philadelphia: Temple University Press, 2007. 349 pp

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto, a filosofia?* Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2006. 77pp

HOBGOOD-OSTER, Laura. *A dog's history of the world*. Texas: Baylor University Press, 2014. 155pp

KOWALSKI, Gary. *The souls of animals*. Novato: New World Library, 1999. 159pp

LEPELTIER, Thomas. *L'imposture intellectuelle des carnivores*. Paris: Max Milo Éditions, 2017

LESTEL, Dominique. *As origens animais da cultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 204pp (Coleção Epistemologia e Sociedade)

MARINO, Lori; COLVIN, Christina M. *Thinking pigs: a comparative review of cognition, emotion, and personality in Sus domesticus*. International Journal of Comparative Psychology, n.28. 2015. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/8sx4s79c>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

MOHR, Noam. *Average and total numbers of animals who died to feed americans in 2008, 2009*. Disponível em: <<http://www.upc-online.org/slaughter/2008americans.html>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 575 pp

ROOTS, Clive. *Domestication*. London: Greenwood Press, 2007. 199pp

ROUGET, Patrice. *La violence de l'humanisme – pourquoi nous faut-il persécuter les animaux?*. Paris: Calmann-Lévy, 2014. 155pp

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Essai sur l'origine des langues*. Paris: Bibliothèque du Graphe, 1976.

TORRES, Bob. *Making a killing: the political economy of animal rights*. Oakland: AK Press, 2007. 171 pp

**DIÁLOGOS ENTRE A ESCRITA DE LIMA BARRETO
E O HIP HOP, DE EMICIDA⁶⁶**

Poliana da Silva Carvalho (UENF)

polianasilva.carvalho@gmail.com

Ana Paola Laeber (UENF)

ana.laeber@ifes.edu.br

Ezequiel Gonçalves de Paula (UENF)

depaula_ezequiel@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elianafff@gmail.com

Fermín Alfredo Tang Montané (UENF)

tang@uenf.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva-se em aprimorar os estudos literários a partir da escrita de Lima Barreto, escritor pré-modernista que buscou retratar os modos de vida dos subúrbios cariocas e de sua população, e de Emicida, *rapper* considerado como uma das maiores revelações musicais de *hip hop* do Brasil nos dias atuais. Ambos literatos negros, embora pertencentes a uma mesma nação – Brasil, constituíram (e constituem) por meio de suas obras um amplo painel da sociedade na qual estavam inseridos, jamais abdicando do que era a função maior da literatura: intervir nas questões de seus tempos, expondo, por meio de suas subjetividades, um discurso para aqueles que são atormentados pela intolerância social. Tendo como mote trechos da obra póstuma “Diário íntimo” de Lima Barreto e o rap “Boa Esperança” de Emicida, procuraremos entender o modo como esses dois enunciadores fizeram de suas produções literárias uma prática de intervenção nas questões urbanas e sociais em épocas distintas, na dupla dimensão de escritores e cidadãos, buscando uma reflexão crítica e sensibilização aos problemas vigentes em nossa sociedade.

Palavras-chave:

Emicida. Literatura. Lima Barreto. Análise do Discurso.

1. Introdução

“Quando comecei a escrever este, uma ‘esperança’ pousou.” (Lima Barreto)

“Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido. Os

⁶⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001 e da Fundação (Faperj).

Afonso Henriques de Lima Barreto, mais conhecido por Lima Barreto, teve a maior parte de sua obra redescoberta e publicada em livro após sua morte. “Diário íntimo” é apenas uma de suas obras póstumas. Escritor pré-modernista, Lima Barreto buscou retratar os modos de vida dos subúrbios cariocas. Ele e Emicida são literatos negros, pertencentes a uma mesma nação, Brasil, constituíram – e constituem – por meio de suas obras um amplo painel da sociedade na qual estavam (estão) inseridos, jamais abdicando do que era a função maior da literatura: intervir nas questões de seus tempos, expondo, por meio de suas subjetividades, um discurso para aqueles que são atormentados pela intolerância social.

Tendo como mote a obra “Diário íntimo” de Lima Barreto e o rap “Boa esperança” de Emicida, procuraremos entender o modo como esses dois enunciadores fizeram de suas produções literárias uma prática de intervenção nas questões urbanas e sociais em épocas distintas, na dupla dimensão de escritores e cidadãos. Para isso, delineamos os seguintes objetivos: demonstrar a estreita relação de “Diário íntimo” com aspectos de vida no rap “Boa esperança” de Emicida; e estabelecer uma análise comparativo-discursiva entre a obra em questão de Lima Barreto e o rap “Boa Esperança” de Emicida, tendo em vista que ambos militaram a partir de uma literatura rica e combativa, que deu voz às minorias.

Nosso método para esse estudo é a pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, a partir de leitura reflexiva e investigativa, seguida de análise e interpretação da obra póstuma “Diário íntimo”(1953), de Lima Barreto, e o rap “Boa esperança”, de Emicida. A discussão acerca da obra “Diário Íntimo” servirá como base para que se estude a sociedade brasileira e como esta se vê e é vista, sobretudo no que diz respeito aos problemas sociais.

A proposta é desenvolvida com embasamento teórico advindo da Análise do Discurso Francesa (ADF) e fundamentada, principalmente, nos textos de Orlandi (2005), e para as análises discursivas citamos Barreto (2001) e Emicida (2009).

Concluiremos por meio da discussão dos dados em confronto com fontes históricas e análises de pesquisas anteriores sobre estes textos, explicitando como esses textos literários podem ser lidos, com ênfase na reflexão crítica, ressignificação dos textos e sensibilização aos problemas vigentes em nossa sociedade.

2. Um breve estudo: análise do discurso francesa (adf)

A Análise do Discurso (AD) é um dos ramos da Linguística – ciência da linguagem cujo interesse é a investigação da língua em situações reais de uso – que considera que o ato comunicativo obedece a um contrato estabelecido pelos interlocutores envolvidos numa interação específica. Ela surgiu na década de 60 na França, por Michel Pêcheux e Jean Dubois marcando uma tríade em conexão com a linguística, o marxismo e a psicanálise, entendendo discurso como objeto de estudo.

Ao se propor estudar o discurso, a AD busca ver a língua não apenas como transmissão de informações ou o simples ato de fala, mas a língua numa visão discursiva que busca a exterioridade da linguagem como a ideologia e o fator social.

Orlandi (2005), ao discorrer sobre o objetivo da AD, menciona que a ela toma a linguagem como mediadora indispensável entre o homem e o meio social e natural em que vive: “o discurso é a palavra em movimento, em prática de linguagem; com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p.15). Assim, a AD não toma a língua como um sistema abstrato, mas a língua como método de interação.

Segundo a supracitada autora, “o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. É pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui (2006, p. 17)”.

Ao tomarmos como mote a obra de Lima Barreto, “Diário íntimo” (1953) e o rap de Emicida (2015), “Boa esperança”, levamos em consideração como o contexto social e os respectivos autores supracitados vivenciaram o tema principal, o preconceito racial e social, uma vez que Orlandi (1996, p. 17) diz que “o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz, pois os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais”.

Isso significa que cada discurso é carregado de ideologias que cada indivíduo carrega consigo. Para Pêcheux (1997 *apud* SOUZA; FA-

CHIN) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”⁶⁷; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Tomando como base as teses althusserianas, Pêcheux rediscute a abordagem do sujeito pela ideologia:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. (PÊCHEUX, 2000, p. 9)

Como mencionado anteriormente, Michel Pêcheux foi um dos precursores da Análise do Discurso Francesa (ADF), o qual concedeu uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento da AD. Para construir a noção de discurso, Pêcheux baseia-se criticamente em Saussure, reconhecendo nele o ponto de origem da ciência Linguística.

Enquanto ciência, a AD possui corpo de doutrina que lhe garante instrumentos de análise e quadro teórico-metodológico próprios. Sua finalidade é analisar os efeitos produzidos por meio da língua. Trata-se do estudo do sentido social construído na comunidade. Uma de suas contribuições é mostrar como se estrutura discursivamente o social.

Segundo Pêcheux (*Apud* MUSSALIM, 2006), “a Análise do Discurso como uma forma de determinar as condições que são usadas para a produção de um texto, a maneira de avaliar a leitura do mesmo, como os protagonistas se inserem no discurso e como se relacionam. Ainda em Pêcheux, verifica-se que em um discurso é essencial a relação locutor/ouvinte valorizando a ideologia do discurso”.

Dessa forma, entende-se que o discurso preconizado por Lima Barreto e Emicida em suas literaturas transcende a materialidade das palavras em si e faz de suas produções literárias uma prática de intervenção nas questões urbanas e sociais em épocas distintas.

⁶⁷ Para Althusser (1992, p. 23), “a ideologia exprime sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, jurídica, política) posições de classe”.

3. Análise das obras “Diário íntimo” e “Boa esperança”

O objetivo aqui é estabelecer uma análise comparativo-discursiva entre a obra póstuma de Lima Barreto “Diário íntimo” e o *rap* “Boa esperança”, de Emicida, ressaltando uma relação entre os movimentos literários e sociais, além de trazer à tona uma discussão profícua da composição de ambas as obras. Espera-se que o estudo dessas produções forneça dados interessantes sobre a sociedade da época de Lima Barreto e da sociedade contemporânea, estritamente ligadas aos movimentos sociais.

Assim, os trechos de “Diário íntimo” servirão de base para que o leitor entenda como o percurso infeliz da trajetória de vida do romancista pré-modernista Lima Barreto influenciou sua escrita. Ainda tão atual, Emicida (Leandro Roque) em “Boa esperança” com sua letra aponta como um problema tão grave como a discriminação, o preconceito, tanto racial e social, acontece diariamente em nossa sociedade.

A escolha dos dois gêneros textuais foi devido às vozes sociais inseridas no *rap* (canção) e diário, que adota (nem sempre) um tom autobiográfico e também possui um valioso documento histórico. Esses gêneros em sua diversidade e oriundos de épocas diferentes formam um novo discurso, uma nova linguagem. Dessa forma Bakhtin nos explica que

Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou dentro do “texto” (no sentido rigorosamente linguístico) não podem entrar em relações dialógicas. As línguas, dialetos (territoriais, sociais, gírias), estilos de linguagem (funcionais), digamos o discurso familiar do cotidiano e a linguagem científica, podem entrar naquelas relações dialógicas. Isto ‘e, conversar entre si? Só sob a condição de um enfoque linguístico, isto ‘e, de serem transformados em “visões de mundo” (ou em certas visões de mundo centradas na linguagem ou no discurso), em “pontos de vista”, em “vozes sociais”, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 325)

Da mesma forma que a escrita barretiana, em forma de diário, demonstra uma literatura militante, termos como proposta juntamente a análise do *rap*, e, principalmente do compositor Emicida, nos possibilita trazer à tona questões socioculturais que ainda são consideradas como estereótipos⁶⁸.

⁶⁸ O *rap*, dentro do movimento *hip-hop*, chegou no Brasil na década de 80, notadamente na periferia. Com as canções, muitos *rappers* adotaram o movimento como modo de denunciar as desigualdades sofridas por aqueles que estão na considerada “margem da sociedade” (SUSIN, 2015).

3.1. A importância da escrita de Lima Barreto

A obra de Lima Barreto “Diário íntimo”, publicada postumamente, é um emaranhado de várias anotações como, projetos de (futuros) romances, observações do cotidiano carioca, críticas literárias, recortes de jornal, acontecimentos particulares, íntimos. Por isso, pode-se dizer que é um livro híbrido. A escolha dessa obra deu-se justamente por se tratar de um gênero textual (diário) que nos coloca diante da expressão da subjetividade do autor/escritor, bem como suas angústias, indignações, sofrimentos ou até mesmo seus momentos de felicidade e êxito.

Hidalgo (2008, p. 51) nos diz que “o diário pode ser lido como o esforço da reconstrução de fragmentos do *eu*, organização de delírios e pensamentos, entre outras finalidades”. Por sua vez Foucault (1992) tomou como base a vida do santo que viveu de 295 a 373, Atanásio, como elemento indispensável para fazer uma análise da escrita de si. Para o filósofo francês ao classificar as escritas dos séculos I e II como correspondência *ehypomnemata*, nos diz que, embora os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda (1992, p. 135), Foucault diferenciou esses dos diários íntimos por não compor uma narração de si.

Voltando à obra de Lima Barreto, quanto à responsabilidade de organizar e publicar, o biógrafo Francisco de Assis Barbosa reuniu todas essas anotações escritas entre os anos de 1900 a 1921, com o intuito de promovê-lo, adotando um viés autobiográfico.

Hoje, pois, como não houvesse assunto, resolvi fazer dessa nota uma página íntima, tanto mais íntima que é de mim para mim, do Afonso de vinte e três anos para o Afonso de trinta, de quarenta, de cinquenta anos. Guardando-as, eu poderei fazer delas como pontos determinantes da trajetória da minha vida e do meu espírito, e outro não é o meu fito. (BARRETO, 2011, p. 12)

Pensar a sociedade na época de Lima Barreto é considerar, especialmente, o Rio de Janeiro, capital do Brasil no início do século XX. Nesse contexto histórico nasce Lima Barreto, mais especificamente em 13 de maio de 1881, segundo filho de pais pobres e mestiços. Era filho de João Henriques de Lima Barreto, tipógrafo, e Amália Augusta, professora. A Lei Áurea seria assinada quando Lima completasse 7 anos. Mesmo assim, Afonso Henriques e toda a sua família estariam à mercê de uma sociedade preconceituosa.

Lima Barreto apresentou traços depressivos logo no início de sua breve vida. De acordo com Barbosa (1988, p. 29), o falecimento precoce da mãe, deixaria um grande vazio na alma deste menino “taciturno, reservado e tímido”. Barreto mesmo confessa em “Diário íntimo”:

Desde menino, eu tenho a mania do suicídio. Aos sete anos, logo depois da morte de minha mãe, quando eu fui acusado injustamente de furto, tive vontade de me matar. Foi desde essa época que eu senti a injustiça da vida, a dor que ela envolve (...) Outra vez que essa vontade me veio foi aos onze anos ou doze, quando fugi do colégio. Armei um laço numa árvore lá do sítio da ilha, mas não me sobrou coragem para me atirar no vazio com ele ao pescoço. (...) Há dias que essa vontade me acompanha; há dias que ela me vê dormir e me saúda ao acordar. Estou com vinte e sete anos. (BARRETO, 2001, p.17-8)

Se essas notas forem algum dia lidas, o que eu não espero, há de ser difícil explicar esse sentimento doloroso que eu tenho de minha casa, do desacordo profundo entre mim e ela; é de tal forma nuançosa a razão de ser disso, que para bem ser compreendido exigiria uma autobiografia, que nunca farei. Há coisas que, sentidas em nós, não podemos dizer. A minha melancolia, a mobilidade do meu espírito, o cepticismo que me corrói — cepticismo que, atingindo as coisas e pessoas estranhas a mim, alcançam também a minha própria entidade —, nasceu da minha adolescência feita nesse sentimento da minha vergonha doméstica, que também deu nascimento a minha única grande falta. (BARRETO, 2001, p. 12)

Pode-se perceber que a questão da exclusão social e do preconceito retratados propicia uma linguagem melancólica. “Fui a bordo ver a esquadra partir. Multidão. Contato pleno com meninas aristocráticas. Na prancha, ao embarque, a ninguém pediam convite; mas a mim pediram. Aborreci-me. Encontrei Juca Floresta. Fiquei tomando cerveja na banca e saltei. É triste não ser branco” (BARRETO, p. 57).

Artaud (1993) diz que o “louco é um sujeito não ouvido em sua verdade”. Assim, para aquele que foi considerado como louco pela sociedade, Lima Barreto conseguiu profetizar, mesmo que ironicamente, o preconceito racial que futuramente seria marcado por uma das mais horrendas cicatrizes da história mundial. Em forma de confissão, percebemos essas ideias no seguinte trecho:

Vai se estendendo, pelo mundo, a noção de que há umas certas raças superiores e umas outras inferiores, e que essa inferioridade, longe de ser transitória, é eterna e intrínseca à própria estrutura de raça. Diz-se ainda mais que: que as misturas entre essas raças são um vício social, uma praga e não sei que cousa feia mais. Tudo isso se diz em nome da ciência e a coberto da autoridade de sábios alemães. [...] O que se diz em alemão é verdade transcendente. [...] Urge ver o perigo dessas idéias, para nossa felicidade individual e para nossa dignidade superior de homens. Atualmente

te, ainda não saíram dos gabinetes e laboratórios, mas, amanhã, espalhar-se-ão, ficarão à mão dos políticos, cairão sobre as rudes cabeças de massa, e talvez tenhamos de sofrer matanças, afastamentos humilhantes, e os nossos liberalíssimos verão uns novos judeus. (BARRETO, p. 61-2)

Essa anotação foi feita quando o autor foi internado no Hospital Nacional dos Alienados em 1919. Barreto alertou através de seus discursos como a injustiça social seria agravada pela Segunda Guerra Mundial e pelas ideias totalitárias de Hitler. A questão apontada foi até que ponto uma pessoa pode ser considerada louca, já que nesse período da história brasileira uma das causas para a doença mental era a hereditariedade. Outro apontamento interessante levantado na leitura desse trecho foi o medo de Barreto a uma futura associação da raça à loucura.

Para entender a proposta da escrita de Lima Barreto, que rompia com os modelos de seu tempo, Alfredo Bosi (2006) julga necessário que saibamos que esse autor tem origem humilde, dos dilemas relacionados à sua cor, à vida penosa de jornalista e amuense pobre, à viva consciência de sua própria situação social. Lima Barreto destacou em suas obras, e daremos preferência à “Diário Íntimo”, por retratar a condição social daqueles que viviam à margem: negros, mulatos e pobres. Por isso, pode-se considerar como uma “Literatura militante”, já que seu intuito era voltar-se contra o preconceito e as injustiças sociais. Observe o trecho a seguir:

Hoje, comigo, deu-se um caso que, por repetido, mereceu-me reparo. Ia eu pelo corredor afora, daqui do Ministério, e um soldado dirigiu-se a mim, inquirindo-me se era contínuo. Ora, sendo a terceira vez, a coisa feriu-me um tanto a vaidade, e foi preciso tomar-me de muito sangue frio para que não desmentisse com azedume. Eles, variada gente simples, insistem em tomar-me como tal, e nisso creio ver um formal desmentido ao professor Broca (de memória). Parece-me que esse homem afirma que a educação embeleza, dá, enfim, outro ar à fisionomia. Porque então essa gente continua a me querer contínuo, porque? Porque... o que é verdade na raça branca, não é extensivo ao resto; eu, mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado por contínuo. Entretanto, não me agasto, minha vida será sempre cheia desse desgosto e ele far-me-á grande. Era de perguntar se o Argolo, vestido assim como eu ando, não seria tomado por contínuo; seria, mas quem o tomasse teria razão, mesmo porque ele é branco. Quando me julgo – nada valho; quando me comparo, sou grande. Enorme consolo. (BARRETO, 2001, p. 38)

Segundo Barbosa (1964, p. 174), “a literatura, na sua concepção, tinha que ser militante, visando ao objetivo certo e definido, e não uma ‘literatura contemplativa’; (...) ‘cheia de ênfase e arrebiques’; (...) falsa e sem finalidade”. Para o crítico Nicolau Sevcenko, Lima Barreto tinha como objetivo exprimir com bastante clareza as mazelas da sociedade.

Assim, Sevcenko (2003, p. 168) relata que a missão da tessitura literária barretiana é fazer comunicar umas almas com as outras, é dar-lhes um perfeito entendimento entre elas, é ligá-las mais fortemente, reforçando a solidariedade humana.

Como é possível notar, o ambiente, seja ele externo ou interno, uma vez abalado, desestrutura àqueles que se veem à margem. A literatura combativa de Lima Barreto protesta as mazelas sofridas pelas pessoas menos favorecidas, e sob um viés militante, desabafa e denuncia os detalhes do cotidiano da sociedade carioca e retrata também o perfil de um brasileiro marginalizado.

3.2. O hip hop de Emicida: uma ponte entre passado e presente

Em 17 de agosto de 1985, nasce na zona norte de São Paulo, Leandro Roque de Oliveira, natural da periferia do bairro de Cachoeira. Leandro tornou-se conhecido pela sua fluidez nas batalhas das rimas improvisadas. Na verdade, essa habilidade do improviso na arte do *hip hop* lhe deu o codinome Emicida, fusão das palavras “MC” e “homicida”. Logo depois, Emicida cria uma sigla para seu próprio codinome: Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte (E.M.I.C.I.D.A).

Entre os latino-americanos, os jamaicanos e os afro-americanos da cidade de Nova York surge o *hip hop* nos anos de 1970 e consideram esse gênero musical como um movimento cultural. Para o criador deste movimento, AfrikaBombaataa, o *hip hop* invoca “Paz, União e Diversão”. No dia 12 de novembro de 1973, Afrika funda a *Zulu Nation*⁶⁹ fazendo desse dia como o nascimento do *hip hop*.

No Brasil o *hip hop* surge aos poucos. Como afirma Bentes (2007, p. 124), o *break*⁷⁰ vem como o primeiro item a ser agraciado pelos brasi-

⁶⁹ [...] Bombaataa, ex-membro da Black Spades – gangue do South Bronx –, teve a iniciativa de articular as expressões presentes nas festas de rua – DJ, MC, break e grafite – num movimento mais amplo, o *hip hop*. Inspirado por referências da luta por direitos civis nos Estados Unidos e preocupados com a situação de pobreza, opressão racial e violência juvenil nos guetos, fundou em 1973 a *Universal Zulu Nation*, primeiro coletivo de *hip hop* a mesclar elementos artísticos e conhecimentos políticos num trabalho comunitário. (LOUREIRO, 2016, p. 236).

⁷⁰ A dança *Break* é a arte corporal da cultura *Hip-Hop* e o *breaker* é o artista que dá vida à dança *Break*. O *Break* anuncia que sua função, enquanto linguagem artístico-corporal, é

leiros, e com isso aparece os *breakboys* e suas respectivas gangues, que dos bailes iam às ruas. O *break* ganhava espaço na grande São Paulo, da mesma forma como o grafite se manifestava como arte e rebeldia. Assim para a autora,

[...] não é apenas como um gênero musical que o hip-hop se manifesta e pode ser definido. Sua linguagem poética é variada e apresenta uma mescla de grafite (com desenhos de protesto ou de marca de territórios de gangues ou ainda com frases de impacto), com a moda (caracterizada pelo estilo próprio de se vestir: camisetas longas, calças folgadas e bonés) e o verso ácido (identificado pelas redondilhas de rimas irregulares na voz de quem acompanha a batida ou pelo verso de improviso feito na disputa de *freestyle*). (BENTES, 2007, p. 125)

Na cultura *hip hop*, o *rap*⁷¹, em seu viés político, tem como característica transmitir a experiência e indignação dos negros perante a opressão. Este gênero musical transformou-se, ao longo do tempo, em poderoso veículo de expressão política (KELLNER, 2001, p.230). O *rap* “Boa Esperança⁷²” faz parte do disco “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...” (2015), que foi produzido no período que Emicida esteve em uma viagem a Angola e Cabo Verde. Antes deste disco ser divulgado, Boa Esperança, com sete minutos de duração de vídeo, foi a primeira música que ganhou um clipe. Foi dirigido por Katia Lund e João Wainer, lançado no *Youtube* no dia 30 de junho de 2015 e com quase 3 milhões de visualizações.

A trama do vídeo recria a linha “Casa grande & senzala”, obra do sociólogo Gilberto Freyre publicada primeiramente em 1933 que apresenta a formação da sociedade brasileira: dominadores (brancos e ricos) são servidos pelos dominados (negros e pobres). Estes vivenciando o desprezo e o resto de uma sociedade massacrante. Podemos observar que a letra de “Boa esperança” expõe diversas situações constrangedoras suportadas pelos empregados. Temos como exemplo o assédio sexual e moral, que é retratado no seguinte trecho:

Cês diz que nosso pau é grande!

mostrar o discurso do corpo, na sua relação consigo mesmo e nas relações que se estabelecem entre o corpo e o real. (ALVES, 2004)

⁷¹ O *rap* – estilo musical nascido nos E.U.A, em meados das décadas de 80 e 90 – tem a denominação proveniente da expressão inglesa *Rythmand Poetry* (ritmo e poesia), pois consistia em rimar palavras sobre uma batida eletrônica.

⁷² Essa música, transformada primeiramente em vídeo e composta por Emicida (letra), J Ghetto (refrão) e Nave (*beat*), foi batizada com o nome de um navio negreiro no livro “A Rainha Ginga”, do angolano José Eduardo Agualusa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Espera até ver nosso ódio
Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?

A história de “Boa Esperança” representa, diante de um formato audiovisual, a questão do racismo abertamente. Um dos traços marcantes que há neste *rap* é o da “transtemporalidade”, que, de acordo com Soares (2004), numa “negociação entre o passado e presente está a consonância entre o refrão da música e a sequência lógica da história narrada em “Boa Esperança” (2015):

E os camburão o que são?
Negreiros a retrafficar
Favela ainda é senzala, jão
Bomba relógio prestes a estourar
O tempero do mar foi lágrima de preto
Papo reto como esqueletos de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto, imundo
Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, Keto, Congo, Soweto
A cor de Eto'o, maioria nos gueto
Monstro sequestro, capta-tês, rapta

No que tange à sala, professores de língua portuguesa, bem como os de língua estrangeira, devem estar atentos e orientar os alunos, também cidadãos, o quão perigoso é o discurso que por ora já ocasionou as maiores matanças da história e como isso causou instabilidade na sociedade. Vejamos como uma imagem acontecida há anos reflete atualmente:

Violência se adapta, um dia ela volta pucêis
Tipo campos de concentração, prantos em vão
Quis vida digna, estigma, indignação
O trabalho liberta (ou não)
Com essa frase quase que osnazi, varre os judeu – extinção

Além da imagem aparente na letra de Emicida, há uma forte evidência quanto ao assunto espaço. Seguindo a ideia da obra de Freyre (1933), a oposição casa-grande e senzala fica aparente no vídeo quando os convidados e donos da casa (casa-grande – propriedade dos brancos) não interagem com os empregados da cozinha (senzala). Observe essa divisão de ambientes:

Depressão no convés
Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
Pique Jack-ass, mistério tipo lago Ness
Sério és, tema da faculdade em que não pode por os pés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Vocês sabem, eu sei
Que até Bin Laden é made in USA
Tempo doido onde a KKK, veste Obey (é quente mesmo)
Pode olhar num falei?
Nessa equação, chata, policia mata? Plow!
Médico salva? Não! Por que? Cor de ladrão.

É importante salientar que, embora haja indignação pela população a respeito da violência relacionada ao preconceito racial, há aqueles que não toleram a inserção de pessoas de cor e/ou nível social diferente. Mesmo que o governo tenha investido em programas de integração, tais como SiSu, ProUni, Fies e Escola da Família, ainda há uma grande quantidade de brancos e ricos em universidades públicas e federais. Desse modo, pode-se inferir que a cultura americana está fortemente presente no dia a dia do cidadão brasileiro.

Na perspectiva de Rose (1994), a composição de Leandro Roque tem como característica o de enfrentar o racismo, resistindo àquilo que podemos chamar de “mito da democracia racial” e ainda está apontada como aquele que opera a partir de uma politização, que não se caracteriza necessariamente pelo discurso do enfrentamento aberto, mas pela veiculação das interpretações sociais outras que não as hegemônicas.

Portanto, podemos entender que, como Lima Barreto, Emicida através de seus *raps* produz “uma estética subversiva disfarçada, parte de um discurso oculto, criticando e resistindo a vários aspectos da dominação social” (ROSE, 1994).

4. Considerações finais

A pesquisa buscou salientar como as intempéries sociais – que marcaram a trajetória do autor pré-modernista e do *rapper* Emicida – transformaram suas experiências e indignações em uma literatura combativa, que protesta as mazelas sofridas pelas pessoas menos favorecidas e, sob um viés militante, desabafam e denunciam os detalhes do cotidiano da sociedade, retratando também o perfil de um brasileiro marginalizado. Além disso, procurou não apenas ficar na superficialidade do texto, mas aprofundar-se mais nas leituras, buscando entender e/ou identificar os discursos ou ideologias que estão por trás de ambas escritas, remetendo-se, prioritariamente, para a forma como a sociedade brasileira se vê e é vista, sobretudo no que diz respeito aos problemas sociais.

Assim, concluiu-se que quando se trata do professor de Literatura,

por exemplo, é necessário que este propicie momentos de leitura não só dos clássicos, mas de outros gêneros textuais e/ou literários, procurando estabelecer diálogos entre textos distintos estruturalmente, mas semelhantes quanto ao conteúdo e intenção. Alinhando-se a isso, visto que “a literatura foi (e ainda é) uma das linguagens através das quais diferentes comunidades constroem, reforçam ou reformatam sua identidade, desdobram e renovam poderes da linguagem verbal” (LAJOLO, 1996, p.108), o leitor precisa ser instigado e confrontado a uma leitura subjetiva, polisêmica, aquela em que é capaz de adentrar no texto e dele extrair múltiplos ensinamentos para a vida. A leitura é importante e indispensável e, quando conduzida de maneira correta, pode gerar resultados muito positivos, mas quando prazerosa pode gerar mudanças. A leitura muda pessoas, forma cidadãos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. Presença, Lisboa, 1974.

ALVES, F.S. A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. In: *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 01-07, jan./abr. 2004

ARTAUD, Antonin. *Van Gogh, o suicidado da sociedade*. Trad. de Aníbal Fernandes. Lisboa: Hiena, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 7. ed. São Paulo: Itatiaia, 1988.

BARRETO, Lima. *Diário íntimo*– Fragmentos. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BENTES, A.C.; FERNANDES, F. A poesia oral nas bordas do mundo: identidades em movimentos nos videocliques brasileiros de rap. In: LEITE, Eudes Fernandes; FERNANDES, Frederico (Orgs). *Oralidade e literatura 3: outras veredas da voz*. Londrina: EDUEL, 2007.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CUTI. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EMICIDA. *Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2009, 1 CD

_____. *Emicídio*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2010, 1 CD

_____. *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013, 1 CD

_____. *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa...* São Paulo: Laboratório Fantasma/Sony Music, 2015, 1 CD

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-60

GONZAGA, Sergius. *Curso de literatura brasileira*. 4. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2010.

HIDALGO, Luciana. *Literatura de urgência*: Lima Barreto no domínio da loucura. São Paulo: Annablume, 2008.

KELLNER, D. *A cultura da mídia*. 1. ed., São Paulo, EDUSC, 454 p., 2001.

LAJOLO, Marisa. Oralidade, um Passaporte para a Cidadania Literária Brasileira. In GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Orgs). *Língua e cidadania o português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

LOUREIRO, Braulio R. C. Arte, cultura e política na história do rap nacional. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, p. 235-41, São Paulo, Abr 2016.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 2. p. 101-42. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Cortez, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do ób-*

vio. Campinas: Unicamp, 1995. 14.

_____. *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

ROSE, T. Black noise: *Rap music and black culture in contemporary America*. Ed., Middletown, Wesleyan, 257 p. 1994.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOARES, T. Videoclipe, o elogio da desarmonia: Hibridismo, transtemporalidade e neobarroco em espaços de negociação. In: *Intercom*, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, R. A.; FACHIN, P. C. Um breve estudo: análise do discurso francesa no gênero textual propaganda. *II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem*. UNIOESTE - Cascavel / PR, 2010. p. 1-10

SUSIN, C. *O rap como resistência no contexto escolar*. 2015.

DICIONÁRIO: DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS AO ENRIQUECIMENTO DO VOCABULÁRIO

Elesandra Rodrigues Dias Ferraz (UEMS)

elesandra.rodrigues@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Um dos maiores desafios dos professores do Ensino Fundamental I é fazer com que seu aluno consiga aprender a escrever palavras e, acima de tudo, construir sentidos com que aprendeu. O uso do dicionário nas séries iniciais é uma ferramenta de extrema importância, tanto no auxílio do professor em aulas mais construtivas, quanto para o aluno na construção e enriquecimento de seu vocabulário, pois os alunos do 1º ao 5º têm dificuldade em compreender o significado das palavras que não fazem parte do seu cotidiano. Assim o objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática com o uso do dicionário, que possibilite o enriquecimento do vocabulário dos alunos de uma turma do 3º ano de uma escola municipal em Campo Grande. Destaca-se a relevância deste trabalho uma vez que, pensar em sugestões para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula pode facilitar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Para tal, baseamo-nos nas leituras de Basílio, Dargel, Gomes, Rangel e Bagno. A pesquisa está fundamentada em uma sequência didática na qual apresentamos diversos textos como livros, poemas e palavras que os alunos perguntam o significado no decorrer do ano letivo, envolvendo a identificação de palavras desconhecidas dos alunos e a construção de um dicionário da turma. Acreditamos que essas atividades tenham contribuído para o desenvolvimento das habilidades e competências no aprendizado do educando.

Palavras-chave:

Dicionário. Ensino. Vocabulário. Sequência didática.

1. Introdução

A importância do léxico nos primeiros anos do ensino fundamental faz com que os professores das séries iniciais pensem em como introduzir o conhecimento dos vocábulos na rotina escolar. Na aquisição do conhecimento o principal papel é da escola, pois “no processo de aquisição do léxico, a escola se apresenta como uma alavanca que poderá impulsionar o aluno a enriquecer seu conhecimento lexical.” (DARGEL, 2011, p. 15). Portanto, o objetivo desse trabalho foi o de levar o aluno a descobrir os vocábulos e seus sentidos, através de atividades diversas e

com o auxílio desta ferramenta que hoje está tão esquecida nos armários das bibliotecas, o dicionário.

O professor teve como objetivo levar os alunos a usar diariamente essa ferramenta apresentando e ensinando-os a usá-lo. Muitos alunos podem até conhecer o dicionário mais o professor sempre tem que retomar as sugestões de como usá-lo. Como Dargel expõe algumas sugestões para orientar o educando.

Nesse sentido, consideramos que, em uma primeira etapa, o professor precisa:

1. discutir com o aluno sobre a obra que é o dicionário;
2. explicar ao aluno para que serve o dicionário;
3. refletir com o aluno sobre quais momentos o dicionário pode ser consultado;
4. explicar ao aluno como funciona o dicionário;
5. dizer para o aluno quais informações podem ser encontradas no dicionário. (DARGEL, 2011, p. 74)

Foi pensando nestas orientações que essa sequência foi elaborada. Ensinar o aluno a usar o dicionário e mostrar que essa ferramenta deverá estar presente no cotidiano escolar. Fazer com que o dicionário faça parte da sua atuação como aluno e leitor.

Este artigo está dividido em dois capítulos, o primeiro está falando sobre a importância dos dicionários para a construção dos sentidos e do enriquecimento do vocabulário, falando da sua importância, dos desafios do professor em usar e fazer usar o dicionário.

O segundo capítulo discorre sobre a sequência didática aplicada em sala, as atividades desenvolvidas e os textos usados para as atividades.

Esse artigo foi baseado nas leituras de Dargel, Gomes, Leffa e Rangel e Bagno.

2. A importância do dicionário na construção dos sentidos e enriquecimento do vocabulário

A construção do vocabulário é desenvolvida no decorrer da vida escolar do aluno, quando este chega na escola o seu vocabulário é muito limitado. Fica a cargo da escola ampliar essas palavras por meio de novas

leituras, atividades e produções textuais.

Quando o aluno faz suas leituras e se depara com palavras desconhecidas é muito provável que ele não perceba a falta desses significados no entendimento geral da história. Fazer com que o aluno perceba essas palavras e busque-as no dicionário para descobrir o significado e até mesmo novos sentidos é função do professor. Para isso o uso desta ferramenta em sala de aula deve ser inserido no cotidiano das atividades escolares.

Reconhecer o dicionário como uma ferramenta que deve estar presente na sala de aula não é uma tarefa fácil, hoje podemos dizer que muitas escolas contam com o dicionário disponível, não só para os professores, mas também para os alunos, contudo não é utilizado com muita frequência no cotidiano escolar.

As salas de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, por exemplo, deve disponibilizar dicionários ilustrados para os alunos com acesso livre para consulta e também para que o professor possa orientar e ensinar a usá-lo, contudo sabemos que não funciona assim, por mais que o professor tenha em suas orientações o uso do dicionário, muitas vezes isso se resulta em uma aula ou até mesmo com atividades prontas dos livros didáticos. Muitas vezes os alunos não chegam a pegar o dicionário. Essa é uma realidade que deve ser mudada o mais rápido possível.

As políticas públicas estão contribuindo para que o público escolar tenha acesso aos dicionários, porém é necessário também que incentivem esse uso, levando primeiro o professor a perceber a importância dessa ferramenta. O professor alfabetizador está lotado de tarefas, e uma delas é dar conta da alfabetização de crianças que muitas vezes não tem auxílio familiar necessário, isso faz com que toda carga dessa educação fique a cargo do professor, levando-o a não conseguir desenvolver todas as atividades necessárias para a ampliação da aprendizagem e focar apenas na alfabetização.

Um dos maiores desafios de hoje é levar o professor a fazer um bom uso desta ferramenta disponível nas bibliotecas. O acesso a celulares com internet faz com que o professor pesquise na hora uma palavra que está em dúvida, porém quando surge a dúvida no aluno o professor que na maioria das vezes já sabe o significado da palavra, responde levando assim o educando a não usar o dicionário no seu cotidiano. Segundo DARGEL, “o dicionário, por si só, contempla, em seu interior, variados

gêneros textuais e como tais devem ser entendidos na sua diversidade pelo professor para que ele possa transmitir isso ao aluno”.

Para levar o aluno a descobrir a importância do dicionário em sua vida escolar primeiro é necessário levar o professor a conhecer todas as possibilidades de trabalho, que atividades podem ser desenvolvidas tanto na aquisição de novos sentidos como no auxílio da alfabetização.

O dicionário na maioria das vezes serve apenas como atividade para ensinar a ordem alfabética nos fazendo lembrar apenas de listas, o que nos leva a sua origem, segundo Rangel & Bagno (2006, p.13) “podemos dizer que a origem dos dicionários remonta às célebres “listas”, características dos quinze primeiros séculos da história da escrita.” Com isso o dicionário perde o seu papel principal.

Antes de mais nada, é necessário ter em mente que o dicionário é uma obra de consulta e é, dessa maneira, que ele deve ser compreendido. Em que momentos devemos consultar o dicionário? No âmbito escolar, geralmente se consulta o dicionário no ato de produção textual e no momento da leitura de um texto. Ou seja, entendemos que há dois momentos básicos em que a consulta ao dicionário é bastante eficiente e proveitosa. (DARGEL, 2011, p.74)

Quando o aluno cria o hábito de usar o dicionário ele se envolve em seu conhecimento, levando-o a melhor compreensão do que é lido e escrito tanto na sala de aula como em outras situações de sua vida.

A pessoa detentora de um melhor repertório lexical manifesta maior poder do mundo referencial e, assim, não apenas compreende de forma mais eficaz o que lhe é dito como também expõe com mais propriedade as suas ideias. (DARGEL, 2011 p.77)

Foi pensando na importância desse conhecimento que essas atividades foram desenvolvidas. Mostrar para o aluno que essa ferramenta que muitas vezes fica esquecida nos armários escolares é uma fonte de conhecimento não é fácil, principalmente quando estamos falando de crianças. O aluno não tem ideia de como buscar seus conhecimentos, portanto fica a cargo do professor promover esse encontro com o dicionário, fazendo com que o educando amplie seu repertório lexical, assim tendo uma melhor compreensão do seu aprendizado.

Diante do que assinalamos, compreendemos que se o aluno for orientado pelo professor a como ampliar sua competência lexical haverá, indubitavelmente, um acréscimo em seu repertório lexical e também a ampliação de sua visão de mundo. (DARGEL, 2011, p.77)

Usar o dicionário nas mais diversas situações é levar o aluno a

compreender o verdadeiro significado do conhecimento, afinal não é apenas nas aulas de Língua Portuguesa que as palavras aparecem. Usar o dicionário nas diversas áreas do conhecimento faz parte desse aprendizado. Dargel (2011, p.78) reafirma essa situação ao dizer que “o dicionário é um recurso útil a todas as disciplinas do currículo escolar tendo em vista que não é apenas nas aulas de língua portuguesa que o aluno encontra dúvidas sobre o uso de uma palavra”.

Assim, podemos dizer que a relação entre ampliar o vocabulário e o enriquecimento dos sentidos está diretamente ligada à leitura dos alunos. A partir desta ampliação que o aluno começa a entender melhor o que está lendo e passa a valorizar seu conhecimento. Quando o aluno não entende o que lê, ele não compreende a matéria e assim seu aprendizado perde o significado.

A conexão entre conhecimento do vocabulário e compreensão de leitura é vista não apenas como uma correlação positiva (todas as demais condições sendo iguais, o leitor que possuir um vocabulário maior compreende melhor um texto), mas como uma relação de causa e efeito (o leitor que aumentar seu vocabulário aumentará automaticamente a compreensão do texto, todas as demais condições sendo iguais). (LEFFA, p. 4)

Fazer com que o aluno se aproprie do seu aprendizado é levá-lo a questionar, a buscar o conhecimento, fazendo com que este aluno seja um indivíduo autônomo e detentor do saber.

3. Sequência didática

As atividades com o uso do dicionário na sala do 3º ano do ensino fundamental desta escola de Campo Grande é rotina desde o início do ano, porém não tão recorrente quanto necessário. Essas atividades começaram com as dúvidas dos alunos surgidas durante leituras diversas, nas disciplinas lecionadas pela professora, lembrando que a professora da sala leciona as matérias de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, portanto em todas essas matérias encontramos palavras desconhecidas dos alunos.

Em um primeiro momento esse dicionário foi feito por cada um dos alunos em um caderno que é usado para leitura e produção de texto e foi somente para a culminância da atividade que montamos um dicionário único para a turma. Para montar esse dicionário foi usado além das palavras selecionados no decorrer do ano usamos também as palavras do livro “Os Fantásticos livros voadores do senhor Modesto Máximo” e al-

guns poemas de Manuel de Barros usados no “Projeto Crianças” que serão os citados neste artigo.

4. Os fantásticos livros voadores do senhor Modesto Máximo

Depois de algumas atividades feitas com o livro como assistir ao vídeo, e ouvir a leitura do livro feita pela professora os alunos selecionaram algumas palavras que eles não conheciam. Como só tínhamos dois exemplares do livro a professora fez a leitura e quando um aluno não sabia o significado da palavra a ela escrevia no quadro e os alunos copiavam no caderno. Em um segundo momento cada aluno recebeu um dicionário e uma palavra para procurar, quando o aluno encontrou a palavra, a professora escreveu no quadro para que todos pudessem copiar.

Quando foi feita a atividade de apresentação de Manuel de Barros escolhemos algumas palavras para o dicionário, primeiro os alunos entraram na sala e as mesas estavam cobertas com papel pardo e cada uma tinha um poema de Manuel de Barros tirado do livro “Pássaros: o pantanal por Manuel de Barros”, depois das atividades de apresentação do poeta os alunos leram seus poemas e selecionaram as palavras que tinham o significado desconhecido, a professora escreveu no quadro para que todos pudessem copiar. Em um segundo momento os alunos receberam as palavras e o dicionário para que pudessem fazer a pesquisa.

Manuel de Barros

Outra atividade feita com os poemas foi com a apresentação dos poemas do “Projeto Crianças, depois de ver os vídeos e de fazer as atividades os alunos novamente selecionaram as palavras com sentido desconhecidos para poder procurar no dicionário”.

Outras atividades também foram realizadas, como usar algumas palavras em outras frases. Primeiro os alunos selecionaram algumas palavras e depois escreveram frases em que possa ser usada com o mesmo sentido.

Em outro momento os alunos procuravam palavras antônimas as que escolheram.

O Dicionário da turma

O dicionário da turma foi feito em um caderno e os alunos puderam escrever as palavras selecionadas. Primeiro junto com os alunos a

professora pegou todas as palavras do dicionário dos alunos e colocou em ordem alfabética, o dicionário do caderno não estava em ordem já foi feito na sequência em que as palavras foram surgindo, depois foram recolhidos os alunos que tinham letras legíveis para copiar as palavras.

5. Considerações finais

É muito gratificante perceber que as crianças têm sim interesse em atividades diferentes e que enriquecem o seu conhecimento. A participação dos alunos no decorrer desta sequência didática nos leva a perceber que com um bom direcionamento o educando é capaz de se envolver no processo de aprendizagem e assim fica muito mais prazeroso o seu desenvolvimento. Envolver o aluno no seu crescimento pedagógico é fazer com que ele pense criticamente em seu futuro, levá-lo a busca do conhecimento, foi esse um dos objetivos deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARGE, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. *O Processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. 2007. 326p. (Tese de Doutorado). Brasília: UnB.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social*. UCPEL.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

**DISCURSOS DA HISTÓRIA E LETRAMENTO NO PIBID:
ANÁLISE DA INFERIORIZAÇÃO DO BRASIL NAS
PÁGINAS DE ATLÂNTIDA**

Humberto Silva de Lima (SEE-RJ e UFRJ)
humbertotalk@gmail.com

Ana Cristina dos Santos (UERJ e UVA)
anacrissuerj@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as primeiras pesquisas sobre a análise do discurso da inferiorização do Brasil no projeto binacional luso-brasileiro da revista *Atlântida* e como as leituras preliminares dessa análise podem ser aplicadas no contexto de sala de aula, em práticas pedagógicas interdisciplinares de História e Língua Portuguesa. Pensou-se que, tendo em vista a importância das contribuições da análise do discurso (nas suas diversas linhas teóricas) nas práticas pedagógicas de letramento – ensino de leitura e produção de textos –, o trabalho pedagógico com o periódico em voga, além de revisitar o próprio discurso historiográfico sobre a relação entre Brasil e Portugal ao início do século XX, permite que se produzam materiais de leitura e produção de textos que revisitem a memória sobre o Brasil. Tal produção de material didático circunscreve-se como produto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que alunos da Universidade Veiga de Almeida desenvolvem atividades pedagógicas no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Presume-se que todo esse processo poderá tornar o ensino da ciência histórica e da língua materna mais relevante para os desafios da vida pós-moderna, tendo por base a revisão do passado em prol da construção de um futuro consciente e crítico.

Palavras-chave:

Comunicação. Didática. Políticas públicas. Análise do Discurso.

1. Introdução

O que pensamos sobre o Brasil? Somos tão diversificados que fica difícil chegar à resposta para a seguinte pergunta: quem é o povo brasileiro? Somos livres para pensar? As idéias que defendemos são realmente nossas?

Recentemente, no contexto das eleições para o Palácio do Planalto, por exemplo, parece caírem os limites do bom senso para a tolerância. O presente artigo não discutirá tais limites. Só nos limitaremos em promover o debate que, se por um lado acreditamos no mito de o brasileiro ser “cordial” (HOLANDA, 2003), por outro assistimos que esse termo

qualificador não passou de um engano, tendo em vista que, em pleno século XXI, é possível encontrar pessoas que, ao promoverem discursos de ódio, elevam ao paroxismo ideias que parecem ter sido ultrapassadas, pelo menos depois de 1985 com o processo de redemocratização⁷³. O fato de o Brasil ter sido construído em bases violentas carece ainda de uma explicação um pouco mais contundente. Embora este artigo também não trate de questões filosóficas, podemos entender que a ideia de “cordialidade” do brasileiro é tida como uma mera emoção (SOUZA, 2018), cujo discurso – uma atividade produtora de sentidos – pode ser melhor dialogado com os escritos do filósofo escocês Alasdair Mac Intyre (2001).

De maneira muito sucinta, esse filósofo denuncia uma grave desordem moral nas sociedades modernas, e essa desordem, para ele, seria motivada pela ausência da tradição, de critérios racionais que possam nortear o homem nas decisões da vida. Diante disso, MacIntyre (2001) entende que o reordenamento da moralidade seria possível por meio do retorno à tradição aristotélica (séc.IVa.C, 2007), calcada no exercício das virtudes, não se tratando, no entanto, de um discurso saudosista (LIMA, 2010), mas sim da ideia de que a compreensão do futuro só é possível conforme aquilo que o passado tornou disponível para o presente, conforme Arendt (1972).

Com base nessa ideia de retomar o passado (MACINTYRE, 2001; ARENDT, 1972) para a compreensão do presente tendo em vista o futuro, faz-se necessário olhar as bases históricas ainda não muito esclarecidas. Sabe-se que o início do século XX foi palco do racismo com foro de cientificidade (SOUZA, 2018). A elite brasileira buscava uma identidade, mas esse racismo silenciava as vozes constituintes de nossa cultura, e esse silêncio não é muito diferente nos dias de hoje⁷⁴. Para entendermos melhor o assunto, não é possível olharmos para o presente sem retomarmos a nossa memória; ou seja, o que foi materializado em documentos históri-

⁷³ No processo de votação pelo impeachment, o então Deputado Federal Jair Bolsonaro exalta o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra (1932-2015), ex-chefe do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna do II Exército (de 1970 a 1974), um dos órgãos de repressão política durante o período da ditadura militar brasileira. Vide <https://youtu.be/54KUDU-u1P0> (acesso em 29 de outubro de 2018).

⁷⁴ Frases homofóbicas (“fora preta sapatão”) e racistas (“odeio preto”) foram encontradas na parede do banheiro de uma faculdade do ABC Paulista. Vide o site <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alunos-denunciam-racismo-e-homofobia-em-faculdade-do-abc-paulista.ghml> (acesso 29 de outubro de 2018).

cos. Escolhemos para este trabalho a revista *Atlantida*⁷⁵. Esse periódico promoveu a amizade entre Brasil e Portugal, mas também ajudou a reforçar o complexo de inferioridade que os brasileiros vivem ainda hoje, isto é, olhar para Portugal como exemplo a ser seguido sem considerar o que representou de fato a matriz lusitana para a escrita da nossa historiografia.

A base econômica do Brasil, desde 1532, foi baseada no escravismo. Dizer que somos “irmãos de Portugal”⁷⁶ ou que Portugal “construiu o Brasil”⁷⁷ não passa de um engano: como viemos de Portugal se lá existia a escravidão de modo muito passageiro ou tópicos (SOUZA, 2018)? A revista em voga, sob o tempo de exaltação do discurso civilizatório aos moldes europeus, reportou-se a Portugal como modelo, como continuação, e, nesse sentido, além de se inferiorizar como nação, porque não se colocou, naquele momento, em pé de igualdade com Portugal, silenciou as vozes culturais de matriz africana e indígena. Ao erigir-se a Portugal como modelo (ou até mesmo continuação), negou-se, em nome de uma revista “de elite para elite”, todo o passado sofrido pelos negros, arrancados de seus lares, e pelos índios, espoliado de suas terras. Como compreender essas questões no contexto da sala de aula, tendo em vista diversas práticas pedagógicas interdisciplinares entre a História e a Língua Portuguesa?

Como a Educação Básica tem se beneficiado hoje dos produtos da academia, não se trabalha, por exemplo, com a redução da língua apenas como código, utilizado apenas para a mera representação de ideias e comunicação. O texto como centro das aulas de língua portuguesa (ANTUNES, 2010) tem sido prática constante nos manuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde a década de 1990. Há muito a se fazer, haja vista ainda não termos chegado aos resultados satisfatórios no campo da leitura: o Brasil, pelos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ocupa 59ª posição⁷⁸. O que fazer diante

⁷⁵ O tema da revista *Atlantida* e seus discursos de inferiorização do Brasil, com consequências para os dias de hoje, está sendo desenvolvido por Humberto Silva de Lima, como projeto de pesquisa de doutoramento no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, na Faculdade de Letras da UFRJ, desde o segundo semestre de 2017. Este artigo é o andamento da pesquisa de Lima, que serviu de parâmetro para a elaboração de material didático no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação da Professora Doutora Ana Cristina dos Santos (Universidade Veiga de Almeida).

⁷⁶ *Atlantida*, Lisboa, n. 3, p. 195-204, 15 jan. 1916.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ Dados de 2016, em <https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> (acesso em 29 de outubro de 2018).

desse quadro? Como tratar questões históricas tão relevantes em aulas de língua materna?

Pensamos que a língua é revestida de materialidade histórica. Não se pode dizer o que o texto diz, mas devemos reconhecer, na realidade material que o cerca, o porquê de o enunciador materializar determinado enunciado. Isso converge para o fato de que os livros didáticos, tanto os de História como os de Língua Portuguesa, podem não ser manuais eficazes se os cursos de licenciatura não promoverem o pensamento crítico do docente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Se o professor ainda continuar como reprodutor do livro didático, ainda que tal manual seja de caráter crítico e inovador, tais práticas não serão relevantes para o aluno, que precisa desenvolver, de forma crítica, as competências e habilidades necessárias para a leitura e produção de textos em prol da leitura de mundo, necessária para o exercício da cidadania. Tal leitura crítica dialoga com o que o passado nos tem proporcionado. A História tem de ser revisitada, sob pena de repetirmos os erros no presente, tornando-os perenes.

A reforma dos cursos de licenciatura a que nos referimos pode ser vislumbrada por meio dos programas que o Governo Federal, até o momento, tem desenvolvido em prol da Educação Básica. Um desses programas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007. Embora as instabilidades desse programa sejam uma realidade – a questão de o valor da bolsa ser a condição crucial ou apenas um incentivo para que os atores envolvidos se associem ao PIBID (ROMERO, 2017) – é importante observar que a iniciativa é uma oportunidade para que o acadêmico desenvolva plenamente as habilidades e competências do exercício da docência no diálogo estabelecido entre a academia e a Educação Básica. Não entraremos em questões históricas sobre as políticas de formação inicial de professores. Para este momento, o nosso objetivo é compreender como um periódico lusobrasileiro fomenta práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, tendo como base a revisão crítica do discurso historiográfico já em nível da Educação Básica.

2. Metodologia

Este artigo tem como metodologia a apresentação de uma proposta de prática de letramento (leitura e produção textuais) em defesa da revisão do que é o Brasil hoje, tendo o passado como a base his-

toriográfica. Sob os preceitos da análise do discurso (seja de linhas francesa ou anglo-saxã), pensa-se em uma atividade que contemple a (re)leitura sobre o Brasil de modo crítico, a fim de que o aluno possa entender como o Brasil foi construído no passado e como esse passado ainda perdura nos dias de hoje. Tendo posse desse entendimento, provoca-se no aluno o pensamento crítico de desconstrução de paradigmas e estigmas impregnados na cultura brasileira, fazendo com que o aluno entenda de fato como são as nossas bases, muitas delas construídas no discurso violento, que legitimou o silêncio de vozes (a do negro e a do índio) sob a égide do racismo com foro de cientificidade, e até hoje esse silêncio promove discursos de intolerância contra essas vozes. Escolheu-se como base de análise a revista *Atlantida*, uma publicação que circulou no Brasil e em Portugal de 1915 a 1920, sob a direção do escritor e jornalista João do Rio (Brasil) e o poeta e pedagogo João de Barros (Portugal).

Propõe-se que o material didático, baseado nessa revista, produzido pelos bolsistas⁷⁹ do PIBID Multidisciplinar, que englobam pibidianos dos cursos de licenciatura de Letras e História, da Universidade Veiga de Almeida, seja aplicado no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino do Programa Dupla Escola vinculado à Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Essa unidade ministra dois tipos de currículos, divididos em disciplinas voltadas para o estudo da língua e cultura brasileiras e espanholas. Desde o início, por conta da especificidade do modelo de Dupla Escola em que está inserido, a unidade de ensino em referência, desde a sua fundação, procurou delinear uma formação intercultural ao educando com a aplicação de metodologias e técnicas de ensino segundo as Leis de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), o *Boletín Oficial del Estado* (BOE) e o Marco Comum Europeu de referência para as línguas (MCE). Pelo Projeto Político Pedagógico da instituição, tem-se como objetivo principal a integração entre as diversas áreas curriculares em língua portuguesa e em língua espanhola: nas disciplinas de área comum (Artes, Biologia, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português, Sociologia, Química), as aulas são dadas 90% em português e 10% em espanhol; nas de área específica (Núcleo Linguístico, Español, Literatura Española y Hispánica, Sociología em

⁷⁹São 08 os bolsistas da Universidade Veiga de Almeida que atuam no PibidMultidisciplinar da Universidade Veiga de Almeida na referida Unidade de Ensino.

Español, Filosofía em Español, Geografía y Historia de España), 10% em português e 90% em espanhol.

3. Discussões teóricas

Muitos pensadores discutem sobre a pertinência da compartimentalização dos saberes e a elaboração dos currículos escolares. Defendemos que o conhecimento não deve ser guardado em “gavetas”, como se um tipo de saber não tivesse nenhuma relação com o outro tipo. O ensino da língua portuguesa, como língua materna, por exemplo, já não comporta a visão da suficiência da aprendizagem da norma-padrão. É imperioso que essa norma prescritiva, em diálogo com outras “normas normais” no uso corrente da língua – “norma” culta, “norma” popular –, seja ensinada não de forma acrítica, por meio de frases desconexas ou modelares que as gramáticas prescrevem, no que tange ao “certo” ou “errado”, mas de forma reflexiva, com base no ensino do uso dos *gêneros discursivos*, que, segundo Bakhtin (1997, 2016), são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados segundo determinada esfera de troca social, que é a utilização da língua, feita por meio de um dado gênero, ainda que não tenhamos consciência de que estamos utilizando um ou outro tipo estável discursivo. Os livros comportam eficientemente esses ideais, mas os professores, no exercício da docência, devem abarcá-los nas suas práticas pedagógicas de letramento em prol de um ensino eficaz.

Reportando-se aos diversos estudos de letramento, Gee (2000) e Street (2003) defendem que a escrita não é autônoma, tendo em vista que está associada ao contexto sociocultural em que é produzida, às relações de poder e à ideologia na qual está sedimentada. Com isso, pode-se entender que não existe um letramento, e sim ‘letramentos’, isto é, práticas sociais da escrita situadas em variados contextos.

Essa visão de ‘letramentos’ questiona a tradicional dicotomia ‘fala’ versus ‘escrita’. Assim, o fato de existirem marcas do falado no escrito não é visto como algo negativo, e sim como uma característica de constituição heterogênea da escrita. Para os novos estudos de letramento, quebra-se o paradigma de a escrita e a fala serem tecnologias distintas, e isso também faz com que seja questionada até que ponto é pertinente, numa escola crítica, o ensino, em muitos casos, sem uma perspectiva crítica adequada, da norma padrão da língua. O modelo ideológico permite relacionar língua, letramento e sociedade segundo a visão de ‘língua re-

al', que se reporta ao contexto social de práticas letradas. Assim, questiona-se o que é considerado 'certo' ou 'errado', do mesmo modo que se questionam valores comportamentais transmitidos de geração em geração, tendo em vista que esses valores também se corporificam por meio do uso linguístico (falado e/ou escrito), que pode incluir ou excluir pessoas.

É no sentido de se compreender como positiva a relação dialética entre fala e escrita que ganha terreno a defesa de o professor tomar uma atitude crítica diante do que é ensinado enquanto língua. Defender essa relação dialética é questionar o sentido estável de um texto. Tendo como base a ideia de língua como algo material, deve-se problematizar o que é enunciado, segundo o plano discursivo, articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. Assim como o pesquisador interfere em uma dada realidade científica, o professor, como analista do discurso no exercício docente de ensinar a língua, interfere nas produções de linguagem, trazendo à baila aquelas questões que dicotomizam fala e escrita como se fossem ainda duas modalidades distintas da língua. A análise do discurso, que apresenta inúmeras vertentes de pensamento, desconstrói a ideia de a língua ser transparente e denuncia a ideia de o sujeito não ser livre para fazer as próprias escolhas, embora esse sujeito pense que seja livre para tal (ORLANDI, 2001). Essas concepções devem fazer parte do discurso do professor na sala de aula.

De modo geral, existem duas vertentes de análise do discurso: a francesa, que foi iniciada por Michel Pechêux (2010); e a anglo-saxã, rotulada como 'análise do discurso crítica', cujo expoente é Norman Fairclough. A linha crítica anglo-saxã de análise do discurso é considerada, por muitos, como aquela que apresenta um caráter militante, em prol da quebra de paradigmas, por não só analisar o discurso, mas também intervir nele, e essa intervenção parece, para alguns autores (FAIRCLOUGH, 2001), não ser observada na proposta francesa, o que pensamos ser uma leitura equivocada. Para Maingueneau (2017), o que diferencia a orientação crítica da não crítica se volta a questões de realce, e não de natureza da pesquisa – e, para nós, de ensino também. A fronteira entre uma linha e outra é questionável.

Segundo Rocha e Deusdará (2005), analisar o discurso não é apenas uma atividade de desvendamento de verdades até então ocultas, mas o entendimento do porquê de um enunciado ter sido produzido conforme uma realidade material que o cerca. Tendo em vista que a língua materializa os discursos (PÊUCHEUX, 2010), que são as condições de produção de sentido, como o professor de língua portuguesa deve contemplar as

questões históricas em que o sujeito do discurso se encontra, no momento da análise de textos e seus discursos⁸⁰? Esse sujeito só enuncia a partir da formação social em que se encontra, ele não é livre para produzir e nem decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso (FOUCAULT, 1996). Quando o professor de português⁸¹ trabalha com textos sem observar tais questões, as práticas pedagógicas desenvolvidas negam a opacidade da língua e reforçam, com isso, que a palavra seja entendida no seu sentido óbvio. Isso é um engano, a partir do fato de que todo discurso é marcado por interesses (MAINGUENEAU, 2017).

Nesse sentido, a revista *Atlantida* faz-se pertinente. Se temos, segundo Guimarães (2010), a tentativa de explicar o Brasil, “redescobrimdo-o”, a partir dos cientistas sociais brasileiros tais como Gilberto Freyre (1900-1987) – os problemas da escravidão no plano científico e o “louvor” à miscigenação –, Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) – a superação das raízes ibéricas no nosso *ethos* identitário – e Caio Prado Júnior (1907-1990) – a interpretação da história colonial do Brasil pelo viés marxista, o que foi feito antes desses autores, já que o racismo tinha foro de cientificidade (SOUZA, 2018)? Segundo Mota (2008), as obras desses autores serviram de ponto de partida da ruptura radical com a tradição da historiografia praticada pelos diversos “Institutos Históricos”. Embora tenha havido essa ruptura, o que permaneceu na nossa cultura hodierna?

Cabem algumas considerações históricas sobre o advento da revista *Atlantida*.

Em 1894, houve um estremecimento diplomático entre Brasil e Portugal, provocando, nos brasileiros, um sentimento de ojeriza ao povo lusitano. A crise havia sido iniciada pelo fato de o diplomata português Miguel Aleixo António do Carmo de Noronha, o 3º conde de Paraty⁸², ter concedido asilo em navios de guerra portugueses aos oficiais da marinha brasileira que, na Revolta da Armada, se insurgiram contra o governo do marechal Floriano Peixoto. Mas não se pode dizer que tal antilusitanismo

⁸⁰ Como foi dito sumariamente na introdução, entendemos aqui, que os discursos são atividades comunicativas produtoras de sentido, e essas atividades se materializam sob a forma de textos. Logo, não vemos o texto como sinônimo de discurso.

⁸¹ Este resumo expandido refere-se ao trabalho do professor de língua portuguesa. No entanto, o que é defendido aqui pode ser generalizado para os professores de quaisquer disciplinas, haja vista que todas as cadeiras trabalham com linguagens.

⁸² Título nobiliárquico criado pelo príncipe regente D. João (na ocasião o futuro D. João VI de Portugal), por meio de carta régia datada de 4 de dezembro de 1813 (MARQUES, 2001).

foi cultivado no Brasil a partir desse fato. Os sentimentos nacionalistas⁸³ mais exacerbados já existiam desde a independência do Brasil em relação a Portugal.

Em meio àquele estremecimento observado na Revolta da Armada, observou-se, entretanto, um florescimento na publicação de almanaques, jornais e revistas cujos textos eram escritos por brasileiros e portugueses (SARAIVA, 2004)⁸⁴. Para Guimarães (2009), não houve, pela distância física entre os colaboradores, impedimento de as produções jornalísticas se tornarem lugares de fermentação intelectual num espírito de sociabilidade afetiva⁸⁵.

Convém ainda lembrar que, em diálogo com o estremecimento diplomático supracitado entre Brasil e Portugal, houve também produções jornalísticas antiportuguesas, cujos mentores responsabilizavam a colonização lusa pelo atraso brasileiro no que tange aos aspectos cultural, social e econômico (GUIMARÃES, 2009). No entanto, tendo em vista o foco deste trabalho, que se volta para a análise das relações luso-brasileiras num espírito de amizade, destaco, por exemplo, a conveniência do estabelecimento de uma comunidade luso-brasileira, uma questão que fora levantada pela primeira vez por Silvio Romero, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, na conferência “O elemento português no Brasil”, pronunciada no Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro e publicada em Lisboa em 1902 (ROMERO, 1902).

⁸³ A adjetivação “nacionalista” é duvidosa. Segundo Mota (1992), os escritos de Silvio Romero, por exemplo, mostram que ainda havia dúvidas sobre o que era a identidade do Brasil como nação, e uma versão “definitiva” dessa identidade poderia ter sido consolidada em Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Como este trabalho é um exercício para a redação da Tese de Doutorado, reforço que esse problema e os demais adiante serão resolvidos por meio de pesquisas mais incisivas e, talvez, definitivas.

⁸⁴ Cita-se, como exemplo, revista *Brasil-Portugal* (1899-1914), dirigida pelo militar da marinha portuguesa Augusto Vidal de Castilho Barreto e Noronha. Neste trabalho, a escolha de *Atlantida* justifica por ter sido uma revista criada no momento específico em que o Brasil, entremeado de discursos do pangermanismo em voga (queserá detalhado mais adiante), buscava a própria identidade como nação.

⁸⁵ Como se verá mais tarde, o estopim da Primeira Guerra Mundial fez com que se justificasse a ausência de colaboradores de autores brasileiros em muitas edições de *Atlantida*, e isso é comprovado por meio de sucessivas notas publicadas pela redação nessa revista. Na verdade, existe a hipótese de que tal ausência possa ser justificada não pela Guerra, mas sim por uma prioridade dada aos portugueses na escrita do periódico, o que confirma, dentre outras causas, a posição inferior do Brasil. Essa prioridade poderia ter sido consentida por João do Rio, que via em *Atlantida*, por meio da amizade luso-brasileira, a possibilidade de construção de uma imagem do Brasil aos moldes europeus. Tais hipóteses serão confirmadas por meio de pesquisas mais esclarecedoras.

O curioso é que Romero (1949), em 1888, havia questionado de forma implacável a matriz cultural lusitana e sua relação com a cultura brasileira; todavia, ele muda de opinião ao defender o lusitanismo por causa do avanço do pangermanismo, cujo projeto era fazer com que parte do sul do Brasil, na maioria ocupado por colonos alemães, pertencesse ao império germânico⁸⁶. Como a língua tem, de certa forma, o papel de individualização das nações⁸⁷, Romero defendia, por meio do culto ao idioma português, a necessidade do fortalecimento dos elementos históricos constituintes da nação luso-brasileira⁸⁸. Essa preocupação de Romero também atingia os intelectuais da época, já que, ao início do século passado, de acordo com Eduardo Lourenço (1991), o Brasil representava uma espécie de espaço de compensação para Portugal.

A ideia da instituição de uma comunidade luso-brasileira voltou a ser discutida após a deflagração da Primeira Guerra Mundial (GUIMARÃES, 2009). As vozes nacionalistas do Parlamento Português estavam preocupadas com o avanço do império germânico. Ainda que houvesse no Brasil, por um lado, um forte discurso antilusitano, os defensores da união luso-brasileira nas questões culturais e políticas, por outro, viam no legado português o fator dominante na construção da nacionalidade brasileira. Fator esse que, na ocasião, silenciou as matrizes africana e indígena de nossa cultura e que, com esse silenciamento, se fez com que fossem produzidos, até hoje, enunciados preconceituosos contra tais matrizes.

Um dos nomes mais significativos no estímulo da relação entre os dois países era o famoso escritor brasileiro Paulo Barreto, ou João do Rio, que, em associação com o poeta, publicista e pedagogo português João de Barros, acabaria ligado à criação da *Revista Atlantida*, cujo título, escolhido por aquele, foi inspirado na lenda do continente perdido, para designar semanticamente um projeto de (re)estabelecimento da ligação en-

⁸⁶ É esse o momento que justifica a relevância de *Atlantida*, conforme foi alinhavado na nota 7.

⁸⁷ A visão de que a língua identifica uma nação é questionada por Moita Lopes (2015). Em tempos híbridos de globalização cultural, pode-se dizer que as práticas linguísticas estão em “zonas de contato”, eliminando as barreiras que separam uma nação de outra. No entanto, para a minha pesquisa, adoto a visão tradicional de a língua identificar as nações tendo em vista o contexto histórico em que *Atlantida* foi produzida. Não se podem verificar, à época de *Atlantida*, essas questões de hibridismo cultural, típicas da pós-modernidade.

⁸⁸ O que, de certa forma, é questionado por João de Barros, em *Atlantida* (edição nº 41). Comoserá detalhado mais adiante.

tre Brasil e Portugal, separados pelas águas do oceano; o subtítulo *Men-sário Artístico, Literário e Social para Portugal e Brasil* indica a periodicidade da revista, resumindo o seu caráter binacional e teor programático.

O que chama atenção é que a revista se propôs a louvar a relação entre Brasil e Portugal como duas nações irmãs híbridas, de “mesmo tronco originário”⁸⁹. Se a intenção era construir uma nacionalidade híbrida, envolvendo os dois países e suas culturas, logo é correto inferir que, no caso do Brasil, a raça negra, por exemplo, deveria fazer parte desse processo de construção, já que os negros contribuíram com um grande número de habitantes no Brasil, sendo até hoje o principal fator da geração de nossas riquezas. Como apontou Romero (1949), o negro “nunca foi assunto predileto de nossos poetas, romancistas e dramaturgos” (ROMERO, 1949, p. 41). Essa exclusão parece se fazer presente em *Atlantidas* suas 48 edições⁹⁰. É nesse sentido que apresentaremos uma proposta de atividade que problematize a inferiorização do Brasil como um todo cultural português, africano e indígena, recuperado, ainda que, segundo Souza (2018), com sérias contradições por Gilberto Freyre (2004).

4. Proposta de atividade

Leia o texto abaixo, retirado da revista *Atlantida*, publicada em 1916 (n. 3):

que uma das tarefas que o passado nos legou em testamento, e a que sem abdicação e degradante renúncia não podemos faltar, consiste em ajudar os brasileiros, por todos os meios ao nosso alcance, a acabar de construir o Brasil! Essa nação foi feita por nós, mas não está ainda tão sólida nem tão completa que não corra o risco de vir a ser desfeita por outros, se a nossa cooperação lhe faltar ou se desvalorizar. E' neste sentido que eu digo que o Brasil, politicamente emancipado e independente, nem por isso deixou de ser nosso filho; nem por isso deixou de ser *nosso*.

... da cultura e das artes, estreitar as relações diplomáticas entre Brasil e Portugal, ao início do século XX. Se o discurso explícito era promover uma relação de irmandade luso-brasileira, analise de que maneira essa relação amistosa não pode ser comprovada no fragmento acima, tendo em vista o texto abaixo, de Gustavo Mesquita. Em seguida, aponte pelo menos uma situa-

⁸⁹ *Atlantida*, Lisboa, n.1, p.93-6, 15 nov.1915.

⁹⁰ Isso será confirmado por meio da leitura completa de todas as edições de *Atlantida*.

ção em que a ideia de o Brasil inferior se encontra ainda hoje, com base na ideia da evolução das raças como algo científico. Produza um texto dissertativo-argumentativo que envolva essas questões.

Em *O Nordeste brasileiro*, Agamenon Magalhães apresentou algumas noções de geografia física, embasadas em teorias disponíveis desde o século XIX, como o determinismo geográfico, segundo o qual seria possível explicar as causas determinantes dos caracteres raciais a partir de fatores como clima, ambiente ou *habitat*, genética e seleção natural. Agrupados em torno de uma “síntese geográfica”, esses fatores indicariam níveis de evolução das raças, apontando, ademais, o grau de adaptação do homem à natureza.

Essa visão de raça fundamentava-se no conceito biológico do final do século XIX e início do XX. Procurava observar, com base na teoria eugenista de Gustav Le Bon, hipotéticas diferenças qualitativas entre “raças avançadas” e “raças atrasadas” em relação ao nível de adaptação às três áreas nordestinas: litoral, sertão e agreste.

(...)

MESQUITA, Gustavo. *Gilberto Freyre e o Estado Novo*. São Paulo: Global Editora, 2018.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos, por meio de uma leitura comparativa entre o texto do jornal, circunscrito no discurso argumentativo (artigo de opinião) e a exposição de Mesquita, compreendam que, sob a ideia do racismo científico vigente à época da revista *Atlântida*, tal discurso de irmandade é considerado um sofisma, haja vista que, se duas nações são consideradas irmãs (naquele momento, o Brasil já era uma República, com seuselementos culturais bem estruturados, embora não todos reconhecidos pela elite), como Portugal poderia reconhecer o Brasil como filho? O Brasil, ainda que independente de Portugal, precisava reconhecer na “mãe-pátria” a fonte de ajuda para a formação da sua própria cultura de valor, como se o que já existisse (principalmente o negro e o índio) não fosse suficientemente valorizado.

É importante mencionar que o Brasil não era visto como um todo inferior. As elites da época tomavam como parâmetro uma visão eurocêntrica de civilização. Eles queriam um Brasil aos moldes do que se fazia no exterior, e tal fato foi, talvez, o motivo de termos ainda hoje, em nossos discursos, a ideia de que tudo que vem de fora é bom e necessário, descaracterizando-se negativamente o que é realmente nosso. Isso fez com que os negros e os índios fossem praticamente silenciados de *Atlântida*. Nesse sentido, no que se refere à teoria da eugenia, os discursos de

que o Brasil precisava aprender com Portugal dialogavam com a tentativa de embranquecimento posta em prática por meio da política imigratória, ocultando tudo aquilo que os negros e os índios sofreram no processo de colonização do Brasil. Vale ainda mencionar que a maior parte da produção de *Atlantida* era de textos produzidos por portugueses, não tanto de brasileiros, sob a justificativa questionável da Primeira Guerra Mundial, que interceptava o envio dos artigos à redação do periódico, que era em Lisboa, como já dito anteriormente⁹¹.

Olhando para a *Atlantida*, hoje vários discursos contra os negros e índios ainda são mantidos sob a égide de “as minorias terem de se curvar às maiorias”. Reportando-se ao conceito aristotélico de justiça como virtude perfeita – a soma de todas as virtudes⁹² (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), entendemos que analisar criticamente o passado pode quebrar os paradigmas preconceituosos pelo bem das vozes historicamente silenciadas. Segundo Aristóteles, o ser justo não significa apenas fazer coisas justas. A prática de atos justos deve ser produto de convencimento pessoal e se tornar um hábito. Não basta condenar um enunciado racista só pela força da lei. É necessário, desde a tenra idade, educar a criança de modo que o ato justo se torne um hábito, não um resultado do medo pela punição.

Algumas considerações sobre a virtude ‘justiça’ devem ser feitas. Não se pode confundir ato de justiça com ato justo. Nem sempre um ato justo é um ato de justiça. Obedecer ao sinal de trânsito por temor da sanção a ser aplicada, em vez do íntimo e livre convencimento de respeitar à vida do próximo, significa um ato justo, mas não um ato de justiça. O ato de cumprir a lei para não ser punido não é sinônimo de justiça como virtude perfeita. Cumprir a lei para o bem da comunidade como *um todo* e, conseqüentemente, do bem do próprio homem, é o que se entende por justiça em termos aristotélicos. Além disso, se aprendemos a justiça como virtude perfeita, a praticamos não acidentalmente, mas de forma habitual e consciente. Por isso, os alunos, desde a tenra idade, devem a-

⁹¹ Vide nota 13.

⁹² De modo geral, a virtude é a disposição para o homem fazer o bem. Em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), existem dois grupos de virtudes, as éticas/morais (coragem, justiça, temperança, generosidade, magnificência, magnanimidade, brandura, amabilidade, anonimato, veracidade, espiritualidade), adquiridas pelo hábito, e as intelectuais ou dianoéticas (conhecimento científico, conhecimento artístico, prudência, razão intuitiva e sabedoria teórica), adquiridas pelo ensino. A virtude ‘justiça’ é considerada pelo estagirita a soma de todas as virtudes, e a prudência a virtude que serve de instrumento para o exercício das demais.

prender o valor de cada ser humano, independentemente de sua origem, e essa valorização é um ato de justiça. Enunciados devem ser combatidos não só pela lei, mas, principalmente, pelo hábito do que é justo, principalmente, em prol daqueles que foram silenciados há séculos: negros e índios. Criticam-se políticas públicas a esses grupos, na ideia de uma (falsa) democracia, em prol de uma meritocracia acrítica, como se todos pudessem desfrutar das benesses da sociedade brasileira, ainda caracterizada pela extrema injustiça social⁹³.

A revista em análise reforçou o formação discursivo-ideológica em que estava circunscrita (a do apagamento de vozes não legitimadas pelo racismo científico) e, mesmo com as desconstruções de Gilberto Freyre, por exemplo, no sentido de valorizar a mistura das raças, ainda presenciamos o estigma e a inferiorização do que realmente é o Brasil na sua totalidade, um país formado por brancos, negros e índios, numa miscigenação rica, que não deve repetir a valorização de uma raça ou de outra. Como dizer que todos são iguais se ainda há discursos que entendem como promiscuidade a relação entre um branco e o negro?⁹⁴

A atividade aqui proposta serve de base para a elaboração de outras a serem realizadas pelos bolsitas do PIBID, segundoos parâmetros do projeto Multidisciplinar, que englobapibidianos dos cursos de licenciatura de Letras e História, da Universidade Veiga de Almeida. No que tange, em especial, ao trabalho com a revista *Atlantida*, o desenvolvimento de atividades didáticas, em caráter multidisciplinar, nas diversas práticas pedagógicas do Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, requer do professor e dos bolsistas uma intervenção crítica, de modo que o periódico em questão seja cotejado com diversos gêneros discursivos contemporâneos, a fim de que, da sala de aula para o mundo, ideias de um Brasil inferior presentes nos discursos atuais sejam vislumbradas e paradigmaticamente desconstruídas.

5. *Considerações finais*

Somos livres para pensar? Como refletir o hoje de forma contundente? Como a História pode nos ajudar a entender o presente em prol de

⁹³ O então Deputado Jair Bolsonaro questiona o fato de certos grupos viverem “às custas de quem trabalha”, em referência aos negros quilombolas e aos índios. No discurso proferido pelo deputado, é enunciada a valorização da “raça avançada”, quando ele se reporta ao povo japonês, o que dialoga com o programa de imigração ao início do século XX. Vide <https://youtu.be/uF2EzmYSYz0> (acesso 29 de outubro de 2018).

⁹⁴ Vide https://youtu.be/Yw74RtoZE_I (acesso em 15 de outubro de 2018).

mudanças para um futuro melhor? Essas questões são motivadas ao entendermos neste trabalho que é possível, por meio da interdisciplinaridade (História e Língua Portuguesa), promover atividades pedagógicas que não só fomentem a leitura e produção de textos, mas também a revisão do que foi dito sobre nós e o que podemos desconstruir para que vivamos plenamente a democracia. Tal concepção, sob a égide dos parâmetros da análise do discurso, é endossada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino do Programa Dupla Escola vinculado à Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

É necessário ir além do texto. É preciso refletir a nossa posição diante dos apagamentos nos discursos. É urgente, por uma questão de justiça, desconstruir paradigmas estigmatizantes, de modo que todos possam ter, criticamente, voz. E tudo isso começa na Educação Básica. Tal trabalho com os bolsistas do PIBID, futuros professores de língua portuguesa, já é uma grande oportunidade para refletirmos sobre as iniciativas aqui defendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARISTÓTELES (séc. IV a.C.). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Ediotora 34, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2004.
- GEE, J.P. The New Literacy Studies; from The New Literacy Studies; from “socially situated” to the work of the social. In: Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. *Situated Literacies*. Reading and writing in context. Routledge: London, 2000, chapter 1, Kindle Edition.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. A campanha da revista *Atlântida* e o projeto de uma nova Lusitânia (1915-1920). In: FONSECA, Silvia Carla Pereira de Brito; CORRÊA, Maria Letícia (Orgs). *200 anos de imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LIMA, Humberto Silva de. *O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado em Educação: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. São Paulo: Edusc, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2017.

MARQUES, A. H. de Oliveira. *Breve história de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MOITA LOPES, L. P. 2015. Portuguese as a communicative resource in a globalized world: the how and why of new directions in theory building. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Global Portuguese*. Linguistic ideologies in late modernity. Nova York: Routledge, 2015. Chapter 4. Kindle Edition.

MOTA, Carlos G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34, 2008.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. *Silvio Romero: “uma imagem nervosa” do Brasil*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. São Paulo: Unicamp, 2010.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: *ALEA*, vol. 07, n. 02, julho-dezembro, 2005, p. 305-322.

ROMERO, Silvio. *O elemento português no Brasil*. Conferencia. Lisboa: Typographia da Companhia Nacional Editora, 1902.

_____. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949 (1888), v.4.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (Im)pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-5 (E-book)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SARAIVA, Arnaldo. *Modernismo brasileiro e modernismo português*. Subsídios para o seu estudo e para a história das suas relações. Campinas: Unicamp, 2004.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira*. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*. New York, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

**DO ÍDION AO IDIÓTES: A ESCRITA POLÍTICO-FILOSÓFICA
DE LEANDRO KONDER, VOLTADA AO COTIDIANO**

Antonio Carlos Ribeiro (UFT)

antoniocarlosrib@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo opinativo de Konder aprofunda reflexões sobre o dilema *ídon-idótes* na formação do indivíduo, destacando a comunidade, a relação com o outro, o isolamento, o caos intelectual, o sofrimento próprio e o do outro, o reencontro com o outro pelo diálogo; os conflitos e a maturidade; o crescimento e a atuação do sujeito na transformação da sociedade; e o reconhecimento da comunidade. Desse modo, os grupos humanos (comunidades, associações, entidades etc.) desenvolvem a capacidade de contribuir para a consciência do humano e do poder que emana do povo. E aquela pessoa que cresceu com a comunidade à sua volta se orgulha de voltar e disponibilizar o seu trabalho.

Palavras-chave:

Comunidade. Diálogo. Indivíduo. Konder. Atuação Profissional.

1. Introdução

A obra de um autor pode ser avaliada a partir de parâmetros diversos. Pode ficar circunscrita à sua área de formação específica, desenvolver os temas que julgar mais relevantes, separar excertos para eventos acadêmicos e temáticos, aprofundar a pesquisa num aspecto nunca antes discutido por outro, entre muitas outras formas de expor o olhar abrangente, com as ampliações que decidir debater, ou pontos específicos a serem realçados, conforme o momento, a temática em tela ou o apreço de estudiosos daquele campo.

Decidimos analisar, neste texto, sob a perspectiva do Gênero Textual, as diversas tipologias textuais, escolhendo entre as diferentes formas que o texto pode assumir. Isso significa que os leitores, ao se depararem com o texto, ambientar-se-ão nas diferentes possibilidades comunicativas que o tema oferece, e logo se depararão com aspectos constitutivos do texto – que podem divergir do objetivo e da abordagem do autor – e, conseqüentemente, da finalidade do texto, que é argumentar com o leitor e adotar uma linguagem convincente.

O texto escolhido para esta análise vem da lavra de Leandro Konder (Petrópolis-RJ, 1936-Rio de Janeiro-RJ, 2014), filósofo marxista brasileiro, escritor, com publicações em periódicos especializados e no *Jornal do Brasil*, além de professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e com publicações de vários livros, cobrindo diversas áreas da Filosofia e da Ciência Política, a serem consultadas nas referências.

Mesmo com toda essa abrangência em termos de conhecimento, Konder sempre foi um intelectual com um olhar sensível para seu tempo e para o lugar de onde aprofundou essa leitura diversa e meticulosa, sem negar a observação cotidiana da cidade – seus conflitos, dramas e grandes avanços, nem se reservar a um olhar intimista, presunçoso ou desrespeitoso dos cidadãos dos diversos bairros da cidade, contato com seus alunos ou com a leitura dos jornais, com seus quebra-luzes em relação ao noticiário, ou ainda tematizando os integrantes desse imenso redemoinho de pessoas, sentimentos, sofrimentos e conquistas. Sem cansar o olhar ou perder o esforço do enquadramento da visão das pessoas, em perspectiva humana.

Propomos dar passos medidos, sentidos e numa cadência que nos possibilite perceber a sucessão regular de sons ou movimentos. Sem eles, perdemos o ritmo proposto pelo autor, cuja intenção é nos balançar de forma suave, lidar com dilema humano no movimento pendular entre o *ídon* e o *idiótes*, a partir da reflexão proposta, incluindo seu efeito sobre nós mesmos.

Os passos que apresentamos neste texto refletem as etapas de uma exposição feita em slides do texto de Konder, cujo título coincide com as cinco primeiras palavras de nosso título.

2. Passos entre o *ídon* e o *idiótes*

1º passo – O dilema a partir de si mesmo



A capa da apresentação deste artigo se mostra, em relação ao conteúdo, equivocadamente certa. Com o correr da leitura, esse fato deve ficar mais claro, especialmente quando o autor assume as perspectivas humanistas, na mesma época em que manifestações na maior parte dos países pediam que os EUA não comesçassem novo conflito armado, evitando a Guerra do Iraque; o presidente norte-americano George W. Bush fechava os ouvidos e continuava a saquear petróleo.

Como se trata de um texto filosófico, a atenção é fundamental para a leitura e para a compreensão da dissertação, expressa de forma expositiva e argumentativa, visando persuadir e convencer o leitor, sem desprezar as imagens, assim como seu enquadramento e recorte, na composição da tela.

2º passo – Diferença e semelhança para avançar



Ao colocar esses prolegômenos, Konder erige critérios básicos e decisivos. Se os parceiros querem efetivamente dialogar, precisam se dispor a viver relações lógicas e interativas, além da disposição de lutar pela verdade, que os gregos chamavam *Parresía*(παρρησία). Ou podem cancelar a oportunidade. A imagem do fio multicolorido, cruzando os dedos, aponta para a disposição do esforço comum na busca da verdade. Isso exige coragem e lealdade, especialmente na capacidade de argumentar, sem atropelar o parceiro, até porque sua presença é fundamental para a construção de raciocínio consistente.

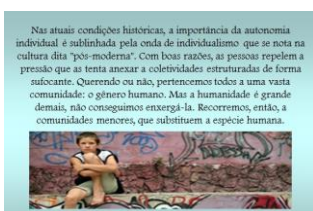
3º passo – Do *ídion* à construção social de si mesmo



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para este passo é preciso mais que o compromisso de honestidade e respeito com o parceiro. É preciso que cada um saiba exatamente quem é, sua unicidade – fundamental à sua personalidade, construída coletivamente – quem não considera essa etapa, constrói a imagem de si para si, fica refém dela, sem a referência da comunidade. Ademais, quem desrespeita a parte constitutiva da sociedade em sua formação, desconsidera todo o aprendizado, a duras penas, que contribuiu para sua personalidade – esse conjunto cultural do qual é fruto (sua visão, percepção, em última instância, sua leitura da realidade) da qual é parte.

4º passo – De si ao outro, em comunidade



O cânon (mensuração), para estabelecermos nossa inserção na realidade, exige que o autor não se atenha apenas ao recurso dissertativo-argumentativo, mas utilize também o dissertativo-expositivo – um gênero bastante comum para quem ousa expor as opiniões em jornais, revistas e enciclopédias, impressas ou digitais– que expõe um ponto de vista, sem o ânimo de convencê-lo a assumir sua leitura do tema

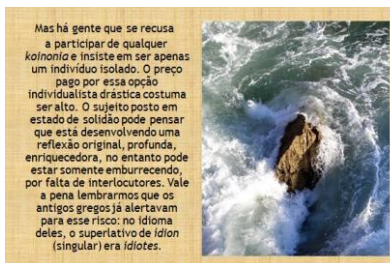
5º passo – Das oportunidades à escolha de um grupo

Uns se integram (ou entregam?) em partidos políticos, outros a seitas religiosas, muitos se contentam em pertencer a um clube de futebol ou a uma escola de samba, alguns se definem como sócios de um clube ou membros de uma corporação profissional. Isso pode ser bom ou pode ser ruim, dependendo do espírito com que o sujeito vive sua pertinência à pequena comunidade: com espaço para a tolerância, o diálogo e o humor.



As generalizações que ele sugere, para integrar-se a uma ou mais comunidades, indicam isso. E propõem três virtudes para lidar em qualquer dos ambientes mencionados: tolerância, diálogo e humor.

6º passo – Da *koinonía* à desmedida humana(*hybris*)



Sendo os textos dissertativos simplesmente expositivos, ou determinadamente argumentativos, entendendo alguns que esta é sua principal finalidade, deve-se sempre admitir a contradição(*contradictio*), a possibilidade de que alguém não se convença, conteste, e até rejeite.

A pessoa tem até o direito de seguir o caminho proposto pelo autor, assumindo os riscos, convencida de que sua proposta é “original, profunda, enriquecedora”. Possivelmente não consiga avançar, apoiado pelas certezas absolutas, que quase sempre se agravam quando chegam ao tempo superlativo.

7º passo – Da fuga de si ao *idiótes*



O indivíduo singular é formado socialmente, ele se individualiza na relação com os outros. Sua singularidade (originalidade ?) se desenvolve com base na incorporação crítica das experiências alheias, num movimento incessante de ir ao outro para crescer. O *idiotes* é o sujeito que, instalado em si mesmo, se sente dispensado de qualquer esforço de autossuperação.

Se ele rejeita o texto dissertativo-argumentativo, por não se dispor a ouvir a opinião alheia, não quer ser convencido e não se dispõe a concordar com a tese defendida. Mesmo sendo a sua, mas verbalizada por outrem!

Mesmo que o texto dissertativo-expositivo não tenha a pretensão de convencer o leitor, deve fazê-lo refestelar-se ante o que ele entende ser sua completa liberdade. Mas não é.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ao dispensar-se de ouvir a crítica das experiências alheias, reconhecendo que precisa do outro para crescer, ele mergulha no próprio nada, sentindo-se autônomo, autorreferente, autocrático.

Ao recusar toda e qualquer troca, não dá chances à sua singularidade, perdendo o direito à originalidade. Nega tudo, não troca nada com ninguém, se autoelogia, até não ter nada a dizer.

8º passo – Sofrimento imposto a si e ao outro

A rigor, se trata de alguém que não suporta o diálogo com o outro, já que o outro, o interlocutor que pensa diferente, lhe parecerá sempre o agente de um desastro, a encarnação de um desafio, um delinquente, que merece sofrer medidas policiais.



A postura do *idiôtes* dispensa qualquer discurso dissertativo, seja ele expositivo ou argumentativo, já que para ele o outro não existe. Ele se arroga o direito de negar, não reconhecer, excluir do campo de visão, afastar. Ao reinar sozinho e absoluto, qual sol no firmamento, esforça-se para reduzir o multiverso novamente ao universo, único espaço em que ele pode voltar a respirar a partir de sua visão de unicidade.

9º passo – Do reencontro com o outro pelo diálogo



Dispor-se ao diálogo, tentar falar para o outro, já é uma opção promissora, que pode ter preciosas implicações humanistas e democráticas. Para prosseguir no caminho dialógico, o sujeito precisa

aprimorar sua capacidade de argumentar *ad hominem*, quer dizer, sua capacidade de falar de modo razoável, em termos que o seu interlocutor - com base no que já sabe - possa entender.

Debruçando-se autocríticamente sobre si mesmo, o sujeito que se dispõe a trilhar o caminho do diálogo, precisa tentar reexaminar sua inserção em grupos, coletividades, comunidades que eventualmente lhe servem como substitutas da espécie humana (dentro de certos limites, é claro).



Qual pode ser a resposta à visão unívoca, excludente, isolada e ensimesmada? Dialogar. Ousar dirigir-se ao outro. Insistir em buscar respostas. Fazer uma autocrítica. Estabelecer a possibilidade de humanização para si e para o outro.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

De volta ao discurso argumentativo, deve se dispor à intenção comunicativa como instrumento para relacionar-se com o outro, ou muitos outros – caso o texto seja publicado, ou o depoimento divulgado na TV, ou exposto em mídia digitais, proporcionando que outras pessoas integrem o diálogo, ampliem-no, expandam a troca e filtrem as conclusões para si e para a comunidade.

10º passo – Companheiro-parceiro-colega ou intolerante-fanático-azedo?

Precisa verificar, no diálogo, se tem sido e continua a ser um bom companheiro de partido, um correligionário maduro e consciencioso, um parceiro leal e correto, um colega bem-educado e cordial, ou se às vezes tropeça em atitudes intolerantes e fanáticas, em azedumes ou mesquinharias, cultivando mal-entendidos em vez de contribuir para proporcionar esclarecimentos.

Precisa, também, de tempos em tempos, observar criticamente a coletividade em que está inserido, para ver se ela está proporcionando aos seus integrantes possibilidades concretas de eles combinarem suas respectivas singularidades com meios concretos de uma inserção mais efetiva - mais universal! - no movimento social.



A autocrítica e a possibilidade de plena humanização do outro têm impactos no cotidiano, nas relações profissionais e principalmente diante dos grupos com os quais essa liderança se relaciona. Essa ética pessoal precisa atenuar tensões, maturidade, lealdade, evitar os fanatismos e propor entendimentos, em vez de mal-entendidos. Deve observar a comunidade de onde veio, avaliar propostas e apresentar alternativas e soluções. Isso é possível quando se tem uma visão adequada da própria comunidade e pode contribuir com reflexões mais amplas sobre o continente, o país, as regiões, afunilando até os municípios.

11º passo – Atuar na transformação da sociedade

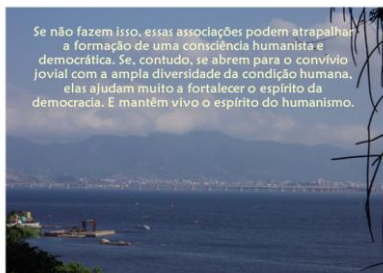
Essa inserção é fundamental. Depois de ter sido formado pela sociedade, o indivíduo passa a se orientar livremente, a fazer escolhas pelas quais é responsável, e é desafiado a participar ativamente da transformação da sociedade que o formou. As associações que até certo ponto funcionam como substitutas do gênero humano devem oferecer a seus membros possibilidades concretas de pensarem e agirem sem estreitezas ideológicas, na condição de cidadãos do mundo, de representantes da humanidade.



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esse texto dissertativo (expositivo e argumentativo) propõe debater o papel do indivíduo, desde a percepção do próprio eu (*ídion*) até o conjunto da história humana, da qual é parte e na qual intervém. Por isso, a maturidade possibilita a ação e pensamento sem estreitezas ideológicas, que criam a capacidade de pensar a experiência da vida humana como um pêndulo, que parte de si, vai ao outro, aos muitos outros e depois retorna a si, gerando avanços e conquistas.

12º passo – E a comunidade se orgulha de seu representante



Desse modo, os grupos humanos (comunidades, associações, entidades etc.) desenvolvem a capacidade de contribuir para a consciência do humano e do poder (*kracia*) que emana do povo (*dêmo*). E aquela pessoa que cresceu com a comunidade à sua volta, orgulha-se de voltar e disponibilizar o seu trabalho.

3. Considerações finais

Os gêneros textuais, dos quais surgem os textos dissertativos, que podem ser expositivos ou argumentativos, obedecem consequentemente às exigências de informar e esclarecer o leitor pela exposição clara de um tema, o primeiro, e o de dissertar sobre um ponto de vista, o segundo; com o objetivo de persuadir o leitor através de argumentos convincentes, a partir da tese defendida.

Tal foi o esforço feito pelo filósofo Leandro Konder, dedicando-se a um tema de preleções apresentadas a seus alunos de Filosofia do Direito e Ciências Políticas, a partir de critérios éticos e consistentes.

Com esse texto, publicado no *Jornal do Brasil*, Caderno B, no dia 7 de setembro de 2002, pudemos ‘passear’ pela reflexão sobre o ser humano em busca de seu papel frente à comunidade que o gerou e à qual quer mostrar o resultado do esforço realizado.

Os passos indicam as etapas ultrapassadas que mostram o dilema (*ídion-idiótes*) a partir de si, a diferença e semelhança para o avanço: do *ídion* à construção de si mesmo; de si ao outro pela via da comunidade; das oportunidades à escolha do grupo; da *koinonía* à desmedida (*hýbris*); da fuga de si ao *idiótes* – sofrimento imposto a si e ao outro; do reencontro com o outro pelo diálogo; do companheiro-parceiro-colega ao intolerante-fanático-azedo; do comportamento egoísta à atuação na transformação da sociedade; da alienação ao serviço prestado à comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Leandro Konder:

A Cidade de Cada Um. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

A democracia e os comunistas no Brasil. 1980.

A derrota da dialética. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

A morte de Rimbaud. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

As artes da palavra: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

Barão de Itararé. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Bartolomeu. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1995.

Em torno de Marx. São Paulo: Boitempo, 2010.

Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2006.

Flora Tristan: uma vida de mulher, uma paixão socialista. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994.

Fourier, o socialismo do prazer. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Histórias das ideias socialistas no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

Intelectuais brasileiros & marxismo. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

Introdução ao Fascismo. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

Kafka: vida e obra. José Álvaro, 1966.

Marx: vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

Marxismo e alienação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

Memórias de um intelectual comunista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

O marxismo na batalha das ideias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Os Marxistas e a Arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Os sofrimentos do homem burguês. São Paulo: Senac, 2000.

Sobre o amor. São Paulo: Boitempo, 2007.

Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA SOCIAL: DIÁLOGOS
PARA O FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR⁹⁵**

Ari Gonçalves Neto (UENF)

arigneto@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacsa@gmail.com

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

RESUMO

O meio ambiente alcançou a partir do movimento constitucional sistematizado em 1988 o status de direito fundamental de todo o cidadão brasileiro. Nessa perspectiva, foram elaborados e recepcionados, ao longo desse novo período democrático, normas efetivadoras desse direito essencial. Verifica-se, no entanto, que não apenas a previsão constitucional em abstrato foi suficiente à salvaguarda desse direito de terceira geração. O Poder Público também não é o único que detém essa responsabilidade social fundamental. Em verdade, a mola propulsora da garantia ao meio ambiente efetivamente equilibrado perpassa pela Educação Ambiental. Assim, analisa-se a importância de metodologias educacionais voltadas para a Educação Ambiental com a finalidade de formar cidadãos conscientes de seu pontual dever de proteção, promoção e socialização do meio ambiente, como corolário da dignidade da pessoa humana, tanto para a sociedade contemporânea, quanto para as futuras gerações.

Palavras-chave:

Educação Ambiental. Meio ambiente sadio e equilibrado.

Justiça social e dignidade da pessoa humana.

1. Considerações iniciais

O meio ambiente alcançou a partir do movimento constitucional sistematizado em 1988 o status de direito fundamental de todo o cidadão brasileiro. Nessa perspectiva, foram elaborados e recepcionados, ao longo desse novo período democrático, normas efetivadoras desse direito essencial.

Verifica-se, no entanto, que não apenas a previsão constitucional em abstrato foi suficiente à salvaguarda desse direito de terceira geração. O Poder Público também não é o único que detém essa responsabilidade social fundamental. Em verdade, a mola propulsora da garantia ao meio

⁹⁵ Agradecimentos à CAPES pelo apoio financeiro às pesquisas científicas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

ambiente efetivamente equilibrado perpassa pela Educação Ambiental.

Assim, analisa-se a importância de metodologias educacionais voltadas para a Educação Ambiental com a finalidade de formar cidadãos conscientes de seu pontual dever de proteção, promoção e socialização do meio ambiente, como corolário da dignidade da pessoa humana, tanto para a sociedade contemporânea, quanto para as futuras gerações. Em verdade, a visão integradora, holística e humanística da educação constitui a condição máxima para a capacitação do cidadão, notadamente considerando esse não como um fim em si mesmo, mas como agente promotor dos próprios direitos inerentes à sua personalidade.

Essa Educação Ambiental deve ser inserida em todos os níveis de ensino, a fim de que todos sejam alcançados por essa visão integrativa e efetiva dos direitos fundamentais, especialmente o direito ao meio ambiente sadio e equilibrado.

Assim, a metodologia utilizada está baseada em doutrinadores que tratam do tema, especialmente no que diz respeito à importância da Educação Ambiental como instrumento de efetivação e materialização do social e fundamental direito ao meio ambiente.

2. Educação ambiental e justiça social como instrumento de efetivação do direito ao meio ambiente

Inicialmente, é importante ressaltar que os conflitos instaurados entre o ser humano e o meio ambiente remontam ao surgimento do homem sobre a Terra e decorrem da compatibilização desse ambiente natural às suas necessidades.

Esses conflitos agravaram-se com o passar dos séculos, notadamente considerando os novos padrões de produção que caracterizaram uma estrutura moderna de empoderamento dos recursos naturais. Nesse sentido, Boff (2015) considera as intervenções na natureza necessárias para suprir as necessidades humanas, contudo destaca que elas devem ser menos agressivas, distribuídas equitativamente, regidas pela ideia de compartilhamento e preocupadas em lidar com os rejeitos da produção, de forma que esses não danifiquem os ecossistemas.

Corroborando as afirmações iniciais o entendimento no qual se assenta Derani (2008), ao mencionar que todo o sistema natural corresponde aos recursos naturais que devem ser apropriados. E o ser humano, nesse

sistema, figura como sendo o sujeito distanciado dos recursos naturais a serem apropriados, os quais, em análise última, são o objeto dessa relação. Nesse diapasão, pode-se consignar que o sujeito, ser humano, é o elemento social, na medida em que o meio ambiente se refere ao elemento natural.

O elemento natural, em face disso, afigura-se como conceito que decorre do elemento social. No entanto, esse último não integra o primeiro.

Sobre o assunto, Oliveira dispõe que:

O ser humano passa a ser visto não mais como o dono dos recursos naturais, mas como o seu gestor. Substitui-se, dessa forma, a visão antropocêntrica clássica por uma visão antropocêntrica alargada. Na primeira, o ser humano é o centro da natureza. Na segunda, o ser humano é vislumbrado como um elemento da natureza. Por isso, o meio ambiente deve ser protegido pelo seu valor intrínseco e não apenas pela utilidade que dele pode advir para o ser humano. O ser humano faz parte da natureza e, como tal, deve assumir uma postura de guardião dos recursos naturais, passando a desempenhar, juntamente como o Estado, o papel de principal responsável pela sua preservação. (OLIVEIRA, 2004, p. 77)

As turbulentas crises que afligem o meio ambiente iniciaram-se quando o homem viu-se, a partir de uma perspectiva isolada, independente, desconsiderando, entretanto, a interdependência existente com o ambiente natural.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 07), “um dos fundamentos da atual crise ecológica é a concepção de que o homem é externo e alheio ao natural”. Cabe ressaltar que o elemento social é sujeito integrante da natureza e suas condutas de interferência modificam o ambiente podendo, até mesmo, levá-lo à destruição.

Em verdade, essa postura positiva do homem interferindo sobre o modo no meio ambiente culminou com o crescimento da atividade predatória e inconsciente e com a ilusão de que o meio ambiente suportaria todos os ataques e a população não seria atingida por toda degradação ambiental perpetrada.

A crise ambiental, reiterando o anteriormente dito, surgiu quando a ideia de independência do ser humano passou a patamares jamais vistos antes, ou seja, a partir do instante em que se considerou em uma perspectiva isolacionista. Morin (2013), discordando dessa visão de mundo, considera essencial os sujeitos compreenderem que fazem parte de uma dinâmica global. Só assim buscarão entender o todo da sociedade, o contexto, e perceberão que a interdependência entre os seres humanos é a sa-

ída para a construção de uma realidade mais justa.

Leff (2011, p. 9) argumenta que “a degradação ambiental, o risco do colapso ecológico, a globalização e o avanço da desigualdade e da pobreza são reflexos da crise do mundo globalizado”. Nessa linha de intelecção, a crise ambiental corresponde a um conflito do vínculo e do limite, pois já não se alcança o discernimento que estabelece o liame existente entre a vida e a natureza.

Verifica-se, então, que se faz necessário entender qual o sentido do vínculo e dos limites nas relações com a natureza. Ost (1995 p. 9) consigna que a crise ecológica, sob o prisma ético-jurídico, está adstrita às convicções das pessoas atinentes aos múltiplos valores incorporados à personalidade. Assegura, ainda, que “é essa convicção que deve ser repensada; qual a relação do ser humano com a natureza? Enquanto o ser humano não for capaz de descobrir o que o distingue e o que o liga à natureza, os esforços para a proteção da natureza serão em vão”.

Isso posto, as premissas do sistema natureza-sujeito vão de encontro ao modelo natureza-objeto, especialmente sob a análise dos limites e dos liames que caracterizam as relações entre o ser humano e a natureza.

Pode-se afirmar que a natureza possui como características próprias a individualidade, o utilitarismo e o caráter materialista. Já o homem, elemento social, encontra-se atrelado à sociabilidade. Busca-se, assim, a condição *sinequa non* que permita estabelecer o equilíbrio sustentável da biosfera.

O desenvolvimento de uma sociedade empática, em verdade, apresenta uma série de intensas implicações, ou seja, a evolução da natureza humana e de uma civilização cada vez mais empática é o resultado da criação de uma consciência estritamente voltada para a educação ambiental, na medida em que se estabelecem as premissas de comportamento e o uso adequado do meio ambiente, a fim de se alcançar a empatia em nível mundial, evitando o colapso no ecossistema já agredido ao extremo pelas atividades humanas (RIFKIN, 2010).

Ainda, nesse sentido, tem-se que:

[...] A crise ecológica decorre de uma inadequação institucional, pois haveria uma diferença entre o risco na sociedade industrial (que pode ser previsto e assumido pelo seguro) e a ameaça da sociedade pós-industrial de risco (que não pode ser controlado e assumido pelo seguro). [...] A sociedade de risco surgiria no momento em que os riscos se desconectam desses fundamentos do seguro e da calculabilidade. (ACSELRAD; MEL-

Acseirad (2005, p. 01) sustenta que há a possibilidade de “superar a crise ambiental fazendo uso das instituições da modernidade sem abandonar o padrão da modernização e sem alterar o modo de produção capitalista de modo geral”, eis que a crise ecológica decorre da grande burocracia estatal em efetivar as políticas públicas ambientais.

Nessa perspectiva, existe uma grande violação ambiental entre essa e a justiça social. A modernização ecológica e a sociedade de risco, por sua vez, não vinculam a diversidade social na construção do risco e da política para orientar a distribuição desigual dos danos ambientais.

As injustiças ambientais, em verdade, são as implicações das opressões de classe, raça e gênero. Acseirad (2009, p. 9-10) afirma que “o movimento de justiça ambiental procurou organizar as populações para exigir políticas públicas capazes de impedir que, no meio ambiente, vigorem os determinantes da desigualdade social e racial”. Esse movimento procurou internacionalizar-se para construir uma resistência global às dimensões mundiais da reestruturação espacial da poluição ambiental.

Rammê lembra que:

O movimento por justiça ambiental, a partir da experiência norte-americana, se difundiu pelo mundo, [...] vinculado às lutas contra o racismo ambiental ou contra a contaminação tóxica. Atualmente, o movimento por justiça ambiental abarca todos os conflitos socioambientais, cujos riscos sejam suportados de forma desproporcional sobre populações socialmente vulneráveis ou mesmo sobre os países de Terceiro Mundo. (RAMMÊ, 2013, p. 23)

Já os movimentos sociais definem a justiça de acordo com a compreensão da sociedade, vinculando a concepção às lutas e reivindicações ligadas às injustiças locais, regionais e mundiais.

Leff (2011, p. 365) assevera “a justiça ambiental como um conjunto de direitos que problematiza todo o sistema jurídico, tanto sua racionalidade formal como seus princípios axiológicos e seus instrumentos normativos”. Essa interpretação de justiça social e ambiental é utilizada para construir uma nova perspectiva, a fim de integrar os movimentos sociais e ambientais, notadamente na preservação desse último.

Por esse e outros motivos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 225, assegura como sendo direito fundamental o acesso ao meio ambiente sadio e equilibrado, atribuindo a todos o dever de proteção e cuidado do que vem a ser

fonte da biodiversidade, do ecossistema.

O direito ao meio ambiente corresponde a um direito de terceira geração, calcado nos poderes de titularidade coletiva e consagra o princípio da solidariedade como um direito fundamental, o qual é concedido em nome de todas as formações sociais e das futuras gerações e tido como cláusula pétrea, imutável (TUPIASSU, 2003, p. 163-4).

No que diz respeito ao direito fundamental ao meio ambiente de qualidade, José Afonso da Silva assenta que:

As normas constitucionais assumiram a consciência de que o direito à vida, como matriz de todos os demais direitos fundamentais do homem é que há de orientar todas as formas de atuação no campo da tutela do meio ambiente. Compreendeu que ele é um valor preponderante, que há de estar acima de quaisquer considerações como as de desenvolvimento, como as de respeito ao direito de propriedade, como as de iniciativa privada. (SILVA, 2004, p. 821)

Nessa crescente análise, o artigo 4º, inciso II, da Lei nº 9.795/99 preconiza que é princípio básico da Educação Ambiental a compreensão do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Dessa maneira, a fim de viabilizar a tutela à ambiência em consonância com a teoria tridimensional do direito, a ciência jurídica vem a ser um instrumento à disposição dos cidadãos para a proteção ecológica. No entanto, apenas conjugando-a com a Educação Ambiental será alcançado o mister constitucional, notadamente a ideal e a correta fruição e manutenção de um meio ambiente saudável, equilibrado e sustentável.

3. *Direito fundamental e Educação Ambiental*

Inicialmente, é importante salientar que a Carta Política de 1988 estabeleceu um arcabouço de direitos considerados fundamentais inerentes a todo cidadão brasileiro. Em verdade, todos os direitos essenciais contidos na Constituição configuram o ápice do empoderamento da dignidade da pessoa humana que, inclusive, foi elevada a um dos fundamentos desse Estado Democrático de Direito.

Neste sentido, Sarlet afirma que:

Entende-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e

consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2002, p. 62)

Sarlet (2001) ainda argumenta que os direitos estabelecidos como fundamentais figuram como aqueles direitos positivados constitucionalmente e perfeitamente delimitados no tempo e no espaço. José Afonso da Silva (*apud* Velloso, 2008), por sua vez, dispõe que os direitos fundamentais sociais:

[...] são as prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta e indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitem melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito da igualdade. (SILVA *apud* VELLOSO, 2008, p. 4)

Nesse diapasão, segundo Sarlet (2001), os direitos fundamentais podem ser classificados como sendo positivos, ou seja, direitos prestacionais, bem ainda negativos, os quais se vinculam aos direitos de defesa. Quanto à defesa, Sarlet posiciona-se no sentido de que as ingerências estatais devem ser obstadas pelo exercício do direito de defesa individual, como a proteção da liberdade individual. Já em relação ao caráter prestacional, o autor referido bem esclarece que:

[...] vinculados à concepção de que ao Estado incumbe, não além da não intervenção na esfera de liberdade pessoal dos indivíduos, assegurada pelos direitos de defesa (ou função defensiva dos direitos fundamentais), a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar condições fáticas que possibilitam o efetivo exercício das liberdades fundamentais, os direitos a prestações objetivam, em última análise, a garantia não apenas da liberdade-autonomia (liberdade perante o Estado), mas, também, da liberdade por intermédio do Estado, partindo da premissa de que o indivíduo, no que concerne à aquisição e à manutenção de sua liberdade, depende em muito de uma postura ativa dos poderes públicos. (SARLET, 2001, p. 50-51)

Por isso, os direitos sociais fundamentais são direitos constitucionais. E o são, também, porque nascem e sustentam-se no princípio da soberania popular, como manifestação clarividente da proteção aos direitos de primeira, segunda e, especialmente, de terceira geração.

O legislador constituinte, nesse contexto, fez consignar, ainda no texto constitucional, o direito fundamental à Educação Ambiental, ao meio ambiente equilibrado, notadamente no artigo 225. Restou consa-

grado e assegurado o dever do Poder Público de efetivar, por meio de sólidas políticas públicas, esse fundamental direito. Ressalta-se, por oportuno, que o direito à Educação Ambiental é, em última análise, um direito considerado como imutável na ordem jurídica brasileira, ou seja, a previsão desse direito é cláusula pétrea, não admitindo modificação pelo legislador infraconstitucional.

O direito à Educação Ambiental, nessa perspectiva, pode ser classificado como metaindividual. Nesse caso, vincula-se sobretudo ao princípio da proibição ao retrocesso social. Dessa forma, não há como falar em diminuição das conquistas sociais fundamentais. Essa é a afirmativa doutrinária para classificação do direito à Educação como cláusula pétrea.

Canotilho ratifica ao afirmar que:

[...] o princípio da proibição do retrocesso social pode formular-se assim; o núcleo essencial dos direitos sociais já realizado e efetivado através de medidas legislativas, considera-se constitucionalmente garantido, sendo inconstitucionais quaisquer medidas estaduais, que, sem a criação de outros esquemas alternativos ou compensatórios, se traduzam, na prática, numa “anulação”, “revogação” ou “aniquilação” pura e simples desse núcleo essencial. (CANOTILHO, 2002, p. 340)

A busca desenfreada pelos interesses do capital é, muitas vezes, promotora de retrocessos sociais que atingem não só o equilíbrio ambiental, mas também a geração de emprego e de renda. Em muitos casos, conhecimentos populares são substituídos pelos conhecimentos científicos, em vez de serem articulados, e isso se desdobra em consequências ruins. Santos (2013) conta, por exemplo, que os sistemas milenares de irrigação de arroz da ilha de Bali na Indonésia foram substituídos, na década de 60, por sistemas de base científica que desvalorizavam os anteriores por aqueles estarem calcados em magia e em superstição. Após a substituição, a colheita de arroz reduziu para além a metade. O resultado repetiu-se e, por isso, a cultura milenar voltou a ser implementada. Desse modo, pode-se ver que, como discute Boff (2015), as técnicas científicas são importantes para o progresso da sociedade e para a garantia de direitos, todavia devem estar submetidas à sensibilidade, ao cuidado, ao afeto, categorias essas que estão para além da razão, mas que, segundo o autor, contribuem para humanizar o fazer científico.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, embora tenha estipulado a materialização do direito fundamental ao meio ambiente, por meio de lei posterior, que restou inserida no ordenamento em

1999, recepcionou, entretanto, outras legislações que estavam sob a égide da teleologia constitucional e que afetam aos direitos ambientais. E, dentre essas legislações, tem-se a Lei nº 6.938/1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente.

A Lei nº 6.938/81, em seus artigos 2º e 3º, apresenta seus objetivos e, dentre eles, tem-se

Art 2º – A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

[...]

X – educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

Art 3º - Para os fins previstos nesta Lei, entende-se por:

[...]

I – meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas;

Galli (2012) afirma que a Educação Ambiental figura como princípio da Lei em análise. E não só isso. Afirma, ainda, que todos os seus objetivos são única e estritamente vinculados à preservação, melhoria e recuperação da qualidade do meio ambiente, com vistas a propiciar um ecossistema equilibrado ao pleno desenvolvimento biopsicossocial do cidadão brasileiro.

Verifica-se, em verdade, que a recepção constitucional fez o Brasil estabelecer um parâmetro legal referente à proteção ao meio ambiente, bem assim à Educação Ambiental. E essa tutela restou mais fortificada no advento da Lei nº 9.795/1999, que estabeleceu a Política de Educação Ambiental.

A Educação Ambiental, então, passa a ser chancelada, atualmente, por quatro importantes instrumentos de efetivação da previsão constitucional. Em primeiro lugar, o artigo 225 da própria CRFB/88; em segundo lugar, a Lei nº 6.938/81; em terceiro lugar, a Lei nº 9.795/1999; e, por fim, as regulamentações do Ministério da Educação, especialmente a Resolução de nº 02, de 15 de Junho de 2012.

Verifica-se, portanto, que o direito ao meio ambiente devidamente equilibrado, e à Educação Ambiental são extensões do direito à vida e da dignidade da pessoa humana. Sua plena efetivação dá-se não somente pe-

las políticas públicas, mas perpassa pela educação individual em todos os níveis de ensino. Trata-se, assim, de um direito cujo responsável é a sociedade em geral e, por isso, a Educação Ambiental faz-se contemporaneamente necessária, a fim de que se estabeleçam parâmetros de gozo desse recurso fundamental finito, tanto agora, quanto para as futuras gerações.

4. Considerações finais

A Educação Ambiental trata-se, contemporaneamente, do mais importante instrumento de efetivação, conscientização e socialização do direito ao meio ambiente efetivamente equilibrado.

A visão holística, humanística e integradora da educação e, destaca-se, em todos os níveis de ensino, pode proporcionar a correta fruição do meio ambiente e de seus finitos recursos postos à disposição do homem.

A Educação Ambiental, ademais, retira o homem de seu estado isolacionista, trazendo-o para a concepção integrativa-associativa. O ser humano não é e não pode ser considerado um fim em si mesmo. Em verdade, em associação consciente ao meio ambiente é que o homem completa-se perfeitamente.

Ressalta-se, por oportuno, que as Diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação são fonte de inspiração, aplicação e aperfeiçoamento das políticas educacionais para a promoção dos direitos e deveres ambientais em todos os níveis de educação nacional.

Somente por essa parceria entre as previsões legais atinentes ao direito ambiental e ao meio ambiente sadio e equilibrado com a Educação Ambiental será possível o cumprimento do mister constitucional, com vistas a corar o axioma da dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. *Novas articulações em prol da justiça ambiental. Revista Democracia Viva*, nº 27, Jun/Jul 2005, p. 01.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, M.P.Q; OLIVEIRA, C.I. Educação Ambiental: importância da atuação efetiva da escola e do desenvolvimento de programas nesta área. In: *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*, v. 18, 2007.

ANTUNES, Paulo de Bessa. *Direito ambiental*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. In: *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*, v. 4, 2010.

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

BOFF, Leonardo. *Direitos do coração*: como reverdecer o deserto. São Paulo: Paulus, 2015.

_____. *Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981*. Estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Estabelece a política nacional de educação ambiental. Brasília, 1999.

_____. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 7. ed. 11 reimp., ed. Almedina: São Paulo, 2002.

Delors, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Unesco, 2010.

DERANI, Cristiane. *Direito ambiental econômico*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GALLI, Alessandra. *Educação Ambiental como Instrumento para o desenvolvimento sustentável*. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 1. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2013.

OLIVEIRA, Flávia de Paiva Medeiros de; GUIMARÃES, Flávio Romero. *Direito, meio ambiente e cidadania: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Madras, 2004.

OST, François. *A natureza à margem da lei: a ecologia à prova do Direito*. Trad. de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

RAMMÊ, Rogério Santos. *Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos: conjecturas político-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica*. Caxias do Sul-RS: Educs, 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/editora/e-books-direito>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RIFKIN, Jeremy. *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Paidós, 2010.

SANTOS, A. S. R. dos. Educação Ambiental e o poder público. In: **Revista Jurídica** (Salvador-BA) – junho/2.000. Disponível em: <http://www.aul-timaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental-3, 2000>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: ____; MENESSES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. *O princípio da Dignidade da Pessoa Humana e os Direitos Fundamentais*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

_____. Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988. In: *Revista Diálogo Jurídico*, ano I, vol. 1, 2001.

SILVA, José Afonso da. *Direito ambiental constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. *Direito Constitucional Positivo*. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

SOUZA, D. A. *A Relação da Criança com o Meio Ambiente: A educação Ambiental nos Contextos Escolares*. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.

TUPIASSU, Lise Vieira da Costa. O direito ambiental e seus princípios informativos. In: *Revista de Direito Ambiental*, ano 8, n. 30, 2003. Acesso em: 11 mar. 2018.

VELLOSO, Carlos Mário da Silva. *Dos direitos sociais na constituição do Brasil*. Texto básico de palestra proferida em Madri, Espanha, na Universidade Carlos III, sob o patrocínio desta e da ANAMATRA – Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho, em 10. mar. 2003. disponível em: Disponível em: <http://www.ufrnet.br/0027/velloso_carlos_dos_direitos_sociais_na_cf.Pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

EMPODERAMENTO LINGÜÍSTICO DE MINORIAS ÉTNICAS DE RORAIMA

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues (UERR)

daniufsm@hotmail.com

Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

RESUMO

O trabalho que ora se apresenta situa-se sob a temática do empoderamento cultural de minorias étnicas da cidade de Roraima. Nesse contexto, a língua é destacada como determinante da condição sócio-histórica dos envolvidos, como também se atribui a ela as possibilidades de promover a valorização de grupos sociais submissos culturalmente, ao passo que instiga a desconstrução das formas veladas de poder. Nesse sentido, o estudo procura compreender de que forma os conceitos relativos à Língua Portuguesa, permeados nas práticas discursivas de docentes indígenas, atuantes em sociedades historicamente subjugadas, podem se reverter em empoderamento. Assim sendo, ecoar a voz aos referidos docentes, considerar suas concepções, atitudes e posicionamentos em relação à língua hegemônica brasileira configuram os objetivos desse trabalho. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico questionário aberto e fechado, no intuito de obter as percepções dos sujeitos sobre língua. Logo, para a construção do referencial teórico, empregaram-se os pressupostos decoloniais de Mignolo (2007, 2017). As relações entre língua, identidade e sociedade foram ancoradas em Bakhtin (1979), Hall (2006) e Rajagopalan (1998), entre outros. Maher (2006), Hamel (1993), Fleury (2001) e Rezende (2013) consubstanciaram a discussão envolvendo interculturalidade e assimetria social. A tríade proposta considera a versatilidade da língua relacionada ao empoderamento cultural que por sua vez apresenta-se como essencial na desinvisibilização de ações com fins de legitimação de poder.

Palavras-chave:

Empoderamento. Língua. Minorias. Relações de poder.

1. Introdução

Problematicar assuntos conflitantes e intencionalmente silenciados por estratégias de controle hegemônico causam o desconforto de relações impostas, uma vez que se apresentam como expressão de inquietude contraideológica daqueles que procuram transformação social. Desse modo, é função da ciência, vista sua responsabilidade social (Bernal, 1939), considerar tais conflitos, analisá-los e procurar possíveis soluções a essas questões subjacentes ao ser humano.

Diante desse viés, alicerçar um estudo cujas bases são historicamente conflituosas torna-se não somente um desafio, mas uma forma de

participação democrática e de posicionamento ideológico. Logo, esse trabalho tem a pretensão de potencializar a voz de docentes indígenas, parte das minorias linguísticas do estado de Roraima, em relação às práticas acerca da língua hegemônica brasileira para, assim, refletir sobre suas implicações na valorização cultural e essencialmente na construção da autonomia desses povos.

Oriunda dessa inquietude que envolve língua, minorias e relações de poder, a presente pesquisa nasceu de leituras as quais abordavam estratégias de opressão através do ensino, desinvisibilização da diversidade edecolonização. Dessa forma, como uma pesquisadora com afinidade e curiosidade voltada aos fenômenos linguísticos, procuro compreender cientificamente como as atitudes frente à língua portuguesa permeadas nas práticas discursivas de professores indígenas, atuantes em comunidades minoritárias, podem repercutir em empoderamento linguístico-cultural desses povos.

Assim, a pesquisa se justifica pela emergência em identificar e considerar conceitos, atitudes e posicionamentos de docentes em relação aos usos da língua portuguesa, verificar como tais atitudes podem se consolidar enquanto empoderamento linguístico e sociocultural. Aliado a esse objetivo, procura-se promover um novo olhar frente às ações imperativas de grupos majoritários na medida em que questiona as formas de legitimação de conhecimento e instiga a reflexão sobre a problemática da imposição da língua portuguesa em seu formato canônico, excluindo assim um ensino que considere os processos próprios de aprendizagem de cada etnia. Salienta-se também a relevância social da pesquisa, a qual se insere nos estudos que destacam os aspectos linguísticos locais, por contemplar a valorização cultural das minorias étnicas do estado de Roraima, fomentar questões latentes que perpassam os usos da língua dominante brasileira, como também em provocar novas atitudes frente à submissão cultural de minorias linguísticas.

Para esse fim, o arcabouço teórico de Hall (2006) e Bakhtin (1979) foram essenciais na discussão de língua, identidade e sociedade, bem como Rajagopalan (1998) e Mignolo (2007, 2017), que trazem subsídios referentes ao pensamento decolonial e as diferentes relações de poder e, Maher (2006), Hamel (1993) Fleury (2001) e Rezende (2013) que esclarecem conceitos relativos à interculturalidade e seus pressupostos na educação. Destarte, proponho-me a investigar tais concepções a partir das vozes de alguns professores indígenas de Boa Vista-RR, os quais participam do curso de extensão intitulado “Educação Escolar Indígena: Da Te-

oria às Práticas de Letramento”.O referido curso foi ministrado pela Prof^a M^a Nilmara Milena da Silva Gomes e promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima em parceria com a Universidade Estadual de Roraima.

2. Língua e poder

Tendo como ponto de partida a compreensão de que as formações históricas das sociedades são também determinadas por seus traços linguísticos e culturais, pode-se considerar que tais aspectos ao coabitarem e interagirem, são instrumentos de distinção entre comunidades, como também estabelecem um perfil ímpar a cada uma. Alicerçado nesse argumento, a presente pesquisa pretende refletir sobre o empoderamento social e cultural de sociedades minoritárias a partir das concepções de língua portuguesa dos docentes indígenas.

Dessa forma, propõe-se também semear promover o conhecimento relativo ao pensamento decolonial (MIGNOLO, 2007), onde questionam-se verdades cristalizadas e concebidas como absolutas permeadas nas sociedades como uma forma de legitimação de poder. Por ser uma proposta abrangente e complexa, delimitar-se-ão seus pressupostos relativos às etnias culturalmente submissas e estereotipadas enquanto inferiores pelo seu modo de viver, pela religião e especificamente pela língua.

Estabelecer ou pontuar uma única definição para língua é algo impraticável, pois desde os postulados de Saussure(1916 [2006]), os autores das mais diversas áreas discutem e redefinem tal conceito. Assim, para que haja uma maior aproximação com a ênfase a ser dada nesse texto, procura-se estabelecer língua enquanto atividade social, fenômeno vivo materializado no diálogo, ferramenta ideológica e parte fundamental do legado histórico e cultural da humanidade.

Diante de tal viés bakhtiniano, entende-se que pelo caráter dialógico da língua é possível considerá-la um instrumento cujas sociedades se organizam e instituem suas concepções de mundo as quais são transmitidas como valiosa herança. Para Bakhtin (1979 [1992]), a língua não existe por si mesma, é preciso que seja externalizada pelo falante no diálogo. Logo, língua é um fenômeno social e político e assim pode-se relacionar sua indispensável ligação com a constituição sócio-histórica de seus usuários.

Bakhtin (1979), já afirmava que cada enunciado é único, assim

sendo, cada discurso produzido pelo falante da língua é também singular, pois é carregado com as suas particularidades, crenças e ideologias. Através da característica dialógica da língua, percebem-se aspectos culturais, sendo transmitidos pelo discurso e fazendo com que a língua perpassasse a cronologia temporal e constitua a história de determinada comunidade. Ou seja, a fonte oral, apesar de seu caráter versátil, é apresentada como forma de legitimação social e legado a ser mantido fazendo-se assim uma marca do pretérito capaz de fortalecer a história cultural dos povos. Dessa forma, cada sujeito, individual ou coletivamente é também protagonista da sua própria formação histórica.

Para que se possa compreender teoricamente processos históricos e suas constituições, Deleuze (2017) aborda a temática na obra *Michel Foucault: As formações históricas* através de questionamentos:

O que é então uma formação histórica? Agora posso dizê-lo: é um agenciamento do visível e do enunciável, é uma combinação, é uma maneira de combinar visibilidades e enunciados. Os dois são irreduzíveis, mas as capturas não se dão de modo aleatório. Não é qualquer enunciado que se combina com qualquer visibilidade. Há combinações ou “capturas” que excluem certos aleatórios. A coerência de uma época é feita segundo suas visibilidades, em virtude de sua forma própria, são combináveis com seus enunciados, igualmente em virtudes de suas formas próprias. É isso que definirá este entrelaçamento, este entrecruzamento dos visíveis e dos enunciáveis que variam segundo cada formação histórica. Nenhuma formação histórica possui as visibilidades [visibilités] nem as enunciaciabilidades [énonçabilités] de outra. (DELEUZE, 2017, p. 36)

Entende-se aqui o visível como aquilo que nos é representado através de imagens, o que nossa perspectiva cultural nos apresenta como tal combinado às significações arbitrárias determinada pela sociedade. Imagem e enunciado, por vezes, correspondem e integram uma significação para um certo povo, contudo para outros não fazem sentido, pois diferentes culturas os entendem de formas distintas.

Portanto, uma formação histórica compreende a configuração dos espaços e do tempo, se reflete no comportamento, na aceitabilidade do que é certo ou errado, isto é, nos modos de existência. A língua se apresenta impregnada desses comportamentos ideológicos, ela transita por gerações, transforma-se e carrega consigo o potencial poderoso de veiculação cultural. Dessa forma, o termo empoderamento é proposto como intensificador das características supramencionadas em relação à língua, a fim de promover apropriada notoriedade sociocultural de minorias.

2.1. Língua e identidade

Falar sobre língua é também falar sobre identidade, visto o elo inegável que as integra, é estudar um campo complexo, altamente variável e sem conceitos unânimes, o que torna a pesquisa voltada a tangenciar esse tema um desafio a ser reestruturado e repensado constantemente. Desse modo, procura-se compreender cientificamente como as atitudes frente à língua portuguesa permeadas nas práticas discursivas de professores indígenas, atuantes em comunidades minoritárias, podem repercutir em empoderamento linguístico-cultural desses povos. Para tanto, é preciso que se discorra sobre língua e identidade, fenômenos sociais, que são intrínsecos ao ser humano e também aspecto importante deste trabalho, por esse motivo as concepções advindas dos estudos de Hall (2006) foram norteadoras e essenciais. Hall (*Ibidem*) reconhece que as sociedades modernas sofrem mudanças estruturais e como consequências transformam-se, alterando concepções fixas que eram tidas como imutáveis, o sujeito é visto como descentrado:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p.9)

Nessa perspectiva de mudanças nas concepções de identidade pessoal, tanto em extensão global quanto em intensidade que afeta o íntimo do indivíduo, percebe-se então uma mudança de ordem social a qual reflete e é refletida na fala, logo na linguagem, de maneira que a interconexão entre estas é indissociável. Entende-se que é por meio da linguagem que o indivíduo se reconhece como pertencente a um determinado grupo, é ela que organiza o pensamento, comunica e transforma as relações sociais. Diante disso, enfatiza-se a importância de buscar a compreensão dos sujeitos em relação à língua, situá-los como responsáveis pelas mudanças sociais por onde seu discurso, carregado de valores ideológicos, é agente formador e transformador da realidade sócio-histórica de diferentes grupos.

Assim, a articulação entre língua e identidade se faz indispensável de forma que justifica o comportamento, a perspectiva sócio-histórica dos sujeitos como também são essenciais ao fenômeno da interação social (BAKHTIN, 1979). Tal processo dialógico permite a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1993), negocia as relações e oportuniza o desenvolvimento. Se língua, identidade e sociedade estão intimamente relacionadas, ao se fortalecer aspectos de um dos componentes da tríade

proposta, os outros dois também se alteram. Isto é, ao se proporcionar destaque e ressignificação a algum destes, língua, identidade e sociedade se empoderam entre si.

2.2. Língua e interculturalidade

É preciso deixar claro que essa discussão não pretende seguir uma visão conservadora nem mesmo essencialista (NASCIMENTO, 2012), pois ambas não abarcam as riquezas dos contatos linguísticos e culturais como também inevitável hibridismo, as trocas e o movimento das variações linguísticas. Trata-se de reconhecer e valorizar as singularidades linguístico-culturais de diferentes povos, ou seja, uma forma de favorecer a interculturalidade. Esta é tida como uma postura que procura promover o respeito tratando como iguais todos os povos e culturas (REZENDE, 2013). Hamel (1993) *apud* PIMENTEL DA SILVA, (2013) discorre sobre interculturalidade a partir da indispensável reflexão sobre as desigualdades sociais, para então consubstanciar a temática envolvendo as diferenças culturais e linguísticas como forma de interromper a propagação de uma sociedade excludente e preconceituosa.

A interculturalidade é apresentada por Maher (2006) como a tentativa de dialogar com os conhecimentos e comportamentos formados de bases culturais diferenciadas, não é apenas um algo a mais a ser assimilado⁹⁶, e não deve ser entendida como apenas aprender a “tolerar” a cultura do “outro”. É necessário que esse conceito seja concebido como alicerce para que os sujeitos se inter-relacionem de forma humana, democrática e despida de discriminações, visto o crescente contato cultural das sociedades pós-modernas.

A premissa de que somos seres interculturais com necessidades comunicativas exclui a possibilidade de ilhas culturais isoladas ou imaginadas. Culturas não são fixas, mas são totalmente transitáveis e permeáveis umas as outras. Assim, a temática da interculturalidade se faz presente e indispensável em diferentes estudos para que se compreenda sua real significância e função, a qual tem potencial de influenciar questões que vão do prestígio cultural de grupos marginalizados politicamente e até mesmo de intervir em conflitos sociais.

⁹⁶ A teoria assimilacionista preconiza que as culturas ditas inferiores sejam assimiladas pela dominante. (SILVA, 2001).

Da mesma forma, a pluralidade cultural está presente em diferentes grupos, independentemente de alguns focos de resistência, porém concebê-la como determinante na formação dos sujeitos ainda é condição a ser explorada. Assim sendo, segundo a tradição anglo-saxônica, pluralidade cultural é sinônimo de multiculturalismo (SILVA, 2001). Dentre as diversas formas de entender o multiculturalismo, Maher (2006) reforça a vertente contra-hegemônica que vai além de uma simples concessão às diferenças, e, portanto, problematiza e instiga o pensar crítico. Nessa perspectiva, Maher enfatiza práticas educativas que se voltem ao empoderamento de sociedades minoritárias e que também destaquem as características linguísticas e culturais de tais grupos para que dessa forma a educação desvele sistemas ilusórios de igualdade e de fato promova uma consciência das formas de dominação.

Maher afirma que “não há como desassociar a diferença das relações de poder” e consubstancia tal asserção trazendo Moreira e Candau (2002, p. 18):

Sem levar em conta que determinadas minorias, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idades, linguagens, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem o outro, o diferente, o inferior. (MOREIRA; CANDAU 2002, p. 18 *apud* MAHER, 2006)

Diante do reconhecimento da necessidade de uma consciência intercultural, percebe-se sua indispensável inserção nos processos educacionais, onde abordada dentro de uma proposta devidamente teorizada e comprometida pode gerar resultados significativos na formação e transformação social.

Visando delinear a temática do empoderamento cultural de grupos sociais minoritários, situa-se aqui a perspectiva teórica em relação às minorias a ser tomada como referência nessa discussão, assim Cavalheiro (2006) e Rifiotis (2006) apresentam de forma similar tal conceito. Para os autores, minoria refere-se a um padrão produtor de invisibilidade. São grupos vulneráveis à desconstrução identitária e propensos ao controle e homogeneização. Ou seja, comunidades minoritárias são entendidas como conglomerados dotados de certas particularidades normalmente inferiorizadas, as quais distingue-as das majorias. Inclinação à marginalização, violência, preconceito e estereotipia, sofrem tais processos de forma naturalizada em um sistema aparente de simetria social.

Oprimidos por políticas arbitrárias que buscam uniformidade e

preservação do controle hegemônico, grupos minoritários sofrem com a indiferença em relação às suas peculiaridades culturais como uma forma de silenciamento. A compreensão de Machado (2016, p.7) é consubstanciada pela visão de Bourdieu (2004):

A violência simbólica induz o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Deste modo, a violência simbólica nem é percebida como violência, mas, sim, como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro. (BOURDIEU, 2004)

Para os autores, a naturalização das práticas de grupos dominantes é parte de uma ideologia que vai além da opressão linguística e cultural das minorias. Logo, ao consideraras concepções ideológicas relativas à língua, permeadas no discurso educacional, a postura e as atitudes docentes obtêm também subsídios expressivos para um trabalho direcionado ao ensino da língua majoritária brasileira que respeite os processos próprios de aprendizagem das diferentes culturas. Dessa forma, contribui-se também na formação de sujeitos críticos e aptos a promover seus direitos elementares, como a perspectiva de valorização do ser humano enquanto único e constitutivo de sua própria história.

Diante da perspectiva abordada, é fundamental que se discorra sobre a ação decolonial, a qual “não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017, p. 19). Portanto, a decolonialidade proporciona um repensar e oportuniza novas posições desvinculada de paradigmas pré-estabelecidos. O autor aborda historicamente a lógica da racialização originada na Europa do século XVI a qual preconiza a categorização de inferior todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as línguas europeias modernas justificando manter os privilégios do homem renascentista. Nessa óptica, Mignolo (2017) reflete o passado para que se possa projetar diferentes alternativas, posicionamentos e atitudes.

As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto. (MIGNOLO, 2017, p.18)

Se língua é protagonista e determinante das condições sociais, desconstruir paradigmas estagnados em relação à inferioridade difundida a grupos minoritários, também é corresponsabilidade da relevância atribuída à própria língua. Ou seja, o falante é agente veiculador da valorização dada à língua como também pela condição de (as)simetria sócio-cultural. Constatada a habilidade de transformação, ressignificação e o poder das línguas frente à sociedade, reforça-se a possibilidade de empoderamento destas mediante a uma postura responsiva frente ao uso e ensino da língua majoritária.

Destarte, a decolonização do comportamento e atitude frente às línguas e o empoderamento aparecem como forma de defesa, maneiras-legítimas, ideológicas e reflexivas onde a ação coletiva e consciente aparece como fator expressivo na busca de visibilidade social de comunidades desfavorecidas hegemonicamente.

2.3. Língua e empoderamento

Proveniente da língua inglesa, o termo *Empowerment*, traduzido em português como empoderamento, nos remete a conceitos relativos a fortalecimento, dominação x subjugação, porém fogea uma descrição sistematizada de dicionários. Utilizada inicialmente na Europa durante a Reforma Protestante de Lutero, tal expressão difundiu-se nos Estados Unidos por volta do séc. XX em meio a movimentos sociais que reivindicavam direitos trabalhistas, igualdade racial e de gênero, entre outros.

Mais recentemente, o termo vem tendo uma significância de ascensão social para os estadunidenses, *Empowerment* diferencia-se de Empoderamento o qual vem sendo utilizado no Brasil nas esferas políticas, sociais e educacionais. Evitando uma ambiguidade conceitual, delimitemos então o polissêmico vocábulo como “aumento de poder” para que assim seja possível relacionar com língua e sociedade.

Conforme Gohn (2004), há diferentes níveis de empoderamento, dentre os quais estão o individual, o organizacional e o comunitário. Para que se possa esclarecer a proposta dessa discussão, utilizarei o nível comunitário de empoderamento, cujo teor é apresentado por Perkins e Zimmerman (*Apud* HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p.5), como a forma pela qual “os sujeitos – atores individuais ou coletivos – de uma comunidade, por meio de processos participativos, desenvolvem ações para atingir seus objetivos, coletivamente definidos”.

Após uma breve conceituação e delimitação do termo em questão,

ao compreendermos que empoderamento é também caracterizado como desenvolvimento de práticas coletivas para determinado fim ou potencialização das capacidades dos sujeitos (FREIRE, 1967), é possível utilizá-lo na promessa de reversão da crescente descaracterização cultural de grupos minoritários. Portanto, recorrer ao conceito de empoderamento nos traz subsídios essenciais para que a proposta de orientação das práticas discursivas de minorias se reflita em atitudes positivas em relação às características próprias destas e promova uma postura crítica para com o conhecimento hegemônico, a fim de desconstruir paradigmas sociais estagnados pelas relações impostas de poder.

De acordo com Maher (2006, p.257), o empoderamento de sociedades minoritárias transcorre através de 1 – politização; 2 – estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e 3 – e da educação voltada às diferenças. Considerando essa ótica e delineando-a com a questão aqui trabalhada, busca-se por meio da educação uma forma de se romper com a sistemática de controle do conhecimento hegemônico e de ressoar a voz de classes marginalizadas e desvalorizadas, de forma que esta é fonte expoente de desenvolvimento de potencialidades humanas que se voltam ao respeito, compreensão às diferenças e valorização da diversidade cultural e social.

A proposta de reflexão do conceito de empoderamento no que diz respeito à cultura, estranhamente se contrapõe às comunidades minoritárias, as quais sofrem historicamente processos de dominação hegemônica de todas as esferas. Contudo, Foucault (1979) nos deixou como herança a premissa de que o poder não é unilateral (MAHER, 2006). Portanto, apesar de ser uma proposição audaciosa, ao apresentar-se enquanto uma forma de legitimar minorias políticas e não geográficas, considerar a forma como a língua socialmente privilegiada é concebida e transmitida por professores indígenas e repensar as diferentes posturas referentes a essas questões torna-se perspectiva de garantia de cidadania e de respeito com as diferentes manifestações linguísticas e culturais de grupos sociais minoritários.

3. Metodologia

O estudo apresentado se volta a compreender determinadas manifestações linguísticas e suas relações com a sociedade. Assim sendo, a pesquisadora se ancora no interacionismo simbólico, influenciado pela filosofia de Kant, o qual afirma “que é a concepção que os indivíduos têm

do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica” (GOLDENBERG, 2001).

O interacionismo simbólico destaca a importância do indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e, consequentemente, desenvolve métodos de pesquisa que priorizam os pontos de vista dos indivíduos. (...) Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos do pesquisado”. (GOLDENBERG, 2001, p. 27)

Partindo dessa perspectiva de dar voz aos sujeitos para que se possa consubstanciar os dados e então observá-los do ponto de vista científico, a presente pesquisa utilizou como metodologia o enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 2010) por ser de caráter investigatório como também por buscar respostas a partir de fenômenos sociais não passíveis de quantificação.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela dinâmica em considerar variáveis, crenças, atitudes e subjetivações que não cabem estatísticas. Diante de tal seleção e com vistas a atender às metas predispostas, optou-se pela técnica de coleta de dados que se deu por meio de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi organizado de forma a buscar respostas que atendam aos objetivos supracitados e realizado em uma aula do curso de extensão “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento” ministrado pela professora Nilmara Milena da Silva Gomes e promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima em parceria com a Universidade Estadual de Roraima. Com a duração média de três horas, a pesquisadora contextualizou os participantes expondo a pesquisa ainda em andamento, os objetivos e as esperadas contribuições. Logo, abriu espaço a questionamentos como também distribuiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos voluntários.

Os sujeitos da pesquisa são professores indígenas de diferentes áreas do conhecimento, como educação física, licenciatura intercultural, matemática e língua portuguesa, atuantes nas escolas indígenas Riachuelo, Sizenano Diniz, Antônio Domingos Malaquias e Tuxaua Luis Cadete. Tais professores se encontram em formação continuada e discutem, entre outros, o letramento no contexto da educação básica indígena.

A partir das descrições narrativas, organizaram-se tais amostras, categorizou-se e assim se obteve as primeiras impressões de um todo que

formou o *corpus* da pesquisa.

Por fim, a análise dos dados junto à bibliografia pertinente dispostano decorrer do trabalho apresenta os resultados buscando responder às questões da pesquisa bem como atingir os objetivos previamente descritos.

4. Voz de professores indígenas de Roraima

Nessa seção, busco apresentar os dados da pesquisa junto às suas análises, para isso complemento as informações, descritas na introdução, relacionadas ao perfil dos envolvidos na pesquisa para que se possa compreender o contexto no qual estão inseridos e também suas perspectivas, enquanto minorias linguísticas, geográficas e sociais, em relação à língua hegemônica brasileira.

Os participantes da pesquisa fazem parte do curso de extensão intitulado “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento”, previamente descrito na introdução, compondo um grupo de 31 pessoas. A extensão aconteceu na cidade de Boa Vista-RR, onde os alunos precisaram se deslocar de suas comunidades por meios próprios durante dez dias pelo período matutino e vespertino. Destes sujeitos, 12 se voluntariaram a contribuir com o estudo, sendo que três questionários foram selecionados devido à completude de suas respostas as quais suprimam os questionamentos e hipóteses colocadas pela pesquisadora, bem como por atenderem de forma simplificada ao caráter compacto do artigo acadêmico.

As professoras indígenas Ana, Maria e Julia (nomes fictícios) têm entre 35 e 40 anos e possuem de 8 a 20 anos de experiência pedagógica. Maria é falante da língua indígena Macuxi, é docente na comunidade Sucuba sito à cidade de Alto Alegre, Julia é falante da língua indígena Wapixana, reside no município de Cantá e atua na comunidade indígena Tabalascada e Ana não se declarou falante de nenhuma língua minoritária, mora na cidade de Cantá e é professora na comunidade indígena Canaauani. Todas têm domínio da língua portuguesa e afirmam utilizar tal código na prática pedagógica.

Diante da discussão proposta envolvendo língua, poder e sociedade, torna-se fundamental a reflexão sobre a importância de se situar o docente enquanto corresponsável pela perspectiva de língua que transmite. O papel do professor no contexto das minorias étnicas em diferentes regiões do Brasil vai além do espaço escolar, este é representante político e

também liderança em negociações envolvendo a comunidade. Maher (*Apud* NASCIMENTO, 2012) argumenta:

[...] pensar que as responsabilidades de um professor indígena se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar é, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. (MAHER *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 375)

O argumento supramencionado reforça a perspectiva aqui defendida correspondente à representatividade dos professores indígenas frente à comunidade. Assim, enfatiza-se a escola como propagadora em potencial na consolidação da língua hegemônica brasileira em contexto de minorias linguísticas. Atesta-se essa asserção diante dos relatos das participantes ao responderem a forma que aprenderam ou adquiriram a língua portuguesa:

“A língua portuguesa foi adquirida no meio do meu povo no período da colonização é tida como a primeira língua na minha família.” (Ana)

“Comunicando com meus pais em casa e com os demais na escola.” (Julia)

“Na escola.” (Maria)

A partir dessas narrativas, percebe-se que é pelo canal escolar que o destaque à língua acontece e é reforçado através da interação e da prática pedagógica, como também é o espaço de comunicação onde as relações sociais e a formação dos sujeitos se consolidam. Pois, conforme Bakhtin (1979) é no diálogo que as relações se constituem e os sujeitos se posicionam ideologicamente. A escola, e por sua vez o docente, aparecem como determinante na constituição das concepções dos envolvidos refletindo a forma como o grupo interpreta e se posiciona diante do outro. Ou seja, identidades sendo renegociadas na interação através dos usos e das escolhas linguísticas.

Considerando a fragmentação e a constante transformação do sujeito moderno (HALL, 2006), onde suas concepções são também efêmeras e modificáveis, ressignificar posturas em relação à língua minoritária e à dominante também é tido como possibilidade de valorização de características sociolinguísticas de grupos invisibilizados como também desvela a ideologia monocultural e aparente simetria social.

Desconstruir as concepções dos sujeitos através da opção de empoderamento das singularidades culturais de seu povo é incitá-los a ques-

tionar a realidade herdada. Rezende (2013) ao argumentar sobre a desinvisibilização das estratégias de dominação e de opressão pela linguagem, portanto a decolonização do pensamento instituído, propõe uma mudança de atitude em relação à língua portuguesa e do reconhecimento das línguas de minorias o que se constitui parte de um caminho em direção ao respeito às diferenças.

Dessa forma, conceber a língua portuguesa pelos olhos do subjugado sócio e culturalmente, é reconhecer as razões históricas pelas quais se dão seus posicionamentos relativos a esta como também compreender sua postura frente à condição de submissão cultural. Diante disso, as professoras indígenas narraram seus diferentes pontos de vista relativos aos usos da língua portuguesa na comunidade:

“Hoje pode se falar nenhum (aspecto negativo) mas antigamente sim que os indígena apanhavam para não falar sua língua e sim a língua portuguesa.”(Maria)

O relato revela tanto a violência simbólica (MACHADO, 2016) como também a física ainda presente no discurso e na memória dos envolvidos. Ou seja, a presença constante de uma colonização ainda em prática sendo perpassada no discurso, e repercutindo assim no modo de pensar e agir da comunidade.

“Ela (a língua portuguesa) representa uma ameaça no sentido de as pessoas que falam a língua indígena deixam de ensinar seus filhos a língua indígena para falar só o português.”(Ana)

As vozes das participantes evidenciam a ciência dos fatos e ao mesmo tempo inquietação dos falantes da língua minoritária em relação ao apagamento progressivo da cultura intrínseca do grupo. Logo, torna-se relevante considerar a narração em que as participantes argumentam que a consequência que o contato da língua portuguesa traz é relativo ao sentimento de vergonha e recusa quanto ao uso da língua materna indígena.

É preciso deixar claro que não proponho aqui uma postura contrária ao ensino da língua portuguesa em grupos minoritários com língua materna própria, porém contesto a imposição deste ensino de caráter e orientação monocultural, e principalmente as atitudes de valorização que perpassam no discurso docente. Enfatizo assim, a necessidade de problematizar tais estratégias de opressão naturalizadas na valorização da cultura majoritária e permeadas pela imposição do uso e do ensino na língua hegemônica brasileira.

Ao relatarem suas dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, Julia e Ana expuseram seus problemas com aspectos gramaticais, porém Maria narrou:

“As dificuldade pra quem é falante da língua macuxi são muitas pois a língua portuguesa para nos é muito difícil é como se fosse o ingles para que fala o português.” (Maria)

Através dessa fala, consubstancia-se a notoriedade que o domínio da língua dá aos falantes. Língua é poder, prestígio social, autonomia, responsabilidade e força política. É a língua que empodera os usuários como também é fonte de oportunidades, ascensão e referência de conhecimento e erudição. A incitação referente ao que a língua portuguesa representa para os participantes, destaca a forma explícita do poder dado à língua:

“A forma de comunicação para obter conhecimentos.”(Ana)

“uma língua importante para o convívio social na sociedade.”(Maria)

“Muito bom conhecer essa língua é uma arma para o conhecimento do mundo” (Julia). A professora complementa relatando que “há muitos pontos positivos em relação a língua portuguesa, para que os moradores tomem conhecimento dessa língua para se defenderem. Conhecer a língua portuguesa é uma arma contra as pessoas que querem prejudicar.”

Portanto, as amostras consolidam o poder atribuído ao sujeito que se comunica na língua majoritária e a possibilidade de empoderamento do mesmo. Ser falante da língua predominante é sinônimo de visibilidade como também é uma estratégia de defesa. Além disso, os relatos demonstram a preocupação com o apagamento da língua minoritária e ao mesmo tempo a importância dada ao domínio da língua dominante, ou seja, contraposições que anseiam medidas direcionadas a fim de contemplar a valorização cultural como também a necessidade de comunicação em língua portuguesa, ou seja, a postura intercultural permeada na educação e principalmente no diálogo docente (HAMEL, 1993). Destarte, desconstruir conceitos estagnados é apresentado como expectativa de desmantelamento da ideologia de inferioridade. (NASCIMENTO, 2012).

5. Considerações finais

A legitimidade das línguas de grupos minoritários ganha próspero espaço, porém há muito o que se conquistar para que de fato essas línguas, ainda parcialmente marginalizadas, sejam valorizadas culturalmente e reconhecidas como parte da configuração de uma nação múltipla como

a brasileira. Assim, se sublinha o caráter hegemônico e ideológico do monolinguismo que permeia as sociedades pela educação, tecnologia e outros, fazendo com que a tentativa ilusória de uniformidade de língua nacional represente ascensão, pertencimento ou igualdade.

Do ponto de vista nacional, o cenário linguísticobrasileiro caminha para a tentativa de padronização da língua portuguesa, onde o canônico é preconizado e suas variações discriminadas. Apesar dessa realidade, os estudos voltados a reconhecer as diferentes línguas existentes no Brasil vêm crescendo vultosamente.

Ao destacarmos tais concepções nacionais e locais dos contextos supracitados em relação à língua, percebe-se que ambas convergem no mesmo fluxo: a busca de unidade, porém em um país híbrido. Dada a diacronia na qual o nacional enfatiza a língua portuguesa padrão enquanto grupos minoritários lutam pela preservação de sua língua materna, no caso a língua indígena, e mesmo assim são assimilados pela cultura hegemônica, percebe-se não só uma perda linguística, mas o apagamento gradativo das memórias o que consequentemente aponta para a ressignificação dessas culturas.

Há, de certa forma, o zelo para que não aconteça o silenciamento ou morte de peculiaridade de diferentes comunidades, e ao mesmo tempo, é preciso reconhecer o desenfreado crescimento do hibridismo cultural, a riqueza das variações e empréstimos linguísticos, o cruzamento de modos de viver, as possibilidades de empoderamento cultural através do fortalecimento da língua bem como as relações que invisibilizam as fronteiras geográficas e demarcações impostas, são resultados de misturas que decoram a paisagem nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1979. Trad. de Maria Ermantina G. G. Pereira. SP: Martins Fontes, 1992.

BAQUERO, R. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006.

BERNAL, J. D. *A função social da ciência*. 1939.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARVALHEIRO, J. R. *Da representação mediática à recepção política*. Discursos de uma minoria. Sociologia, problemas e práticas, n. 51, p. 73-93, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n51/n51a05.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

DELEUZE, G. Michel Foucault: as formações históricas. Trad. de Cláudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica politeia, 2017.

FLEURY, R. M. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais*. Vera (Org.), Rio de Janeiro, 2001.

_____. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: RJ. DP&A Editora, 2003.

_____. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, p. 16-35. 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. In: *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Ed. Record. 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, E. R. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In: *Alteridades*, vol. 5, núm. 10, 1995, p. 11-23. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis, 2, 2007.

MAHER, T. M. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. 2006.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercasul, 2006.

do de Letras, 2007. p. 67-94

MIGNOLO, W. D. *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization*. 4. ed. Michigan: University of Michigan Press, 1998. Trad. de Marco de Oliveira. *Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade*. PUC-Rio de Janeiro. 2017.

_____. *The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. 2007.

_____. *Desafios decoloniais de hoje*. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MOREIRA, F. M.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: vozes. 2002.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. Em: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). *Educação Intercultural – experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia-GO: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

REZENDE, T. F. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região Araguaia-Tocantins. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). *Educação Intercultural – experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia-GO: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

_____. *Ensino intercultural de português para indígenas*. Goiânia, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: Signorini, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RIFIOTIS, T. *Nos campos da violência: diferença e positividade*. 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/3059021/Nos_campos_da_viol%C3%Aancia_diferen%C3%A7a_e_positividade>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, G. F. *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*. Tese de doutorado. UFRGS.

2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. Apes-
quisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fon-
tes, 1984.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo
Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
UNIDADES LEXICAIS E RECURSOS DE
TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO PARA LIBRAS**

Ízea Folha Damasceno Santos (UFT)

izeaffolha@gmail.com

Ana Claudia Castiglioni (UFT)

anacastiglioni@hotmail.com

RESUMO

No processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pelo aluno surdo, surgem vários entraves à comunicação. É pela mediação do tradutor e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que o aluno terá acesso ao léxico de sua L2, às construções sintático-semânticas, obtendo condições de adentrar um mundo que, antes, não lhe pertencia. A presente pesquisa se propõe a investigar o que dizem os tradutores/intérpretes sobre os entraves na interpretação de termos específicos da disciplina de Língua Portuguesa (LP) para a LIBRAS. Objetivou-se, ainda, averiguar se existem lexemas da Língua Portuguesa que não possuem sinal específico em LIBRAS. Na ausência de um sinal, que recursos de interpretação costumam ser utilizados? Essas são algumas das observações iniciais que serão abordadas no *corpus* deste trabalho. A pesquisa está pautada nas contribuições teóricas de Emile Genouvrier e Jean Peytard (1990), bem como nos estudos lexicológicos da Biderman (2001), especialmente no tocante aos campos lexicais e semântico-gramaticais. Contamos ainda com as considerações dos estudos linguísticos de Quadros e Karnopp (2004), acerca do léxico da LIBRAS. A pesquisa se assume como exploratória, com metodologia de abordagem qualitativa, tendo como técnica de pesquisa a entrevista, desenvolvida com 04 tradutores/intérpretes de LIBRAS. Nossas pesquisas realizadas no Capovilla et al. (2017), dicionário geral de LIBRAS, demonstraram ausência de sinal para algumas figuras de linguagem, tais como hipérbole, onomatopeia, sinestesia, metonímia, entre outras, próprias do componente curricular LP. Nesse sentido, a instituição de um glossário de termos específicos pode constituir-se ferramenta importante na prática interpretativa, capaz de dar suporte ao TILSP. Em suma, o tradutor/intérprete de língua de sinais lança mão de recursos diversos, como paráfrase, comparação, exemplificação, uso de datilologia, dentre outros, bem como de escolhas lexicais para dar conta do que lhe fora enunciado, no sentido de garantir ao receptor, qualidade e integridade na interpretação.

Palavras-chave:

Léxico. Interpretação. LIBRAS. Tradução. Língua Portuguesa.

1. Introdução

Comunicar e não ser compreendido, tentar ouvir não haver condições para isso são situações vivenciadas por alunos surdos em diversas salas de aula do Brasil. Um grande avanço contra tais dificuldades foi a promulgação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), cognominada Lei da

LIBRAS, e do decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a referida Lei. No processo de aquisição de uma segunda língua, neste caso a língua portuguesa, surgem vários entraves, que se interpõem ao aprendizado. É importante lembrar que nos contatos familiares ou nas redes de amizades, sejam eles presenciais ou virtuais, o surdo está exposto a mímicas e gestos, próprios da informalidade, e/ou à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Aprende, portanto, a ouvir com os olhos e a falar com as mãos. Na impossibilidade de audição convencional, vale lembrar que, no contexto educacional, é direito do aluno surdo ter um intérprete em sala para mediar a comunicação professor-aluno, aluno-professor, entre outras relações dentro do espaço escolar.

Outro aspecto distante, diz respeito ao fato de que o ouvinte tem a Língua Portuguesa como L1 e pode vir a se apropriar da LIBRAS como L2. Para o surdo, a LIBRAS se apresenta como L1 e a língua portuguesa, como L2. Assim, o ensino de Língua Portuguesa ocorre, para o estudante surdo, mediado por processo de interpretação. É por meio do tradutor/intérprete⁹⁷ de LIBRAS que este aluno terá acesso ao arcabouço da língua, ao léxico, às construções sintático-semânticas e terá condições de adentrar um mundo que, antes, não lhe pertencia. O processo de tradução e interpretação da língua-fonte para a língua-alvo demanda esforço de fidelidade ao discurso/texto proferido, no sentido de buscar uma neutralidade, nem sempre possível, mas almejada. O tradutor/intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (doravante TILSP) lança mão de escolhas lexicais para dar conta do que lhe fora enunciado, no sentido de garantir ao seu receptor qualidade e integridade na interpretação.

A LIBRAS se apresenta por meio de sinais que constituem o léxico da língua. O sinal equivale ao que Ferdinand Saussure denominou signo linguístico, estabelecendo que, para cada sinal, há um significante e um significado, que se efetiva e se distingue em uma simultaneidade e/ou sequencialidade de movimentos, configuração de mãos, localização, orientação e expressões não manuais. Nesse contexto, surgem algumas indagações: Como dar conta, de forma efetiva, da interpretação de conteúdos essenciais para a aprendizagem de alunos surdos? É possível apropriar-se do léxico total da língua? Quais os maiores entraves na interpretação de termos específicos da disciplina de Língua Portuguesa para a

⁹⁷ Deste modo é denominado o profissional que trabalha com a LIBRAS. Estabelecido pela Lei Federal 12.319 de 1º de setembro de 2010 – Profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm.

LIBRAS? Há lexemas da Língua Portuguesa que não possuem sinal específico em LIBRAS? Na ausência de um sinal, que recursos de interpretação costumam ser utilizados? Essas são algumas das temáticas que despertam nosso interesse e que pretendemos tecer observações iniciais no *corpus* deste trabalho.

O presente trabalho está pautado nas contribuições teóricas de Emile Genouvrier e Jean Peytard (1990), que abordam seus pressupostos as relações entre léxico, ensino e as escolhas lexicais, bem como nos estudos lexicológicos de Maria Tereza Biderman (2001), especialmente no tocante aos campos lexicais e semântico-gramaticais. Contamos ainda com as considerações dos estudos linguísticos de Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009), acerca do léxico da LIBRAS.

A pesquisa se assume como exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, construindo hipóteses sobre ele através do levantamento bibliográfico. Nesse sentido, este estudo se propõe a investigar os recursos lexicais de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS, recorrendo, para isso, à técnica de entrevista, por meio de questões abertas. As reflexões no decorrer do trabalho e a análise dos dados servirão de mote para a construção de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sem preocupação com números, mas com a interpretação do material analisado. Propomos ainda apontar algumas das estratégias utilizadas por intérpretes de LIBRAS em situações de ausência do sinal ou por não conhecer o sinal específico.

Em síntese, o trabalho está estruturado em quatro seções, sendo a primeira relacionada a um breve histórico das línguas de sinais; a segunda faz uma abordagem sobre a lexicologia, o léxico e as línguas de sinais; a terceira aborda os recursos de tradução/interpretação do português para a LIBRAS, tecendo algumas reflexões, embasadas nos teóricos da lexicologia. As considerações finais apresentam um apanhado acerca dos resultados alcançados e trata da importância, da relevância do estudo e da ampliação do léxico como fator fundamental ao exercício da tradução/interpretação.

2. Um breve histórico das línguas de sinais

As línguas existem pela necessidade de comunicação, para dar vazão aos sentimentos e às emoções, para ordenar, questionar, responder, convencer (LYONS, 1987). Elas podem ser naturais ou artificiais. As

línguas de sinais, embora não se enquadrem na classificação de línguas orais, possuem todas as características que conferem a um código o status de língua. A LIBRAS, nesse sentido, enquadra-se na classificação de uma língua natural que, segundo Gesser (2009, p.12), “evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo”. Ao contrário do *gestuno*, que é uma língua de sinais artificial, com foco em abrangência internacional, criada com seleção de sinais mais compreensíveis para o aprendizado, tentando integrar sinais utilizados no mundo todo, com intuito de haver um padrão internacional. Isto não ocorre com a LIBRAS, com a Língua de Sinais Americana (American Sign Language – ASL), nem mesmo com a Língua de Sinais Francesa (LSF). Cada uma delas apresenta suas especificidades. O termo que na LIBRAS significa “não” é expresso na ASL com significado diferente, representando o termo “onde” (where). Tem-se, nesse caso, a configuração de mão em G (mão fechada, com dedo indicador apontando para cima, balançando de um lado para o outro)– “onde” em inglês, “não” em português. A LIBRAS é, portanto, diferentemente do *gestuno*, uma língua natural e não universal.

Na Espanha do Século XVI, o pedagogo Ponce de Leon, monge beneditino, investiu tempo para que a ideia de incapacidade do surdo fosse extirpada. Surdos podiam interagir, mesmo utilizando gestos caseiros, que não se constituíam como língua, mas marcavam, de acordo com Lopes (2012), um território para este grupo até, então, totalmente marginalizado. Nesse mesmo século, por meio do abade L’Epée, a educação pública para surdos começa a se consolidar, ainda que o objetivo maior fosse o de ensinar-lhes o francês. (STOKOE JR, 2005). No final deste século, porém, as instituições de ensino da época passaram a proibir qualquer tipo de manifestação viso-gestual; era a tentativa de atar as mãos dos surdos. Em 1880, no Congresso de Milão, instituiu-se um retrocesso através do modelo terapêutico, na tentativa de “endireitar o surdo”, decretando a extinção da língua de sinais (LOPES, 2012, p. 20), considerada, por muitos, como obscena, agressiva e de exposição do corpo.

A primeira escola para surdos dos Estados Unidos foi fundada por Thomas Gallaudet, que posteriormente se transformou na Universidade de Gallaudet. Em 1855, Ernesto Hüet veio da França para o Brasil e, dotado de conhecimentos metodológicos para ensino de surdos, participou da fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁹⁸, que em 1857 se

⁹⁸ O termo surdo-mudo deixou de ser utilizado em função de que, salvo exceções, os surdos possuem o aparelho fonador com total capacidade de utilização. Gesser (2008) demons-

transformaria no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos –INES (LOPES, 2012). Nesse contexto, a Língua de Sinais Francesa (LSF) trouxe sua influência para o que já existia de sinal realizado no Brasil, dando origem à Língua de Sinais Brasileira (LSB), sigla que segue padrão internacional, sendo, posteriormente, denominada Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, reiterando uma identidade nacional.

Seguindo tendência mundial, o INES estabeleceu como norma, em 1911, o oralismo puro e a língua de sinais foi terminantemente proibida. Em 1960, William Stokoe, professor emérito do Instituto passa a ser reconhecido como precursor do estudo linguístico das línguas de sinais. Contexto marcante, em que se confere à linguagem de sinais status de língua. Com Stokoe (1960), instituíram-se os primeiros parâmetros das línguas de sinais, como a localização do sinal diante do corpo, a configuração de mão e a movimentação, elementos distintivos ligados à fonologia, morfologia e outros aspectos da gramática das línguas de sinais.

Posteriormente, Battison (1974), Klima e Bellugi (1979), citados por Quadros & Karnopp (2004), aprofundaram seus estudos sobre a gramática da Língua de Sinais Americana (ASL), instituindo mais um parâmetro, o da orientação da palma da mão. Mais tarde, agregou-se a estes, o quinto parâmetro, das expressões não manuais (faciais e de tronco/corpo). Essas estruturas são incorporadas por Ferreira-Brito (1990) à Língua Brasileira de Sinais. É importante lembrar que, por se tratar de uma língua, para Gesser (2009, p.27), a LIBRAS possui uma “gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico”. Como em qualquer outra língua, tem marca de iconicidade, arbitrariedade e um léxico total em expansão.

Na década de 1980, fundou-se a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), sendo um instrumento a favor da defesa dos direitos do surdo. Outro aspecto importante a salientar é que a LIBRAS é marca identitária da comunidade surda, é autônoma e os seus usuários nativos tendem a tecer crítica ao uso do português sinalizado (GESSER, 2009, p.38). Entende-se que um principiante na aquisição de uma segunda língua passa por um processo de transição entre uma língua e outra, misturando, por exemplo, aspectos da sintaxe, mas a imersão deve dar condição de, nas interações, respeitar as especificidades de cada

tra que o surdo na fala, pelo fato de não poder ouvir, não por problemas em suas cordas vocais.

uma.

3. A lexicologia, o léxico e as línguas de sinais

A Lexicologia se ocupado estudo científico do léxico, trabalhando a definição e a identificação da unidade lexical, com a categorização léxico-gramatical e as relações paradigmáticas e sintagmáticas do léxico das línguas. Ela estuda a palavra em seus contextos, definindo-a, primeiramente, diferenciando léxico de vocabulário, dedicando-se, inclusive, ao estudo das criações lexicais (GENOUVRIER; PEYTARD, 1990; BIDERMAN, 2001).

Além disso, o léxico de uma língua é composto por todas as palavras que a compõem. Biderman (2001) lembra, por exemplo, da distinção entre o léxico individual e o léxico total. É interessante observar que, concernente à nossa pesquisa, o aporte vocabular de que o intérprete lança mão é parte do seu léxico individual e que, mediante trocas, leituras, contatos com usuários da língua-alvo, esse léxico pode ser ampliado (GENOUVRIER; PEYTARD, 1990, p. 306). Nesse processo de aquisição e aperfeiçoamento do léxico individual, Barbosa (1997, p. 36) versa sobre a necessidade de desenvolver competência lexical, no intuito de contribuir com a transferência do que se constitui vocabulário passivo para o ativo, adquirindo fluência lexical. A autora ainda afirma:

Trata-se, pois, de levar o sujeito falante/ouvinte à melhor automatização das formas lexicais, à melhor adequação destas ao contexto, às situações de enunciação e de discurso, aos contextos socioculturais e aos universos de discurso; trata-se, ainda, de conduzi-lo a realizar de forma eficiente a seleção/substituição de unidades lexicais. (BARBOSA, 1997, p. 37)

No estudo do léxico há que se observar as ligações existentes nos campos semânticos e nos campos lexicais. Aqueles, estão atrelados aos sentidos existentes em uma palavra ou ao que os autores mencionados acima chamam de sintagma ou lexia. Estes, relacionam-se ao agrupamento de palavras para designar diferentes traços semânticos. Trazendo para o viés da nossa pesquisa, a análise do léxico está intrinsecamente relacionada à construção e à percepção dos sentidos únicos ou múltiplos. As escolhas lexicais serão, portanto, fundamentais para o fluir da tradução/interpretação.

No tocante ao relativismo linguístico, é interessante observar que, na visão de Sapir-Worf, citados por Biderman (2001, p. 114), “não é pos-

sível definir a palavra de maneira universal, isto é, de uma forma aplicável a toda e qualquer língua”. Isso por conta das particularidades de cada língua. Algumas são flexivas, outras são sintéticas; sendo possível conceituar palavra apenas no contexto de cada língua. Alguns teóricos apresentam denominação específica para o termo palavra; outros, ao longo da história dos estudos linguísticos, tentaram aboli-la da denominação convencional. No entanto, essa unidade mínima de significado que ora é denominada lexia, ora lexema, dependendo da abordagem teórica ou metodológica adotada, cumpre sua missão à medida que é convidada a permear os mais diversos contextos. É certo que das lexias fará uso o TILSP, procurando apropriar-se do maior número de unidades lexicais da LIBRAS, entenda-se aqui sinal-termo, assim instituído por Faulstich (1997), por tratar de área de especialidade, em nosso caso, a disciplina LP, para garantir mais eficácia na tradução/interpretação. É importante perceber que na transmissão de termos relacionados às figuras de linguagem, por exemplo, o TILSP precisará fazer uso de explicação, comparação, dentre outras estratégias, principalmente para termos da LP que não possuem correspondente em LIBRAS. No caso do lexema *hipérbole*, não possuindo sinal específico, o TILSP precisará utilizar outros lexemas para dar conta da significação. Ele poderá fazer uso do recurso de datilologia (soletração com alfabeto manual), apresentando as unidades que formam o lexema em LP, como em H-I-P-É-R-B-O-L-E. Só então trará a definição de *exagero*, podendo utilizar exemplos para construir a significação do lexema.

3.1. Aspectos fonológicos da LIBRAS

Após os estudos estruturalistas, tem-se o advento da abordagem gerativista, trazendo influências não somente para os estudos das línguas orais, mas também para as línguas de sinais. Quadros (2004, p. 47-8) enfatiza a denominação das línguas de sinais como “gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Stokoe (1960) e seus colaboradores instituíram inicialmente o termo *quirema para locação da mão, configuração de mão e movimento da mão*. Para o estudo dessas combinações, ele utilizou *quirologia*, tendo *quiro* (do grego), significando *mão*. Posteriormente, o próprio Stokoe e outros estudiosos, passaram a utilizar a denominação *fone-ma e fonologia*, respeitando os padrões já estabelecidos nas línguas.

Vale relembrar os parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de

Sinais (FERREIRA-BRITO, 1990, p.23): Locação, Movimento e Configuração de mão. Vieram, *a posteriori*, parâmetros complementares, como: Orientação e Expressões não-manuais. Assim como nas línguas orais, existem traços distintivos nos estudos fonológicos das línguas de sinais. Os cinco parâmetros são esses traços que podem modificar toda a estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica.

Observando a língua portuguesa (LP), tem-se distinção de significante e significado entre /pato/ e /gato/, pela substituição de /p/ por /b/. Nas Línguas de Sinais (LS), esse traço distintivo pode ser visto como está registrado na figura⁹⁹ a seguir, mudando apenas a locação (ponto de articulação). A configuração de mão (formato) é a mesma, o movimento de abrir e fechar também são iguais; altera-se somente o local de realização do sinal.



Figura 4 – 1ª e 2ª imagens: sinal de *aprender*-3ª e 4ª imagens: sinal de *sábado* (As autoras, 2018)

Observou-se na representação da figura 1 que apenas um traço sofreu alteração em cada um dos pares. O sinal de *aprender* é realizado na testa e o de *sábado*, no queixo. Assim como ocorre na escrita, em que a mudança de fonemas pode alterar o valor semântico, a posição em que o sinal é realizado pode modificar o enunciado e a sua recepção.

3.2. Aspectos morfossintáticos da LIBRAS

As línguas de sinais possuem o mesmo *status* das línguas orais. Os sinais, por exemplo, são concebidos como pertencentes a categorias lexicais ou classes gramaticais, tais como nome, verbo, adjetivo, advérbio. Quadros (2004) alerta para o seguinte fato:

As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são com-

⁹⁹ Imagem da própria pesquisadora.

binadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de procedimentos combinatórios que frequentemente cria palavras morfológicamente complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. (QUADROS, 2004, p. 87)

Antes de especificarmos a morfologia da LIBRAS, é importante ressaltar que há características desta língua que fazem dela uma língua natural autêntica e há outras que a distinguem das demais línguas, inclusive de outras línguas de sinais. A LIBRAS não é universal, pois os sinais que a constituem não correspondem, necessariamente, aos mesmos na Língua de Sinais Americana, nem aos da Língua de Sinais Francesa, embora tendo sido a ASL e a LIBRAS originadas da Língua de Sinais Francesa.

Se observarmos o campo semântico de “claro”, veremos uma raiz *clar-*, que se mantém recorrente, chamada por Biderman (2001) de forma livre, pronta para receber afixos, sufixos, prefixos, os quais são considerados, pela mesma autora, formas presas.

claroclarear

clarezaclarificar

claridade **esclarecer**

claramente **esclarecedor**

É interessante notar que na LIBRAS o sinal utilizado para *claro* será o mesmo em diversas situações. A distinção se estabelece pelo contexto. Por exemplo: “Seu discurso foi claro”, “O professor explicou claramente”, “É preciso esclarecer a questão”. O fato de termos um mesmo sinal que pode ser utilizado em vários contextos não caracteriza a língua como inferior. Observa-se na Língua Inglesa oral uma mesma desinência para o simple past, como em: *I worked, You worked, He worked, She worked, It worked, You Word, We worked, They worked*, tratando-se de uma particularidade da língua, sem inferiorizá-la. O fato de a LIBRAS não apresentar preposições não a desqualifica. O Latim, por exemplo, não apresenta preposição da mesma maneira como ocorre na estrutura da língua portuguesa. Essas são algumas particularidades das línguas. Os exemplos que seguem demonstram a transcrição na sequência estrutural português/LIBRAS:

(01) O professor explicou claramente (Português)

(02) Claro professor explicar (LIBRAS)

É interessante observar uma particularidade da LIBRAS: a ausên-

cia de artigo na sentença construída no exemplo 2, demonstrado acima. Outro aspecto a se considerar é ausência de verbo conjugado. Os verbos apresentam desinência apenas de infinitivo e, em muitos contextos, são direcionados ao final da sentença. Na LIBRAS, não há desinência de gênero (masculino e feminino) e número (plural). O sinal, representado por palavra da Língua Portuguesa que possui estas marcas, está determinado por finalizar o lexema com o símbolo (a), reforçando a ideia de ausência. Temos como exemplos: AMIG(a), servindo para “amiga(s) e amigo(s)” ; FRI(a) para “fria(s) e frio(s)”, MUIT(a) para “muita(s) e muito(s)”; TOD(a), “toda(s) e todo(s)”; EL(a), “ela(s), ele(s)”, ME(a) “minha(s) e meu(s)”, entre outras construções. No exemplo 2, o termo claro não recebeu (a) por não se tratar do adjetivo claro (que seria transcrito clar(a), no caso de menin(a) clar(a)). Nesse exemplo, trata-se do advérbio (claramente), não necessitando, portanto, de especificação de gênero. Outra opção de construção seria: *Professor claro explicar*, o que em LIBRAS não geraria ambiguidade. Em LP poderia gerar dúvida ao suscitar a ideia de professor claro e não escuro. Já em LIBRAS, essa dúvida poderia ser dirimida, pelo fato de que o sinal *pele* seria chamado ao contexto, constituindo pele clar(a) ou pele escur(a). Desse modo, configurando “o que os linguistas denominam ‘resolução de ambiguidades’” (GENOUVRIER E PEYTARD, 1990, p.320, grifo dos autores).

Do mesmo modo que abordamos os aspectos fonológicos, vale ressaltar que no estudo dos aspectos morfológicos existem também sinais que podem alterar, tanto o sentido quanto a classe gramatical a que determinado lexema pertence. Morfologia é, para Quadros & Karnopp (2004, p. 86), o “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras”. A autora dá sequência conceituando o termo morfema:

A palavra morfema vem do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado.

Alguns morfemas por si só constituem palavras, outros nunca formam palavras, apenas constituindo partes das palavras. Desta forma, temos os morfemas presos que, em geral, são os sufixos e os prefixos, uma vez que não podem ocorrer isoladamente, e os morfemas livres que constituem palavras.

Mas, na medida em que se pode formar palavras a partir de outras palavras, é importante reconhecer que as palavras podem ser unidades complexas, constituídas de mais de um elemento. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86)(Grifo das autoras).

Vale observar que a letra “a” (LP), representada em LIBRAS,

constituirá apenas o fonema /a/, soletrado/alfabeto de sinais, em configuração de mão fechada, com polegar sobre o indicador, mantendo a mão fechada, partindo do ponto de articulação frontal/peitoral, sem tocar o corpo, em movimento lateralizado em direção à parte frontal do ombro, com dois toques, formando o morfema/sinal “aluno”. Quanto aos elementos distintivos na morfologia da LIBRAS, a figura 2 demonstrará essa ocorrência. Utilizaremos a configuração de mão em “L”. Os sinais que seguem são, respectivamente, *trabalhar* e *televisão*:

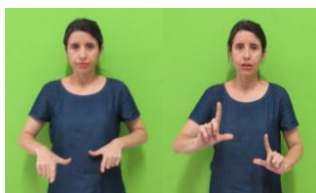


Figura 5– Sinal de trabalhar – Sinal de televisão (As autoras, 2018)

Observe que há a mesma *configuração de mão* nos dois sinais representados, com alteração na *orientação* da palma da mão. Tal contraste traz mudança semântica e enquadra o lexema *trabalhar* na classificação de verbo; e o lexema *vídeo*, na classificação de substantivo. Esta é mais uma caracterização morfológica da Língua Brasileira de Sinais. É fundamental ao intérprete compreender que uma alteração na direção/posição/movimentação da mão, alterará não apenas o significado, mas ocorrerá mudança de classe gramatical.

3.3. Aspectos sintático-semânticos da LIBRAS

As línguas de sinais possuem o mesmo status das línguas orais. Os sinais, por exemplo, podem pertencer a diferentes classes gramaticais. Um recurso sintático da LIBRAS é a utilização de classificadores. Eles podem ser utilizados para representar um sintagma verbo-nominal, quando, em uma movimentação é possível identificar sujeito e ação, como em: *uma pessoa andando*, que será descrito a seguir: *uma pessoa andando* pode ser vista na representação da configuração de mão em /g/ (mão fechada, com dedo indicador apontando para cima, movimentando-se da lateral torácica, estendendo o braço, como passando de um lado a outro ou seguindo em frente – depende de para onde a pessoa classificada está indo).

Traços distintivos também existem nas estruturas sintáticas. Um exemplo disto pode ser visualizado na figura 3, em que os dedos indicadores são cruzados, formando um “x”. O contraste é percebido pelas expressões não-manuais.



Figura 3 – porque - explicativo / Por quê? - interrogativo (As autoras, 2018)

Marcadores de sentenças afirmativas e negativas estão expressos nos porquês, descritos na figura 3. O “porque” junto, sem acento, é configurado na LIBRAS com sentido explicativo, não requerendo, necessariamente, expressão facial; o “por quê?”, separado, com acento, é utilizado para denotar questionamento, precisando, para isso, de expressão facial. No caso da figura anterior, as pálpebras e sobrancelhas se erguem, o pescoço é levemente elevado. Dependendo do contexto, de raiva ou de uma simples dúvida, pode haver expressão facial mais intensa ou mais suave, constituindo, portanto, parte importante da gramática da LIBRAS.

No tocante à estrutura da língua, faz-se necessário salientar que ela não se baseia na estrutura gramatical das línguas orais. A interpretação precisa ser fiel à estrutura da língua-alvo, sob pena de negar a essência da estrutura da LIBRAS, a cultura e a identidade surda.

4. Recursos de tradução/interpretação do português para a LIBRAS – algumas reflexões

O presente estudo se propôs a investigar a percepção dos intérpretes/tradutores de LIBRAS a respeito dos maiores entraves no exercício da tradução/interpretação da língua portuguesa para a LIBRAS (processo voz-sinal) e o inverso (sinal-voz). Foi nosso propósito também verificar se ainda existem termos ligados à disciplina de LP sem sinal específico, bem como buscar respostas quanto aos recursos utilizados pelo TILSP em situações de não existência do sinal ou por não fazer parte do léxico individual do intérprete. A pesquisa contou com a participação de 04 tra-

dutores/intérpretes de LIBRAS, sendo 02 deles da cidade de Imperatriz, Maranhão, e os outros 02 de Araguaína, Tocantins. No sentido de resguardar as identidades dos intérpretes, serão denominados, a partir deste bloco, de TILSP 1, TILSP 2, TILSP 3 e TILSP 4. Em linhas gerais, segue o espaço de atuação dos intérpretes envolvidos na pesquisa: 01 intérprete atua na rede pública estadual de ensino do Maranhão, no Ensino Médio; 02 deles atuam na Universidade Federal do Tocantins; e 01 exerce a função na Universidade Federal do Maranhão e rede pública de ensino, também no estado do Maranhão.

Quanto à formação dos 04 intérpretes participantes, 03 deles possuem o ProLIBRAS, um exame de proficiência que certifica anualmente docentes e tradutores/intérpretes de LIBRAS. Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para cumprir a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). É um exame de avaliação mais complexa, precisando haver fluência na LIBRAS para ser aprovado. Uma (01) das intérpretes é bacharel em Letras/LIBRAS pela UFSC e possui especialização em Língua. Temos 01(uma) como analista de sistema, 01(uma) assistente social e 01(uma) licenciada em Geografia; 03 deles, tendo cursado uma especialização e uma delas com especialização em curso. Observa-se, em linhas gerais, uma carência de formação específica na área de linguagens.

Quanto ao trabalho de tradução/interpretação, Baldinger (1964, p. 266) afirma que “somente o aprofundamento da estrutura semasiológica permite uma interpretação segura dos textos”. O autor deixa claro que o perpassar campos semânticos específicos fará toda a diferença na tradução. É nesse sentido que esta pesquisa se faz relevante, no intuito de perceber a importância da imersão no léxico global para a ampliação do léxico individual, a fim de garantir que a mensagem chegue ao público-alvo com inteireza de significação. 03 dos entrevistados enviaram seus comentários via e-mail e 01 deles, devolveu em formato escrito, de próprio punho. Ao ser indagada quanto aos maiores entraves na tradução/interpretação da LP para a LIBRAS, a TILSP 1¹⁰⁰ argumentou que se dava *ao fato de a língua portuguesa constituir segunda língua para os surdos, assim enquanto o professor de língua portuguesa ministra um conteúdo de gramática para uma turma na qual a maioria são alunos*

¹⁰⁰ As respostas das entrevistadas não passaram por processo de revisão e reestruturação. Estão aqui registradas na íntegra, em itálico.

ouvintes falantes de português, os alunos surdos ainda não são fluentes nesta língua (TILSP 1). Vale lembrar que para os alunos falantes da LP como L1, que ouvem na língua do professor, a disciplina tende a ser desafiadora; atentemos, então, para essa barreira que torna ainda mais desafiadora a execução da interpretação. A entrevistada prossegue enfatizando que, *mesmo quando o intérprete conhece o sinal de fonemas, por exemplo, ou de morfologia, vai ser necessário recorrer ao significado destes termos na gramática de língua de sinais para então explicar o significado em língua portuguesa (TILSP 1)*. Outro fator que merece destaque é que não se trata apenas de conhecimento do sinal-termo, mas compreensão de determinados conceitos e sentidos, lançar mão de sinonímia, polissemia (DUBOIS, 1998), pois tais termos são, *a priori*, desconhecidos pelo ouvinte e também pelo não-ouvinte.

A Intérprete ainda menciona: *Um outro entravado respeito ao vocabulário restrito que nós intérpretes temos. Exige tempo para pesquisar os sinais de termos específicos. O fato de a LIBRAS ser uma língua recente ainda não temos uma padronização de sinais. Por exemplo, muitas vezes o sinal usado para pronome em São Paulo pode ser diferente em Brasília (TILSP 1)*. Sabe-se que esta é também uma riqueza da língua: presença de variantes. A intérprete se refere às variantes diatópicas (BARBOSA, 1997, p. 23), refletindo as mais diversas regiões brasileiras. Não há como engessar a língua. O léxico, por exemplo, possui mobilidade permanente (GENOUVRIER; PEYTARD, 1990, p.355). O Brasil tem vasto espaço geográfico, o que proporciona ainda mais variação, tanto em língua oral, quanto em língua de sinal.

Sobre a mesma indagação, a TILSP 2 ressalta que *O processo tradutório de uma língua para outra requer habilidades que transcendem o conhecimento meramente vocabular. Quando se trata de um contexto específico de determinada área do conhecimento, o processo é ainda mais complexo, visto que existem termos que não possuem um equivalente capaz de traduzir com precisão para a língua alvo. Nesse caso, devemos recorrer ao empréstimo linguístico, que no caso da LIBRAS diz respeito à datilologia (ou digitação) acompanhada de uma explicação, ou devemos recorrer a sinonímia, convém ressaltar que não existe sinonímia perfeita.*¹⁰¹

¹⁰¹ A citação que segue se encontra na obra: Magalhães Jr., Ewandro (2007). Sua majestade, o intérprete – O fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editori-

No caso da interpretação, há uma sutileza a mais. Como aprendem logo cedo os intérpretes, os sinônimos na verdade não existem. Toda palavra, ainda que listada em dicionário como sinonímia perfeita para outra, de outro vernáculo, carrega consigo uma carga emocional, um sentimento, que varia de país para país, de cultura para cultura. Varia também conforme o conjunto de valores do próprio intérprete. Portanto, há sempre alguma diferença de tensão a compensar, e melhor seria classificar o intérprete não apenas como transformador, mas como um bom estabilizador de voltagem. (MAGALHÃES, 2007: 53-4)

A citação anterior, utilizada pela entrevistada TILSP 2, demonstra mais uma das dificuldades enfrentadas pelo intérprete, dada a necessidade de buscar em seu arcabouço lexical os sinais que dariam conta de fidelizar a informação, mesmo na impossibilidade de perfeição sinonímica. Os intérpretes, em geral, têm uma formação específica, mas na realidade da sala de aula, precisam dar conta das múltiplas disciplinas do currículo, com presença de termos especializados que exigem uma busca constante. Witches (2012) retrata que, independente do nível de ensino, as atividades pedagógicas exigem um vocabulário com terminologias que muitas vezes não fizeram parte da formação profissional do intérprete, o que demanda um esforço muito maior. A TILSP 3 aborda que *Os maiores entraves na interpretação é que nem toda palavra existe um sinal. Muitas vezes nós intérpretes precisamos entender o que a palavra significa e passar a ideia para o surdo de forma mais clara e objetiva, fazendo o mais rápido possível para que a interpretação seja feita de forma simultânea* (TILSP 3). O TILSP 4 relatou perceber *dificuldade em se acompanhar mentalmente o que está sendo dito na Língua Portuguesa – Falta de fluência, experiência e clareza na Língua Portuguesa* (TILSP 4). Interessante atentar para isso, pois não se trata apenas de dominar sinais em LIBRAS, mas é preciso ter uma boa compreensão de textos, dos contextos específicos da disciplina, para não comprometer a interpretação.

O segundo questionamento versou sobre: *Há termos da Língua Portuguesa que não possuem sinal específico em LIBRAS? Se houver, mencione alguns exemplos.* A TILSP 1 retratou: *Desde que se criou o curso de Letras/LIBRAS surgiu muitas pesquisas no intuito de criar termos específicos do curso, até mesmo pela própria demanda do curso. Assim, penso que existe o vocabulário, o meu conhecimento deste vocabulário é que é restrito.* De fato, muito já foi construído em termos de língua, de aspectos linguísticos e de sinal. Em consultas feitas pelas pes-

al. – Não consta nas referências bibliográficas por não ter sido consultada destas pesquisadoras, mas uma citação registrada pela entrevistada, TILSP 2.

quisadoras no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil, mais conhecido como Capovilla¹⁰², que leva o nome de um dos autores (CAPOVILLA *et al.*, 2017), por se tratar de um dicionário de língua geral, percebeu-se a ausência de sinais das figuras de linguagem, como *onomatopeia*, *hipérbole*, *catacrese*, *anáfora*, entre outras. Entramos em contato com responsáveis pelo Departamento de LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina, referência em pesquisas nessa área, com o intento de investigar o que já existe concernente à construção de sinalário (espécie de glossário em língua de sinais), ou dicionário especializado em termos da disciplina de Língua Portuguesa, ou específicas da graduação em Letras/Português, Letras/LIBRAS. A resposta¹⁰³ que obtivemos foi a de que existe material em construção e que, inclusive se poderia contribuir com pesquisas quanto às variações diatópicas presentes no Tocantins e no Maranhão. Vale refletir que a criação de um sinal não acontece por vontade isolada, mas como fruto de pesquisas, envolvendo representantes da comunidade surda (COSTA, 2012, p. 64); acadêmicos, especialmente, surdos¹⁰⁴ (COSTA, 2012, p.75), pesquisadores, teóricos da área. O sinal precisa passar por testes, dar voz ao surdo, para se perceber tendência à iconicidade ou à arbitrariedade para aquele sinal-termo; um processo burocrático, muitas vezes lento, mas necessário.

A TILSP 2 trouxe a informação de que há *termos da língua portuguesa que não existem um sinal específico na LIBRAS*. Logo após, elencou algumas unidades léxicas que não possuem correspondentes na LIBRAS. Entre eles estão: *neologismo*, *toponímia*, *antroponímia*, *lexicografia*, *lexicologia*, *onomástica*; termos mais utilizados no ambiente acadêmico. Já as figuras de linguagem, perpassam vários níveis da educação básica. A ausência de tais sinais/lexemas pode comprometer a simultaneidade na interpretação. Alguns dos termos mencionados pela TILSP 2 já apresentam correspondentes em LIBRAS, como *lexicologia* e *lexicografia*. A temática merece um aprofundamento em pesquisas poste-

¹⁰² Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (1984), Ph.D. em Psicologia Experimental pela Temple University of Philadelphia (1989), com medalha de Outstanding Achievement Award pela Pennsylvania Psychological Association, e Livre Docente em Neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (2000), com tese em Dicionarização de LIBRAS.

¹⁰³ Devolutiva da UFSC via e-mail.

¹⁰⁴ Resultado de Pesquisa de Dissertação na UNB – Universidade de Brasília, trazendo as impressões dos surdos envolvidos na pesquisa.

riores, no sentido de catalogar as ausências e perceber o que existe com relação à ampliação do léxico específico. A TILSP 3 afirmou que *muitas palavras não têm sinal específico como por exemplo: quando queremos dizer que estamos em casa(o verbo estar não tem sinal). Então utilizamos assim: Eu vida casa (dessa forma surdo entende eu estou em casa) - (TILSP 3)*. Na estrutura da língua portuguesa, não conseguimos conceber a ideia de não utilizarmos os verbos “ser” e “estar”. No entanto, essa ausência é característica da LIBRAS, o que não a desqualifica como língua, mas demonstra especificidade léxico-sintático-semântica.

O TILSP 4 listou alguns termos que não são específicos da disciplina LP, mas que certamente em algumas circunstâncias foram alvo de pesquisas do intérprete. Seguem alguns deles: *perspectiva, equilíbrio, harmonia, posição*, entre outros. Diante da demanda lexical e sintático-semântica da LIBRAS, Witchs (2012) sugere que os tradutores/intérpretes

(...) poderiam e deveriam contar com um tempo de sua carga horária na escola para se dedicar ao estudo do processo de tradução dos conteúdos das disciplinas, sobretudo em parceria com os professores. Reunir-se com o professor de uma determinada disciplina para poder pensar em estratégias de interpretação, pensar em recursos linguísticos riquíssimos das línguas de sinais, como os classificadores e o uso do espaço, e não apenas obter informações, mas também apresentar para os docentes seus planos sobre determinado termo ou conceito específico são práticas profissionais emergentes na atuação do intérprete educacional. (WITCHS, 2010, p.50)

Levantamos ainda uma última questão: Na ausência de um sinal, que recursos costumam ser utilizados? Relate uma situação vivenciada por você em um momento de interpretação. Ao que a TILSP 1 respondeu: *Quando eu não sei o sinal, então eu explico para o surdo o significado. E muitas vezes acontece que eu sei o sinal, mas o surdo não o conhece. Em ambas as situações eu explico exemplificando.* Em seguida, a intérprete relata uma situação vivenciada por ela: *Numa certa aula sobre sílaba tônica (7º ano) eu não sabia sinal específico para sílaba e nem para tônica mas eu sabia o significado. Então expliquei usando o sinal de “pedaço” apontando para as sílabas em português e fiz para tônica o sinal de forte. E expliquei que tem a ver com o som. Mas acrescentei para as alunas surdas que na LIBRAS também há divisão silábica e que os sons correspondem aos movimentos. Então em se tratando do ensino de língua sempre vai ser necessário fazer uso da linguística contrastiva: LIBRAS/Língua Portuguesa (TILSP 2).* Os recursos utilizados pela intérprete 1 variaram entre *explicação* do termo e *exemplificação*, trazendo mais clareza ao que o professor tematizou.

A respeito da mesma questão, a TILSP 2 afirmou: *Conforme já mencionado, na ausência de um sinal específico, o primeiro recurso utilizado é a datilologia acompanhada de uma breve explicação do termo. Caso esse termo seja recorrente no discurso ou palestra na qual se está traduzindo, uma estratégia por mim utilizada é fazer apenas a primeira letra do termo a cada vez que ele for retomado. Ex: durante a interpretação de uma disciplina de mestrado, os termos TOPONÍMIA e ANTROPONÍMIA foram bastante recorrentes no discurso da docente, e por desconhecer esses sinais, inicialmente me utilizei da digitação acompanhada da explicação, e posteriormente, passei a usar apenas as letras do alfabeto manual T – para toponímia e A – para antroponímia a cada vez que eram retomados no discurso. Outra alternativa é anotar os termos, e em outro momento buscar junto à comunidade surda(que inclui surdos e ouvintes) a existência desses sinais, ou até mesmo a criação deles. A TILSP 3 afirmou ter sempre caneta e papel por perto na hora de interpretar, pois caso aconteça de ter uma palavra difícil do surdo compreender eu faço desenho ou alguma situação para que ele possa entender. Também utilizo muitos exemplos e comparações para o surdo entender melhor o sentido da palavra e perceber o momento certo de utilizá-la. Certa vez estava interpretando um seminário do curso de farmácia, lá o palestrante falou sobre remédios que ajudavam na circulação das artérias q ligam o coração...só fazer o sinal de artéria a surda entendeu que artéria e veia era tudo a mesma coisa...então rapidamente eu desenhei o formato do coração e fiz desenhos de veias e artérias com cores diferentes, expliquei q mesmo tendo o mesmo formato elas tinham funções diferentes...então a surda entendeu pelo simples fato de desenhar e colocar cores diferentes (TILSP 3). Já o TILSP 4, mencionou o uso de sinais/classificadores que possam dar clareza e contextualizar o que está sendo falado.*

Ainda sobre as falas antecedentes, a TILSP 3 utiliza estratégias de desenhos, imagens para expressar um sinal desconhecido ou não lembrado no ato da interpretação. É preciso ser bastante ágil para não perder o fio condutor da interpretação. Existem várias estratégias de tradução/interpretação, como paráfrase, explicação, omissão (ao utilizar essa estratégia é preciso ter cuidado para não prejudicar os sentidos), datilologia (soletração/alfabeto manual), simplificação, comparações, uso de classificadores, de exemplos, dentre outros recursos que podem ser convidados à interpretação, de modo a dinamizar o processo. Concernente à datilologia, não deve ser o recurso mais utilizado nesses casos, pois pode atrasar o percurso da interpretação e os conteúdos posteriores podem ser

perdidos, prejudicando o sentido maior da comunicação.

Muito já se pode comemorar em termos de conquista dos direitos da pessoa surda no Brasil. Todavia, os estudos ainda ressoam com timidez. Trata-se de uma área relativamente nova e que apresenta espaço para muitas pesquisas. Faz-se necessário um acelerar da efetivação das leis já estabelecidas, uma maior oferta de capacitação e formação na área de tradução e interpretação da LIBRAS para a LP e da LP para a LIBRAS, bem como a implantação de cursos de Licenciatura Plena em Letras/LIBRAS nas mais diversas universidades públicas do Brasil. Bom seria haver um intérprete por área de conhecimento em cada sala de aula onde existisse um aluno surdo, assim como é atualmente conquista do professor do Ensino Fundamental (séries finais) e do Ensino Médio: poder trabalhar na sua área de formação. Desse modo, seria possível ampliar com mais facilidade o léxico individual e se aprofundar nas especificidades da língua-fonte para a língua-alvo, favorecendo o estudante surdo, foco nessa construção cidadã.

5. Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou perceberas dificuldades vivenciadas pelo tradutor/intérprete de LIBRAS no contexto de sala, na disciplina de LP para a Língua Brasileira de Sinais. Observamos existir, sim, carências de sinais, de termos específicos da área em estudo e foram elencados recursos/estratégias utilizados pelos professores em casos de ausência de sinais-termo ou pelo fato de não se conhecer o sinal. Os registros das entrevistas denotam comprometimento dos TILSP com a profissão e com a pessoa surda; demonstram desafios, especialmente, quanto à dificuldade enfrentada pelo aluno surdo na aquisição de LP como L2, uma língua estrangeira que precisa ser internalizada através da estrutura da LIBRAS.

A análise da fundamentação teórica proporcionou compreender a importância dos estudos lexicológicos para gerar maior segurança no ato de traduzir/interpretar. Assimilou-se, ainda, o fato de que a palavra só ganha sentido em seus usos/atos comunicativos. Esta afirmação ratifica o dizer de Carlos Drummond de Andrade: *As palavras não nascem amarradas/elas saltam, se beijam, se dissolvem/ No céu livre por vezes um desenho/são puras, largas, autênticas, indevassáveis.*

O aprofundamento acerca das estratégias de interpretação faz-se

necessário, pois são muitos os elementos envolvidos nesta prática. Existem várias linguagens, convenções de sinais, configurações de mão, apropriação lexical na área específica do conhecimento. Nosso desejo é ampliar as pesquisas, desenvolvendo parcerias com outras universidades, como a UNB, UFSC, com o propósito de gerar material que subsidie o trabalho do tradutor/intérprete de LIBRAS. Nesse sentido, é preciso dedicar-se aos estudos sincrônicos e diacrônicos das línguas, compreender as evoluções, os neologismos, antenar-se ao que há de novo na área de atuação; e contribuir para que esse conhecimento não seja estagnado, acompanhando, assim, todo o dinamismo da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDINGER, K. Semasiologia e Onomasiologia. In: *Revue de Linguistique Romane* t. XXVIII, 1964. Tradução de Ataliba T. de Castilho, com adições do autor.

BARBOSA, M. A. Relação de significação nas unidades lexicais. In: *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Faculdade de Letras/UFRJ, 22-24 de abril de 1997.

BATTISON, R. Phonological Deletion in American Sign Language, Sign language studies, 1974. In: QUADROS, R M; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentação da Lei de LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 19 fev 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei de LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 fev 2018.

CAPOVILLA, F.C. et al. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a LIBRAS em suas mãos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

COSTA, M. R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: encicloLIBRAS*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 2012.

Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13558/1/2012_MessiasRamosCosta.pdf. Acesso em: 19 fev 2018.

DUBOIS, J. (Org.). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1998.

FAULSTICH, E. Da linguística histórica à terminologia. In: *Investigações (UFPE. Impresso)*, v. 7, p. 71-101, Recife, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. In: *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, 1990.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do Português*. Trad. de Rodolfo Ilari, da Universidade de Campinas. Livraria Almedina, Coimbra, 1990.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

KLIMA & BELLUGI, R. The signs of language, Cambridge: Cambridge University Press, 1979. In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, M. C. et al. *Cultura surda e LIBRAS*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antonio Chelini, Jose Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STOKOE, W. C. JR. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. vol. 10 no. 1 _ Oxford University Press, 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4b8c/8dbbc6eb7de38d4739e67d29da9ba005e742.pdf>. Acesso em: 17 fev 2018.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

WITCHES. P. H. Entre línguas, o tradutor/Intérprete de língua de sinais.
In: LOPES, M. C. *et al.* *Cultura surda e LIBRAS*. São Leopoldo, RS: Ed.
UNISINOS, 2012.

ENTENDENDO O TEXTO LITERÁRIO A PARTIR DA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES

Nilcéia Gonçalves Cáceres (UEMS)

nilceiacaceres@gmail.com

Lucilo Antônio Rodrigues (UEMS)

lucilo@uems.br

Volmir Cardoso Pereira (UEMS)

volmircardoso@uems.br

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao@uems.br

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

fabiodf@uems.br

RESUMO

O trabalho com o texto literário deve ser inserido na rotina dos alunos do ensino fundamental, levando-os a diferenciar o texto literário do não literário, bem como o trabalho com os escritores de literatura, a fim de estabelecer uma familiaridade, que os levará, nos anos de estudo seguintes, a estabelecer uma rotina de leitura, que vai desde a que é “obrigatória” até a que lhes proporcione prazer. Toda leitura, seja da palavra falada ou escrita, agrega conhecimento de mundo e é na escola, o espaço por excelência do aprendizado, que as leituras devem acontecer de uma forma mais sistemática, pois na escola que uma gama de autores e obras deverá ser apresentada aos alunos. O texto literário estabelece uma experiência com o leitor que vai além do puramente emocional, mas favorece um pensamento crítico acerca de questões políticas, éticas, ideológicas e sociais e leva também a uma análise das estratégias linguísticas utilizadas para a construção de sentido desse texto. Nessa ótica, estudar a obra de Cecília Meireles como escritora e poeta que nos legou um excepcional trabalho durante toda sua vida, sempre envolvida com questões da infância, figura importantíssima ao desenvolvimento da literatura infantil brasileira e que traz ao cotidiano dos alunos, aqui representados por duas turmas de 9º anos, a singeleza do texto literário e oferece-lhes um lugar comum, sendo que os mesmos se “encontram” em sua poesia, pois sua escrita é contemporânea e toca de forma profunda o leitor, é um dos primeiros passos para conhecer e se apaixonar por literatura.

Palavras-chave:

Aprendizado. Leitura. Literatura. Cecília Meireles. Texto Literário.

1. Introdução

A escola é o ambiente onde os alunos entram em contato com as linguagens escritas e a respeito de todas as possibilidades de conhecimento, crescimento e socialização que ela oferece, o convívio com práti-

cas que muitas vezes se diferem do seu ambiente familiar, tornam-na um espaço de construção inigualável. Nessa perspectiva, há que se ofertar aos alunos todas as possibilidades de informação possíveis para que a ampliação de seu repertório intelectual seja não só diversificada, mas, sobretudo, de qualidade. O texto literário pode transformar o aluno comum em leitor, e assim, possibilitar seu ingresso efetivo na sociedade letrada.

Para Antunes (2009):

A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu. (ANTUNES, 2009, p. 195)

Dessa forma, levar o aluno a conhecer o texto literário, bem como entender a diferença estabelecida entre os gêneros é fator preponderante para o sucesso acadêmico dos caminhos que ele que ele irá trilhar, porque na sociedade que vivemos, a maioria das atividades intelectuais e profissionais necessita da língua escrita.

De acordo a orientação dos PCN (1998), a questão do ensino da leitura literária envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Missão da escola, portanto, é o reconhecimento das sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias, já que o texto literário é ficção, é subjetivismo, são as percepções que temos do mundo a partir de nossas próprias vivências e experiências.

Candido (1995) afirma:

Quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] quer percebamos ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)

Sob essa ótica a importância do texto literário na escola prescreve práticas de sala de aula voltadas para o letramento dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, como falar, ouvir, analisar, escrever, inventar, enfim, produzir.

2. A produção de Cecília Meireles

Os primeiros passos desse estudo oferecem ao aluno o conhecimento acerca do texto literário e não literário, diferenciando ambos e em seguida, tratam da poesia, na sala de aula, e, segundo Cosson (2006):

É justamente para ir além da leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

A poesia é elo que permite a força da criação do aluno, de sua composição dentro do universo ficcional oferecido pela linguagem conotativa. Nesse aspecto, os sons produzidos pelas palavras e letras proporcionam prazer nas leituras poéticas. O conteúdo das poesias toca de forma única cada aluno, pois trata de temas que lhes são relevantes nessa etapa de suas vidas – seja infância ou adolescência – e por isso também a escolha de Cecília Meireles, escritora singular, de poesia de fácil entendimento e assimilação. O despertar dos sentidos através das sensações, imagens, cores, rimas e ritmo são evidenciados no trabalho pedagógico apoiado nessa perspectiva são absolutamente construtivos (FRANTZ, 2007).

Cecília teve uma vida marcada por perdas familiares, ainda no ventre da mãe perdeu seu pai e aos três anos de idade ficou órfã de mãe, sendo criada por sua avó materna. Em suas palavras, silêncio e solidão sempre a acompanharam, mas não sendo algo negativo, pois fizeram parte e influenciaram toda a sua produção literária. Também estudou muito e dedicou parte de sua vida a alcançar mudanças para a educação, focando sempre em seus ideais, travando lutas políticas em defesa de uma educação por excelência.

A autora abordava temas carregados de valores e ideias favoráveis aos pioneiros da nova educação (MANIFESTO de 1932), e sua fala tinha credibilidade na sociedade. Cecília ansiava por uma educação melhor e por liberdade de expressão. Lutava contra o sistemada educação tradicional, pois este, para ela, aprisionava a criança e prejudicava a aprendizagem.

Para Meireles (2001).

A maior parte das coisas não se ensina com palavras, mas com exemplos.
E estas, de relevo moral, que não se podem explicar sem que se lhes tire

algo da recatada delicadeza que é seu apanágio, devem ir brotando de uma fonte silenciosa, inundando pouco a pouco a sensibilidade infantil, impregnando-a de persuasões espontâneas, que serão o apoio definitivo para a sua consistência e a sua solidez. (MEIRELES, 2001, p. 150)

Falava também sobre a formação dos professores, e em suas publicações jornalísticas sempre defendeu a necessidade de as escolas terem professores que não apenas fossem transmissores de conteúdos, mas que gostassem do que estavam fazendo, tivessem integridade, fossem honestos no ato de educar, lembrando-se sempre de educar pelo exemplo, acima de tudo. Cecília enfrentava lutas políticas e defendia seus ideais em prol da educação.

3. *Poesia*

Conceituar poesia é importante para entendermos a necessidade de seu estudo. Para FERREIRA (2001, pág. 541) é “a arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados”. Falar através da poesia é expressar aquilo que é subjetivo para o mundo e fazer com que o mundo entenda, pois muitos desejos, sonhos, medos, frustrações, felicidades ou infelicidades que por vezes julgamos serem apenas nossos, fazem parte de uma coletividade social e milhões de pessoas, em milhões de lugares, sentem-se descritas ali. Isso é poesia.

Para Drummond *apud* Averbuck (1988):

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu se poético, não o atende em sua capacidade de viver *poeticamente o conhecimento e o mundo* [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltasse luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND *apud* AVERBUCK, 1988, p. 66-7)

O universo da poesia é amplo, rico e encantador, e cabe ao professor ser o mediador e iniciar as crianças e jovens no mundo da leitura, preparando os momentos de leitura de forma prazerosa, alegre. Jamais deve associá-la ao cumprimento de um dever, uma obrigação e sim ao desencadear de emoções, sentimentos, sensações, que são, ao mesmo tempo, únicos e universais. A poesia desenvolve a imaginação, a criatividade e também amplia o conhecimento da criança, do jovem e até mesmo

do adulto. Poesia é literatura. Literatura transforma vidas.

4. Considerações finais

O acesso à literatura e à arte pode ser capaz de desenvolver, tanto nos professores quanto nas crianças e jovens, a capacidade de entender o mundo, desde que aliada ao bom ensino. De acordo com Silva (2003):

O ensino de leitura sempre pressupõe três fatores: as finalidades, os conteúdos (textos) e as pessoas envolvidas no processo, ou seja, as características dos alunos e da turma a ser trabalhada. Sem a presença desses três fatores, o trabalho com a leitura/literatura corre o risco de se tornar vazio ou um “receituário” em que se repetem esquemas já prontos. (SILVA, 2003, p. 103)

É necessário que se desenvolva uma educação voltada para a humanização e que dê acesso aos bens mais elaborados produzidos pelo homem, buscando desenvolver as capacidades humanas superiores. É necessário que a escola invista numa educação de qualidade, que comece por sua biblioteca, nas leituras feitas pela equipe docente e naquelas destinadas aos alunos.

Nesse sentido, não deve ser ofertado ao alunado qualquer obra, mas sim as melhores obras. Não se pode duvidar da capacidade do aluno em entender o texto, por isso deve ser oferecido a ele bons materiais e bons escritores. Cecília Meireles destacava a importância do livro na formação do indivíduo como sendo crucial sendo ele, o livro, o “pior” ou o “melhor” dos elementos de auxílio à educação das crianças e jovens.

Por tudo o que foi estudado e abordado finda uma ideia, a de que vale a pena trabalhar a literatura. É necessário que haja a construção de um conhecimento literário de valor. Para tanto, a escolha de autores e obras que venham de encontro com a faixa etária dos alunos deve partir do educador, que é quem fornecerá os subsídios para que o gosto pela leitura de qualidade seja despertado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9

ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *Vamos brincar com poesia?*. Rio Grande do Sul: 2007, Unijuí.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *A reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 4* (Planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Biblioteca Nacional, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na Biblioteca*. São Paulo: Papirus, 2003.

ENTENDER PARA ESCREVER: A LEITURA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE SENTIDOS

Amara Brito Martins Ramos (UVA)

[amara.brito@gmail](mailto:amara.brito@gmail.com)

Vanessa Lima (UVA)

[vanessa.limams86@gmail](mailto:vanessa.limams86@gmail.com)

Sayonarah Almeida (UVA)

sayonarahinlove@gmail.com

Flávia Maria Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.mendes@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta para o trabalho com leitura crítica e produção textual no ensino médio através do projeto “Entender para escrever” elaborado por residentes pedagógicos de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Com base em Freire (1989), afirmamos que é necessário compreender o mundo em que se está inserido para, então, ler criticamente e que, às vezes, é necessário criar modelos a fim de produzir melhor um texto, como acredita Marcuschi (2008). Por considerarmos a estrita relação entre leitura e escrita, em que o bom desempenho nesta depende da competência desenvolvida naquela, dividimos o projeto em leitura crítica e produção textual, sendo esta última aprofundada por outros residentes em um segundo artigo desenvolvido como extensão deste trabalho. As leituras foram divididas em dois momentos: leitura colaborativa e debates em grupo. Com base em uma abordagem sociointeracionista, diversos gêneros textuais, como artigos de opinião, material literário, resumos e charge, foram abordados. Durante as atividades buscou-se utilizar estratégias antes, durante e após a leitura de acordo com os aportes teóricos de Kleiman (2016), Koch e Elias (2017) e Solé (1998). Os dados foram coletados a partir de uma avaliação objetiva e discursiva e apontaram que a maior parte dos alunos obteve bons resultados no que tange à compreensão. As questões exigiram leitura crítica de charges, identificação de mensagens implícitas, levantamento de tema, entre outros. Considerou-se, portanto, como proveitosa a sequência didática apresentada nesse artigo e pontua-se a necessidade de aprofundamento da pesquisa.

Palavras-chaves:

Argumentação. Leitura. Letramento. Leitura Crítica.

1. Introdução

Frente à dificuldade dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio para realizar a produção de um texto editorial, observamos a necessidade de um maior aprofundamento no trabalho com a leitura em sala de aula.

A relação estabelecida entre a deficiência para produzir e a necessidade de melhora na compreensão textual se dá pela consideração de que a competência textual confere a capacidade não só de produzir, mas também de ler e entender textos bem formados nas diversas atividades de interação (TRAVAGLIA, 2009).

A partir deste pilar, uma sequência de oito aulas foi aplicada à turma em que se objetivou abordar a leitura participativa de diferentes textos em diversos gêneros e tipos textuais, seguidas de discussões sobre os mesmos a fim de instigar a visão crítica dos alunos e a relação entre o texto e os contextos em que ele é veiculado.

As atividades foram desenvolvidas considerando a perspectiva sociointeracionista da leitura, concebendo-a como uma ação estratégica em que o aluno-leitor é um sujeito ativo na construção de significados a partir do seu objetivo individual, bem como dos seus conhecimentos prévios sobre linguagem, tema e autor (SOLÉ, 1998).

Durante as atividades buscou-se utilizar estratégias prévias à leitura com ênfase na realização de inferências sobre o estilo e composição do texto e ativação dos conhecimentos prévios do aluno quanto ao assunto a ser abordado. Já durante a leitura, buscaram-se trabalhar os aspectos semânticos, como os operadores argumentativos de causa e efeito, comparação e contraste e conclusão. As estratégias utilizadas após a leitura foram as de elaboração do tema e ideias principais através das quais os debates foram realizados.

O objetivo desta proposta é contribuir para a autonomia do aluno-leitor a fim de que este seja proficiente e, conseqüentemente, saiba lidar com os desafios postos pela leitura, tanto no que tange à compreensão quanto nas produções que necessita desenvolver.

A conclusão da pesquisa apontou uma melhora gradativa dos alunos a cada leitura, uma vez que se posicionaram nas discussões com riqueza argumentativa e, grande parte deles, apresentou bons resultados na avaliação a que foram submetidos. Portanto, este trabalho se constitui como uma proposta didática que pode ser desenvolvida com outros grupos.

2. O texto, seus gêneros e a competência textual

Consideramos as definições de texto embasadas nos PCN (1998, p. 21) de língua portuguesa como sendo um resultado dos discursos orais

ou escritos que veiculam significados e transmitem uma mensagem. Com base nessa definição, entendemos que os textos e discursos são interligados, portanto à medida que os alunos têm acesso à variedade textual também é possível a inserção deles na “maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18). Neste aspecto, justifica-se a importância de introduzir uma variada gama de gêneros no ambiente escolar, pois são eles que dão base para o trabalho com os textos, sejam orais ou escritos, e auxiliam tanto na compreensão quanto na produção dos mesmos.

No que diz respeito aos gêneros textuais, levamos em conta que “no processo de leitura e construção de sentidos (...) a escrita/fala baseiam-se em formas padrão relativamente estáveis de estruturação” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 101) e são essas formas que constituem os gêneros e estes são marcados sócio e historicamente e estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Desse modo, podemos afirmar que o conhecimento dos padrões e estruturas permite que o leitor, ao se deparar com um texto, previamente identifique quais componentes, comuns àquele gênero, ele está propenso a se deparar ao longo da leitura.

Os gêneros possuem características próprias que devem ser observadas a fim de que possamos identificá-los. Trata-se de elementos indissociáveis, definidos por Bakhtin (1997 *apud* KOCH, ELIAS 2017, p. 106) quanto a sua função, composição, forma, conteúdo temático e estilo. Assim, quando lendo um texto o aluno deve ser conduzido a refletir sobre os aspectos estilísticos e composicionais próprios daquele gênero, a fim de reconhecê-los em outros textos do mesmo gênero, facilitando a compreensão.

No que diz respeito ao aspecto composicional do texto, é discutido com os alunos sobre sua organização, isto é, a maneira como suas informações são distribuídas, as ilustrações, diagramação e outras características estruturais. Já no plano temático consideram-se a intenção do locutor, os envolvidos na interação bem como a vontade enunciativa. Por último, o estilo do texto é observado através do qual se pontua as escolhas que o locutor fez a fim de alcançar o objetivo como, por exemplo, as marcas de informalidade ou a comunicação formal (KOCH; ELIAS 2017, p. 106-10).

Neste processo de unir a leitura de textos através de diferentes gêneros é possível desenvolver a competência textual, aquela que confere

capacidade ler, entender e produzir textos bem formados nas diversas atividades de interação (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

Em suma, o reconhecimento que o aluno tem sobre o gênero em uso na interação corrobora para a compreensão do texto que está lendo. Ele saberá, por exemplo, que, se estiver diante de uma charge poderá esperar um texto composto de linguagem verbal e não verbal e que normalmente o autor utiliza ironia para trazer uma crítica. Do mesmo modo, saberá identificar que um editorial conterá argumentos, fatos e a opinião de um grupo jornalístico e assim por diante.

3. *Leitura estratégica e compreensão*

A partir do entendimento dos gêneros textuais, se torna imprescindível que a leitura seja desenvolvida, não como atividade passiva, receptiva e autoritária (KLEIMAN, 2016, p. 34), mas sim de modo interativo em que o leitor se torna co-autor, construindo os sentidos do texto. Assim, será abordada a leitura como processo interacional entre autor, texto e leitor (SOLÉ, 1998, p. 23) através do uso das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998, p.71) como procedimentos aos quais o leitor recorre a fim de preencher, detectar ou compensar os problemas de compreensão a que se depara resultando em uma leitura mais efetiva.

Entre diversas estratégias, enfatizamos, para fins desta pesquisa, estratégias antes, durante e após a leitura. Na primeira, damos ênfase à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao assunto a ser abordado e ao gênero utilizado. De acordo com Solé (1998, p. 105) “Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-lo a aspectos de sua experiência prévia”. Esse procedimento de reflexão, prévios à leitura, permitem que o leitor consiga aflorar e refletir sobre o conhecimento que já possui sobre aquele determinado assunto, estabelecendo uma visão crítica.

Ao longo do texto as palavras-chaves e principais pontos do texto são apontados. Como o trabalho foi direcionado à leitura crítica, uma atenção foi dada aos conectivos que são, segundo Koch (2009, p. 157) articuladores argumentativos. O objetivo foi que os alunos realizassem um exercício contínuo, tanto para compreenderem tais elementos, quanto para utilizarem nos textos que produzem, enriquecendo-os. As estratégias expostas para execução ao longo da leitura levam o aluno-leitor a aprender a ler as entrelinhas e contestar fatos e argumentos.

Já após a leitura, a estratégia utilizada na pesquisa é a de identificação do tema apontado por Solé (1998, p.135) como “aquilo do que trata um texto e que pode ser expresso por uma palavra ou um sintagma”. A partir do levantamento do tema os alunos são instigados à discussão sobre o texto sendo capazes de debater sobre ele, o que corrobora no desenvolvimento das habilidades discursivas.

Assim como afirma Freire (1989, p. 11) a leitura do mundo em que se está inserido, vem antes da leitura e compreensão da palavra escrita. Portanto, infere-se o aluno necessita relacionar suas vivências à escrita que lê para que esta faça sentido em seu aprendizado.

Nesta perspectiva, após nossas leituras em sala de aula, é preciso discutir sobre os aspectos sociais do texto lido, relacionando-o aos acontecimentos da realidade do aluno, a outros textos, filmes, notícias, e conhecimentos prévios em geral relacionados ao tema. É neste ponto que culmina o objetivo proposto neste trabalho ao desenvolver uma leitura crítica a fim de que o aluno seja capaz de aplicar o que leu e compreendeu a sua realidade posicionando-se e modificando-a.

4. Metodologia

A sequência didática (SD) foi aplicada em uma escola estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2018. Tal atividade foi desenvolvida nas aulas de produção textual e teve como público alvo uma turma de terceiro ano do ensino médio com um total de quarenta alunos. Quanto ao seu rendimento, podemos considerar médio/alto, pois oscilam de acordo com a tipologia e o gênero abordado.

O trabalho com a turma foi desenvolvido através de oito encontros, sendo um a cada semana. No primeiro deles, discutimos sobre a importância da escrita para as classes finais da educação. Nos demais encontros, foram discutidos, conforme solicitação dos estudantes, possíveis temas a serem abordados no Enem-2018, já que a maior parte dos alunos no terceiro ano realizaria a prova. Dentre os assuntos abordados estão: voto eleitoral, fake news, cyberbullying, escravidão contemporânea, preconceito linguístico e DST entre jovens brasileiros.

Como o objetivo do projeto *entender para escrever* é a compreensão leitora para ter êxito na escrita, os temas foram abordados a partir de diversos gêneros textuais, como charge, resumo de livro e posts nas redes sociais, na tentativa de contribuir para a formação do leitor crítico, que

deve ser ensinado a ler qualquer enunciado, compreendê-lo e discutir sobre ele.

Para alcançar tal objetivo, buscou-se instigar uma leitura que apontasse tanto para o explícito, que é o habitual do aluno, quanto ao implícito do texto trazendo, também, o cotidiano do aluno para sala de aula. Assim, realizamos, entre outros procedimentos, a seleção de um texto e alguns comentários de uma *fanpage*, escrevemos em grego para abordar a caligrafia enquanto característica identitária do aluno, fornecemos textos curtos e impressos a fim de otimizar o tempo e abordamos também frases polêmicas da *internet*.

Como forma de exemplificação, abaixo segue SD para abordar o tema Doenças sexualmente transmissíveis – *DST- na adolescência*.

1ª etapa – apresentação inicial

Foram distribuídos resumos do livro *Depois Daquela Viagem*, de Valéria Piassa Polizzi. Fizemos uma leitura colaborativa de participação guiada conforme descreve Solé (1998, p. 77, 78) em que as residentes mediarão a leitura envolvendo os discentes no processo, direcionando a formulação de perguntas, fomentando a discussão sobre o texto e conferindo-lhes maior responsabilidade sobre a leitura. As participações foram realizadas de forma voluntária pelos alunos de modo que um aluno por parágrafo ia lendo, enquanto os demais acompanhavam através da leitura silenciosa. Após a leitura do primeiro parágrafo, os alertamos sobre o respeito às pontuações, pois ela interferiria na construção do sentido do texto.

2ª etapa – observações sobre o texto

Orientamos os alunos a refletirem brevemente sobre o texto lido e fizemos alguns questionamentos sobre a estrutura. Nesse caso, os alunos foram indagados quanto o gênero textual que leram, e a partir de quais fatores puderam chegar à conclusão de que se tratava de um resumo. A partir das respostas dos alunos, acrescentamos maiores características do gênero resumo quanto a sua forma, função, estilo e composição.

3ª etapa – o conteúdo do texto

Abrindo para discussão, fizemos inicialmente, duas perguntas aos alunos, a primeira foi em relação ao assunto e a segunda sobre o tema. Logo, para chegarem a um denominador comum, tiveram que recorrer ao texto por diversas vezes. Como o tema não estava explícito os alunos

precisaram formular com base nas informações que possuíam no texto. Foi explicado como elaborar um tema a partir dos aportes teóricos já mencionados, baseados por SOLÉ (1998, p. 135) como “aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma”. Já no que diz respeito ao assunto conforme estudos de NAVES (2007, p. 192), partimos do princípio de que é necessário conhecer a estrutura do texto a ser lido, para posteriormente iniciar a análise de assunto ou temática, e consequentemente, extrair conceitos que possam representar o conteúdo abordado pelo texto.

Podemos relatar que essa foi uma atividade complexa, pois, embora os alunos soubessem sobre o que se tratava o texto, delimitar o tema quando o assunto é amplo exige esforços e habilidades do leitor. A sequência descrita aqui se constitui como exemplificação às demais realizadas com a turma que sofreram adaptações de acordo com o gênero textual em uso e os objetivos específicos para a aula.

Além destas e das produções textuais dos alunos, cujos resultados são apontados pela segunda parte do projeto, foi aplicada uma avaliação aos alunos (em anexo), com complexidade nível médio, que se constituiu como corpus para a pesquisa. A avaliação foi dividida em cinco partes e continha o gênero textual charge e uma foto/postagem retirada das redes sociais. As questões demandaram dos alunos a formulação de tema, assunto e título; análise da oração quanto à pontuação; leitura crítica e comparação entre as mensagens transmitidas por duas charges e leitura crítica da foto/postagem no que tange à intenção do locutor. Abaixo é descrito sobre os resultados obtidos na avaliação.

5. Resultados e discussões

Estamos certas de que, para afirmar que a metodologia e os nossos objetivos foram alcançados plenamente com aquele grupo, seria necessário dedicação de um tempo maior à pesquisa aprofundando os nossos estudos e reavaliando nossas práticas. Entretanto, neste primeiro momento, notou-se um crescente olhar crítico dos alunos durante as discussões, perceptível pela ação deles ao colocarem os argumentos, compreenderem os aspectos composicionais e estilísticos daquele gênero de modo que os próprios alunos os pontuavam. Podemos considerar que a melhora ocorreu devido à abordagem do tema estar sempre atrelada a questionamentos aos alunos para além da obviedade exposta no texto.

Como o projeto *Entender Para Escrever* foi dividido em duas partes, medimos o resultado de duas maneiras. A primeira foi com o resultado apontado nos gráficos da parte dois deste projeto (produção textual), aplicados pelos residentes Aline Queirod e Hércules Lins que mostram a melhora dos alunos a cada produção textual realizada após nossa atuação.

A segunda medição é apresentada neste trabalho através da avaliação aplicada a 24 alunos dada a oscilação quanto à presença dos alunos às aulas. Em seguida, descrevemos cada questão de forma detalhada apontando o que foi demandado dos alunos quanto à compreensão e leitura crítica dos textos e enunciados e apresentamos uma breve análise dos resultados obtidos. Salientemos que os temas e gêneros haviam sido trabalhados previamente com os alunos.

Questão 1: solicitava que o aluno fizesse a leitura de uma charge e em seguida optasse por uma resposta correta, fazendo uma leitura da expressão do personagem e suas falas. Pergunta objetiva, em que a resposta correta era a opção “C” obtivemos o resultado de 18 acertos e 6 erros.

Questão 2: o aluno deveria realizar uma comparação entre duas charges apontando a mensagem implícita nelas. Como resultado, esperávamos respostas próximas a: Em ambas as chargesas *FAKE NEWS* são relacionadas à imagens negativas; ou ainda, se na primeira ela é sobreposta a um substantivo que significa bagunça e confusão, o que aponta para o efeito negativo que causa na vida das pessoas, na segunda ela é explicitamente chamada de monstro. O resultado foi de 15 acertos e 9 erros. Consideramos como erro as questões que não realizaram comparação e não colocaram a mensagem implícita relacionada à imagem negativa das fake news.

Questão 3: Através da leitura de uma charge, o aluno deveria apontar um título, um tema e um assunto para o que leu. Como respostas esperadas apontamos: **Título:** qualquer que o aluno desejasse criar, desde que dentro do tema ou assunto. Resultados obtidos: 16 acertos e 8 erros. **Tema:** *Bullying* como justificativa para violência / Consequência do bullying na sociedade; e outros, desde que não fugisse do tema central da charge que é *Bullying* e violência ou a relação do *bullying* com a reprodução de ódio pelas vítimas. Resultados: 17 acertos e 7 erros. **Assunto:** refere-se ao bullying como assunto generalista. Resultados: 13 acertos e 11 erros.

Questão 4: os alunos deveriam analisar os sentidos de duas frases que contém as mesmas palavras, mas que mudam seu sentido devido ao

uso da vírgula. **frase A** – resposta esperada: a frase sugere uma fala solidificando que não toquem nos cabelos brancos de alguém ou que respeitem a idade de alguém. Resultado 22 acertos e 2 erros. **frase B** – resposta esperada: a vírgula aponta para um vocativo. Trata-se de uma pessoa dizendo a outra, que é branca, para não tocar em seu cabelo. A frase pode ser aplicada ao preconceito quanto aos cabelos da pessoa negra. Ou ser lida como uma forma de protesto do negro aos brancos em relação ao desprezo do cabelo afro. Resultado 19 acertos 5 erros.

Questão 5: Através da observação uma foto postagem o aluno deveria realizar uma leitura crítica e apontar o tema e o objetivo do locutor ao transmitir a mensagem. A resposta esperada: tema–estereótipo, *bullying*, suicídio. Objetivo: “o objetivo do locutor é estimular o leitor a “quebrar a caixa” padrão ou modelo que criaram na sociedade. Podem-se ler: liberte-se de palavras negativas; o locutor incentiva a quebra do silêncio incentivando à denúncia do assédio moral que alguém possa estar sofrendo. Resultado: 20 respostas aceitáveis e 4 que fogem da proposta do locutor.

Os resultados acima apontaram dois extremos que incentivam a continuidade desta pesquisa. Primeiramente, constatou-se que a maior parte dos alunos apresentou resultados satisfatórios em todas as questões, demonstrando que não apenas essa avaliação, mas todos os esforços prévios realizados com a turma através da sequência “ler para escrever” pode ser considerada uma proposta didática para o trabalho com a leitura crítica no ensino médio.

Por outro lado, as questões com número expressivo de respostas que não se adequaram à proposta enunciativa (questão 2 e 3) são aquelas que exigiram um esforço maior do aluno através da realização de comparações, leituras de implícitos e formulação de uma tema para o texto, isto é, os alunos necessitavam ler as entrelinhas e ultrapassarem os explícitos.

Tal consideração enfatiza que ainda é necessário um maior investimento e mediação do professor quanto ao processo de leitura crítica instigando mais o aluno a fim de que este se auto-identifique como leitor ativo na construção de sentidos e não tenha bons resultados apenas em leituras superficiais e simplistas.

6. Conclusão

No que diz respeito aos resultados, embora em sua maior parte

positivos, a pesquisa realizada em sala de aula confirma uma necessidade: a de ultrapassar os limites construídos sócio e culturalmente de que a leitura é uma atividade passiva e ligada à receptividade de informações para a compreensão de que é um processo interacional através do qual o leitor precisa atuar e construir a compreensão junto ao texto. Assim, a cada atividade o aluno deve ser instigado se sentindo responsável pelo ato de ler.

Frente à problemática discutida e o resultado positivo que obtivemos nas atividades, constatamos que o incentivo à leitura crítica é fundamental se o objetivo for formar leitores competentes. Salientamos que é urgente a reformulação na abordagem de leitura dentro das agências de letramento e o comprometimento do professor com “o propósito didático para a leitura” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 41), a saber, “a leitura como prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizarem essa habilidade para a vida”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, ESCOLA. Exercícios de redação. Exercício sobre charges, 2018. Disponível em: <<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-charges.htm#resp-3>> Acesso: 31 out. 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10 de Mar, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9-14

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed, São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. Argumentação e linguagem. 12. ed. SP: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Os Gêneros textuais em sala de aula: as Sequências

Didáticas. In: *Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 211 a 219.

NAVES, Madalena Martins Lopes. Estudo de fatores interferentes no processo de análise de assunto. *Perspectivas em Ciência da Informação*, [S.l.], v. 6, n. 2, nov. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/428/236>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, H. D. S. C. D.; SERAFIM, M. D. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-41

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepção de gramática. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 24-37

ANEXOS

Avaliação de leitura e interpretação realizada com os alunos.

Idade: _____

1 – (BRASIL ESCOLA, 2018) Analise as seguintes afirmações e julgue aquelas que são verdadeiras:



I. Através da expressão do torcedor, podemos notar que ele se encontra entusiasmado com a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

II. Através da gradação na mudança de expressão do torcedor, podemos perceber que ele possui uma visão crítica sobre a realização da Copa no Brasil.

III. Não podemos afirmar que exista qualquer tipo de comentário crítico nas entrelinhas da charge, pois essa tem apenas a função de divertir o leitor.

IV. Podemos inferir que o entusiasmo inicial pela realização dos jogos no Brasil foi substituído por uma postura pessimista por parte da personagem retratada.

São verdadeiras:

- a) I e III.
- b) I, IV e III.
- c) II e IV.
- d) I, II e IV.

2 – Com suas palavras, compare as duas charges apontando a mensagem implícita nelas.



Charge disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/fake-news/>

3 – Analise a imagem e escreva o que é solicitado.



Charge disponível em: <https://realidadeaberta.wordpress.com/>

Escreva um título: _____

Qual o tema? _____

Qual o assunto? _____

4 – Leia as duas frases abaixo e explique o sentido de cada uma delas.

1 – Não mexa com os meus cabelos brancos.

2 – Não mexa com os meus cabelos, brancos.

5 – Observe imagem abaixo e faça uma leitura crítica apontando o objetivo do locutor ao transmitir esse texto.



Fanpage: SOSjovem.com

**ERA PÓS-MÉTODO: NOVAS CONCEPÇÕES PARA O PROCESSO
DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Laís Teixeira Lima (UNEF)

laisbj@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UNEF)

monikebj@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UNEF)

chmsouza@gmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UNEF)

rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

Para desenvolver esse artigo, buscou-se refletir sobre a necessidade de propor mudanças no ensino de LE a partir de novas concepções propostas pelo pós-método. Uma vez que o ensino meramente tradicional ou baseado em somente um método já não é capaz de atender às necessidades dos alunos, pois não existe um método perfeito. Exigindo do professor o domínio, a habilidade e a autonomia necessários para refletir o contexto da sala de aula como um ambiente social e dinâmico, levando em conta a realidade, as necessidades e o meio social de onde os alunos são pertencentes, para então organizar sistematicamente e com coerência os conteúdos. Diante disso, o artigo tem como principal objetivo Apresentar a ruptura de um método único no ensino de língua estrangeira e apontar as contribuições das novas tendências de ensino norteadas pelo pós-método no processo de ensino- aprendizagem de LE na atualidade. Partiu-se das seguintes hipóteses: vivemos em uma realidade escolar na qual somente um método específico pode não ser suficiente para solucionar os problemas do processo de ensino–aprendizagem da língua estrangeira; as concepções propostas pelo pós-métodos podem influenciar positivamente o ensino de LE. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca dos métodos que mais influenciaram o ensino da língua estrangeira, evidenciando teóricos como Widdowson (1978), Nunan (2015), Krashen (1982), Hymes (1979), Halliday (1973), Brown (2000) e Almeida Filho (2007). Foi realizado também um estudo das concepções da teoria do pós-método proposta por Prabhu (1990) e Kumaraavadivelu (2005, 2003, 2001).

Palavras-chave:

Ensino. Pós-método. Língua Estrangeira.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua estrangeira (LE) vem sendo significativamente discutido por especialistas e docentes desta área, tanto sobre questões relacionadas à aprendizagem do aluno, quanto aos métodos adotados pelos professores. Buscando soluções para problemas apresentados pelo processo de

ensino–aprendizagem da LE, inúmeros métodos de ensino foram elaborados e diversas concepções tradicionais deram lugar a conceitos novos e atuais.

Mesmo com o surgimento de métodos de ensino diversos, eles não conseguiam alcançar o objetivo esperado, então, alguns linguistas já não acreditavam mais na eficácia de um ensino pautado somente em um método. Diante disso, Prabhu (1990) publicou um trabalho afirmando que não existe um método perfeito ou ideal, o que deu início a pesquisas que afirmam que o ensino de LE está vivenciando a era pós-método.

À vista disso, este trabalho utiliza as concepções propostas pela teoria do pós-método para evidenciar que não existe um método de ensino melhor do que os outros e que o ensino da LE não deve ser pautado única e exclusivamente em um método de ensino. A partir de questões pontuais, o professor deve refletir sobre as necessidades dos alunos e levar em conta o contexto em questão inseridos, para que compreendam os melhores passos a serem seguidos para um processo de ensino–aprendizagem efetivo.

Diante disso, partimos das seguintes hipóteses: vivemos em uma realidade escolar na qual somente um método específico pode não ser suficiente para solucionar os problemas do processo de ensino–aprendizagem da língua estrangeira; as concepções propostas pelos pós-métodos podem influenciar positivamente o ensino de LE; os materiais didáticos modificam-se à medida que novas concepções de métodos foram criadas.

Com este trabalho, também buscamos responder à seguinte questão problema: Como as concepções do pós-método podem influenciar as aulas e os materiais didáticos de língua estrangeira?

2. *Um breve estudo dos métodos de ensino de língua estrangeira*

As percepções do processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira sofreram inúmeras mudanças no decorrer dos anos. Realizando um estudo histórico do ensino de LE, é possível perceber que ele foi marcado por eras, ou seja, cada era foi reconhecida por características bem marcantes e específicas.

O período entre 2.500 a.C. e o início do cristianismo foi intitulado como *erapré-método*, uma vez que não existia um método de ensino ou a sistematização do conteúdo. O ensino de LE ainda era algo desconhecido

neste período e a aprendizagem da LE ocorria pelo contato direto com falantes nativos da língua. Surgiu a necessidade de estabelecer um método de ensino quando as escolas foram criadas, inicialmente no império romano, e com mais expressividade na Idade Média, momento no qual o latim tornou-se uma língua internacional.

A partir dessa necessidade, muitos métodos de ensino foram criados para solucionar os problemas apresentados pelo processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dando início, assim, à era dos métodos.

Em busca de maior compreensão, foi realizada uma breve análise acerca dos cinco métodos mais significativos desta era. Segundo Martinez (2009), os métodos mais influentes no processo de ensino-aprendizagem da LE são: método de gramática e tradução; método direto, método audiolingual, método audiovisual e métodos comunicativos.

O método tradicional – ou de gramática e tradução – tem como principal objetivo tornar o aluno um leitor fluente na LE, era baseado na tradução de textos literários tradicionais da LE para sua língua materna. A partir dos textos propostos, a gramática e o vocabulário eram estudados, o professor apresentava as regras gramaticais da língua e, na sequência, os alunos aplicavam essas regras em atividades de tradução. É importante evidenciar que o professor, com esse método, é o centro das aulas, é o detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno é visto somente como o receptor. De acordo com Oliveira (2014, p.76),

(...) um fato importante relacionado ao foco dado ao ensino formal de gramática pelo método de gramática e tradução foi a demanda que ele criou por gramáticas que pudessem ser usadas nas aulas. Foi por essa razão que as gramáticas começaram a ser elaboradas e publicadas na Europa para serem vendidas às pessoas interessadas em aprender línguas. (OLIVEIRA, 2014, p. 76)

Esse método foi predominantemente utilizado até os séculos XIX e XX, porém passou a ser considerado falho e insuficiente. Isso não quer dizer que ele deixou de ser utilizado, ainda é possível observar professores que seguem o método tradicional durante suas aulas, principalmente em escolas públicas, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) elegeu a leitura e compreensão como prioridades no ensino de LE.

O método direto busca resolver algumas problemáticas do método tradicional, sua prioridade é a aquisição da linguagem oral, os professores devem lecionar exclusivamente na língua estrangeira ensinada, assim como

os alunos devem expressar-se utilizando a LE. Os professores valorizam a pronúncia correta das palavras e realizam as correções necessárias para que os alunos as pronunciem da maneira mais correta possível. A tradução dos vocábulos para a língua materna jamais deve ser empregada durante as aulas, os professores devem utilizar imagens, gestos e os artifícios necessários para a compreensão dos alunos, porém, o docente nunca estará seguro de que o aluno realmente compreendeu o significado do vocabulário. Para Oliveira (2014, p.82), “um efeito importante do método direto está vinculado aos livros didáticos: eles passam a trazer ilustrações como o propósito de auxiliarem no ensino de vocabulário”. O autor também afirma que a estrutura gramatical não é apresentada formalmente, o aluno precisa construí-la de maneira indutiva. Porém, surgem outros métodos que buscam corrigir as falhas do mesmo.

Outro método importante para o ensino de LE é o audiolingual, que foi influenciado por estudos da Linguística Aplicada, que buscava inovações no ensino de Línguas. Esse método é centrado na língua oral e na *situacionalização*, ou seja, os novos elementos apresentados devem sempre ser introduzidos a partir de uma situação de uso. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de observar os contextos linguísticos e lexicais da LE e refletir onde e como devem ser utilizados. Os autores compreendem que o vocabulário e a gramática devem ser contextualizados, o estudo deles é através da leitura e da escrita de textos. Atividades como de escuta, repetição e *drills* são utilizadas durante as aulas para trabalhar a memorização e a substituição e adaptação de vocabulários. Os erros dos educandos são vistos como uma consequência das diferenças existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira estudada, uma vez que cada uma delas possui suas particularidades.

As metodologias audiovisuais surgiram a partir da década de 50. Não se limitava somente a associar a imagem ao som para fins pedagógicos; essa associação deveria ser realizada com o objetivo de os educandos construírem significados e relacioná-la com a realidade de uso. Essa interação entre a imagem e o áudio só foi viável porque as tecnologias que expõem as imagens e os áudios tornaram-se mais confiáveis e mais baratas, podendo, assim, serem incluídas no planejamento do professor de LE. Assim como na metodologia áudio-oral, a tradução não estava presente, já que alguns autores acreditavam que a tradução limitava o campo de conhecimento dos alunos.

Porém, a metodologia audiovisual passou por algumas transformações, uma dessas foi a reestruturação de algumas concepções no processo de ensino–aprendizagem de turmas mais avançadas. O principal objetivo desta metodologia era o ensino oral da LE, porém a escrita também assumiu um papel importante no aprendizado dos alunos. Surgiu, então, um desejo de transformar a competência Linguística estudada em uma competência comunicativa. Os estudiosos estavam preocupados em desenvolver, durante as aulas, uma fala mais próxima à realidade sociocomunicativa dos alunos. Eles deveriam aprender a LE a fim de desenvolver a comunicação de maneira criativa e adaptá-la, quando necessário, tornando-se sujeitos autônomos naquele idioma. Foi então que surgiu a abordagem comunicativa.

Os linguistas Hymes e Halliday (1973) e Widdowson (1978) enfatizava em seus trabalhos a importância do papel comunicativo da língua, para os autores, as regras gramaticais e as habilidades de comunicação devem estar correlacionadas para um ensino mais comunicativo. Hymes (1979), preocupado com o uso real da língua, foi o primeiro autor a discutir e associar a dimensão social da língua no conceito de competência comunicativa. Portanto, o autor compreende que, para ser competente comunicativamente em uma língua, o indivíduo deve ser capaz de utilizar seu léxico, gramática e fonologia de maneira adequada na comunidade onde está inserido.

Almeida Filho (2007) afirma que para estabelecer uma comunicação eficaz, além das regras gramaticais e estruturas lexicais da LE, é necessário que o falante possua conhecimentos prévios. Isso quer dizer que o falante precisa compreender o contexto social em que a língua será utilizada, saber adaptá-la de acordo com o local, o momento e as pessoas para as quais irá falar, a fim de evitar um discurso mecanizado e descontextualizado, que pode gerar possíveis falhas na comunicação. É necessário, ainda, que o falante compreenda os aspectos culturais do país de origem da LE, que muitas vezes estão agregados à LE, para então desenvolver uma interação. Almeida Filho (2007. P. 47 e 48) afirma que “o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim, aquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatória das amostras autênticas de língua alvo que se vão oferecer ao aluno”.

O referido autor afirma que um professor propõe uma abordagem comunicativa quando coloca seu aluno como sujeito e agente de sua própria formação da língua estrangeira. Ou seja, aspectos gramaticais e lexicais re-

cebem menor ênfase no processo de ensino, ao mesmo tempo em que apontam maior relevância às situações de ensino que proporcionam ao aluno a possibilidade de desenvolver suas práticas sociais.

3. Pós-método: uma nova concepção de ensino de língua estrangeira

Porém, alguns especialistas acreditavam que o ensino pautado somente em métodos possuíam limitações e já não eram teorias suficientes para o ensino de língua estrangeira. E em 1990, Prabhu publicou o artigo “Não há melhor método. Por quê?”, que discorre sobre a limitação apresentada por um ensino pautado somente em métodos ou em somente um método.

Corroborando com a percepção de Prabhu, o linguista Kumaravadivelu propôs o conceito de pós-método. Para Kumaravadivelu (2003, p. 544), o pós-método “significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo”. Ele ainda afirma que a “pedagogia do pós-método, por sua vez, consiste de parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade”.

Em seu trabalho, Kumaravadivelu (2005) estabelece cinco mitos sobre os métodos. Para o autor, o primeiro mito é que “existe um método melhor pronto para ser descoberto” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.163). Ele afirma que durante muitas décadas, teóricos buscaram um método de ensino perfeito, capaz de solucionar todos os problemas apresentados pelos métodos anteriores e pela LE. Porém, o autor compreende que não existe um método perfeito, capaz de atender às necessidades de todos os alunos e professores, o que resulta no mito número 2.

“Mito 2: Os métodos constituem o princípio organizador do ensino de línguas” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.164). Para o autor, os estudiosos e professores acreditam que os métodos constituem são responsáveis por regerem todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Porém, se todo este processo for relacionado unicamente à metodologia adotada, ele desconsiderará inúmeros fatores essenciais para a aprendizagem, tais como: o contexto social, econômico e cultural dos alunos, seus conhecimentos prévios, a percepção dos alunos, entre outros.

“Mito 3: O método possui um valor universal e a-histórico” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.165). Este mito consiste na percepção de que

o método pode ser aplicado em qualquer aluno de qualquer lugar do mundo que ele será igualmente eficaz. Porém, sabemos que os alunos possuem objetivos distintos e, certamente, não aprenderão uma LE da mesma maneira, ao selecionar um método específico, ele pode encontrar-se fora da realidade destes alunos.

“Mito 4: Os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.166). Diferentemente do que muitos pensam, os professores não apenas consomem a teoria desenvolvida pelos teóricos, segundo o autor, os professores parecem estar convencidos de que não existe um método que auxiliará nos desafios da sala de aula, então, eles utilizam suas próprias intuições e habilidades para decidir a melhor maneira de trabalhar a LE.

“Mito 5: Método é neutro e não possui motivação ideológica” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.167). Para o autor, o método possui quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão escolar, a dimensão linguística, a dimensão cultural e a dimensão econômica.

Em seu trabalho, Kumaravadivelu (1994) postulou dez macroestratégias para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da língua. Leffa (2012) apresenta estas macroestratégias de maneira clara e objetiva:

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno. (LEFFA,

Ao mencionar o incentivo à consciência linguística, a promoção da autonomia do aluno e o auxílio a interação negociada, Kumaravadivelu mostra-se preocupado em sugerir um ensino com ênfase no aluno, que deve ser o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, deve saber como gerenciar o processo e ainda ter a autonomia de dialogar com seus colegas e professores.

Para o autor, a aprendizagem da língua estrangeira vai além do domínio do código, a aprendizagem está relacionada ao contexto social dos alunos, suas necessidades e interesses. A cultura é observada como um fator importante para o processo, pois tanto a cultura dos outros países quanto a dos alunos devem ser compreendidas e estudadas.

Para Kumaravadivelu, um professor não deve basear suas aulas em um só método, uma vez que tanto os métodos centrados na linguagem, como os métodos centrados no aprendiz e os métodos centrados na aprendizagem não devem ser unicamente seguidos, pois foram teorizados fora do contexto de sala de aula e podem não ser compatíveis com todas as turmas, com a necessidade das mesmas. Para o autor, “recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma “condição de pós-método”, que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 43).

Percebe-se que o professor possui um papel de extrema importância no pós-método, uma vez que ele passa a não seguir unicamente os passos já definidos de um método específico. Na perspectiva do pós-método, o docente precisa ser capaz de refletir o contexto de sala de aula como um ambiente social e mutável, para organizar o conteúdo e o caminho a ser seguido no ensino da LE. Dessa forma, o aluno poderá construir o seu conhecimento de maneira mais consciente, natural e contextualizada.

Diante disso, podemos observar que para desenvolver aulas “eficazes”, os professores encontravam-se resignados aos métodos, uma vez que eles buscavam a solução para as dificuldades de ensino da LE. Mesmo diante de muitos estudos e mudanças, os métodos não davam conta destas dificuldades e deixavam a desejar, apresentando pouca evolução. Em face de profundas mudanças de conceitos básicos e essenciais de ensino, a busca pelo método perfeito foi se esgotando, o que deu lugar à era pós-método.

A teoria do pós-método não tem como objetivo desprestigiar os métodos no processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira, ele quer evidenciar que devido a realidade de ensino e ao contexto social nos quais os alunos estão inseridos, somente um método não seria suficiente para atender às necessidades das turmas. Cabe então, ao professor, refletir sobre a realidade dos alunos e organizar sistematicamente os conteúdos, a fim de proporcionar o ensino da língua mais real para os alunos.

4. Considerações finais

Mesmo com a evolução do ensino–aprendizagem de língua estrangeira nas escolas – principalmente públicas – ainda é possível perceber falhas significativas nesse processo, muitas vezes não atingindo seu principal objetivo: o uso real da LE. O professor da disciplina limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, apresentando um método tradicional. Seguir um método específico pode dar ao professor a uma ilusória sensação de segurança, mesmo quando ele não possui significativo domínio do ambiente escolar ou do conteúdo, o que pode distanciar da realidade da sala de aula, mantendo as aulas estáticas e centradas no docente.

Diante disso, este busca evidenciar para o professor a necessidade de propor mudanças no ensino de LE, a partir de novas concepções propostas pelo pós-método, uma vez que o ensino meramente tradicional ou baseado em somente um método já não é capaz de atender às necessidades dos alunos. Com base nessas novas percepções de ensino, a formação inicial do professor e sua formação continuada são fatores de extrema importância para a eficiência do ensino de LE. Uma vez que cabe ao professor o domínio, a habilidade e a autonomia necessários para refletir o contexto da sala de aula como um ambiente social e dinâmico, levando em conta a realidade, as necessidades e o meio social de onde os alunos são pertencentes, para então organizar sistematicamente e com coerência os conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4.

ed. New York: Longman, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DE LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

GRIGGOLETO, Marisa. Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Inglaterra: Oxford, 2006.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KAUARK, Fabiana da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: ELS & Applied Linguistics Professional Series, 2005.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

_____. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: *Revista*

de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

NUNAN, David. *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia. October, 2000. Disponível em: www.nunan.info/presentations/autonomy, acesso em 15 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* In: *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

TOMLINSON, Brian. Materials and developments. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ESTRATÉGIAS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM AUTISMO

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (UENF)

crisfobas@gmail.com

Bianca de Souza Fonseca (UENF)

bfonseca7075@hotmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

RESUMO

O presente trabalho trata da importância da adequação curricular como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças autistas. Oferece contribuições para que o professor desenvolva a dimensão pedagógica de seus alunos e discute a necessidade de atenção a essa dimensão na relação que o professor estabelece com seus educandos autistas. Observando que as políticas públicas de educação enfatizam a inclusão social e educacional e a importância do desenvolvimento cognitivo como elemento fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo e para sua autonomia, foi realizado um pré-teste com doze alunos autistas do 1º ano do ensino fundamental I da rede particular de ensino de Itaperuna, visando identificar o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos contemplados nesse período de escolaridade, estabelecendo a adequação curricular dos conteúdos pedagógicos, visando proporcionar uma aprendizagem mais significativa para estes educandos. A análise final desse trabalho possibilitou detectar que, embora a aquisição dos conteúdos escolares seja imprescindível para o exercício da autonomia desses educandos, a maioria dos professores não compreende como fazer essa adequação curricular conforme as bases salientadas neste trabalho.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Autismo. Educação. Inclusão. Adequação curricular.

1. Introdução

O direito da pessoa a educação é resguardado pela política de educação e pela Constituição Federal (1988) independentemente do gênero, etnia, idade ou classe social. Enfrentar o desafio da inclusão é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação. A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna (LDB nº 9.394/1996).

Com base no reconhecimento da diversidade, o presente trabalho focaliza a adequação curricular como ferramenta básica da escolarização de crianças com autismo; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios da atuação docente; considerando que o processo de ensino–aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos da escola. As adequações curriculares resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter.

2. Educação para todos

Movimentos impulsionados na década de 90 (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994), do século passado, referem-se à colocação dos alunos com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em países desenvolvidos. Implicam a inserção de todos, sem distinções de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades.

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC/SEF/SEESP, 1999) requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos pedagógicos e físicos não contemplados no Brasil. O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Como atender essa diversidade? Elaborando propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecendo todos os tipos de capacidades presentes na escola; sequenciando conteúdos e adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotando metodologias diversas e motivadoras; avaliando os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar.

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais. À prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades educacionais especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais.

A maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Direcionam a prática pedagógica para alternativas exclusivamente especializadas, ou seja, para alunos com necessidades especiais, a resposta educacional adequada consiste em recursos e serviços especializados. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 ensina e oferece elementos para a transformação requerida pela escola.

Portanto, a permanência desses alunos assim como seu amplo desenvolvimento e mesmo a terminalidade cidadã (o que fazer com esse aluno ao final das etapas de escolaridade alcançadas; para onde encaminhar no mercado de trabalho, por exemplo) ao final do processo educacional continuam não sendo contemplados pelas diretrizes educacionais deste país, apesar da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15, de 02 de janeiro de 2016 ratificar esse direito.

A LBI (BRASIL, 2016) destaca que toda criança tem direito a um ensino de qualidade e que atenda às suas necessidades, e ressalta a importância da oferta de profissionais de apoio educacional especializados com o objetivo de se ter e poder oferecer aos cidadãos com autismo equipes escolares totalmente preparadas para os cuidados da criança na escola.

3. Educação especial inclusiva

Conforme define a nova LDB nº 9.394/1996, trata-se de uma modalidade da educação escolar voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem se desenvolver isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar a suas finalidades gerais.

É preciso lembrar também que desde a Declaração Universal pelos Direitos do Homem (1948), passando pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Declaração de Salamanca (1994) que universalizou a temática Educação com Todos e para Todos, pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2001), pelas diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2008), pela Lei Berenice Piana/Lei do Autismo (2012), pela Lei Brasileira da Inclusão (2016), todas elas sobrepõem o direito da criança, independente da condição à uma educação de qualidade.

4. Necessidades Educacionais Especiais

Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas também seus interesses e motivações. (PARECER CNE/CEB 17/2001 – BRASIL, MEC, 2001).

Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições, individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, emocionais e sensoriais diferenciadas.
- crianças com deficiência e/ou com altas habilidades.
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas.
- crianças de população nômade ou distante.
- crianças de minoria linguística, étnica ou cultural.
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades de aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência. Esse termo surgiu para evitar termos negativos no contexto educacional como: deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infra-dotados, incapacitados... (PARECER CNE/CEB 17/2001 – BRASIL, MEC, 2001).

Embora necessidades educacionais especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual política nacional de educação especial, aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como um aluno com necessidades educacionais especiais aquele que “... *por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas*”.(PARECER CNE/CEB 17/2001 – BRASIL, MEC, 2001).

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiência ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

O esforço apreendido para mudar a concepção de educação especial baseia-se em pressupostos atualmente defendidos ao se focalizarem as dificuldades para aprender ou a não aprendizagem na escola. Alguns aspectos ainda precisam ser levados em consideração como: o caráter de interatividade, que implica na relação do aluno como aprendente e da escola como ensinante e o caráter de relatividade, que focaliza a transitoriedade das dificuldades de aprendizagem ao considerar as particularidades de cada aluno.

Outro aspecto a ser considerado é o papel desempenhado pelo professor na sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado, ou pelo mediador escolar, ou pelo agente de apoio educacional, ou pelo agente de apoio especializado ou pelo trabalho de equipes interdisciplinares quando se trata de educação dos alunos. Reconhecer as possibilidades de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente.

5. Currículo escolar

Associa-se a própria identidade da instituição escolar à sua organização e funcionamento ao papel que exerce ou deveria exercer a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere, visan-

do potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade (PCN's, MEC/SEF/SEESP, 1999).

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos (PCN's, MEC/SEF/SEESP, 1999) que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização teoria e prática, planejamento e ação. O projeto político pedagógico da escola deve considerar os seguintes aspectos:

- atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o ensino–aprendizagem;
- identificação das necessidades educacionais;
- adoção de currículos abertos e propostas diversificadas;
- flexibilidade de organização e funcionamento da escola;
- possibilidade de incluir professores especializados e serviços de apoio.

A concepção de currículo não deve se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais. Isto sim, é a verdadeira inclusão educacional.

6. Adequações curriculares

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (LDB nº 9.394/1996). Não há necessidade de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados:

- preparação e dedicação da equipe e professores;

- apoio adequado e recursos especializados
- adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características facilitam o atendimento ao aluno com NEE:

- flexibilidade – não obrigatoriedade que todos os alunos aprendam em tempo determinado;
- Acomodação – contemplar os alunos de NEE nas atividades;
- Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo – os alunos de NEE participam das atividades sem a mesma intensidade.

As respostas às necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do currículo regular, buscando garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer. Para isso existe o nível de acomodação curricular com as adaptações no nível do projeto político pedagógico.

7. *Nível de Acomodação Curricular - Adequações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar)*

Referem-se às medidas de ajuste do currículo em geral, que nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas. As ações adaptativas visam flexibilizar o currículo. Essas adaptações de projeto pedagógico focalizam a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais, e devem envolver toda a equipe da escola. As adaptações relativas ao currículo da classe destinam-se a programação da classe em relação às atividades do professor. A adaptação ao nível da sala de aula visa a tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola e do tempo de modo a incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, muitas vezes necessários e indispensáveis aos alunos. As modalidades adaptativas, nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. (PARECER CNE/CEB 17/2001 – BRASIL, MEC, 2001).

8. Autismo

O autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social e comunicação, além de um leque restrito de interesses e atividades (BUGALHO E COLS, 2006). Esta desordem compõe um grupo de síndromes denominado ‘Transtorno Global do Desenvolvimento’ (TGD). O ‘espectro autista’ compõe uma listagem de formas de como o autismo pode se manifestar e apresenta causas genéticas e epigenéticas (HERBERT, 2010). As crianças com autismo são classicamente caracterizadas por déficits na linguagem e interações sociais, bem como de comportamentos estranhos ou estereotipados (BUGALHO; COLS, 2006). Embora historicamente considerado relativamente raro, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças nos EUA (CDC, 2014) calcula atualmente que uma média de 1 em 68 crianças nos EUA têm um Transtorno do Espectro do Autismo (ASD), com um viés de gênero de 4-5 vezes mais meninos do que meninas (RICE, 2009). No Brasil, estima-se que 1 em 110 crianças apresentem o transtorno em algum nível (MS, BRASIL, 2013).

Segundo dados do Ministério da Saúde (MS, Brasil, 2013) estima-se que existem aproximadamente 500 mil pessoas caracterizadas como autistas no país, correspondendo a aproximadamente 0,25% da população. Destes, aproximadamente 8% apresentam-se em idade escolar (crianças, adolescentes e jovens adultos) o que caracteriza uma margem considerável da população que necessitam de recursos especiais para efetiva inclusão educacional.

O transtorno do espectro autista é hoje uma questão de saúde pública. O número de casos de autismo tem aumentado consideravelmente em todo o mundo. As estatísticas mais atualizadas (ONU/2010) apontam para 70 milhões de casos no mundo, sendo que, nos EUA, uma em cada 59 crianças em idade escolar segundo dados do CDC (Centro de Controle de Doenças Americano – 2018) apresentam transtorno do espectro autista. Entre os meninos norte-americanos, nascidos entre 2014 e 2016, 1 em cada 28 apresentam sintomas do autismo. No Brasil, a última estatística oficial é de 2007 (HC/USP) e já considerava 1% da população com o transtorno, havendo projeções de especialistas de que o distúrbio já atinja mais de 2,5 milhões de brasileiros. Cada vez mais as crianças estão sendo diagnosticadas mais cedo e a necessidade de tratamento e atendimento especializado é urgente.

Assim como as demais deficiências, o autismo pode ser incapacitante sem o diagnóstico, tratamento e intervenção adequados (FONSECA, 2014). Para tanto, oferecer um atendimento educacional de qualidade é de suma importância para que a mediação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva aconteça de maneira efetiva e para isso o papel do mediador nesse contexto é fundamental.

Devido à evolução nas políticas públicas educacionais que visam garantir a cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais, e em particular da *LEI FEDERAL Nº 12.764/2012 que* Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, temos em termos de mercado um público carente de atendimento especializado seja no sistema educacional seja no sistema de saúde. Daí a importância e relevância deste artigo.

9. Adequação curricular para alunos autistas

As adaptações de acesso ao currículo para alunos autistas correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como os recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com esses alunos. São definidas como alterações de recursos espaciais, materiais, ou de comunicação que venham a facilitar os alunos autistas com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.

As adequações nos elementos curriculares desses educandos focalizam as formas de ensinar, bem como os conteúdos a serem ministrados considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios, e procedimentos de avaliação, atividades metodológicas para aprender as diferenças individuais desses alunos, que podem ser adaptações metodológicas e didáticas ou de conteúdos curriculares e no processo avaliativo.

Alunos autistas que não conseguem os objetivos e conteúdos e componentes propostos decorrem de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves.

Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas podem ser encarados como currículos especiais relacionados às habilidades básicas. A elaboração e a execução de um programa adaptado devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como a deficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação.

Para isso, é necessário o acesso a um sistema de apoio definido como um sistema de recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.

Para tanto, o processo de avaliação é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional e deve focalizar:

- aspectos de desenvolvimento biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem;
- nível de competência curricular – capacidades do aluno;
- estilo da aprendizagem – formas como se aprende e ambientes.

E deve ser direcionado em dois contextos: educacional e familiar. Portanto, a aprovação ou retenção do aluno deve atender aos aspectos de:

- a possibilidade de o aluno ter acesso a situações escolares regulares com a menor necessidade de apoio especial.
- a valorização da permanência com os colegas favoreça o desenvolvimento.
- competência curricular – atenda ao currículo adaptado.
- efeito emocional – para a criança e a família.

A decisão sobre a promoção do aluno autista com necessidades educacionais especiais deve envolver o mesmo grupo responsável pela elaboração e adaptação curricular do aluno. Conforme preconizado em seus artigos 58º e 59º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 estabelece que alunos com autismo devem frequentar preferencialmente as escolas de ensino regular, entretanto, muitos professores ainda não se encontram aptos

para receber esses alunos. De acordo com Cunha (2013), “os professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais, pois em tempos passados, raro era haver em sala de aula da escola regular algum aluno com necessidades educacionais especiais de ensino–aprendizagem”. Diante desse processo de inclusão, percebe-se a dificuldade do professor em ministrar o conteúdo de forma heterogênea, pois ainda é prático e cabível passar de forma homogênea conteúdos aos alunos, e se porventura houver aqueles que não aprenderem o conteúdo passado, esses alunos terão que procurar outros meios para sua compreensão fora da sala de aula, buscando auxílio de outros profissionais, em contra turno, ou em sala de recursos, pois, ainda, “nota-se uma grande dificuldade de constituírem práticas de ensino como alternativas para a superação dos obstáculos quando se fala do acesso e da permanência de alunos com dificuldades de aprendizagem”. (CUNHA, 2013)

Podemos observar, assim, o quão difícil é incluir aluno com autismo no ambiente escolar ainda não modificado. Suplino (2009) diz que “em nosso país ainda são poucas as iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares”. Devemos, portanto, dispor de recursos e ferramentas que melhor capacitem os profissionais de educação, visando ajudar quem vive hoje nesse processo imaturo de inclusão e esforçar-nos para que consigam ser não só integrados mas incluídos, pois, “a palavra incluir significa inserir. Estar incluído é “fazer parte de, é desenvolver potenciais” (SUPLINO, 2009). Se o aluno não desenvolve potenciais, não está incluído, “não faz parte de” um corpo escolar.

Para que a escola possa receber e prover aos alunos com autismo o tipo de educação especial de que necessitam, terá de se ter conhecimento, especialização para conhecer e compreender esse distúrbio, para apontar qual caminho deverá ser trilhado para esse aluno ter possibilidades de acesso à aprendizagem, visando o desenvolvimento de potenciais e do pedagógico.

10. Estudo de caso

Cada criança autista é única, demandando práticas de ensino–aprendizagem específicas. Tendo em vista a efetivação da adaptação curricular para o aluno com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário um estudo desse aluno, a fim de verificar quais são suas reais dificuldades, seus potenciais, que conteúdo curricular ele já adquiriu e qual objetivo teremos

com ele, para partir daí poderemos dizer traçar metas, que de fato construíam essa verdadeira inclusão.

Mas para que isso aconteça, é necessário que haja mudanças, para que se possa entender a necessidade de adaptar o currículo para incluir e identificar o que facilita o processo de ensino–aprendizagem, pois os resultados só podem ser avaliados, se houver objetivos específicos para o educando.

Com nossa vivência pessoal e direta no trato com crianças com autismo, concluímos que, apenas conduzi-las e deixá-las no ambiente escolar regular sem uma mudança em todo processo de ensino, será o mesmo que “entregá-las num depósito”, posto não haver planejamento específico por parte da escola e das políticas públicas para prover o serviço a que elas legalmente tem direito.

Vivenciamos um momento em que o corpo docente se percebe como fazendo “um grande favor” em deixá-los inseridos. Entende-se que o problema são os educandos, sem perceber que o problema continuará enquanto esse corpo docente não se especializar, não for capacitado para lidar com essa realidade na escola.

Por esse processo de inclusão ainda escasso, percebemos que não havia avanço pedagógico em crianças que acompanhamos, pois não havia para esses alunos um planejamento específico para suas reais necessidades. Sempre ilustramos para as pessoas com interesse no assunto que todo aluno percorre o mesmo caminho para chegar até à escola, mas a diferença encontra-se no momento em que se inicia o processo de ensino–aprendizagem. O aluno típico encontrará currículo e profissional responsável preparado para seu aprendizado, mas o aluno com necessidades educacionais especiais não o terá muitas vezes. Daí a necessidade de se ter um profissional especializado e preparado para fazer essa adaptação curricular.

Conseguimos adequar um currículo e propor atividades no planejamento específico e propor objetivos para os alunos e, em tempo surpreendentemente reduzido, tivemos o gozo de observar que as crianças eram capazes de fazer suas atividades de forma adaptada, podendo ser avaliadas de acordo com seu planejamento também adaptado, de forma individualizada, não sendo mais comparadas mediante o grupo, e sim por elas mesmas. Fazendo um balanço da realidade desses alunos víamos uma escola onde os profissionais não sabiam que caminhos seguir e como desenvolver as habi-

lidades desses alunos. Portanto, a adequação curricular torna-se relevante e um grande fator de impacto na educação visto que se não fizéssemos esse trabalho, essas crianças seriam vítimas de um sistema de ensino que não atende de forma mínima suas reais necessidades, em que seriam lesadas em seus direitos, e com isso fadadas à exclusão, não sendo vistas como cidadãs capazes de estarem inseridos produtivamente em sociedade.

11. Caracterização da amostra

Foi elaborado um pré-teste com doze alunos autistas de ambos os sexos, matriculados no 1º ano do ensino fundamental da rede particular de ensino da cidade de Itaperuna.

Foi adaptado o currículo escolar para o 1º ano nas disciplinas de ciências e estudos sociais de acordo com os conteúdos abordados no livro didático adotado pela instituição de ensino. Esses conteúdos puderam ser adaptados visto que são conteúdos que podem ser trabalhados através de imagens e sons. As disciplinas de português e matemática também foram adaptadas de acordo com o currículo do 1º ano, visto que ainda não se pode garantir uma alfabetização, uma vez que essas crianças ainda não conseguem responder a funcionalidade da escrita. Os conteúdos foram adaptados partindo do foco atencional de interesse delas. Procurou-se fazer a adequação curricular de alfabetização tendo em vista o interesse particular de cada um para um processo de desenvolvimento de leitura e escrita.

As atividades e conteúdos seguiram também o calendário letivo de bimestralidade, onde os conteúdos foram amplamente retomados durante esse período.

As avaliações propostas eram construídas a partir dessas adaptações curriculares bimestrais, utilizando imagens associadas a palavras, e eram ministradas pela mediadora escolar na presença da professora regente, em que a mesma funcionava como ledora da avaliação mas, a execução das atividades e das respostas eram dos meninos. A avaliação era ministrada em sala de aula, no mesmo dia, horário e disciplina dos demais alunos. Todos faziam a avaliação ao mesmo tempo, sendo que os referidos alunos faziam a prova adaptada.

A professora regente corrigia as avaliações adaptadas identificando os conteúdos adquiridos pelos alunos a partir das respostas dadas na prova

adaptada. E a nota era lançada, normalmente, em boletim escolar, visto que os alunos alcançavam nível de conhecimento nas avaliações propostas.

12. Discussão

A proposta de adaptação curricular parte do pressuposto que os alunos têm condições e são capazes de aprender os conteúdos do currículo regular do ensino básico, uma vez que esse cognitivo permanece intacto, visto que ambos conseguem responder de maneira categórica ao que é solicitado pela avaliação, visto que a mediadora não intervém no processo de escolha das respostas do aluno.

É preciso relembrar que a expressão da linguagem oral ou escrita não é a única forma de comunicação. E que também não é a única maneira de se mensurar a capacidade cognitiva do sujeito. Portanto, é imprescindível que se faça a adaptação curricular de crianças com necessidades educacionais especiais porque comprova que se houver adaptação adequada as suas reais necessidades há possibilidade de desenvolver o pedagógico realizando assim a verdadeira inclusão.

Assim, a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus, alunos, reconhece e respeita a diversidade de cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades, mobilizando recursos que possam atender as tais especificidades.

Uma das maiores dificuldades da professora do autista está no material pedagógico que vai utilizar, porque o autista não responde adequadamente aos métodos convencionais de ensino – muitos precisam de material adaptado e a professora não possuindo formação especializada, não sabe como e qual habilidade desenvolver com seu aluno.

13. Considerações finais

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos autistas e ao favorecimento de sua escolarização.

A atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos autistas na escola regular, que podem vir a necessitar de apoio para a educação. A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos.

Segundo Teixeira (2013), o mediador é o profissional que fará a intermediação entre escola, família e educando. O mediador auxilia o aluno nas atividades pedagógicas em sala de aula e orienta a socialização em ambientes informais de aprendizagem como o recreio, por exemplo, onde media a interação com outras crianças a explicação de regras sociais e a correção de comportamentos negativos.

Crianças com autismo têm dificuldades de entender regras, expressões faciais, corporais, além de metáforas e ironias. Por isso, há urgência do mediador na participação social dessas crianças, intermediando brincadeiras, jogos e conversas (ROMERO, 2016). Não basta acolher e promover a interação social. É preciso garantir que os estudantes com autismo avancem nos conteúdos. Diretriz correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto no incentivo e encorajamento dessas crianças para a aprendizagem.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (MOUSINHO *et al.*, 2010)

Observamos, ainda, atitudes que continuam sendo reflexo de uma história que foi sempre marcada pela discriminação. No entanto, vive-se atualmente, no campo da educação, um momento de mudanças estruturais, no qual a preocupação se desloca das deficiências ou inaptações do indivíduo para a valorização das potencialidades, oferecendo-lhes meios de desenvolvê-las ao máximo. Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na consciência dos educadores o seu valor, para que nossas escolas atendam à expectativa de seus alunos com autismo, do ensino infantil à universidade.

Replicar experiências anteriores ou enquadrar crianças em soluções pré-moldadas podem ser estratégias pouco eficientes. O mediador deve ser

capaz de criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades da criança possam ser exploradas ao máximo, não no sentido de eliminar problemas, mas sim de aproveitar as situações e experiências que possam facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma (MOUSINHO ET AL, 2010).

É preciso destacar a necessidade de relacionar o que o aluno está aprendendo com as situações de seu cotidiano, para que haja significado. Dentro desse contexto, são necessárias adaptações do material didático oferecido ao aluno com autismo.

Segundo Souza (2015) a adequação curricular é um recurso pedagógico de suma importância para crianças com autismo visto que as mesmas não possuem um estado de atenção satisfatório na execução da tarefa e tem muita dificuldade no uso do material pedagógico formal do ensino regular. Ainda, segundo a autora, oferecer aos alunos autistas, oportunidades de uma verdadeira inclusão educacional, para que possam desenvolver os saberes necessários ao seu período escolar, buscando a inserção e a inclusão no processo de aprendizagem deve ser prioridade.

A escola prepara o futuro e, de certo que, é preciso ensinar às crianças a aprender a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, a fim de que sejam adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994 - DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s.l., 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE* (Lei nº. 10.172/2001 de 09 de

janeiro de 2001a). Disponível no site www.mec.gov.br.

_____. *Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001b*. Disponível no site www.mec.gov.br

_____. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação Geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. In: *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996). Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 25 de janeiro de 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v.4, nº. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoa com Trans-torno do Espectro Autista. In: *Brasília. Casa Civil, Lei nº 12.764/2012*.

_____. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2016; 7 jul.

BUGALHO, C. et al. *Role of the cerebellum in cognitive and behavioural control: scientific basis and investigation models*. Act Med Port 2006; 19:257-67.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. CDC estimates 1 in 59 children has been identified with autism spectrum disorder. 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>

CUNHA, E. *Autismo na Escola: Um Jeito Diferente de Aprender, um Jeito*

Diferente de Ensinar. WAK, 2013. 2. ed. 144 pp

FONSECA, B. *Mediação Escolar e Autismo: A prática pedagógica intermediada na sala de aula*. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

HERBERT, M. R. Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders. In: *Curr Opin Neurol*. 2010; 23:103-10.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F., MENDES, L., PEREIRA, J.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. *Mediação Escolar e Inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010

RICE, C.E. *et al.* Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. In: *Disability and Health Journal*. April 2009.

ROMERO, P. *O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação*. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

SCHIEVE LA, *etal.* Annals of Epidemiology. janeiro 2014 . In: CDC– Centers for Disease Control and Prevention.

SOUZA, C.F.O.B.A. *Adaptação Curricular para alunos autistas não verbais: estratégias para alfabetização*. Qualificação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2015.

SUPLINO, M. *Vivências Inclusivas de Alunos com Autismo*. 1. ed. Kirios Gráfica Editora Ltda., 2009. 182 pp

TEIXEIRA, G. *Manual dos Transtornos Escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

**ESTUDO PRELIMINAR DA COMPETÊNCIA 4 DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: RELAÇÕES ENTRE
LINGUAGEM E COGNIÇÃO**

Adriana Pereira Santana (UEMS, Semed-CG e Uniderp)
profdrlica@yahoo.com.br

Adriano da Fonseca Melo (UEMS, Semed-CG e Uniderp)
adriano060569@yahoo.com.br

Daisy Aparecida Parron Molina (UEMS, Semed-CG e Uniderp)
daisyparron@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Com o advento da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017, novas competências gerais foram definidas como diretrizes para o ensino no Brasil. O presente artigo focará no aspecto cognitivo, da competência geral 4, a qual versa sobre utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, com o objetivo de analisar o uso da linguagem como competência a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, presentes na BNCC. Como aportes teóricos, os discursos foram ancorados em Nussbaum (2001, Bannell *et al.*, 2016), intencionando analisar a função da emoção no processo cognitivo, e em Harré e Gillett (1994, Bannell *et al.*, 2016) com relação à necessidade do engajamento do aluno com o outro, em atividades práticas e comunicativas, no intuito de constituir formas de vida em que a linguagem é ensinada e aprendida. Com relação à aprendizagem como um resultado do processo cognitivo, buscou-se em Pais (2002) as diferenças entre informação, conhecimento e saber, bem como a importância de o aluno estar engajado em atividades nas quais possa construir suas concepções sobre o conhecimento e se aproximar dos saberes sistematizado pela sociedade. Finalmente, revisitou-se Delors *et al.* (1996), para compreender a relação dos quatro pilares na constituição da estrutura cognitiva. A partir das leituras realizadas, constatou-se que há um grande trabalho a ser realizado até o ano de 2020, no tocante ao uso da linguagem em todas as áreas do conhecimento, quando, efetivamente, todos os sistemas educacionais colocarão em prática as diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave:

BNCC.Cognição. Conhecimento. Competência. Linguagem.

1. Introdução

O advento do conhecimento forjou o ser humano ao provocar a mo-

bilização de elementos próprios da sua personalidade, mas acima de tudo a curiosidade em descobrir como dominar a natureza, e seus elementos. No filme “2001: uma Odisseia no Espaço”, de Stanley Kubrick, temos a representação do ser em evolução que, a partir da observação busca estabelecer condições mais favoráveis ao seu viver. A título de exemplo, podemos citar o domínio do fogo que, inicialmente, é tido como uma forma de defesa, garantindo assim a sua segurança e de seu território, o que levou outros da espécie a buscar proteção junto a esse que demonstra o poder sobre o “divino”. A aproximação leva a novas necessidades, as quais quando solucionadas definem as características do grupo, tanto na comunicação quanto no registro cultural.

O ato de comunicar-se externa em várias situações a construção do conhecimento produzido pelo emitente da informação, desse modo, o estabelecer signos para comunicar dentro de um grupo configura uma identidade do sujeito. Além de ser uma identidade, expressa a construção de um conhecimento, que existe pela interação com outros membros do grupo e da mobilização de outros conhecimentos anteriormente formalizado por ações no seu cotidiano.

Assim, este artigo busca analisar o uso da linguagem como uma competência a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996 já defendia a instituição de uma base nacional comum que nortearia o sistema educacional brasileiro, cuja intenção é garantir que todos os alunos de norte a sul e de leste a oeste tenham garantido seus direitos de aprendizagem a um conhecimento considerado necessário.

Dentro dessa intencionalidade está a preocupação em formar um sujeito capaz de gestar sua própria aprendizagem, o que é consoante com vários documentos publicados na época, dentre eles o “Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”.

Delors *et al.* (1996), realizou estudos a pedido da UNESCO sobre quais parâmetros a educação deveria nortear para propiciar uma educação integral do aprendente que acessa a escola, com o intuito de vivenciar novos conhecimentos para dominar e assim modificar seu cotidiano. Nesse relatório encontramos os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a-

prender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), os quais gradativamente foram assumidos pelos sistemas. Esses quatro pilares devem pautar os documentos das redes e oferecer uma educação formadora do sujeito na sua integralidade.

Os sistemas educacionais, ao adotarem os quatro pilares buscam formar um sujeito cidadão, e consequentemente, um profissional capaz de ser “camaleão” perante a evolução do ambiente profissional. Este ambiente busca sempre um sujeito capaz de reaprender continuamente com as ações e que seja capaz de reinventar seu posto de trabalho.

2. Marcos legais e as competências

A preocupação com a formação do sujeito na sua integralidade está presente em vários documentos do sistema educacional, como forma de estabelecer metas para serem alcançadas pelas unidades escolares, pertencentes a cada sistema educacional (Federal, Estadual ou Municipal). Na esfera Federal tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o qual traz no seu bojo a preocupação em desenvolver três tipos de competências – cognitivas, procedimentais e atitudinais.

As competências procedimentais visavam a formação de um estudante que desenvolvia suas estratégias de interagir, comunicar e solucionar seus problemas. As competências procedimentais estavam muito mais ligadas a ação do sujeito do que uma competência a ser ensinada, isto quer dizer que o professor precisava pensar em situações metodológicas nas quais os alunos pudessem ser expostos a problemas “legítimos”¹⁰⁵, para exercerem suas prerrogativas de sujeitos curiosos e solucionadores de problemas. As competências procedimentais permeiam as outras competências, constituindo os sistemas cognitivos do aluno.

As competências atitudinais visavam ter um sujeito resiliente, capaz de ter empatia, novamente não são conteúdos a serem ensinados por um professor, mas sim são posturas assumidas pelos alunos e que dependem

¹⁰⁵ Entendemos como um problema legítimo situações nas quais os alunos desconhecem de início o que o professor espera como um produto final. Nota-se que muitas vezes o professor define, exemplifica e passa uma atividade chamando de “problema” que na realidade é apenas um reinvestimento de conhecimentos.

muito mais deles do que do professor, o que acaba por favorecer o trabalho em equipe.

Essas duas competências configuraram um grande desafio para o professor, visto que ele é nativo de uma cultura escolar na qual o modelo de atividade era disseminado pelo livro; e isso não permitia que o aluno levantasse, tentasse validar ou refutar suas hipóteses, demonstrando com isso que desenvolveu alguns elementos da sua personalidade e que o destacaria no meio do grupo.

Assim, o que observou foi uma valorização das competências cognitivas, visto que ela se confunde, muitas vezes com as informações a serem passadas pela escola por meio do livro didático, da aula expositiva do professor ou pelos filmes, documentários entre outros meios.

Cabe neste momento discutirmos um pouco sobre os três elementos que estão presentes na ação educacional e que em muitos momentos são considerados sinônimos: a informação, o conhecimento e o saber. O primeiro são as informações, o ato de informar consiste em repassar um conjunto de dados e elementos do dia a dia sem configurar uma aprendizagem.

No filme “Céu de Outubro”, de Lewis Colick (1999), nota-se a preocupação da professora de “Ciências” propiciar aos alunos a notícia de que o homem chegou à lua, mas percebe-se que esse era um dos papéis da escola naquele momento na sociedade. Esse fato é uma informação, visto que, para a maioria dos alunos não provocou a curiosidade de ver se era possível lançar um foguete e ainda se era possível viajar no espaço.

O segundo elemento é o conhecimento, ele está presente nas ações do sujeito e por isso é particular, vê-se isso nas práticas dos profissionais das diversas áreas. Ainda, no filme os quatro jovens que tiveram o interesse em buscar uma justificativa e como fazer com que um foguete viaje até o espaço, leve-os a realizarem tentativas e errar, desenvolvendo algumas hipóteses que foram refutadas ou validadas. Para os quatro jovens terem sucesso no evento de lançar um foguete, produziu, segundo Piaget, a mobilização de conhecimentos que tinham mas que não foram suficientes para que alcançassem o sucesso, dessa forma provocando um desequilíbrio que os conduziu a realizarem pesquisas e mais tentativas que serviram para alcançarem o equilíbrio ao lançarem o foguete. Para Pais (2002) o conhecimento está mais próximo do fenômeno da cognição, e está submetido aos vínculos pessoais do sujeito empenhado em compreender o saber.

Segundo Pais (2002), o conhecimento é um conjunto de imagens mentais e de informações, sobre as quais o sujeito busca o domínio, mas isso fica no plano intelectual, não sendo possível ser identificado com aspectos universais. O trabalho na busca do domínio sobre o conhecimento tem a meta de aproximar-se do saber, assim

[...] o desafio didático consiste em partir do conteúdo estabilizado no plano intelectual do sujeito e trabalhar para que essa dimensão particular alcance a generalidade prevista pelos paradigmas da área. [...] as situações didáticas que envolvem procedimentos práticos estão mais próximas do conhecimento do que do saber. (PAIS, 2002, p. 37)

Desse modo, o conhecimento tem relação com os procedimentos práticos utilizados pelo aprendente, o que leva a levantar hipóteses que servirão como ponto de partida para a investigação e assim definir estratégias que lhe possibilitarão mobilizar conhecimentos que lhe conduzirá a dominar as competências.

Por último, o saber está diretamente relacionado às ações de produção histórica da espécie humana, ainda, possui vínculo com as discussões sistematizadas academicamente nas diferentes áreas do conhecimento, pois, academia transforma o conhecimento em saber a partir do momento que um conjunto de pesquisadores valida e incorpora nas suas práticas científicas o novo conhecimento.

Dessa maneira, a “tradição” configura o caminho percorrido pelo conhecimento a partir da sua construção nas ações do sujeito até seu uso na esfera acadêmica como resultante da ação bem-sucedida da comunidade para solucionar um problema.

A definição de estruturas cognitivas, segundo Harré e Gillett (1994, apud, BANNEL *et al.*, 2016), ocorre no engajamento com os pares durante a execução de atividades práticas e comunicativas, como um conjunto de situações sociais nas quais a linguagem é ensinada e aprendida. Nesse sentido, passaremos a falar sobre esta constituição a partir da competência geral 4¹⁰⁶, presente na BNCC.

¹⁰⁶ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

3. A linguagem como competência das áreas do conhecimento

A partir dos primeiros documentos lançados pelos diferentes grupos sociais, contrários e a favor da base, os mesmos apontam que alguns aspectos do ensino não são efetivados durante as práticas escolares, o que é ratificado pelos testes da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). Nas provas do Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA) os jovens de 15 anos, sujeitos da avaliação, demonstram baixas competências em relação ao uso da linguagem como demonstração de estruturas cognitivas.

O PISA avalia os alunos em relação ao seu letramento nas três áreas que são objetos das provas (linguagem, matemática e ciências), e o letramento, segundo o INEP, inclui uma grande variedade de competências cognitivas, que envolvem a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo. Estas habilidades são inerentes a todas as áreas do conhecimento, e por isso devem ser trabalhadas por todos os professores nas aulas, por meio de diferentes atividades.

Segundo o relatório do PISA, o desenvolvimento do letramento, como uma habilidade, não ocorre apenas na infância, mas é desenvolvido durante a vida, em diversos contextos em que interage com seus pares e com a comunidade em geral. Nesse sentido, Nussbaum (2001, apud Bannell, 2016, p. 43) alerta que as interações mobilizam emoções que vão contribuir ou dificultar a constituição das estruturas cognitivas, visto que a emoção é composta por alguns elementos:

- 1) Emoções são sobre alguma coisa. Elas têm um objeto.
- 2) O objeto é um objeto intencional, que é interpretado pela pessoa sentindo a emoção.
- 3) Nossa percepção do objeto envolve crenças sobre ele.
- 4) Nossas percepções do objeto e nossas crenças sobre ele veem o objeto como investido de valor. E esse valor faz referência à nossa concepção do como viver; o objeto de emoção é importante para a nossa vida.

Para o autor, a aprendizagem perpassa pela sensibilização do aprendente, haja vista que esses elementos cognitivos são partes da emoção e como partes da emoção, constituem pré-requisitos para a ação de ensino e de aprendizagem, ao possibilitar que o sujeito realize juízos avaliativos ge-

rais, avaliativos concretos, situacionais e pano de fundo.

O juízo avaliativo geral versa sobre o convívio social e a importância de cada um no conjunto social, enquanto o juízo avaliativo concreto versa sobre o que é importante para um viver bem. O juízo situacional, por sua vez, refere-se a juízos que realizamos em situações que produzem emoções intensas naquele momento, e há os juízos que resistem ao tempo e em diferentes situações.

O que esses juízos podem contribuir com o desenvolvimento da competência 4? Para essa reflexão, recorreremos ao relatório do PISA, em que

[...] a noção de que ler é um processo interativo: os leitores fundamentam-se em seus pensamentos e experiências ao envolver-se com o texto. [...] Uma vez que desenvolvem suas bases de conhecimentos, experiências e crenças, em geral de modo inconsciente, eles estão sempre testando o que leem ao fazer comparações com o conhecimento externo e, assim revisar e rever continuamente sua percepção do texto. (INEP, 2016, p. 93)

Dessa forma, as emoções exercem grande influência no processo de ensino, o que requer do sistema pensar práticas nas quais as emoções que surgem serão favoráveis para o processo de aprendizagem, visto que, segundo Pais (2002) o aprendiz pode estabelecer obstáculos que produzirão falso positivo em relação à aprendizagem. Ainda, pode conduzir o professor a gerar práticas que impactam negativamente o processo e forneça falsa informação sobre a aprendizagem do aluno.

Para auxiliar os sistemas educacionais a terem clareza de como realizar o trabalho com as competências o ‘Movimento pela base’ em parceria com o ‘Center for Curriculum Redesign’ desenvolveu o material ‘Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC’. O documento apresenta o desmembramento das competências (o que; para que) delineando o que se espera que o discente faça no final do ciclo e, para isso informa qual o intuito de desenvolver as competências.

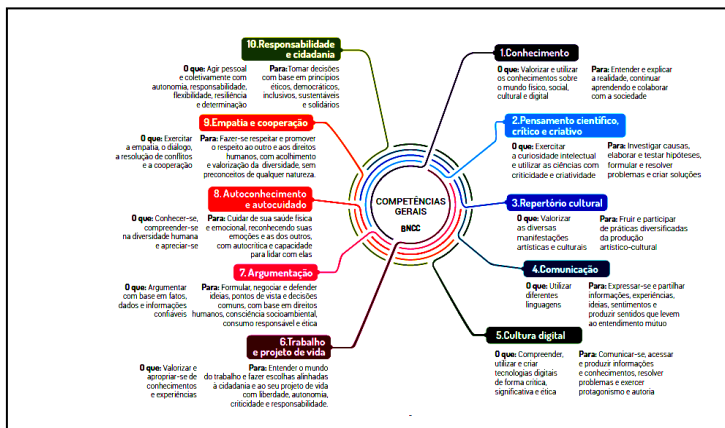


Figura 1 – Dimensões e subdimensões que compõem cada uma das 10 competências gerais da BNCC – Movimento pela Base Nacional Comum: Center for Curriculum.

Como pode ser observado no infográfico, cada competência pode ser identificada por uma palavra-chave e em todas podemos identificar o que deve ser aprendido, ou seja, o que deve contemplar o planejamento do professor quanto aos seus objetivos e para que deve ser aprendido, o que também deve aparecer no planejamento do professor como um objetivo, visto que o para que aprender trará para as aulas algumas metas a serem alcançadas com a aprendizagem.

Na próxima seção apresentaremos os elementos metodológicos que orientam a pesquisa e análise do objeto.

4. Caminho percorrido para a análise da competência 4 da BNCC

O presente estudo é de cunho qualitativo do tipo pesquisa documental. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Para Lakatos (1992) a pesquisa documental caracteriza-se pela fonte de dados ser restrita a documentos, escritos ou não, configurando-se como fontes primárias.

Para Gil (2002),

(...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Para os dois autores (Lakatos, Gil) a pesquisa documental tem como material de pesquisa aqueles que ainda não receberam um tratamento ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Outro aspecto que coaduna é referente aos tipos de documentos, visto que Gil (2002) coloca:

Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. [...] De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados. GIL, 2002, p. 46)

A proposta de analisar, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência 4 enquadra-se neste modelo de pesquisa, por se tratar, a BNCC de um documento novo (homologado em dezembro de 2017), público, publicado no Diário Oficial como Portaria normativa do Sistema Nacional de Educação, embasado na Resolução do Conselho Nacional de Educação e originário do Parecer elaborado na Câmara Superior de Ensino.

5. Competência 4 da Base Nacional Comum Curricular: análise

Neste trabalho os documentos analisados são: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC-versão homologada) e Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Analisar os PCN permite identificar as convergências e divergências entre este documento e a BNCC. Sabe-se que nos PCN já existiam referências às competências por meio dos objetivos a serem alcançados pelo Ensino Fundamental, e neste caso eram classificadas como: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Dentre os objetivos encontramos o seguinte texto:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCN, 1997, p. 9)

Vê-se que já na década de 1990, existia a preocupação de preparar o aluno para utilizar diferentes linguagens com o intuito de produzir textos, expressar e comunicar ideias, como forma de realizar comunicação. De acordo com Farias (2006), este objetivo vem para romper com práticas cristalizadas, isto é, mudar o foco da gramática como um fim, para ser um meio para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Para Costa (1987) o ato de comunicar e a negociação do significado são características da aprendizagem, presentes em todas as áreas do conhecimento. A comunicação vem como forma de trabalhar elementos da argumentação, como meio para desenvolver o raciocínio, o respeito ao tempo do emissor e do interlocutor. Há as primeiras tentativas de mudar as práticas cristalizadas nas quais os alunos deixam de ter um papel passivo para ser sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Esse objetivo geral dos PCN apresenta no seu bojo a competência domínio das diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, as quais são elementos a serem trabalhados por todas as áreas do conhecimento, por meio dos conteúdos específicos de cada uma. O aluno precisa, ter a oportunidade de analisar e experienciar diferentes gêneros textuais, como forma de, segundo Nussbaum, trabalhar com suas emoções, despertando seu interesse sobre o objeto e a forma culta de se comunicar. Observando o objetivo, nota-se que não se restringe à Língua Portuguesa, mas a objetos a serem trabalhados na Matemática, como por exemplo a leitura, interpretação e compreensão dos dados presentes em tabelas e gráficos, com o intuito de analisar e tirar conclusões.

Na Geografia, a necessidade de compreender como proceder para localizar uma pessoa ou espaço no mapa, o que necessitará de conhecer normas de localização, pontos cardeais, direção, entre outros objetos. Na Arte precisa dominar sobre as técnicas de pinturas, representação teatral ou composição musical, elementos específicos dessa área do conhecimento e que guardam vários elementos da linguagem, necessários para comunicar-se na sociedade.

De acordo com este objetivo, apropriar-se destes objetos tem o intuito de produzir textos, nas diferentes áreas do conhecimento, expressando e comunicando suas ideias – competências procedimentais. Ainda, esse objetivo informa que o aluno precisa desenvolver estas competências cognitivas e procedimentais para ter uma atitude de respeito às produções culturais, usufruindo e atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação,

ou seja, respeitar e valorizar as culturas locais, regionais e nacionais, demonstrando por meio dos objetos de conhecimento a percepção de valores e apropriando dos valores que possibilitam a continuidade da cultura local.

As dez competências estão para orientar como o sistema educacional irá trabalhar os objetos de conhecimento visando formar o cidadão integral e, vale ressaltar que não há a defesa de que a formação integral ocorre somente se o tempo escolar for integral. Formar o cidadão integralmente passa pelo trabalho com elementos cognitivos e socioemocionais.

As competências socioemocionais possibilitam que o aprendente crie seus projetos de vida, se autoconheça e autocuide-se, desenvolva a empatia e cooperação, desenvolva a responsabilidade e cidadania e desenvolva a argumentação. São competências que olham o singular vinculado ao global e vice-versa, com foco em perceber que o singular guarda características do global e ao mesmo tempo o global é formado pelo singular de cada um dos elementos da comunidade.

As competências cognitivas guardam características das especificidades das áreas de conhecimento, assim elas se destacam aos olhos dos professores quando da leitura, por serem às que estão representadas nos livros didáticos, por exemplo, e estão diretamente ligadas as práticas hoje efetivadas nas salas de aula.

Dentre as competências temos a competência 4, a qual tem por palavra-chave ‘comunicação’; para entendermos o que está implícito na competência sugerimos ler o que consta da tabela 1, a fim de compreendermos o que se refere à comunicação na utilização de diferentes linguagens.

Tabela 1- Competência Geral 4 – BNCC

COMPETÊNCIA	Dimensão	Subdimensões	
4 - Comunicação <i>O que: Utilizar diferentes linguagens</i>	Comunicação	Escuta	Compreensão e processamento do que é dito por outras pessoas com atenção, interesse, abertura, ponderação e respeito.

Para: Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.		Expressão	Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores. Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor.
		Discussão	Expressão de ideias originais com clareza, conectando-as com as ideias de seus interlocutores e promovendo o entendimento mútuo. Utilização de perguntas/resumos e análise de argumentos e evidências para preservar o foco do debate.
		Multiletramento	Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada.

Fonte 1 – Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC - Movimento Pela Base e Center for Curriculum Redesign/2018

Na sociedade de transformações rápidas, exige-se um cidadão capaz de interagir com os outros e com os meios para estar em continua aprendizagem.

A continua aprendizagem pode ser entendida, de acordo com Delors et al (2010), como uma educação permanente em que a escola incrementa cada vez mais, o gosto e a fluência pelo ato de aprender, que significa despertar a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Desse modo, as diferentes linguagens existentes contribuirão para o domínio de

reduzido número de assuntos, mas permitirá conciliar uma cultura geral dentro da possibilidade de estudar.

É necessário o uso da linguagem para comunicar por meio de plataformas multimídia analógica e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos, tendo por base as linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais, adequadamente (CCR *et al.*, 2018, p. 30).

As formas de comunicação listadas pelo Center Curriculum Redesign-CCR e transcritas no parágrafo anterior explicitam elementos da estrutura cognitiva, proposta por Harré e Gillet (1994, Bannell et al., 2016, p. 48) visto que o professor deverá propor atividades práticas nas quais os aprendentes possam vivenciar a experiência de lidar com cada uma das plataformas e, para isso, o professor trabalhará com as diferenças existentes nas linguagens presentes em cada plataforma. O ensinar perpassa por despertar as emoções e o prazer em aprender as diferentes linguagens de comunicação.

Contudo, o professor deve estar ciente de que mesmo com seus esforços, a linguagem ensinada não será totalmente aprendida, assim são importantes as atividades comunicativas ao possibilitar a execução do que foi aprendido e ao mesmo tempo fornecer parâmetros para o professor do que ainda não foi dominado pelos aprendentes.

A pergunta que surge é - qual deve ser a característica das atividades comunicativas para possibilitar o desenvolvimento dessa ‘habilidade’, a comunicação por meio do multiletramento? O CCR em seu documento ‘Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC’ sinaliza algumas características das atividades, dentre elas podemos apontar:

- Atividades em que o aprendente recorra a propostas comunicativas em que os recursos sejam textos, gestos, expressões artísticas ou ilustrações, para turmas de 3º ano.
- O uso de todos os recursos anteriormente apontados, mas agora associados a plataformas diversas (vídeos, quadros, fanzines, blogs), para turmas até o 6º ano.
- Até o 9º ano o aprendente poderá utilizar as plataformas multimodais analógicas e digitais, por meio do uso de áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens artísticas, científicas, matemáticas, corporais, cartográficas da forma adequada.

Nota-se que para chegar a este estágio o processo de aprendizagem exigirá o desenvolvimento de estruturas cognitivas que permitirão ao aprendente a ouvir e responder a outros durante conversas, apresentações e leituras, respeitando os emissores e sendo interlocutor ativo. Ser ativo no processo lhe possibilitará compartilhar ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clarezas (Nussbaum, 2001), conseguindo dessa forma apresentar ideias originais e elaborar perguntas que contribuam com o coletivo, para o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas, demonstrando ter ‘desenvolvido’ a autonomia e o discernimento acompanhado pela responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (Delors *et al.*, 2010).

Dessa maneira, percebemos que a competência comunicação perpassa por vários aspectos da formação do cidadão e que deve ser considerada por todas as áreas do conhecimento.

6. Considerações Finais

Este artigo teve sua gênese na intenção de compreender as interrelações das competências cognitivas com as competências socioemocionais, preconizadas pela BNCC nas 10 competências gerais a serem trabalhadas por todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, elegemos como objetivo analisar o uso da linguagem como competência a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, presentes na BNCC.

Para analisarmos recorreremos as ideias de Nussbaum (2001, Bannell *et al.*, 2016), em que as estruturas cognitivas serão mobilizadas se as atividades, objeto da aprendizagem, mexer com as emoções do aprendente, levando-o a criar percepções do objeto, o que despertará suas crenças para atribuir valores ao objeto de aprendizagem.

Observando o documento preparado pelo CCR (2018) percebe-se que em muitos momentos as atividades deverão valorizar as emoções, visto que o aprendente deverá ouvir e expressar suas ideias com clareza e coerência para contribuir com o coletivo e, isso exigirá que ele tenha segurança e confiança em si.

A confiança vai surgir com a experiência de realizar atividades comunicativas em que utiliza das diferentes linguagens (verbal, corporal, ar-

tística, matemática, cartográfica, entre outras), mas para utilizar, os professores precisam ensinar as linguagens por meio de atividades práticas, partindo da premissa de que o aprendente tem condições de desenvolver suas estruturas para dominá-las.

Nesse percurso, Pais (2002) faz um alerta para termos o cuidado de não confundirmos a comunicação de informações com o objeto da escola que seria aproximar os conhecimentos dos alunos dos saberes ‘clássicos’ construídos pela humanidade, para explicar os fenômenos, culturas e ações do homem e do ambiente ao qual pertence.

A ação comunicativa tem no bojo habilidades como escutar o outro, expressar suas ideias e opiniões, debater suas ideias e utilizar das diferentes linguagens para interagir com o outro. A habilidade escutar o outro prestando atenção no que lhe é comunicado, mas não é um prestar atenção por educação, respeito e sim por interesse de aprender com as ideias do outro, respeitando suas posições.

Desenvolver a habilidade de expressar suas ideias e opiniões requer utilizar-se de retóricas da comunicação verbal de forma a garantir que seja compreendido pelos receptores, assim compartilhando suas informações e experiências com diferentes interlocutores. Dessa maneira, o aprendente poderá ampliar seus domínios e aprimorar suas estruturas cognitivas, ao confrontar pontos de vista diferentes e concepções diferentes, amadurecendo suas estruturas cognitivas.

O compartilhamento de ideias e opiniões levarão o emissor a debates que exigirão demonstrar argumentações e evidências que subsidiam suas ideias. Para conseguirmos isso no percurso escolar Harré e Gillet (1994, Bannell *et al.*, 2016) sugere o trabalho com várias atividades práticas de comunicação em todas as áreas de conhecimento e não somente em uma ou outra, como podemos observar na competência 4.

E por último, com as inovações tecnológicas exige-se um sujeito que consiga lidar com diferentes plataformas multimídias e, para tanto, deverá demonstrar ser ‘multiletrado’, o que significa saber utilizar as linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada.

Não pretendemos esgotar neste artigo essa discussão, visto que é longa e exige muitos estudos ainda. Contudo, pretendemos iniciar um caminho a ser percorrido que possibilite desvelar caminhos que levem a con-

duzir a construção de estruturas cognitivas e que revertam em novas aprendizagens e um mundo melhor por ser constituído de pessoas capazes de compreender o seu dia a dia e de expressar suas opiniões.

Portanto, abrimos uma porta para novas opções de metodologias e práticas que irão modificando e inserindo o aprendente na sociedade que a todo momento surge inovações que irão exigir ter a habilidade de aprender a aprender continuamente, visando a uma educação permanente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNELL, R. I. *et al.* *Educação no Século XXI: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2016.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular, 2017.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987

DELORS, J. *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. In: *Relatório para a UNIESCXO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, julho. 2010. UNESCO.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. Os PCN e a aula de português. 2006.

Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP, MEC. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo, Atlas. 1992.

Movimento pela Base Nacional Comum, Center for Curriculum Redesign. Dimensões e Desenvolvimento da Competências Gerais da BNCC. Abril, 2018. Acessado em: 06/10/2018. <http://movimentopelabase.org.br/referen>

cias/dimensoes-e-desenvolvimen to-das-competencias-gerais-da-bncc/

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. In: *Brasília*: MEC/SEF, v. 1998, p. 2000, 1997.

NO ESPAÇO, Uma Odisséia. Direção de Stanley Kubrick. Estados Unidos/Reino Unido, 1968. 1 DVD (141 min), color, son. 2001.

OUTUBRO, O Céu. Direção de Joe Johnston. Estados Unidos, 1999. 1 DVD (114 min), color, son.

Pais, L. C. *Didática da Matemática*: influência da didática francesa. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2002.

ESTUDOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRINCIPAIS CONCEITOS E ABORDAGENS

Glória Marianna Barreto Teixeira (UENF)

gloriamariannabarreto@hotmail.com

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)

prigoncalves78@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhães@hotmail.com

RESUMO

Os estudos de gênero na educação física brasileira vêm ganhando espaço nos últimos anos devido o surgimento de novos grupos de pesquisa após a década de 1980, com isso, ocorreu um crescente número de publicações em livros, artigos e revistas, refletindo a emergência do assunto. Apesar do avanço das produções científicas sobre as relações de gênero e educação física tem se observado que autores (GOELLNER, 2001; AGRIPINO, 2003; DEVIDE *et al.*, 2011; ALTMANN, 2015;) apontam que ainda há equívocos quanto ao uso do conceito de gênero na escola. A presente pesquisa tem como objetivo apontar as publicações encontradas na base de dados *Scielo* sobre Gênero e Educação Física, para isso, buscamos tais palavras nos campos ‘artigos’ e ‘assunto’. Foi possível verificar um total de 11 artigos que expõem a preocupação com o tema, dentre eles, destacamos as palavras “Orientação sexual”, “Gênero” e “Sexualidade” apresentadas com um mesmo significado ao ser abordada no contexto da Educação Física escolar. Podemos destacar uma preocupação recorrente nos artigos encontrados sobre a participação das aulas entre meninos e meninas e as diferenças entre eles no desempenho das atividades corporais. As pesquisas foram feitas com professores de educação física e estudantes, além disso, alguns artigos trouxeram conceitos sobre os estudos das relações de gênero e a análise da proposta da orientação sexual contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997) apresentando-a como justificativa da inserção do assunto na escola. Diante dos trabalhos observados, notamos que as relações de gênero e a produção das sexualidades são debates que fazem emergir desafios educacionais contemporâneos, sendo necessárias intervenções pedagógicas condizentes com a realidade escolar. Dessa maneira, os professores de educação física podem promover ações voltadas para a participação e promoção de debates que levem em consideração as diferenças e as pluralidades, reconhecendo que as sexualidades são construídas socialmente.

Palavras-chave:

Escola. Gênero. Educação física. Orientação sexual.

1. Introdução:

Os estudos de gênero vêm ganhando ênfase nas discussões e publicações acadêmicas nos últimos anos. O crescente número de grupos de pes-

quisas na área demonstra esse fator, levando-nos a buscar entender o assunto a partir da análise das publicações sobre o tema na plataforma *SciELO*. Na base de dados procuramos pelas palavras “Gênero” e “Educação física” com intuito de identificar as possíveis perspectivas que tem sido difundida sobre o tema no âmbito acadêmico.

Cabe considerar que a problemática em questão surgiu a alguns anos sofrendo influência do movimento feminista na década de 1970 e 1980 corroborando com a elaboração de estudos em varias áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia, psicologia e outras. (DEVIDE *et al.*, 2011). A educação física brasileira caminhou junto com essas tendências, realizando pesquisas na área, fazendo emergir um dualismo no conceito de gênero.

Segundo Devides *et al.* (2011):

Seguindo uma tendência de outras áreas (Antropologia, Sociologia, História, Literatura), simultaneamente à efervescência política das décadas de 1970 e 80 e ao movimento feminista, a Educação Física (EF) brasileira também passou a refletir sobre a temática de gênero, negando o argumento biologicista que historicamente tornou-se justificativa para a exclusão das mulheres no âmbito da EF e do desporto (p. 93).

O conceito de gênero foi por muitas vezes difundido a partir da área biomédica, contudo alguns autores mostram uma preocupação com a construção social dos papéis do homem e da mulher, havendo uma divergência dos termos sexo e gênero. De acordo com as considerações de Devides (2011), “os estudos passam a considerar as experiências e contribuições de ambos os sexos no contexto social, a partir de uma dimensão relacional” (GOELLNER, 2001; LOURO, 2001a).

Diante do exibido acima, buscaremos verificar alguns conceitos e abordagens que vem sendo difundidas no âmbito acadêmico sobre gênero e educação física. Não temos a intenção de esgotar o assunto devido a sua complexidade. Reconhecemos que há uma variedade de formas de lidar com a problemática em questão. Com isso, traremos um breve recorte dos artigos encontrados, destacando seus objetivos e os principais conceitos sobre o tema.

2. Métodos

O presente trabalho tem como objetivo apontar as publicações en-

contradas na base de dados *Scielo* sobre gênero e educação física, para isso, buscamos tais palavras nos campos ‘artigos’ e ‘assunto’. A pesquisa configurasse como indireta de caráter bibliográfico e natureza qualitativa, sendo utilizado as referências teóricas e a coleta de informações a partir de artigos científicos publicados no idioma língua portuguesa (Brasil).

Segundo Gil (2008), para desenvolver uma pesquisa bibliográfica, é necessário um material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Seu principal benefício é permitir pesquisar dados em qualquer espaço, sem ter que ir ao encontro da busca direta dos dados. Marconi e Lakatos (2003) dizem que, a pesquisa indireta deve ter o levantamento de dados feito por fontes variadas, seja qual for o método ou a técnica empregada.

O levantamento dos artigos foi feito a partir da pesquisa de periódicos publicados no site *Scielo* sobre gênero e educação física. Foram encontrados 11 artigos que expõem a preocupação com o tema, dentre eles, identificamos que ao pesquisar a palavra “gênero”, o termo “orientação sexual” e “sexualidade” aparecem no texto.

3. Análise e Resultados

Apesar do avanço nas produções científicas sobre o assunto gênero na educação física, encontramos apenas 11 publicações sobre o tema. Dentre os artigos verificados, foi possível verificar que a perspectiva de gênero nas aulas de educação física pode ser entendida de diferentes formas, encontrando similaridade nos trabalhos de uma das autoras sobre as diferentes formas de meninos e meninas participarem da prática esportiva (ALTMANN, 2015). Outros trabalhos voltados para análise de limiar anaeróbico e teste físico nos diferentes sexos foram descartados, visto que o interesse da pesquisa incide para a prática escolar.

Os artigos analisados foram feitos com professores de educação física, alunos e curso de formação docente. Em comum a todos os artigos, notamos que as relações de gênero são relatadas, as intervenções e olhares são diversos. Encontramos temas relacionados a sexualidade, a orientação sexual e as relações do homem e da mulher no esporte, a partir da visão dos professores e dos alunos.

Devide *et al.* (2013) em concordância com outros autores, apontam uma possível resposta para tal quadro. Para eles:

Apesar do maior interesse sobre a temática, da consolidação de linhas de pesquisa em PPG *stricto sensu*, das teses, dissertações, livros e artigos, autores/as ainda identificam equívocos no uso do conceito de gênero na EF no Brasil, sobretudo nas pesquisas relacionadas à área biomédica (GOELLNER, 2001, 2005; LUZ JÚNIOR, 2003). Um dos aspectos contribuintes para esse quadro é a ausência da discussão de gênero no contexto das disciplinas nos cursos de graduação em EF (CORREIA, 2008, p. 3), contribuindo para a reprodução de uma EF generificada e generificadora. (DEVIDE *et al.* (2013, p. 94)

Concordando com essa afirmação as autoras Andres, Jaeger e Goellner (2015) dizem que:

Tal cenário originou novas perspectivas para os cursos de formação profissional, representados como responsáveis pela constituição de recursos humanos e educacionais aptos a apoiar e a promover ações que problematizassem as noções de gênero e sexualidade, sustentando as pedagogias implementadas no projeto político-pedagógico das escolas em seus diferentes níveis de formação. Ao mesmo tempo, as instituições de formação docente foram impelidas e requisitadas a esmiuçar esses temas no decorrer da diplomação de estudantes, debatendo-os nos conteúdos das disciplinas, promovendo projetos de ensino, pesquisa ou extensão, oportunizando à comunidade acadêmica e escolar diferentes vivências, nas quais foram pautados temas relacionados às questões de gênero e sexualidade. (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015, p. 167)

Vemos que alguns trabalhos mostraram preocupações com a reprodução dos papéis sociais do feminino e do masculino, identificando a sexualidade como tema polêmico na escola. (SANTOS; MATTHIESEN, 2012; MORAES; SILVA, 2012).

Caminhando nessa direção, os autores Moraes e Silva (2012) buscaram mostrar como a disciplina educação física ajuda a produzir comportamentos masculinos e femininos durante o processo de escolarização. Segundo os autores “a Educação Física, através das práticas de Ginástica e de Esporte, contribuiu significativamente para a construção desse modelo dual nos processos de escolarização”(p.205).

Moraes e Silva (2012) afirmam que:

Mais especificamente, nas aulas de Educação Física, cada aluno expressa seus valores e princípios, até então aprendidos como exclusivamente corretos e imutáveis, cabendo ao professor abordá-los e reconstruí-los, a fim de se tornar possível uma convivência mais plural e compreensiva. Ademais, por ser uma área do conhecimento que lida diretamente com o corpo – locus por excelência em que se manifestam os prazeres e as angústias referentes à sexualidade – a Educação Física vem sendo vista, muitas vezes, como uma disciplina cujo potencial estaria diretamente ligado à efetivação da Orienta-

ção Sexual na escola. (MORAES; SILVA (2012, p. 216)

Os estudos com graduandos em educação física seguiram ideias diferentes, um teve como objetivo comparar homens e mulheres praticantes e não praticantes de esportes de aventura, identificando as especificidades dentre os acadêmicos do referido curso (CARDOSO, 2013).

Outra pesquisa buscou analisar como estudantes e supervisoras participantes do subgrupo educação física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Santa Maria compreendem temas afetos às relações de gênero e de sexualidade. (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015). Para elas:

As relações de gênero e a produção das sexualidades integram os desafios educacionais contemporâneos cuja visibilidade se fez notar desde o momento em que passaram a integrar os temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente sob a denominação de Orientação sexual [...] (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015, p. 167)

4. Considerações Finais

As pesquisas analisadas contribuem significativamente para a construção dos conceitos sobre gênero, sexualidade e educação física, visto que as discussões e análises do cotidiano escolar nos levam a compreender a complexidade e importância do assunto no âmbito formal e informal de ensino.

Entendemos que a construção do conhecimento ocorre nas relações sociais e acreditamos que a escola pode favorecer o processo de ensino aprendizagem promovendo um ambiente favorável ao tratar da orientação sexual, gênero e sexualidade na sala de aula.

Isto posto, ao notar os estudos e pesquisas dos temas e as características relatadas pelos autores investigados, acreditamos que os estudos de gênero na educação física brasileira ainda necessitam de novas pesquisas, pensando principalmente na sua relevância interdisciplinar, especialmente no que se refere às aulas de educação física e sua interface com outras disciplinas na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S.C.F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?” *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; GARCIA, E.F.; RICO, E.R.; POLYDORO, S.A.J. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 26(1): e44074, 2018.

ANDRES, S. de S.; JAEGER, A. A.; GOELLER, S.V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFMS). In: *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 26, n. 2, p. 167-179, 2. Trim. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 52p.

CARDOSO, F. L.; MARINHO, A.; PIMENTEL, G. G. de A. Questões de gênero em universitários praticantes de esportes de aventura. In: *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 24, n. 4, p. 597-608, 4. trim. 2013.

CASTEJÓN, F. J.; GIMÉNEZ, F. J. Teachers’ perceptions of physical education content and influences on gender differences. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, v.21 n.4, p. 375-85, Oct./Dec. 2015.

DEVIDE, F.P.; OSBORNE, R.; SILVA, E.R.; FERREIRA, R. C.; CLAIR, E. S.; NERY, L. C. P. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas. In: *Cadernos pagu* (46), p. 411-38. Janeiro-abril de 2016.

SOUZA, E. S. de.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: *Cadernos Cedes*, ano

XIX, n. 48, Agosto/1999.

SANTOS, I. L. dos; MATTHIESEN, S.Q. Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. In: *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 23, n. 2, p. 205-15, 2. trim. 2012.

UCHOGA, L.A.R., ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. In: *Rev Bras Ciênc Esporte*. 38 (2), p. 163-170. 2016.

EVASÃO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: ANÁLISES DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelosdasilva@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UFRJ)

chmsouza@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

Ana Paula Silva de Andrade Jorge (UENF)

paula_andrade_bio@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um reconto de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no âmbito da educação que tem como foco principal discutir a Evasão Escolar no Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Objetiva analisar de forma conceitual tanto a Evasão como a Evasão Escolar e descrever a forma como as pesquisas divulgadas em formato de artigo tratam da Evasão Escolar no Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa básica pura, descritiva e qualitativa que se utiliza da revisão bibliográfica sistemática como procedimento de coleta e análise dos dados. A princípio, busca na primeira seção compreender os conceitos (Evasão e Evasão Escolar), em seguida, apresentar as primeiras pesquisas sobre a temática enquanto problema educacional e objeto de pesquisa, no território brasileiro. Na seção seguinte, considera as tendências investigativas sobre Evasão Escolar no Ensino Médio e na última parte, exibe uma breve análise da revisão bibliográfica sistemática decorrente do levantamento de artigos científicos publicados nos últimos 5 anos e indexados na base dados Scopus Elsevier. Em termos conclusivos, após a organização e categorização das 67 publicações encontradas, percebeu-se que há uma ênfase na abordagem descritiva das causas da Evasão Escolar no Ensino Médio, embora de forma tímida, alguns pesquisadores evidenciem um enfoque propositivo para a questão.

Palavras-chave:

Evasão escolar. Ensino Médio. Revisão Bibliográfica Sistemática.

1. Introdução

Se em uma perspectiva contextual e prática, na condição de discente atuante no Ensino Médio há pouco mais de uma década, a questão da Evasão Escolar parece um assunto instigante e desafiador, do ponto de vista teórico, enquanto pesquisadora iniciante na pós-graduação, a questão se torna um objeto de pesquisa em potencial.

Em termos gerais, o mote de pesquisa demonstra sua relevância ao levar em consideração o papel das instituições que produzem ciência, sobretudo o da universidade pública, em cumprir com uma de suas funções sociais que seria a de discutir e compreender os problemas educacionais identificados nos diferentes níveis e modalidades, dentre eles, a Evasão Escolar enquanto uma esfinge a ser diariamente enfrentada.

Assim, inserida em um desenho metodológico constituído por fases, o recorte da proposta investigativa de tese de doutoramento pretende discutir, a princípio, os conceitos de Evasão e Evasão Escolar levando em consideração a etimologia da palavra. Em seguida, a proposta seria compreender as formas como as pesquisas científicas têm tomado o tema Evasão Escolar no Ensino Médio nos artigos indexados na base de dados *Scopus Elsevier* nos últimos 5 anos a partir do método de revisão bibliográfica sistemática.

1. Do conceito de evasão ao objeto evasão escolar

Como na presente seção objetiva-se compreender o conceito de Evasão e de Evasão Escolar, esta parte (e as duas posteriores) classificam-se metodologicamente como pesquisa básica pura porque o tipo de contribuição é teórica. Quanto aos objetivos é explicativa por que procura encontrar os fundamentos da Evasão Escolar enquanto fenômeno. No que se refere à abordagem, classifica-se como qualitativa por que a principal ferramenta de análise foram os pesquisadores que trabalharam o conceito. O procedimento de coleta de dados é a pesquisa bibliográfica por que relaciona ideias e características da Evasão Escolar como objeto de pesquisa trabalhado pelos autores.

De maneira geral, na Língua Portuguesa, o vocábulo evasão diz respeito a um substantivo feminino que nomeia o ato de evadir, fugir, escapar ou de sumir. Atrela-se a ação de abandonar algo, de afastar-se do ponto em que se encontra. De origem latina, do ponto de vista denotativo, o termo carrega junto de si, significados próximos aos trazidos por verbos como desviar, evitar, iludir, furtar (com habilidade ou astúcia), mudar (uma direção) ou alterar (um objetivo). Aparece como “*Evadere*” significando “sair, atira-se para fora, escapar-se, salvar-se, esquivar-se” (SARAIVA, 1993, p. 438).

Ainda no sentido denotativo, o Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro (LELLO; LELLO, 1991, p.940) apresenta etimologicamente o

elemento discursivo evasão tomando como referência o termo latino *evasione*. Apresentando seu significado do seguinte modo: “acto de evadir-se, de escapar da prisão: planejar uma evasão”.

Ampliando a busca por significação, em se tratando de Evasão Escolar, fora definido por Gaioso (2005) como sendo a interrupção no ciclo de estudos e por Kira (1998) como a fuga de alunos. Outras definições mais complexas formam apresentadas por Polydoro (1995, 2000) e Cardoso (2008) que de maneira comum, identificaram a existência de várias interpretações. O último pesquisador expôs duas questões principais: i) não aparece de modo consensual nas investigações realizadas pela comunidade acadêmica; e ii) considerada em diversas pesquisas como similar aos termos abandono, trancamento (de matrícula), transferência (externa ou interna), jubilamento, desligamento, perda (de vaga), cancelamento (de matrícula), etc.

Sobre os estudos a respeito da evasão fora do Brasil, uma das referências formam as investigações de Vincent Tinto. Largamente utilizado nas pesquisas sobre evasão, um de seus estudos que mais recebeu destaque foi o Modelo Teórico de Evasão na universidade, criado pelo sociólogo em 1975. Buscando prever os determinantes da evasão dos estudantes nas instituições estudantinas nos Estados Unidos, explicou o fenômeno como sendo um processo interativo entre o indivíduo e a instituição. A proposta teórica de Tinto (1971, 1973, 1975) pautava-se em três princípios básicos: i) na concepção de Émile Durkheim sobre suicídio (concebido como um fato que poderia ser tratado sociologicamente, e não por questões motivacionais individuais dos atos de autodestruição, uma vez que a unidade de análise seria a sociedade e não o indivíduo); e ii) na ideia de rito de passagem do antropólogo francês Arnold Van Gennep que ao estudar os cerimoniais que ocorriam em diversas sociedades, percebeu que elas eram marcadas pela transição dos indivíduos de um *status* para outro – o que contribuiu para que Tinto sistematizasse uma sequência similar com base nos ritos: “separação”, “transição” e “agregação; e iii) na relação custo-benefício do valores aplicáveis à educação. Para sua construção teórica, os postulados foram suficientes para sustentar a hipótese de que a postura do estudante quanto à sua decisão de evadir, ocorreria a partir de um processo longitudinal, marcado por fases e influenciado na interação entre indivíduo e instituição, de modo que esse processo seria influenciado por ambos os elementos, conforme demonstrou no trecho abaixo:

The theoretical model developed here suggests then that dropout this

multidimensional process which results from the interaction between the individual, and the institution and which is influenced by the characteristics of both elements. The basic elements of this model are diagrammed (...) in a manner which suggests that there exists a longitudinal dimension to the process of dropout.(TINTO, 1975, p.41)

Quanto à incidência e razões que desencadeavam o processo de evasão, Tinto (1988, p.448) inspirado na Antropologia Social traçou três estágios que antecederiam a decisão de evadir. Seriam eles: i) o estágio de separação; ii) o estágio de transição e; iii) o estágio de incorporação. Ele reforçou o seguinte:

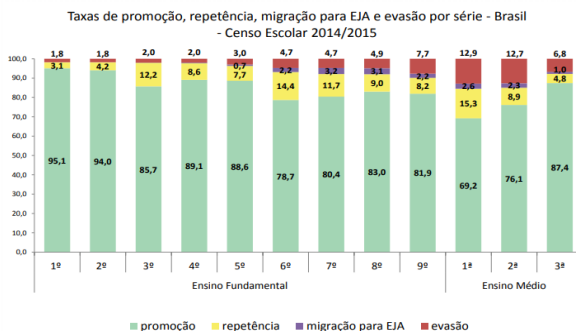
In employing the stages of separation, transition, and incorporation in our analysis of student departure, we do not mean to oversimplify what is a very complex and quite fluid situation. The stages of passage we have described are abstractions that necessarily simplify for purposes of analysis the more complex phenomena we understand as student departure.

Ao empregar os estágios em suas explicações, inferiu-os como abstrações que simplificariam para fins de análises, uma possível explicação do fenômeno da evasão dos estudantes.

2. *Evasão escolar no ensino médio: discussões introdutórias*

Dados oficiais recentes demonstram que a chamada Evasão Escolar no Brasil parece ser uma questão educacional real no ensino do país em diferentes níveis e modalidades. No Ensino Médio em especial, segundo levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos anos de 2014 e 2015 (publicados no ano seguinte) as duas maiores taxas de evasão dos estudantes matriculados no Ensino Médio se concentraram nas duas primeiras séries (1º e 2º anos), conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Taxa de Evasão no Ensino Médio



Fonte: Inep, 2016.

Vale ressaltar que em 2015 nas 28,3 mil escolas no Brasil (68,1% delas da rede estadual e 29,2% da rede privada) que ofertavam o Ensino Médio havia aproximadamente 8.131.988 de estudantes matriculados. Portanto, em números absolutos dos 3.175.848 estudantes matriculados na 1ª aproximadamente 410.00 evadiram, fato que também ocorreu com cerca de 326.721 dos 2.572,609 matriculados na 2ª.

Os primeiros estudos realizados sobre a evasão nas instituições públicas brasileiras (BRASIL, 1996), a evasão escolar seria a saída definitiva do aluno sem a conclusão do mesmo ou a diferença de tempo entre o ingresso e a conclusão, após uma geração completa. Se tratando do Ensino Médio, as autoras Dore e Lüscher (2008) ressaltaram que as pesquisas sobre evasão no Ensino Médio são praticamente inexistentes no território brasileiro.

Tendo em vista a diversidade de questões envolvidas ao longo da formação dos estudantes, Silva (2016) sugere que o pesquisador que pretende estudar o fenômeno da evasão escolar, deve levar em consideração três diferentes dimensões conceituais: i) o nível de escolaridade a ser analisado; ii) o tipo de descontinuidade nos estudos que levou a não conclusão e, iii) as razões que motivaram a evasão escolar. Acrescentou ainda que um

elemento de extrema importância é ainda a definição da perspectiva quanto ao recorte dado à investigação: 1) se o ponto de partida é o indivíduo; 2) se o olhar parte do papel da escola; ou 3) se a referência é o sistema social em que o aluno se insere. Contudo, se tratando da Evasão Escolar no Ensino Médio além de não haver um sistema oficial para calculá-la no país, os estudos sobre a temática se concentram na etapa seguinte e não obrigatória (Ensino Superior).

3. Análises da revisão bibliográfica sistemática sobre as pesquisas sobre evasão escolar no ensino médio indexados na scopus

Como de práxis nas investigações pautadas na construção de Revisão Sistemática e Bibliométrica, do ponto de vista metodológico, buscou-se definir um protocolo investigativo. Determinaram-se normas, regras e parâmetros de configuração para as buscas e, portanto, construção da pesquisa (Cordeiro, Oliveira e Renteria, 2007).

A opção pela base de dados *Scopus Elsevier* se deu por ser considerada a maior em termo de banco de dados de resumos e citações, de literatura revisada por pares que indexa revistas científicas, livros e trabalhos de conferência (Dantas, 2004). A base oferece a visão mais abrangente sobre a produção de pesquisa do mundo nas áreas de Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais, Artes e Humanidades. Inclui de 2015 mais de 50 milhões de registros, 21.000 títulos e 5.000 editores em que tinham acesso restrito, ou acesso apenas ao resumo ou mediante assinatura (ELSEVIER, 2017).

Na visão de Rocha (2015), outra característica da *ScopusElsevier* seria o fato de possuir uma cobertura geográfica global, garantindo uma representação mais eficiente da produção científica atual, principalmente dos países emergentes como (China, Índia e Brasil) mesmo sendo cerca de 60% das publicações, de origem europeia.

Uma tentativa realizada em 12 de julho de 2018 as 16:11h quando estabeleceu-se como estratégia de busca 4 expressões ou *query string* (“corda de consulta” ou, tentando uma tradução para o português brasileiro seria palavras-chave), a saber: i) “*droup out high school*”, ii) “*dropping out high school*”, iii) “*high school evasion*” e iv) “*high school dropout*” A princípio, base gerou 669 publicações que após alguns filtros. Dando prosseguimento a pesquisa, estabeleceram-se outros critérios de buscas e toma-

ram-se algumas decisões metodológicas conforme (Botelho, Cunha e Macedo, 2011). A primeira delas foi estabelecer alguns refinamentos de busca dos resultados: i) por ano (de modo a verificar as publicações mais recentes, a saber, últimos 5 anos, de 2014 a 2018); ii) áreas de conhecimento mais próximas da educação (Ciências Sociais e Artes e Humanidades); e tipo de documento mais adequado para a pesquisa em questão (artigo). Feito os devidos refinamentos encontrou-se por fim, no dia 02/10/2017 um total de 81 trabalhos que após alguns filtros 67 se tornou a amostra final, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de artigos 2014-2018).

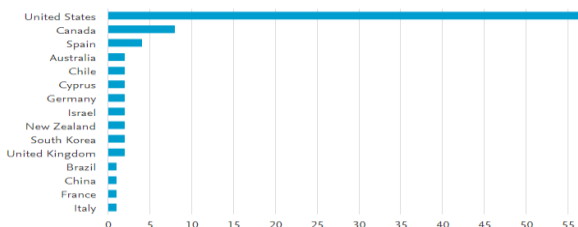


Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

Levando em consideração aos 4 anos completos e a proporção entre o ano de maior quantidade de trabalhos publicados (2014) e o de menor (2017) foi possível inferir que o decréscimo foi de aproximadamente 59%.

Ainda explorando os dados quantitativos de busca, quanto aos lugares de origem das pesquisas, foi possível descobrir no período analisado a “geografia da evasão no ensino médio” conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Publicação dos artigos por cidade/território



Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

Mesmo não aparecendo na gráfico México, Holanda, Paquistão, Taiwan e Peru se juntam aos últimos da lista com 1 publicação para o período pesquisado. Diante dos dados coletados e organizados no portfólio, a tarefa seguinte envolveu a leitura dos documentos e classificados, de acordo com sua abordagem em 3 categorias: i) somente descritivo; ii) somente propositivo; e iii) parte descritivo e parte propositivo.

i) Descritivos:

Seguindo uma tendência histórica que marcam as investigações brasileiras sobre evasão que se propuseram a encontrar as causas para o fenômeno, o primeiro grupo, maioria dos trabalhos (aproximadamente 73%) se caracterizou por apresentar os fatores considerados causadores da Evasão Escolar no Ensino Médio, conforme tabela a seguir:

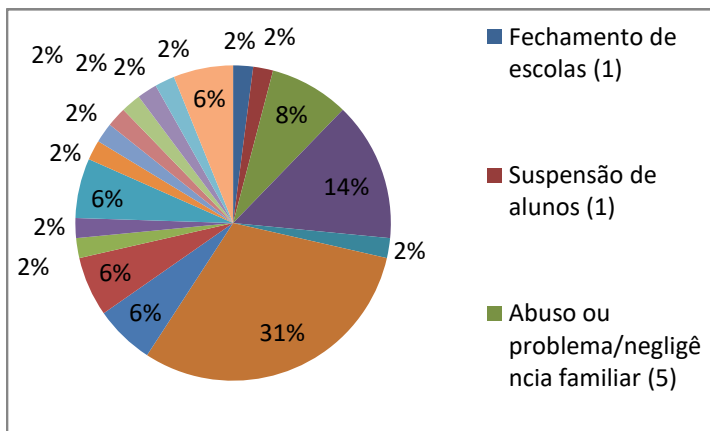
Tabela 2: Classificação analítica dos trabalhos sobre Evasão Escolar no Ensino Médio indexados na *Scopus Elsevier* (2014/2018)

TIPOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
Descritivos	49
Propositivos	7
Descritivos e Propositivos	11

Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

Além de serem quase que unânimes ao indicar um único fator como responsável pela evasão dos estudantes (46 artigos), outra questão que chamou a atenção foi o número de artigos que apontaram o indivíduo-estudante (41 artigos) como responsável pela Evasão Escolar no Ensino Médio, seguidos da estrutura social (10 artigos), das instituições educativas (12 artigos) e de determinantes familiares (4 artigos). Se tratando dos descritores, os que em síntese surgiram como categorias responsáveis pelo fenômeno educacional foram as seguintes:

Gráfico 3: Categorias descritivas que nos artigos indexados na *Scopus* explicaram a causa da Evasão Escolar no Ensino Médio.



Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

Os estudos buscaram compreender quais os fatores mais influenciava na decisão da Evasão Escolar no Ensino Médio como objeto de pesquisa e no presente levantamento, o primeiro fator que em números absolutos ficou mais evidente foi o que categorizamos como “diversidade cultural e as relações étnico-raciais”. Um exemplo de tal constatação pode ser encontrado no artigo de Achambault *et al.*(2017) quando afirmou que na maioria dos países ocidentais, as características individuais, sociais e familiares estão intimamente associadas à evasão dos estudantes na população em geral.

Pesquisas relatam que outro motivo que pode afastar os estudantes das instituições escolares é o vício. A dependência de substâncias tóxicas e que podem gerar uma dependência psicológica e/ou emocional às pessoas podem afastá-las dos bancos escolares. (GILHOOLY *et al.*, 2008).

O terceiro fator preponderante nas análises foram os que de algum modo estabeleciam relação com a família (SYMEOU; MARTÍNEZ-GONZALEZ; ÁLVAREZ-BLANCO, 2014). Parte das pesquisas que descreviam as razões que levavam à evasão dos estudantes no Ensino Médio

explicavam que eles o faziam por questões como algum tipo de abuso ocorrido na família, negligência ou problemas de outras ordens provenientes de suas famílias.

Seguindo na análise bibliométrica, os fatores que apareceram quarto lugar foram múltiplos. Dentre eles estavam: distúrbios psicológicos (FERGUSON; MCLEOD; HORWOOD, 2015), fatores institucionais (JIA; KONOLD; CORNELL, 2016) e a questão da gravidez/maternidade na adolescência (BERG; NELSON, 2016; AUGUSTINE, 2016).

Do ponto de vista numérico, outros princípios que surgiram (em menor quantidade na amostra) como impactantes na Evasão Escolar no Ensino Médio dos alunos foram: fechamento de escolas, suspensão de alunos, falta de financiamento, violência urbana, escassez de pesquisas na área e questões relativas ao conceito de evasão.

4. Exercício de síntese

Diante da amostra de artigos, apareceram com relevâncias similares os elementos referentes às questões de ordem extraescolar (fatores referentes a questões não institucionais) e intraescolares (questões ligadas às instituições educacionais).

Do ponto de vista numérico, outros princípios que surgiram (em menor quantidade na amostra) como impactantes na Evasão Escolar no Ensino Médio dos alunos foram: fechamento de escolas, suspensão de alunos, falta de financiamento, violência urbana, escassez de pesquisas na área e questões relativas ao conceito de evasão.

Percebeu-se que as dimensões conceituais prevalentes nas pesquisas sobre Evasão Escolar no Ensino Médio indexadas na base de dados *Scopus Elsevier* focaram nas razões que motivaram a evasão, cuja perspectiva quanto ao recorte dado à investigação, teve como ponto de partida o indivíduo e de maneira muito tímida, o papel da instituição escolares e das ações que poderiam ser desenvolvidas para diminuir o índice de evasão entre os estudantes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ARCHAMBAULT, Isabell; JANOSZ, Michel; DUPÉRÉ, Véronique;

BRAULT, Marie-Christine; ANDREW, Marie Mc. Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. In: *British Journal of Educational Psychology*, v. 87, n. 3, p. 456-77, 2017.

AUGUSTINE, Jennifer March. Exploring new life course patterns of mother's continuing secondary and college education. In: *Population research and policy review*, v. 35, n. 6, p. 727-55, 2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 16, n. 2, 2011.

BERG, Nathan; NELSON, Teresa. Pregnancy and dropout: Effects of family, neighborhood, and high school characteristics on girls' fertility and dropout status. In: *Population Research and Policy Review*, v. 35, n. 6, p. 757-89, 2016.

BIAZUS, Cleber Augusto. *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis*. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. In: *Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-36 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em: <<http://www.gestaoe-sociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. MEC. *Relatório da Comissão Especial para Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. Brasília, outubro de 1996*. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, SL DA. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: *Anais do 8º Congres-*

so Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto. Anais do 8º CBGDP, 2011.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERIA, Juan Miguel. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. In: *Rev. Col. Bras. Cir.*, v. 34, n. 6, p. 428-31, 2007.

CARDOSO, Claudete Batista. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 123 pp

DANTAS, Paulo Elias C.. Indexação bibliográfica em bases de dados: O que é? Para que serve? Onde estamos?. *Arq. Bras. Oftalmol.*, São Paulo, v. 67, n. 4, p. 569-570, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492004000400001&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492004000400001>.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, A. Educação profissional e evasão escolar. In: *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, v. 3, p. 197-203, 2008.

ELSEVIER. Scopus: Missão em 2017 a. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>>. Acesso em: 26.out.2017.

FERGUSON, David.; MCLEOD, Geraldine ; HORWOOD, John. Leaving school without qualifications and mental health problems to age 30. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, v. 50, n. 3, p. 469-78, 2015.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. In: *Revista ACB*, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FLETCHER, Philip; RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. In: *Em Aberto*, v. 33, n. 6, p. 1-10, 1987.

GILHOOLY, Tara; BERGMAN, Andrea; STIEBER, Joshua; BROWN, Elissa. Posttraumatic Stress Disorder Symptoms, Family Environment, and Substance Abuse Symptoms in Emerging Adults. In: *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, v. 27, n. 3, p. 196-209, 2018.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. In: *EccoS*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-64, jun. 2009.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. 75pp

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a Educação Superior: acesso, permanência e formação. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, n. 11, p. 43-52, jan/abr. 2004. Artigo. Online. Disponível em: Acesso em: 10 Dez. 2006.

GONÇALVES, Ernesto Lima. Evasão no ensino universitário: a escola médica em questão. Universidade de São Paulo. *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior*, 1997. <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt 9703.pdf>

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

INEP. Censo Escolar. Brasília, DF: INEP, 2016., v. 16, 2017. Acesso em 31 de out./2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206

JIA, Yuane; KONOLD, Timothy R.; CORNELL, Dewey. Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, v. 31, n. 2, p. 289, 2016.

KLEIN, Ruben. Uma análise do sistema educacional do Estado de São Paulo. *BID*, 1999.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. In: *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

KIRA, Luci Frare. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998. 106f

LELLO, José; LELLO, Edgar. *Lello universal: dicionário enciclopédico luso-brasileiro em 2 volumes*, 1991.

LENSKIJ, Tatiane. *Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares*, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande Sul, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2006.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. *Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

PASSADES, Bianca Denise. Expansão e evasão no ensino médio e técnico no Brasil e Argentina. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília, DF: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [SI], v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/733>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995. 145pp

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

_____. Princípios do programa de avaliação institucional. In: *Avaliação*, Campinas, Ano 1, n.1, p.47-53, 1996.

ROCHA, Mônica Andrea Brogliatti. *Recursos Educacionais Abertos: Publicações Ibero Americanas indexadas na Redalyc, Scopus e Web of Science*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Biblioteconomia. Florianópolis, Santa Catarina, 2015. 70pp

SARAIVA, Francisco dos Santos. Novíssimo dicionário latino-português. *Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc*, v. 10, 1993.

SARKIS, Paulo Jorge. Equidade de acesso à educação Superior: o caso da UFSC. In: PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (Org). *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SILVA, Vander Augusto. Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil. *Educação em foco*., v. 19, n. 29, p. 13-34, 2016.

SOUZA, André Portela de. PONCZEK, Vladimir Pinheiro. OLIVA, Bruno Teodoro. TAVARES, Priscilla Albuquerque. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. In: *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 42, n. 1, abr.2012.

SYMEOU, Loizos; MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Raquel Amaya; ÁLVAREZ-BLANCO, Lucía. Dropping out of high school in Cyprus: do parents and the family matter?. In: *International Journal of Adolescence and Youth*, v. 19, n. 1, p. 113-131, 2014.

TINTO, Vicent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. In: *The Journal of Higher Education*, v. 59, n. 4, p. 438-55, 1988.

_____. research, *Review of Education Research*, 44 pp, 1975. Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543045001089>>. Acesso em 31/03/2017.

_____. *Dropout in Higher Education: A Review of Recent Research. A Report prepared for the Office of Planning, Budgeting and Evaluation*, U.S. Office of Education, Washington, D.C, 1971. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>> Acesso em 28/06/2017.

TINTO, Vincent. CULLEN, John. *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research. Office of Education (DHEW)*, Washington, D.C. Office of Planning, Budgeting, and Evaluation, 1973, 99 p. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED078802>>. Acesso em: 13/07/17.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidade. Tese de Doutorado. Tese

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. 267f

EVENTO DE LETRAMENTO: UM PASSAPORTE SEGURO PARA A PRÁTICA SOCIAL DA LÍNGUA

Valdinéia da Luz Meira Machado (UFAC)

valdineiamachado@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

tatitcs@hotmail.com

Mauricélia de Melo Souza (UFAC)

mauricelia.melo@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se uma proposta de evento de letramento através do desenvolvimento de uma prática de produção textual do gênero infográfico para alunos do módulo IV do ensino fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A finalidade desta proposta de intervenção se firma na latente necessidade de consolidar o processo de letramento dos estudantes, partindo de uma prática situada, com base em uma problematização real, em que se estimule uma atitude cidadã, proativa e protagonista do aluno envolvido no processo ensino e aprendizagem, de forma que esta construção se dê por meio de atividades colaborativas e coletivas. Assim, distanciando-se de um conceito isolado e individual do uso da língua e considerando, por sua vez, a utilidade prática do discurso por meio de um gênero textual privilegiado por uma função social comunicativa, intencionalmente desenvolvida e que neste artigo se figura no gênero infográfico. A fim de se obter maiores esclarecimentos a cerca do conceito de Letramento e do papel do professor como agente letrador, considera-se Kleiman(2005, 2008) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, 2013); quanto às discussões teóricas sobre os gêneros do discurso e práticas situadas, Dionísio, Machado e Bezerra (2002) e Marcuschi (2008); considera-se, ainda, o trabalho de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), fundamental para a reflexão sobre a elaboração de evento de letramento. Acredita-se na efetivação de uma educação significativa quando se é capaz de romper as barreiras da escola e permitir que as práticas sociais reais façam parte de seu cotidiano.

Palavras-chave:

Infográfico. Letramento. Prática social. Produção textual.

1. Introdução

É facilmente perceptível que o sistema educacional brasileiro apresenta em sua estrutura algumas brechas, especialmente, no que tange o ensino da língua materna e a produção textual. Vale ressaltar que exaustivas discussões são consumadas a cerca da consciência de que o indivíduo chega à instituição de ensino sabedor e utilizador do sistema linguístico na sociedade, no entanto, são considerados “iletrados”. Na maioria das vezes tem-se

ignorado por completo a habilidade de articulação oral e compreensiva da língua, o que faz dele um falante fluente e proficiente, bem como suas experiências em práticas sociais em que a escrita se faz presente. Assim, desdoando de Oliveira, Tinoco e Santos quando afirmam que:

[...] numa situação de ensino-aprendizagem o professor, embora possua saberes acumulados, não é o único que detém o conhecimento, o aluno é também um sujeito dotado de conhecimentos e competências. Ao se inserir no processo de escolarização o aluno já traz consigo fundos de conhecimentos adquiridos ao longo da sua história sociocultural e de seu desenvolvimento mental. (TINOCO; SANTOS, 2014, p. 45)

Deste modo, a escola privilegia de tal forma a organização sistemática da língua, através de suas regras que, chega a negligenciar o próprio papel como agente letrador (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CAS-TANHEIRA, 2010), de receber um indivíduo familiarizado com o sistema linguístico, que faz usos sociais deste sistema e que precisa acoplar a este valor social duas habilidades inerentes à língua: leitura e escrita, para vir a tornar-se um cidadão proativo linguisticamente na sociedade.

Ao se refletir a cerca da atuação do ensino da língua materna bem como da prática escolarizada da produção textual de um dado gênero, observa-se o quanto o sistema educacional ignora a real função destes elementos. Na maioria das vezes, o processo de produção se dá pela obrigação de se verificar o domínio linguístico dos estudantes, tendo o professor como único interlocutor de um processo tão natural de interação. O que podemos chamar de aprendizagem situada, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014) é a ação centrada nas relações interpessoais e podemos classificá-la desta forma, porque ocorre numa atividade, na qual o contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação um processo de coparticipação social, muito diferente do que reconhecer na figura do professor esta única interação em que em muitos casos tem como pressuposto uma motivação fictícia ou hipotética. Observação esta confirmada por (MARCUSCHI, 2008, p.78).

Um dos problemas constatados nas redações escolares é (...) não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro (o auditório) bem definido e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Destarte, não basta para a educação ter ciência dos problemas que assolam sua realidade, muitas vezes catastrófica, ficamos entre uma discus-

são infinita sobre o problema, enquanto urge a tomada de decisão e de estudo das possibilidades que podemos desenvolver em sala de aula, permitindo que a prática social venha à escola e concomitantemente a escola possa estar presente na prática social do indivíduo. Neste contexto, os eventos de letramento são facilitadores desta interação de forma harmônica e dinâmica. E possibilitando, inclusive, que haja o estreitamento da visão dicotômica entre escola e sociedade, uma vez que o gênero produzido na escola precisa chegar com uma função clara no agir social. Aliás, como diz Kleiman (2008), devemos partir da prática social para o gênero e não do gênero para a prática.

2. Gênero – uma prática social comunicativa

É inconcebível pensar na língua como uma atividade individual e unicamente cognitiva, ao contrário disso, segundo Marcuschi (2008, p.61) podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, já que consideramos o ato da fala também como sendo uma necessidade de comunicação do homem. Confirmamos assim, as línguas, como objetivações históricas do que é falado, e consequentemente, resultado de uma sistematização necessária para suprir uma intenção de se comunicar. Portanto, a língua se materializa em uma situação diária que exige seu uso, seja em uma comunicação trivial ou em um texto canônico.

De acordo com Marcuschi (2011, p. 31), “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno.” A aprendizagem torna-se significativa, em virtude de práticas reais de gêneros textuais, em diferentes situações e esferas sociais. Consideração que coloca em xeque toda a prática pedagógica aplicada na maioria das escolas brasileiras, em que há um equívoco no trabalho com os gêneros, por muitas vezes serem considerados pretextos fora do contexto para o ensino de regras gramaticais isoladas.

Sendo assim, a importância do gênero na formação escolar do indivíduo é fundamental, ao se considerar como base a teoria de Marcuschi (2008, p. 81-2), de que o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). E ainda que, entre ambos, se posiciona o gênero, aquele que condiciona a atividade enunciativa, entende-se, a não existência isolada de um contexto comunica-

tivo do gênero, sendo ele reconhecido como determinante no ato comunicativo.

O ensino, seguindo tal perspectiva, é capaz de exercer com maestria o desafio de tornar-se significativo, é preciso permitir o mais rápido possível que o gênero, como prática social e comunicativa da língua entre, na escola e saia dela em um formato de mobilização social.

2.1. Infográfico

É evidente que os gêneros textuais surgem das diversas situações que vivemos no cotidiano da língua. Por assim ser, nos deparamos com uma multiplicidade de situações que exigem de nós gêneros específicos de comunicação, com base na finalidade, condições, temas e estilos. Dentre este universo de possibilidades comunicacionais que permeiam nossa prática social, encontra-se o infográfico, cuja definição parte da análise de sua própria composição: informação e imagem. Destarte, podemos dizer que a arte da infografia é caracterizada por ilustrações explicativas sobre determinado tema. A partir dessa definição, confirmamos a popularidade desse gênero no meio jornalístico atual.

Acima de tudo, compreendemos que este gênero cumpre uma função social estabelecida por suas características, das quais destacamos o nível de informatividade associada às imagens, o que colabora diretamente com o propósito de mediação da aprendizagem que deve resultar do engajamento de pessoas em um sistema de atividades sociais e de instrumentos (textos verbais e não verbais), regidos por motivos e normas, definidos por Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Ainda sobre este enfoque, confirma Hanks (2008, p.69) “As convenções do gênero ajudam-nos a definir as possibilidades de sentido no discurso, bem como o nível de generalização ou de especificação no qual a representação verbal é elaborada”.

Entendemos que as normas que regem um gênero não devem ser fechadas, uma vez que consideramos para a existência de um gênero a mesma dinâmica e versatilidade atribuída à língua, já que um só existe na concretização do outro. Além de proporcionar a integração entre as disciplinas, confirmada por Marcuschi (2008):

[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos es-

tanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos. (MARCUSCHI, 2008, p. 151)

A escolha desse gênero, dentre tantos para a intervenção proposta no artigo, dá-se por sua flexibilidade e por assumir a função esclarecedora para a comunidade, estabelecendo de tal modo a relação entre ambas, não só de contato, mas também de colaboração, construção e cidadania, capaz de abarcar em suas estruturas a essência do evento de letramento.

3. *Letramento e a prática situada*

O conceito de letramento traz para a escola contemporânea o desafio de criar situações, que possam, de alguma forma, permitir que os alunos participem de práticas letradas, surge como desafio, uma vez que a prática escolar tornou-se de tal forma vazia e até mesmo obsoleta por ignorar sua função social. Num sentido amplo, entendemos a partir das considerações de Kleiman, que o letramento está diretamente ligado aos usos da língua para além da escola, na prática cotidiana.

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente de atividades escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 6)

Dessa forma, consideramos os eventos de letramento mais significativos que as atividades realizadas em sala de aula que, na maioria das vezes, não consideram as esferas sociais e o alcance da língua. Em especial na educação de jovens e adultos, na qual lidamos com estudantes que possuem uma avantajada vivência em sociedade e podem entender a escola como um ambiente que limita, não só as capacidades do indivíduo, mas também a vivência em grupo. Segundo Kleiman, (2005, p. 23), um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento colaborativo.

Somente através de práticas situadas, contextualizadas socialmente

podemos conferir o evento de letramento considerando a vivência dos atores envolvidos no processo e a função que o letramento exerce na sociedade, até porque os PCN(1998) preveem um estilo de educação para a vida e não uma educação que se dá de forma isolada e se restringe muro a dentro.

4. O evento e seus procedimentos

A construção do conhecimento requer a sensibilidade e um olhar reflexivo para atender a uma necessidade, o que exige da escola a ampliação de espaços e também de ações. O trabalho com projetos e eventos de letramento não deve ser desvinculado da prática social, ao contrário, deve estar voltado para a resolução de um problema comum. Assim, quando o ensino se volta para uma problemática, além de proporcionar um evento de letramento, por tratar-se de uma ação social, estamos desenvolvendo a iniciativa proativa do indivíduo estudante e cidadão, o que confirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2008):

[...] No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida. O princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se, resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em ‘aprender a aprender’. (TINOCO; SANTOS, 2008, p. 44)

Diferentemente de outras formas de organização do trabalho em torno do ensino da língua, o evento de letramento é voltado para o desenvolvimento da autonomia do aluno e, em especial, para o desenvolvimento do exercício de cidadania. Consideramos, aqui, a latente necessidade de conduzir o aprendiz à reflexão sobre os problemas que assolam seu meio, e de proporcionar a troca de experiências e conhecimentos através de ações coletivas e colaborativas que envolvam os alunos e também os professores.

Um evento de letramento deve partir da identificação de uma situação-problema comum. Para tal, os alunos devem ser motivados a vislumbrarem em seus cotidianos situações que possam causar transtornos, o professor pode ainda pedir uma pesquisa nos jornais locais para que possam mais facilmente identificar as situações. Para além das notícias sobre a eco-

nomia do país, uma sobre o aumento das queimadas urbanas e de suas consequências para a população, pode chamar a atenção dos alunos, mesmo porque nas rodas informais, é comum ouvirmos relatos do quão incomodados estão com o excesso de fumaça no ar. Nesse sentido a temática que mais afeta a vida social do aluno deve tornar-se objeto de análise e possivelmente de intervenção por parte da escola, na intenção de resolver tal fato ou situação.

Priorizando a temática das queimadas, é relevante, a partir deste momento, ouvir o que os alunos sabem e pensam sobre o tema. Identificar as possíveis causas que motivam as pessoas a atearem fogo no fundo de suas propriedades ou em terrenos baldios. o necessário também ouvir os relatos sobre as localidades que eles conhecem ou sabem que este episódio se efetivou e perceber o grau de relevância que este assunto tem para a turma. Na sequência, é importante encaminhar os procedimentos para se aprofundarem neste assunto.

Os trabalhos em grupos organizados são importante ferramenta para garantir um processo de aprendizagem colaborativa na educação de jovens e adultos, ao considerarmos que as diferenças em uma turma são muitas, desde a faixa-etária até o nível de escolaridade. Assim, grupos poderão ser formados a partir de um critério que garanta a interação das habilidades cognitivas de oralidade, escrita e leitura.

No quadro, o professor pode traçar as metas das atividades propostas durante o evento de letramento. Assim como discutir com os alunos meios de conhecerem mais a respeito dessa problemática e de suas consequências. Os alunos, divididos em grupos, podem elaborar e realizar entrevista com membros do corpo de bombeiros local, a fim de saberem quantas chamadas recebem por dia, quais os procedimentos para conter um incêndio e dicas de como preveni-lo.

Um grupo pode ficar responsável por fotografar no bairro áreas que foram queimadas, além de conversarem com os moradores a comunidade sobre suas opiniões a respeito desta temática, assim como das consequências para suas vidas. Importante, ainda, estabelecer o contato dos alunos com os órgãos responsáveis pela proteção do meio ambiente, em Rio Branco – Acre, SEMEIA – Secretaria municipal de meio ambiente, para que possam conhecer, na íntegra, o trabalho que é feito para garantir esta proteção. Em especial, as ações que o órgão realiza para controlar os focos de queimadas na cidade.

Faz-se necessário conhecer, também, a realidade das unidades de saúde que lidam diariamente com as consequências das queimadas urbanas na saúde da população, em especial das crianças. Um grupo pode se prontificar a aprofundar-se nesse quesito e até montar um gráfico para representar imageticamente a crescente procura por estas unidades.

O resultado de cada pesquisa realizada pelos grupos deve ser explorado em sala de aula, de modo diversificado, coletivo e, ao mesmo tempo colaborativo, que tenham contato com o texto e possam grifar trechos relevantes, fazer leitura individual, coletiva, proceder à comparação, debater sobre o conteúdo e levantar hipóteses concretas da necessidade de uma intervenção para a problemática. Dessa forma, com acesso a suportes textuais variados, pode haver a efetiva construção do saber, aliado à reflexão de como a amplitude desta problemática tem atingido a comunidade.

O direcionamento dado pela figura do professor letrador nesse momento é fundamental para o sucesso do evento, que culminará na produção escrita, pois o debate agora deve ser sobre as propostas reais que possam tornar esta ação um ato coletivo e situado, através de um gênero capaz de cumprir sua função social e garantir a integração entre escola e comunidade, garantindo a construção da cidadania a partir do engajamento cívico da ação dos alunos estando motivados por um propósito comum.

A escolha do gênero será o ápice do evento de letramento, uma vez que esta escolha não será aleatória, mas que dentre os vários gêneros existentes a escolha partirá da função que os próprios alunos pretendem partilhar com a comunidade, podendo ser uma carta aberta, manifesto, artigo de opinião, um infográfico ou outro gênero. Decidido pelo infográfico as etapas de produção podem ser conforme as orientações especificadas na sequência. Considerando primeiramente, que preciso repertoriar o aluno quanto à composição estrutural do gênero que se pretende produzir, garantido etapas de leituras, pesquisas e análises de infográficos.

A produção do infográfico pode partir da utilização das fotos retiradas pelos alunos das localidades com focos de incêndio no bairro, trechos de entrevistas realizadas com moradores locais e na corporação dos bombeiros, ainda dados estatísticos levantados pelos alunos com base nas informações obtidas durante a pesquisa. Deve ser feito um levantamento de todas as informações e imagens dos grupos, em seguida vale proceder com a seleção e organização das ideias para a produção deste gênero. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.55).

A compreensão de que os sistemas de conhecimento e de informação estão em rede convoca a escola a produzir, de forma cooperativa agregando esforços de várias instituições (família, escola, igreja, trabalho), saberes de diferentes agentes sociais e informações processadas em sistemas semióticos (a mídia falada e escrita, a internet, a televisão o cinema, a música etc.

O infográfico pode ser construído em sala de aula e reproduzido, com o propósito de ser distribuído na comunidade, com o intuito de informar as pessoas sobre as consequências de uma atitude, muitas vezes impenhada de colocar fogo para eliminar o lixo do quintal. Contudo, que pode ter consequências desastrosas, não apenas para o meio ambiente, mas para as pessoas de um modo em geral, tanto direta quanto indiretamente. Além de ser veiculado nas redes sociais, o infográfico pode garantir assim maior abrangência social.

O infográfico apresenta-se como um gênero capaz de conscientizar a comunidade dos danos ocasionados pelas queimadas urbanas e, desta forma, se trabalha a cidadania de maneira proativa e interdisciplinar, além de propiciar o contato direto do estudante com sua comunidade, permitindo que de forma efetiva a prática social passe a pertencer também à prática escolar. Com a interação da escola e comunidade escolar, passamos a valorizar a educação protagonizada na figura do aluno e descentralizada da figura do professor, atitude que proporciona a visão de cidadania como uma realidade plausível. Nessa esteira corroboram, ainda, as ideias de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), quando atestam que:

Ao atribuírmos significado ao mundo, às nossas ações e às dos outros, processamos, na verdade, específicos sistemas culturais de interpretação, noutras palavras, acionamos formas particulares de ver, sentir agir e reagir ao mundo. Dada a centralidade do componente cultural no processo de aprendizagem, é importante que a educação seja culturalmente sensível. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 47)

Assim, a prática social da língua é capaz de desencadear a leitura e a escrita em diferentes contextos essencialmente situados com o propósito de interferir na realidade.

5. Considerações finais

Ao final deste trabalho percebemos a quão vantajosa é a prática do

evento de letramento, dentro de uma nova roupagem, cujas características giram em torno do protagonismo do aluno e na interação de conhecimentos e saberes entre professores e seus discentes.

Percebemos, ainda, que para situar uma ação de ensino–aprendizagem não é preciso forjar hipoteticamente, como a escola tem feito durante muito tempo, mas que vale a pena ressaltar as inúmeras demandas sociais carentes de um olhar e de uma mobilização que a escola é capaz de fazer para que de alguma forma a escola se integre à sociedade e a sociedade esteja presente de fato na escola.

O trabalho voltado para a prática social da língua pode sim ser uma das respostas para o constante fracasso do ensino da língua materna, não se pode ignorar falantes da língua que vão à escola e que são tratados como estrangeiros e ao saírem do ambiente escolar não percebem a língua como mecanismo comunicativo e social. Os eventos de letramento preenchem esta lacuna e envolvem em um único contexto a escola e a sociedade. Além disso, é de suma relevância uma nova visão a respeito dos gêneros, não podemos perpetuar uma prática educativa com a produção textual voltada unicamente para o professor como interlocutor, é necessária a ampliação deste conceito, o gênero não nasce na escola e para ela, é proveniente de uma necessidade comunicativa social voltada para ela própria.

Vale ressaltar a importância da participação dos estudantes de modalidade jovens e adultos em eventos de letramento, uma vez que são, de alguma forma marcados pelo insucesso escolar de outrora, daí o valor da recontextualização do saber, que faz com que haja não apenas a participação do estudante, mas seu engajamento cidadão, dentro de uma prática genuinamente colaborativa e coletiva em que a aprendizagem se torna mais significativa e efetiva ao considerar sua função social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules do oral ara o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita*. Campina-SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Cefiel/IEL/Unicamp, São Paulo, 2005.

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

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivo-neide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PACHECO, Mariana do Carmo. Gênero textual infográfico. In: *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/genero-textual-infografico.htm>>. Acesso em: 06 de agosto de 2017.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA E IMIGRAÇÃO EM RORAIMA

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)
coragonzalo@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos, o Estado de Roraima tem recebido cada vez mais imigrantes venezuelanos, que vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Além daqueles estrangeiros que atravessam diariamente a fronteira para trabalhar, estudar e fazer compras. Com isso, o aprendizado do português tornou-se uma necessidade para essas pessoas. A Universidade Estadual de Roraima (UERR) oferta cursos de extensão para os estrangeiros da região fronteira desde 2006, no entanto, apenas em 2017 foi oferecido um curso de português aos imigrantes residentes em Boa Vista, capital do Estado. Para os moradores da fronteira o português era importante, todavia, para os imigrantes, a aprendizagem da língua tornou-se uma necessidade urgente. Nesse cenário, notamos diferentes necessidades do nosso público alvo, das quais surgiram novas visões sobre o ensino e aprendizagem do português como língua não materna em Roraima. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as adequações metodológicas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são descrever as diferenças entre os termos PLE/PL2 e PLAC; comparar a situação socioeconômica e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos de extensão Português para Estrangeiros/Pacaraima e Português para Imigrantes/Boa Vista. Para tal fim, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com análise qualitativa.

Palavras-chave:

**Ensino e aprendizagem. Português língua não materna.
Contexto imigração e fronteira.**

1. Introdução

A realidade da região fronteira Brasil/Venezuela sempre foi de contato linguístico e cultural. No entanto, com o agravamento da crise econômica nos últimos anos, a busca de venezuelanos por emprego deste lado da fronteira tornou-se cada vez maior. Além disso, muitos estrangeiros atravessam diariamente a divisa dos dois países para estudar e fazer compras.

Venezuelanos, colombianos, sírios, dentre outras nacionalidades, residentes em Santa Elena de Uairén, pequena cidade venezuelana, localizada a 15 quilômetros de distância do Brasil, estudam em escolas de Pacaraima

(cidade brasileira). O comércio das duas localidades sempre foi movimentado, brasileiros comprando na Venezuela e venezuelanos comprando no Brasil, entretanto, a partir de 2015, o desabastecimento e a hiperinflação do país vizinho, fizeram o comércio de Pacaraima vender grandes quantidades de alimentos e remédios, fato jamais vistos na região¹⁰⁷.

Após a fase da corrida por compra de alimentos e itens básicos de higiene e saúde, os venezuelanos passaram para a migração forçada (SILVA, 2017) devido à inflação desenfreada que reduziu drasticamente o poder aquisitivo e aumentou o custo de vida dos venezuelanos¹⁰⁸. Com a chegada de mais de 70 mil imigrantes venezuelanos ao Estado de Roraima¹⁰⁹, porta de entrada para os cidadãos do país vizinho que vêm ao Brasil em busca de melhores condições de vida, o aprendizado do português tornou-se uma necessidade para essas pessoas. Surgindo assim, mais opções de cursos de português como língua não materna, que antes eram limitados.

A Universidade Estadual de Roraima(UERR) oferta cursos de extensão para os estrangeiros da região fronteiriça desde 2006, no entanto, apenas em 2017 foi oferecido um cursode português aos imigrantes residentes em Boa Vista, capital do Estado. Para os moradores da fronteira o português era importante, porém, para os imigrantes, a aprendizagem da língua tornou-se uma necessidade urgente.

Nesse cenário, notamos diferentes necessidades do nosso público alvo, das quais surgiram novas visões sobre o ensino e aprendizagem do português como língua não materna em Roraima. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as adequações metodológicas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade social, levando em consideração a experiência dos cursos da UERR.

Os objetivos específicos são descrever as diferenças entre os termos PLE/PL2 e PLAC, de acordo com a literatura sobre ensino de lí-

¹⁰⁷Ver: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/07/crise-na-venezuela-provoca-corrida-por-alimentos-na-fronteira-de-roraima.html>

¹⁰⁸ Ver: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2017/07/apesar-de-alta-no-salario-venezuelanos-trabalham-seis-dias-para-comprar-um-hamburger.html>

¹⁰⁹ Ver: <http://www.folhabv.com.br/noticia/Mais-de-70-mil-venezuelanos-entraram-em-Roraima-em-2017/35775>

guas. Comparar a situação socioeconômica e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos de extensão Português para Estrangeiros/Pacaraima e Português para Imigrantes/Boa Vista. Para tal fim, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, analisando qualitativamente os dados coletados. Caracteriza-se como uma pesquisa pelo fato da pesquisadora estar envolvida diretamente (THIOLLENT, 2003), neste caso, por ser coordenadora e professora dos projetos desde 2012. Os documentos analisados foram os projetos dos cursos de extensão e as fichas com o perfil socioeconômico dos alunos.

Na primeira seção traço uma discussão conceitual de LE e L2. Na segunda, apresento uma explanação sobre a Língua de Acolhimento e as diferenças com o ensino de língua estrangeira ou segunda língua. Por último, discorro sobre as experiências dos cursos de português oferecidas na UERR e suas adequações metodológicas ao longo dos anos.

2. Língua estrangeira e língua segunda

Uma língua estrangeira (LE), para Almeida Filho (2002), equivale a outra língua, em outra cultura, de outro país, no qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la. Ele conceitua a segunda língua (L2) como uma língua não materna que circula com restrições em setores ou instituições com relação às outras. Embora alguns teóricos usem os dois termos como sinônimos, a diferença entre LE e L2, como o autor explica, é que a LE não tem o contato social próximo, ou seja, é uma língua estudada formalmente em outro país onde não se fala como língua oficial. No entanto, a L2 tem interação social, pois acontece quando as duas línguas estão em contato.

Para Baralo (2011), a língua aprendida em comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contato é chamada de segunda língua. Referindo-se a uma língua adquirida em contexto natural, não necessariamente institucional, de forma parecida à aquisição da língua materna. Assim, a aprendizagem de L2 está voltada para a comunicação, em que um indivíduo já possui competências linguística de uma determinada língua, ou seja, ele já tem conhecimento de uma língua materna ou L1 e aprende outra língua para comunicar-se no ambiente em que vive, onde há a presença das duas. Esse contato entre a L1 e outra língua em um mesmo espaço é a principal característica de uma L2.

De acordo com Cunha (2007), o termo L2 é usado para identificar a língua usada pela sociedade circundante, ou seja, a língua pela qual acontece a comunicação no cotidiano social. Para ela, ensinar português como língua materna é diferente de ensinar português como segunda língua que ainda se difere do ensino de português para estrangeiros.

Sendo assim, posso caracterizar a língua portuguesa como segunda língua de muitas pessoas na fronteira Brasil/Venezuela, já que a interação e contato entre as duas línguas é visível na educação, saúde, comércio, cultura, dentre outras áreas. O curso de extensão da Universidade Estadual de Roraima, em Pacaraima, apesar de ser um estudo formal e do projeto se chamar Português para Estrangeiros, pode ser considerado ensino formal de segunda língua. As aulas aconteciam uma vez por semana, das 8 às 12, porém, o contato dos aprendizes com a língua alvo não se resumia às quatro horas de sala de aula. Os alunos estavam em contato direto com a língua portuguesa, pois conviviam diariamente com brasileiros, no trabalho, na escola dos filhos (a maioria estuda em Pacaraima), nas atividades sociais e esportivas. Os alunos do curso de extensão participavam de todas as atividades propostas pela universidade, como encontros científicos e culturais, atividades extraclasse, saraus literários, apresentações artísticas e jogos escolares.

Por sua vez, a língua que os imigrantes estão aprendendo em solo brasileiro também é uma L2, já que é por meio dela que ocorre a comunicação na nova sociedade da qual fazem parte, no entanto, em contexto de imigração forçada, de pessoas em situação de vulnerabilidade social, a L2 se transforma na língua de acolhimento, como explico na próxima seção.

3. Língua de Acolhimento

De acordo com Amado (2013, p. 3) existe uma grande lacuna no ensino de português como língua de acolhimento a estrangeiros “que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. A língua do país de acolhimento pode desempenhar um papel fundamental como instrumento de explicação e apropriação da realidade, ou seja, o conhecimento da língua portuguesa para os imigrantes ajudaria a resolver os problemas enfrentados diariamente, como conseguir atendimento médico, vagas nas escolas e oportunidades de emprego formal.

Como afirma Grosso (2010), a Língua de Acolhimento (PLAc) ul-

trapassa as dimensões de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2), pois inclui a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento. É uma perspectiva voltada para o viés social, que se preocupa com a integração do cidadão. Refere-se ao ensino–aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios, como no caso dos refugiados e população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade.

Para Pereira (2017, p.127), o PLAC diferencia-se do português como língua estrangeira devido às especificidades desse novo grupo de aprendizes, “cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”. Esse contexto é de incerteza, insegurança, medo, dúvidas, na busca pela sobrevivência. Porém, ao mesmo tempo, é de vontade de recomençar, de conquistar uma perspectiva para o futuro.

Conforme Grosso (2010, p.68), “para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo”. As tarefas vão de uma simples compra no supermercado, a uma entrevista de emprego.

A mobilidade dos imigrantes afeta todas as áreas, principalmente a laboral, já que, raramente os imigrantes conseguem trabalhar na mesma área profissional que tinham em seu país natal. Quando exercem a mesma função, a maneira de se realizar pode mudar, já que cada país tem suas particularidades, relacionadas a leis, política, cultura e comportamento. Todos esses aspectos devem ser contemplados em uma aula de PLAC.

A língua de acolhimento ainda ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua, no sentido de considerar outros fatores importantes sem relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua e aos seus falantes (SÃO BERNARDO, 2016, p.68).

São Bernardo (2016, p. 65) salienta que “a consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio de estabelecimento dessas pessoas”. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de tornar-se cidadão no país de acolhida,

a partir do momento em que participa como sujeito social e cultural. Contudo, os alunos dos cursos de português na perspectiva de acolhimento precisam aprender a língua alvo com o objetivo de fazerem parte da sociedade e assim, construir uma nova história.

Como afirma Grosso:

O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento e o cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (GROSSO, 2010, p.69)

A autora salienta que, além de conhecer os direitos, os imigrantes também vão se conscientizar dos seus deveres, por meio da aprendizagem da língua de acolhimento. Esse ensino/aprendizagem é visto como um novo modelo de educação, no qual os costumes e valores devem ser trabalhados conjuntamente por professores, alunos, colaboradores e coordenadores. Dando espaço para conhecer um pouco da realidade do público alvo, sem exaltar apenas a cultura dominante.

Conforme Grosso (2010, p. 71), “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”. Bidirecional no sentido de alteridade, se colocando no lugar do outro para compreender as condições de vida e as necessidades desse público alvo. Enquanto a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter motivação turística ou acadêmica, a aprendizagem da língua de acolhimento volta-se para uma urgente necessidade de sobrevivência. Mudando, totalmente, a realidade socioeconômica dos alunos.

Para a autora supracitada, a designação PLAc “é um gesto político de visibilização de uma demanda social”. (GROSSO, 2010, p.54). Dessa forma, a nova demanda do Estado de Roraima é de acolhimento aos estrangeiros recém-chegados em situação social e econômica desfavorecida. Principalmente àqueles que querem aprender a língua para efetivamente tornar-se cidadão no país, ou seja, para serem vistos pela sociedade roraimense como pessoas de bem que se integram às normas de civilidade.

4. Diferenças entre PLE da fronteira e PLAc da capital

Essas especificidades que os autores explicam foram constatadas nas experiências vivenciadas nos dois cursos oferecidos pela UERR, Português para Estrangeiros, na fronteira e Português para Imigrantes, na capital do Estado. No primeiro, os cursistas tinham condições socioeconômicas estáveis, todos possuíam emprego ou alguma renda fixa que supria suas necessidades básicas. A maioria deles tinha carro e casa própria. Possuíam acesso à internet, telefone móvel, computadores, dentre outros bens que possibilitavam uma participação efetiva no curso de longa duração. Eram seis semestres ao todo, um ano para cada nível (básico, intermediário e avançado).

As aulas ocorriam uma vez por semana, sendo quatro horas seguidas, porém, os alunos participavam de outras atividades extraclasses. Era adotado um livro didático, complementado com exercícios comunicativos, dinâmicas de grupo, músicas, filmes, teatro, dramatizações, declamação de poesias, literatura de cordel produzida por eles mesmos, dentre outros. Eram exigidas apresentações culturais que estimulasse a oralidade, com músicas e comidas típicas, tanto do Brasil quanto da Venezuela, sempre falando português. Todo final de semestre era organizado um grande evento, aberto ao público, no qual alunos, monitores e professores se envolviam na produção e apresentação cultural. Foram realizados eventos em comunidades indígenas, promovendo a interculturalidade ao aproveitar a diversidade linguística e cultural da região. Também houve “O arraia dos estrangeiros”, em duas edições em anos diferentes, com direito a quadrilhas (dançada pelos estudantes), eleição de rei e rainha, venda de comidas típicas e até bar-raca do beijo.

Todas as atividades eram realizadas com responsabilidade e criatividade pelos estudantes estrangeiros, que surpreendiam pela vontade de aprender e a dedicação. Naquela época não havia reclamações de falta de tempo ou dinheiro. Já nos últimos anos do curso na fronteira (2016 e 2017), em decorrência da crise econômica que começava a se acentuar, os eventos passaram a ser mais simples, como saraus literários e atividades esportivas que demandavam menor custo e tempo de organização. Alguns alunos não chegaram ao último nível, pois foram morar em outros países. No entanto, a participação ainda era grande.

Em junho de 2017, o curso foi encerrado em Pacaraima, não por ausência de demanda, mas porque o Campus da UERR fechou no município. A partir de agosto do mesmo ano iniciou o Curso de Português para Imi-

grantes em Boa Vista. O público alvo não era mais de moradores das cidades gêmeas¹¹⁰, eram estrangeiros imigrantes na capital de Roraima. Foram oferecidas duas turmas, uma de iniciantes, com foco na conversação para uma comunicação básica e outra para os estudantes que já falam português, mas precisam desenvolver a escrita com vistas a revalidar diplomas, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o vestibular.

Apenas uma pequena parcela dos alunos tinha emprego, a maioria era recém-chegado e precisava das noções básicas de português para obter mais êxito na concorrência do mercado de trabalho. Dentre os alunos da turma voltada à produção textual, tinha estudantes tentando vagas nas universidades públicas e profissionais que estavam trabalhando em outras áreas por não conseguirem emprego nas respectivas profissões.

O perfil dos alunos é bastante diverso em nível de letramento, aptidão para a aprendizagem da língua e disposição para frequentar as aulas. O fator psicológico de cada estudante devido ao trauma da mudança drástica da vida também varia. Foi visível perceber como o cansaço dessas pessoas ao chegar à universidade após um longo e duro dia de trabalho afeta o desenvolvimento da aula. Todos esses fatores tornam o ensino de PLAc uma tarefa desafiadora, que requer uma abordagem diferenciada. Segundo Lopez (2016), em pesquisa realizada em um curso de PLAc em Belo Horizonte, as maiores dificuldades são relacionadas a materiais didáticos, à didática e à estrutura do curso. Além dos problemas relacionados à carga horária e à falta de assiduidade dos alunos. As mesmas dificuldades foram enfrentadas no curso oferecido pela UERR aos imigrantes, apresentadas nos próximos parágrafos.

O curso em Boa Vista foi planejado com 120 horas de duração, dois semestres. No entanto, já no final do primeiro semestre foi possível notar um maior número de evasões, porque os alunos começaram a conseguir empregos em horários incompatíveis com as aulas. Outras pessoas decidiram se mudar de cidade em busca de maiores oportunidades de trabalho. Dessa forma, dos 60 estudantes matriculados, 30 concluíram a primeira fase e desses, apenas 4 continuaram no segundo semestre. Assim, a universidade

¹¹⁰ As cidades-gêmeas são aquelas em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho. Ver: <http://www.nei-ro.ro.gov.br/Conteudo/Exibir/43>.

abriu novas vagas, desta vez para cursos de 60 horas. No início do semestre 2018.1 a turma de nível básico estava com 32 estudantes, dos quais finalizaram 12 (dos novos ingressos) e 2 dos que começaram em 2017.

Em 2018.2 muitos alunos solicitaram a mudança do dia de aula para poder conciliar com a folga do trabalho. Tentamos adequar dias e horários para atender da melhor forma a todos, no entanto, ainda houve grande evasão por conta de mudanças de cidade e novos horários de emprego dos alunos. É comum encontrá-los trabalhando em supermercados e restaurantes e pedindo desculpas por não comparecer às aulas devido aos horários incompatíveis. Autores como Lopez (2016), cuja pesquisa foi em Minas Gerais e Cabete (2010), em Portugal, afirmam que a desmotivação e a evasão dos alunos de PLAcção uma realidade que precisa ser contornada. Outro motivo frequente da ausência dos alunos é a falta de transporte. A maioria anda a pé ou de bicicleta, portanto, quando o aluno mora muito longe da universidade, acaba desistindo do curso.

Além do tempo de duração, foi necessário mudar algumas metodologias utilizadas no curso de português para estrangeiro (na fronteira), como solicitar trabalhos de pesquisa, pedir que assistissem filmes em casa para debater na sala, pedir apresentações culturais com comidas e roupas típicas. Esse tipo de trabalho não deu certo com o novo público alvo, por falta de dinheiro, de acesso à internet e de computadores. Os filmes passaram a ser exibidos na sala, apenas fragmentos, para posterior discussão. As pesquisas sobre datas comemorativas ou história e geografia do Brasil, embora solicitadas, poucos estudantes conseguiam realizar, no entanto, eram compartilhadas em aula e comentadas pelos professores. Outra diferença é a falta de aprofundamento de cada tema, devido ao tempo reduzido do curso. Na fronteira os alunos faziam avaliações regulares que lhes permitiam passar ao nível seguinte, já, no curso da capital, deixamos de lado as avaliações, levando em consideração apenas os conhecimentos adquiridos em cada aula.

Para Sene (2017), as dificuldades dos imigrantes devem ser levadas em consideração durante as aulas, já que afetam o ensino e a aprendizagem da nova língua:

Todos esses fatores relacionados às pressões e tensões que o público aprendiz enfrenta no processo migratório têm que ser consideradas no ensino-aprendizagem da língua alvo, pois eles engendram dinâmicas/movimentos específicos para esse ensino, visando atender às necessidades do público aprendiz, considerando os seus atravessamentos, os seus limites, as suas recusas e as dificuldades pelas quais passam. (SENE, 2017, p.35)

Considerando essas dificuldades, foi necessário fazer várias adequações no curso da capital. Os horários passaram a ser mais flexíveis e as faltas justificadas. Muitos se atrasam porque saem tarde do trabalho ou às vezes se ausentam, pois, conseguem serviços extras no período noturno, dentre outras situações. Como afirma Lopez (2016), a questão de assiduidade desses estudantes é complexa. Contudo, a angústia dos professores é comum em todos os trabalhos pesquisados, devido à incerteza sobre a metodologia utilizada para lidar com a falta de assiduidade dos alunos.

Em relação ao material didático, antes (curso da fronteira) era adotado um livro e complementado com outras atividades, agora, não são usados livros nem apostilas, apenas materiais preparados diariamente por professores e monitores, construídos a partir das necessidades e objetivos do grupo, que, segundo São Bernardo (2016, p. 65), “são muito específicos”. Variando, desde preparação de currículo *vitae*, até compras no supermercado.

O objetivo do curso passou a ser apenas atingir o nível básico de comunicação, o intermediário é raro, apenas para aqueles alunos que já estão estabelecidos na cidade, com empregos fixos e certa estabilidade, os quais conseguem frequentar as aulas por mais tempo, embora com pouca assiduidade, devido às dificuldades citadas anteriormente. Também devemos lidar com os diferentes níveis de proficiência da língua em uma mesma sala de aula, pelo público alvo estar em constate fluxo, é difícil formar uma turma com alunos de um mesmo nível.

Os conteúdos foram adaptados de acordo com as necessidades imediatas dos alunos e as dinâmicas passaram a ser mais reflexivas, com mensagens positivas e acolhedoras. Sempre dando voz a eles, para que pudessem mostrar suas visões, planos e sonhos de vida, pois, conforme Lopez (2016, p. 186), o aluno deve “(...) ser levado a trabalhar sua consciência crítica inter/intracultural sobre si mesmo e sua cultura”. Ou seja, é importante dar valor à cultura do aluno ao mesmo tempo em que se insere na nova cultura dominante. Como afirma São Bernardo (2016), a perspectiva intercultural no ensino de línguas defende que os alunos sejam cidadãos confiantes em suas próprias identidades, residências e comunidades, permitindo que pessoas de diversas origens possam conviver em qualquer sociedade. Essa mistura de diferentes línguas e culturas em uma sociedade é uma das principais metas dos nossos cursos.

Para Cabete (2010, p. 69), “o reconhecimento das diferenças culturais serve para o professor melhorar a elaboração de instrumentos didáticos

específicos que facilitem o processo de ensino/aprendizagem”. Com relação a ferramentas metodológicas, usamos charges, desenhos, músicas e dramatizações com temas da realidade deles. Como exemplo, trago parte da produção de um fanzine sobre imigração:



Imagem 1 – Desenho do fanzine

A imagem mostra um desenho que simboliza a música e a comida típica, acima, com a bandeira da Venezuela no meio e embaixo, do lado esquerdo, personagens de uma lenda venezuelana. Do lado direito o Salto Angel, um dos principais pontos turísticos do país. Com esse tipo de trabalho é possível aprender um pouco da cultura do outro e permitir que ele expresse seus sentimentos, suas lutas e seus desejos, como na seguinte imagem:

Eu venho de longe, eu sou adiante
eu não imaginei ser um emigrante
milhões de perguntas, nenhuma resposta
eu tenho na mala que levo nas costas.

Eu fui recebido por novos irmãos
que com gentileza me deram suas mãos,
e com um sorriso como sol de Abril
abriram para mim o caminho.

Imagem 2 – Poesia

A poesia acima foi escrita por um aluno, durante uma aula. Nela é possível ver alguns erros de ortografia e gramática da língua portuguesa, porém, o mais importante a observar é o sentimento de gratidão com relação ao país de acolhimento e a força de vontade desses imigrantes em conquistar um futuro melhor. Conforme Lopez (2016), mais do que tolerância, para o ensino de PLAc é necessária uma prática docente com respeito mútuo à diferença, ou seja, a prática da alteridade e da interculturalidade. Nesse sentido, não só respeitamos, mas compartilhamos as angústias e anseios dos nossos alunos, sempre os incentivando na busca pelo conhecimento da língua portuguesa, dos direitos e deveres de cidadão, efetivamente inseridos na sociedade roraimense.

5. Considerações finais

As experiências dos dois cursos mostram as principais diferenças de ensino de segunda língua a estrangeiros em dois contextos: o de fronteira, quando a crise da Venezuela ainda estava iniciando e os alunos tinham tempo, dinheiro e disposição para participar efetivamente das atividades propostas; e o contexto de migração forçada, com cidadão oriundos de diversas regiões do país vizinho, de diferentes classes sociais, mas todos com o mesmo objetivo: recomeçar a vida. Com a incerteza do futuro, precisando garantir as condições mínimas de sobrevivência a suas famílias e com a ne-

cessidade de aprender uma nova língua, porém, sem tempo, nem condições financeiras para estudar.

Dessa forma, passamos do ensino de uma língua estrangeira para o ensino de segunda língua e, posteriormente, para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, o PLAc. Corroborando assim, o que os autores afirmam relacionado às diferenças no ensino e aprendizagem de português em contexto de imigração ou refúgio. Neste caso, uma imigração forçada e em massa, devido à grave crise econômica, política e social que a Venezuela enfrenta nos últimos anos.

As próximas turmas de PLAc na UERR devem abrir em 2019, com uma nova carga horária. O objetivo será planejar oficinas de no máximo 20 horas, voltadas para as necessidades mais básicas de comunicação. Será uma nova tentativa de atender um maior número de pessoas e ter mais êxito no ensino aprendizagem. Tentando superar as dificuldades típicas desta nova abordagem no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. Revista SIPLÉ – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, v. 7, 2014, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em maio 2018.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Lavel S.A, 2011.

CUNHA, M. J.C. O português para falantes de outras línguas: referindo tipos e conceitos. In: CUNHA, M.J.C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB. Campinas-SP: Pontes, 2007.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 9, n. 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Lin-

guísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SÃO BERNARDO, M. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades no ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

PEREIRA, G. F. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-34, jan./jun. 2017.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. In: *41º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu – MG, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file> Acesso em jan. 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). São Paulo: Cortez, 2003. 108pp

EXPERIÊNCIA DE TRANSPOSIÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: GRAMÁTICA, EDUCAÇÃO E ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL POESIA

Eliete Lopes Matricardi (UEMS)

elimatricardi@gmail.com

Loid Rodrigues (UEMS)

loid1604@gmail.com

Adriana Chaves de Barros (UEMS)

RESUMO:

O artigo tem por objetivo apresentar o relato de uma transposição pedagógica, na área de Língua Portuguesa, com o intuito de resgatar as etapas percorridas na construção do processo de incentivo à leitura e na produção de gêneros textuais do tipo poético, trabalhando com ênfase em leituras de poesias escritas por Silveira Soares. Tem-se por base teórica Marchuschi (2003), Possenti(1996) entre outros pesquisadores da área da Gramática e Linguística Textual. A pesquisa seguiu em fases: a primeira foi a de revisão bibliográfica em documentos, tais como: Base Curricular Comum Nacional (2006) e estudos da Linguística Textual explorados nas aulas do curso de Mestrado PROFLETRAS – UEMS-2018, durante as aulas de Gramática, Leitura e Ensino. A segunda etapa ocorreu a partir das análises, observação e aplicação de atividades que serviriam de base para a coleta de informações. Estas discussões auxiliaram na busca do seguinte questionamento: “Qual a importância, para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, da aplicação de atividades de leitura e estudo da gramática para a construção efetiva do conhecimento dos usos dos gêneros textuais e do estímulo ao protagonismo juvenil?”; “Com a temática da obra de Silveira Soares?”; e “Da vida se faz poesia?”. Pode-se compreender que o ensino de Gramática, aliado ao incentivo da leitura do gênero poético, trouxe aos estudantes a possibilidade de construção de conhecimentos de forma contínua tanto na área gramatical quanto referente a estudos voltados para a cidadania e sociedade.

Palavras-chave:

Gramática. Leitura. Poesia. Prática.

1. Introdução

A leitura de textos poéticos em ambiente escolar é parte das atividades de estudo de gêneros voltadas ao trabalho com estímulo a leitura e a análise crítica de textos, trabalhando também, com os estudantes a importância da análise da linguagem artística que é vista como um campo amplo no sentido de construção de conhecimentos, isto porque apresenta diferentes enfoques, para Bittencourt (2013, p.2) a arte e seu ensino estão diretamente

relacionados “a visão da realidade, de homem e consequentemente, da própria Arte, da Educação e da sociedade em que se inserem”.

Para Guimarães (2013) para se promover um ensino da Arte poética durante a aula de Língua Portuguesa é necessário que os estudantes possam realizar atividades de reconstrução de conhecimentos, assim o docente necessita buscar integrar em suas aulas o saber, a ação e a criação, sendo necessário que as aulas estejam em constante estado de invenção.

A importância desta pesquisa está em pesquisar e descrever a importância do ensino de gêneros textuais diversos focando-se no trabalho com poesia para promover uma formação cidadã crítica e atuante, promovendo a construção de habilidades importantes para sua formação social e acadêmica, com foco na reflexão sobre a importância da leitura, análise e produção de poesia na escola estimulando constantemente o processo de construção de conhecimentos em ambiente escolar.

Este estudo pode ser classificado com base qualitativa, pois utilizou-se de diversas concepções de autores que pesquisam sobre o ensino de gêneros textuais em sala de aula, para discutir e aprofundar conhecimentos relacionados ao *corpus* deste estudo, a pesquisa foi realizada em artigos, publicações e livros.

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de uma transposição pedagógica, na área de língua portuguesa, com o intuito de resgatar as etapas percorridas na construção do processo de incentivo à leitura e na produção de gêneros textuais do tipo poético, trabalhando com ênfase em leituras de poesias escritas por Silveira Soares. Tem-se por base teórica Marchuschi (2003), Possenti(1996) entre outros pesquisadores da área da Gramática e Linguística Textual.

A pesquisa seguiu em fases: a primeira foi a de revisão bibliográfica em documentos, tais como: Base Curricular Comum Nacional (2006) e estudos da Linguística Textual explorados nas aulas do curso de Mestrado PROFLETRAS – UEMS-2018, durante as aulas de Gramática, Leitura e Ensino. A segunda etapa ocorreu a partir das análises, observação e aplicação de atividades que serviriam de base para a coleta de informações. Estas discussões auxiliaram na busca do seguinte questionamento: “Qual a importância, para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, da aplicação de atividades de leitura e estudo da gramática para a construção efetiva do conhecimento dos usos dos gêneros textuais e do estímulo ao protagonismo juve-

nil?”; “Com a temática da obra de Silveira Soares?”; e “Da vida se faz poesia?”.

2. Arcabouço teórico

Ao se trabalhar a leitura e a produção textual em sala de aula durante a disciplina de Língua Portuguesa é importante que se construa conhecimentos em relação a concepção de texto, deixando claro aos estudantes que o texto não pode ser um amontoado de palavras que ele precisa apresentar uma múltipla relação entre as partes que o compõe.

Para Platão e Fiorin (2011, p. 43) ressaltam que um texto é construído por inúmeros significados, que se interligam e se relacionam, isto porque “o significado global de um texto não pode ser o resultado da soma de suas partes e sim uma “certa combinação geradora de sentidos”.

Marchuschi (2008) o ensino da escrita deve estar diretamente ligado a fala reproduzindo seu modo e suas regras próprias que representem o processo interacional, o texto portanto deve ser uma forma de comunicação, sendo a produção textual uma ferramenta de atuação social, tendo então o ensino da língua e da produção textual focados na ideia de que a língua usada no texto é um conjunto de práticas sociolinguísticas e discursiva.

Ao se ler, analisar e produzir um texto é necessário que se compreenda que ele é uma construção todo envolto a um sentido discursivo, ou seja, para compreendê-lo é necessário que se leve em consideração as relações existentes com a sua composição no momento discursivo em que foi criado.

De acordo com Platão e Fiorin (2011) uma mesma frase pode ter sentidos distintos dependendo do seu contexto, quando se compreende a correlação com as frases pertencentes ao discurso produzido. Assim, o trabalho com texto em sala de aula precisa atentar-se para a necessidade de mediar os conhecimentos que tornem o estudante capaz de compreender os inúmeros textos e gêneros textuais ao qual esta inerte durante as inúmeras interações sociocognitivas existente no seu dia a dia.

De acordo com Marchuschi (2008, p. 154), um falante ao comunicar-se utiliza-se não apenas de um gênero textual e sim de vários, isto porque “toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero”, sendo assim a interação e a comunicação entre os sujeitos só

é possível por meio da utilização de pelo menos um gênero textual.

3. Sequência didática:

1ª Atividade: Leitura das poesias presentes no livro do poeta bonitense: Antonio Carlos

Silveira Soares, com a temática Da Vida se Faz Poesia;

2ª Atividade: Escolha de uma poesia do livro para ser copiada e ilustrada em uma folha

Sulfite.

3ª Atividade: Releitura da poesia escolhida e ilustração dos poemas de Silveira Soares ressaltando os elementos da poesia que mais chamaram a atenção;

4ª Atividade: Na sala de tecnologia pesquisar os principais elementos da poesia:

Rima, estrofes, versos, tipos de poesia.

5ª Atividade: Retomar a Leitura dos poemas do Livro escolhendo uma poesia para

A produção de uma análise poética ressaltando principalmente o tipo de poesia, rimas,

Versos e estrofe, além de destacarem a mensagem principal do texto escolhido

6ª Atividade: Trabalhou-se o estudo das figuras de linguagem utilizadas pelo poeta na poesia, entregando impresso com as principais figuras (6º Ano: Metáfora, comparação, Peronificação...) e a Lista de figuras de Linguagem completa para o Nono Ano.

7ª Atividade: Identificação de versos com as figuras de linguagem estudadas;

8ª Atividade: leitura de poesia trabalhando a entonação e o ritmo;

9ª Atividade: Proposta de Realização de um sarau de poesias com base na obra de Silveira Soares;

10ª Atividade: Reescrita da Poesia de Silveira Soares tendo por base as obras do autor; solicitando que os alunos ilustrassem as poesias produzi-

das;

11ª Atividade Sarau de poesias;

12ª Atividade visita do poeta na escola, para proporcionar o contato dos alunos com o escritor, despertando o gosto pela leitura.

4. Considerações finais

As atividades construídas objetivaram trabalhar conhecimentos importantes da linguística textual focado no estímulo a leitura de poesias e produção deste gênero, realizando atividades de estímulo da autonomia do estudante, estimulando a construção de conhecimentos que levem o estudante a interagir com o texto poético e compreender elementos como as figuras de linguagem, usando de elementos implícito e explícitos para auxiliar na construção de sentido durante a leitura e produção deste gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Francisco Romário Paz. Leitura, Texto e produção de Sentidos em cena o verbal e o visual. In: *Revista temática*, Ano X, n.06, 2014.

GASPAROTTO, Denise Moreira. MENEGASSI, Renilson José. Modos de Participação na reescrita de alunos: Enfoque na análise linguística. In: *Anais do X Encontro do CELSUL*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Campo Grande: 2004.

_____. PPP. *Projeto Político Pedagógico-Escola Estadual Salomé de Melo Rocha*, Guia Lopes da Laguna. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOBRAL, A. U. *As Relações entre Texto, Discurso e Gênero: Uma Análise Ilustrativa*. In: *Revista Intercâmbio*, vol. XVII: 1-14, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

FANFICTION E O LETRAMENTO LITERÁRIO DE JOVENS LEITORES/AUTORES

Ayane Camila de Araújo Silva (UFRR)

ayanecamila99@gmail.com

Mirella Miranda de Brito Silva (UFRR)

mirella.miranda@ufr.br

RESUMO

Fanfiction é um gênero novo, mas vem ganhando cada vez mais espaço entre os leitores mais jovens. Na maioria dos casos, os escritores de *fanfic* (*ficwriters*) têm como principal inspiração as histórias lançadas pela indústria cultural, como livros, filmes, desenhos animados, seriados de TV etc. A descentralização do cânone permitiu que enfoques antes periféricos fossem abordados na literatura, e a *fanfic* é um gênero que nasce na esteira desse movimento. Curiosamente, nesse percurso de descolamento e negação do cânone, surgem *fanfics* que optam por travar um diálogo com obras clássicas/canônicas da literatura universal, como é o caso das obras que compõem nosso *corpus*: *Orgulho e Preconceito* – *NewtmasVersion*, escrita por LadyNewt e honeycersei, produzida a partir da obra homônima de Jane Austen; *Hard Girl*, de *itscupcake* e *fuckatheryn*, que tem como texto-fonte *A Megera Domada*, de William Shakespeare; e *BienvenueMonChéri*, escrita por luanagrings, retomada de *Romeu e Julieta*, também de Shakespeare. Esta comunicação visa à apresentação de nosso projeto de pesquisa, que tem como escopo a análise comparativa destas obras, objetivando ainda a valoração estética das *fanfictions* nascidas de textos consagrados. Observaremos ainda o caráter pedagógico da produção/consumo das *fanfictions*, uma vez que frequentemente é a partir dessas histórias que os jovens passam a consumir literatura e até mesmo produzi-la, sendo, portanto, fundamental a discussão acerca do uso deste gênero/método de produção em sala de aula enquanto um importante aliado para despertar o interesse pela leitura/produção textual. Pretendemos, além da apresentação crítica das *fanfics* citadas, elaborar uma breve reflexão acerca de seu possível papel no chamado “letramento literário” dos jovens leitores que tem na rede mundial de computadores seu principal veículo de leitura/produção de textos. O projeto, atualmente em andamento através do PIBIC voluntário, nasceu na disciplina Teoria da Literatura I.

Palavras-chave:

Cânone. *Fanfiction*. Jovens.

Fanfic é um gênero atual e novo, que tem agradado principalmente o público jovem. De acordo com André de Jesus Neves, “por *fanfiction*, compreende-se o *hobby* literário, cujo objetivo é (re)escrever histórias baseadas em universos ficcionais – personagens, cenários e acontecimentos – criados por terceiros (fãs) no ciberespaço.” (2011, p. 145). Ele diz ainda que, na maioria dos casos, esses escritores de *fanfic*, ou *ficwriters*, têm co-

mo principal inspiração as histórias lançadas pelo mercado da indústria cultural, como livros, filmes, desenhos animados, quadrinhos e seriados de TV. O gênero em tela se insere na chamada “cultura participatória”, termo utilizado para designar uma cultura na qual os fãs se apropriam dos produtos culturais e dos conceitos dos personagens para reproduzir e modificar as histórias, criando produtos derivados.

Na história da literatura sempre houve uma centralização do conteúdo produzido na esfera do que se convencionou chamar de “cânone”. Entretanto, a partir da década de 70 aconteceu uma notável abertura para outras formas de produção literária e o modo de fazer literatura foi expandido, ocasionando a descentralização do foco estritamente canônico, o que permitiu que enfoques antes considerados periféricos fossem então abordados na literatura. Com o surgimento da internet, noções como autoria, lugar e valor são novamente postas em xeque no que tange à produção literária, especialmente a ficcional. Nesse contexto, muitas das histórias criadas por fãs acabam, por decorrência do seu sucesso, sendo lançadas como livros e muitas vezes alcançando o sucesso similar ao das histórias que serviram de inspiração e base para sua produção, especialmente no que se refere ao público almejado pelas obras. Como exemplo, temos a trilogia *Cinquenta Tons de Cinza*, da britânica Erika Leonard James. A já mundialmente famosa trilogia erótica nasce de uma *fanfic* da saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e que depois de seu sucesso serviu de inspiração para novas histórias.

No Brasil, existem sites para a publicação descompromissada de *fanfics*, os principais são o *wattpad** (de alcance internacional), o *Spirit-Fanfiction***, o *FanficObsession****, o *NyahFanfiction***** e até mesmo diversas redes sociais como o Tumblr e o Facebook.



*

**

As redes de compartilhamentos possuem um público principal composto por adolescentes que escrevem e leem histórias a respeito de seus ídolos e/ou de livros já consagrados. Estas histórias muitas vezes têm por base/mote obras pertencentes ao cânone nacional ou universal, como é o caso das obras que compõem nosso corpus analítico, todas publicadas no site “*Spirit Fanfiction*”. Vale ressaltar que este trabalho visa a apresentação su-

cinta dos resultados do projeto iniciado na disciplina de Teoria da Literatura I e posteriormente aprovado e hoje em pesquisa no Programa de Iniciação Científica (PIBIC).



Imagem 1

A primeira *fanfic* do nosso corpus é *Orgulho e Preconceito – NewtmasVersion*, escrita por LadyNewt e *honeycersei*, foi produzida a partir de *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, junto com a série de livros e filmes *The MazeRunner* (2009 – 2016). A *fanfiction*, diferentemente da obra canônica na qual se baseiam as escritoras, tem na história de um casal homoafetivo seu mote principal. Há uma pequena adaptação com os nomes dos personagens, mas é a partir de dois que compunham apenas a série mais atual, mesmo que nela os dois não formem um casal, é que se inserem no universo clássico de *Orgulho e Preconceito*. São duas histórias que inicialmente não apresentam nada em comum sendo que *Orgulho e Preconceito* é um dos mais clássicos romances do século XIX e *The MazeRunner*, mesmo que apresente algum teor romântico, é ambientada em um universo distópico e fantasioso. A *fanfic* é classificada com restrição para menores de 18 anos e o site emite também um aviso, mas podemos, com base no público leitor, concluir que boa parte destes são menores de 18 anos. Esse fator também torna importante o conhecimento do professor acerca dessas textualidades.

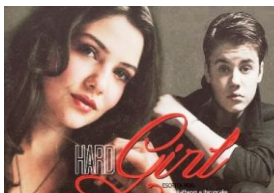


Imagem 2

Hard Girl, das *ficwritersitscupcake* e *fuckatheryn*, tem como texto-fonte *A Megera Domada* (1623), de William Shakespeare. Aqui temos apenas uma obra literária como base, mas há uma inserção de mais um *fandom* (termo usado para referir-se a um grupo de pessoas que são fãs de determinado grupo, pessoa ou coisa em comum) os “*beliebers*”, nome dados aos fãs do cantor Justin Bieber. A história é ambientada no século XVII e apresenta críticas ao machismo e às convenções da sociedade naquela época. Assim como a anterior, esta *fanfic* também recebe o aviso de restrição para os menores de 18 anos e contém cenas de sexo detalhista a respeito de toda a ação entre o casal principal.



Imagem 3

Por último, temos *Bienvenue Mon Chéri*, escrita por *luanagrings*, cuja obra é a retomada da clássica obra dramática *Romeu e Julieta*, também de William Shakespeare. *Bienvenue Mon Chéri* apresenta uma formulação semelhante à *Hard Girl*, tendo uma obra literária canônica como base junto às referências de outro *fandom*, neste caso os “*directions*”, fãs da banda *One-Direction*, especificamente o seu integrante principal, Louis Tomlinson. Ao contrário das narrativas anteriores, essa é ambientada no século XXI, na França, mas assim como as anteriores ela também apresenta a descrição de atos sexuais e consequentemente possui a restrição para menores de 18 a-

nos, mesmo que os leitores não necessariamente possuam essa idade.

Contrariando a afirmação muito reiterada de que os jovens não leem e nem escrevem, observamos nessas plataformas que, com imenso número de acessos de leitores e de produtores de narrativas (narrativas volumosas, diga-se de passagem, com grande número de palavras – forma de contabilização da extensão das narrativas nas plataformas de *fanfics*). *Bienvenue-MonChéri*, que atualmente tem o *status* de “em andamento”, o que significa que não está terminada, já apresenta um total de 111.686 palavras o que dá aproximadamente 372 páginas; *Hard Girl*, também em andamento, possui 58.004 palavras, perfazendo uma média de 193 páginas; *Orgulho e Preconceito*, essa finalizada, possui 135.426 palavras, ou mais ou menos 451 páginas. Vale ressaltar que o senso comum que afirma que o jovem hoje não se interessa pela leitura e escrita está equivocado, visto que tanto os que se propõem a escrever tanto os que leem não estão interessados necessariamente em uma rápida leitura, já que os leitores são os primeiros a pedir, em comentários, para que os capítulos postados gradualmente sejam ainda mais extensos.

É importante salientar que muitas vezes é a partir dessas histórias que os jovens passam a consumir ficção (e posteriormente a grande literatura, a partir do interesse despertado pelas referências aos clássicos) e até mesmo produzi-la, sendo, portanto, fundamental a discussão acerca do uso deste gênero/método de produção em sala de aula, despertando a criatividade e o hábito de leitura no aluno. Nesse sentido, além da apresentação crítica das *fanfics* citadas, planejamos elaborar uma breve reflexão acerca de seu possível papel no chamado “letramento literário” dos jovens leitores que tem na rede mundial de computadores seu principal veículo de leitura/produção de textos. Independente da qualidade eminentemente literária das *fanfics* lidas e produzidas por jovens leitores, é a partir da leitura de obras da chamada literatura canônica que estas reinterpretações nascem, facultando a este público (que comumente é definido como não-leitor) não apenas o hábito evidente da leitura literária, mas a autoria de novos textos a partir do lido/interpretado.

Para tanto, concluímos com assertivas como a de Cosson que é necessário voltar o olhar para as novas práticas de leitura e escrita dos jovens, atualizar o ensino e não negar esse processo natural de evolução. É essencial para que o aluno consiga ter sua voz ouvida e que sua forma de apropriação da linguagem literária seja respeitada. Cosson nos afirma exatamente o

respeito à individualidade quando sugere que

(...) na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65)

É de extrema importância que entendamos que as *fanfictions* podem ser um espelho da condição social do jovem, visto que diversos elementos podem ser analisados. Se pensarmos que alguns dos escritores que tem 14/15/16 anos de idade e que afirmam nunca terem tido uma relação sexual, mas ainda assim escrevem cenas de sexo, algumas consideradas muito boas, nos perguntamos como se dá esse processo. Outro fato social interessante é que boa parte desses jovens leem e escrevem escondidos dos pais, isso pode ocorrer em decorrência do intenso teor sexual dessas histórias e dos diversos temas abordados, como incesto, pedofilia (boa parte das vezes ambos são intensamente romantizados), dentre outros.

São muitas as questões que podem ser estudadas dentro deste universo, mas o fato é que não se pode fechar os olhos para essas novas formas de ler e escrever, além de refletir como este gênero pode ser inserido em sala de aula, haja vista a liberdade que proporciona ao aluno para criar e desenvolver uma história podendo ter como base um conto, um romance ou a mistura com elementos culturais que os próprios alunos se identificam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NEVES, André de Jesus. *A Literatura Marginal na Internet: O Fenômeno Fanfiction como instrumento de Disseminação e Divulgação das/nas Margens*. (Pós-Crítica/UNEB, 2011)

COSSON, RILDO. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Imagem 1. SPIRIT FANFICTION. Orgulho e Preconceito – NewtmasVersion. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/historia/orgulho-e-preconceito--newtmas-version-5639979>>

Imagem 2. SPIRIT FANFICTION. Hard Girl. Disponível em: <<https://>

www.spiritfanfiction.com/historia/hard-girl-1158211>

Imagem 3. SPIRIT FANFICTION. BienvenueMonCheri. Disponível em:
<<https://www.spiritfanfiction.com/historia/bienvenue-mon-cheri-2382629>>

Imagem*. Disponível em: <<https://www.ibrahimtatar.com/wattpad-hesabi-tamamen-nasil-silindir/>>

Imagens** e ****. Disponível em:
<<https://fanfiction.com.br/viewpage.php?page=rss>>

Imagem ***, Disponível em: <http://fanficobsession.com.br/>

**FLICTS: A LEITURA DO TEXTO E DA IMAGEM SE FAZ
NECESSÁRIA AO MESMO TEMPO (UMA ANÁLISE,
APONTANDO POSSÍVEIS EFEITOS DE SENTIDOS,
COLABORANDO ASSIM, PARA AS REFLEXÕES DISCENTES
QUE POSSAM MUDAR PRÁTICAS SOCIAIS)**

Maria Aparecida Alves Ribeiro (UEMS)
mariaapalri@gmail.com

RESUMO

Os textos infantis cativam pela beleza de sua tecedura, manifestação de valores sociais, desenhos coloridos, levando assim, o leitor e o ouvinte de histórias a um mundo polí-cromático de imagens e sentidos que podem revelar no sujeito alteridade, consciência de materialidade histórica e o sentimento de pertencimento. As ciências do ensino funda-mental e médio como Sociologia, Geografia, História, Arte e Linguagens exploram o uni-verso da literatura infantojuvenil com a finalidade de avivar no aluno o gosto pela leitu-ra. Partindo deste pressuposto, este artigo tem como objetivo analisar o livro de literatu-ra infantojuvenil “Flicts” do desenhista, cartunista, artista plástico, jornalista e escritor Ziraldo Alves Pinto, fazendo assim, um recorte nos discursos para observar como são construídos alguns dos sentidos nesta obra em que o texto e a imagem precisam ser lidos juntos, uma vez que, caso sejam analisados em separado os significados podem ser pre-judicados. A análise do recorte que se faz da obra “Flicts” não segue em detalhes todo o texto, são fragmentos de escritos em que se analisa o interior dos discursos que propõem reflexões que colaboram para que os alunos possam modificar práticas sociais. Para o trabalho de análise o aporte teórico em AD é (ORLAND, 2013), que conceitua que o su-jeito vai se construindo no dizer, “no mesmo e no diferente” (ORLANDI, 2013, p. 36), seu discurso está sujeito a interpretações, as palavras e expressões do sujeito estão em possi-bilidade de apreensão, com possibilidade de margem ao engano que “mostra” o sujeito (re) significando-se, produzindo “efeitos de sentido” (ORLANDI, 2013, p. 36).

Palavras-chave:
Flicts. Discurso. Ensino.

1. Introdução

Os textos infantis encantam pela beleza de seus enredos, construções simbólicas e ilustrações levando leitor e ouvinte de histórias a um mundo colorido de imagens e construções imaginárias dando ênfase aos sentimen-tos mais escondidos do sujeito. É a subjetividade da linguagem.

Com o passar do tempo esta linguagem presente nos livros infantis passou a ser objeto de pesquisa e também de cuidado em sua criação, por parte do escritor, ao produzir as obras para um público exigente, uma vez

que, estes textos podem ser lidos por todas as idades.

Os gêneros narrativos infantis são mecanismos importantes, não só no campo de incentivo à leitura, como também na contribuição com o despertar de valores sociais propiciando, assim, a oportunidade de posicionamento por parte do leitor em formação.

Os textos em quadrinhos são defendidos como recurso de ensino por pesquisadores que propõem uma análise por parte do professor para trabalhar a interdisciplinaridade na escola. O texto precisa ser selecionado tendo a relação com o que é ministrado em sala de aula. As ciências humanas podem explorar o universo da literatura infantojuvenil como uma forma simples, acessível e provocativa de mudar práticas sociais no leitor.

Este artigo tem como objetivo analisar o livro de literatura infantojuvenil *Flicts* do desenhista, cartunista, jornalista e escritor Ziraldo Alves Pinto, fazendo assim, um recorte nos discursos para observar como são construídos alguns dos sentidos, para que reflexões por parte de alunos e professores possam ser abordadas em sala de aula.

Deste modo, o texto é conduzido da seguinte maneira: primeiro o conceito de linguagem, dando destaque ao que está relacionado ao texto de Ziraldo. Em seguida, o trabalho procura em Orlandi (2013), descrever a linguagem em análise de discurso. Então com os recortes em AD passamos aos discursos dos documentos do MEC que orientam o incentivo à leitura de literatura infantil.

Após, falamos um pouco de Ziraldo, escritor brasileiro, representante da literatura infantil no exterior e das peculiaridades de sua obra. A história de *Flicts* e assim, as análises de discursos e as reflexões ao final relembram as partes relevantes do texto.

A seguir algumas considerações sobre linguagem.

2. Linguagem

Não conseguimos imaginar a sociedade construída sem a linguagem. Percebe-se o mundo através da linguagem. A linguagem como sabemos, não se restringe ao linguístico, mas também ao mundo das cores, dos gestos, da mímica, do movimento, ao universo de sistemas de sinais rudimentares e a comunicação complexa. Para Benveniste (1995, p. 286), é na lin-

guagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”.

A maneira como as relações sociais são regidas através da linguagem é problematizada a todo o momento. Ao expressar-se o homem coloca seu pensamento, seu posicionamento e este ato provoca no outro uma resposta mesmo que não linguística que expõe o sujeito aos equívocos que suas colocações provocam no outro. Ao provocar o ato da fala, sabe-se que não há neutralidade.

O ato de falar ao outro, de se posicionar, de se manifestar pela linguagem de estar interagindo é o que marca a interpelação do homem pela ideologia. E é esta prática, a da interação e construção de subjetividade na linguagem ao longo da história que será tratada no artigo.

3. *Análise de discurso*

O presente artigo trabalha com a análise de discurso em linha francesa. A análise de discurso tem o seu início da década de 60 (sessenta), o que não significa que antes o seu objeto não existia. O objeto da AD é a língua em movimento, de modo que, ao analisar os enunciados observam-se os sentidos produzidos pela frase, pela pontuação ou pela falta de elementos que produziam/produzem sentidos.

Ao longo da história, a preocupação dos estudiosos com a tradução, leitura e interpretação de textos antigos surgia da necessidade de se observar o que foi escrito no passado para entender a organização social destes povos. A AD surge com a proposta de provocar repostas para “como” determinada situação enunciativa aconteceu ao contrário do que se procurava até então, somente respostas para “o que” aconteceu. (ORLANDI, 2013, p. 18)

Segundo Orlandi (2013), para a Análise de Discurso:

- a. a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como e-

las o afetam. Isto redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2013, p. 18)

Assim, a autora leva o leitor a uma reflexão sobre como a AD se comporta diante do discurso que é percurso (ORLANDI, 2013), simbólico e o objeto produz sentidos, uma vez que, o sujeito não tem controle sobre a língua, onde num exemplo simples como no do conceito de público: universidade / escola, os efeitos de sentido “pulam” ideologicamente, ou seja, a interpretação com o surgimento da AD passa a buscar a não neutralidade de enunciados, procura a interpretação política, histórica e social da identidade do sujeito.

O sujeito “usa”, do parafrasear sem estar consciente. O sujeito não apreende tudo ao seu redor. Segundo (ORLANDI, 2013 p.37), o acontecimento discursivo é o movimento da paráfrase e da polissemia. O movimento histórico e da língua possibilitam “novos sentidos” para o sujeito “construir” os discursos que resultam sempre em sentidos diversos marcados por sujeitos levados a discursivizar na prática cotidiana. A paráfrase e a polissemia dão ao sujeito a impressão, “a ilusão” necessária de que o discurso é dele, nasce nele e produz o efeito de sentido que ele deseja.

Dessa maneira, ao descrever a “prática discursiva” do sujeito, Orlandi (2013, p. 37), conceitua que o sujeito vai se construindo no dizer, “no mesmo e no diferente” (ORLANDI, 2013, p. 36), seu discurso está sujeito a interpretações, as palavras e expressões do sujeito estão em possibilidade de apreensão, com possibilidade de margem ao engano que “mostra” o sujeito (re) significando-se, produzindo “efeitos de sentido” (ORLANDI, 2013, p. 36).

Entende-se, de outra forma, como é construído o conceito de deslocamento: o mesmo e, o novo acontece. Que a princípio, o discurso indica que o sujeito se apresenta com definições estáveis, que segundo Pêcheux (1988, p. 160), sugere que o sujeito tem uma prática discursiva esperada da sua posição-sujeito, quais são os significados dos papéis sociais.

Porém se há uma conduta discursiva “diferente” do que “deve” ser, ou instável de determinado papel social, isso deixa perceber que há “deslocamento” (ORLANDI, 2013, p. 36), provocando “outros efeitos de sentido” em determinada prática discursiva.

No presente artigo observaremos alguns elementos de análise de discurso. A seguir os discursos presentes recentemente em documentos sobre o

ensino e leitura no país.

4. Discursos normatizados sobre a leitura na escola em bibliotecas

A escola é uma instituição atravessada pelos discursos da sociedade, onde o político, o social, o histórico e o normatizado se fazem presentes. Entre os discursos que normatizam a escola faremos um pequeno recorte utilizando alguns sobre a prática social da leitura.

O Diário da União de 13 de julho de 2018, seção 01, página 01, traz a publicação da Lei n. 13.696 que o presidente da república Michel Temer aprovou no dia 12 de julho de 2018 que procura regulamentar a leitura no Brasil. No “Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Leitura e escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”.

O exposto acima trata de atender uma demanda manifestada ao longo de um percurso histórico e reforçado nos discursos que aparecem em dados de pesquisas de órgãos de representatividade de elaboração de políticas públicas no Brasil com a finalidade de fomentar programas do governo de organização da ordem social. Com os dados de que um número considerável de brasileiros está alheio ao entendimento de situações simples que envolvem leitura e interpretação de situações do cotidiano.

Segundo a agência de notícias do IBGE de julho de 2018 que divulgou os resultados coletados em 2017, a situação é ainda mais alarmante: A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade é de 7,0% em 2017, sendo que a meta para 2015 era de 6,5%, “em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever”. A maior taxa é a do Nordeste 14%, as menores taxas ficaram no Sul e Sudeste com 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0% respectivamente. (IBGE, 2018).

Os dados acima mostram os números de quem não sabe ler, nem escrever. Outro problema encontrado em sala de aula é o fato de a criança estar fora da série adequada a sua idade e também de não conseguir ter um desempenho escolar considerável devido a vários fatores como patologias, problemas familiares, fome, e outros tantos que estudiosos, professores, gestores e famílias procuram entender na busca de solucionar. Assim, as tentativas de incentivo à leitura para uma melhor compreensão de uma so-

cidade complexa tornam-se um desafio que provoca pela novidade de competição entre “velho” e o “novo”.

O documento elaborado com a intenção de democratizar o acesso ao livro, fomentar a formação continuada de profissionais que estimulem a leitura, valorizando assim a leitura como aquisição de cultura popular é uma tentativa de desconstruir uma ideia que permeia a sociedade brasileira de que a leitura é pouco difundida, de que os livros são caros e que a escola não prioriza a leitura.

A leitura na escola é um discurso institucionalizado, visto que, há um acordo social de que a criança está na escola para aprender e ler é uma prática de aprendizagem. Porém, como na sociedade material histórica, estamos no processo mercadológico, o universo da leitura não deixa de ser uma parte importante deste segmento e livros são objetos de consumo.

Ao visitar uma biblioteca pública em Campo Grande podem-se encontrar títulos em detrimento de outros. O presente artigo procura analisar alguns pontos importantes da obra *Flicts*, dando exaltação ao que poderia ser questionado pelo professor / mediador da leitura ao apresentar o texto ao aluno. Busca mostrar um pouquinho do que temos de leitura de qualidade, do que seria um texto significativo. O texto em questão poderia ser caracterizado como um clássico, sendo que é um texto que a cada leitura pode surgir uma interpretação ou temas que estão em discussão.

Seguimos para a próxima parte nos aproximando da obra e para isso vamos comentar um pouco sobre a história de Ziraldo e seu *Flicts*.

4. Ziraldo e a grande proposta

O escritor, pai de *Flicts* tem um nome único, nasceu da combinação de Zizinha, nome de sua mãe com o de seu pai Geraldo. Ziraldo é um dos mais respeitados escritores brasileiros que nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Mais velho de sete irmãos, passou a infância em Caratinga, em 1949 chegou ao Rio de Janeiro, onde ficou durante dois anos e retornou a Caratinga. Em 1957 formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Casou-se com Vilma Gontijo com quem tem três filhos e seis netos.

A carreira de Ziraldo como escritor começou na revista Era uma Vez. Em 1954 foi para o jornal A folha de Minas com uma página de hu-

mor. Em 1957, começou a publicar seus trabalhos na revista a Cigarra e em 1963 para o Jornal do Brasil. Ziraldo é também pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

Em 1960 suas charges e cartuns começaram a aparecer em Jornais como o Jornal do Brasil e a revista O Cruzeiro. Foi na década de sessenta que se tornou escritor de HQs, “A turma do Pererê” de sua autoria foi a primeira revista de quadrinhos colorida inteiramente brasileira que chegou a vender 120 mil exemplares. Foi retirada de circulação em 1964, por questões ideológicas contrárias ao regime vigente da época que comandava o país.

Sobre o nosso objeto de análise *Flicts*, vamos até 1969, quando Ziraldo apresentou ao editor Fernando de Castro Ferro uma antologia com cartuns e histórias de seu personagem Jeremias, o jornalista queria que o autor escrevesse um livro para crianças. Seria assim, o primeiro livro para crianças escrito por Ziraldo.

O autor contou em uma entrevista concedida à Laura Mattos editora da “Folhinha” (FOLHA DE SÃO PAULO, 21/05/2012), que foi pego de surpresa com o pedido, mas que atendeu prontamente e que tudo foi acontecendo. Com um tema de materialidade histórica como a chegada do homem à lua e a dificuldade de aceitação do diferente o livro inovou por emocionar a cada virada de página.

No lançamento do livro, no Rio de Janeiro e São Paulo, houve a repercussão reforçada pela crítica positiva de grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade que deu ao seu criador um prestígio que correu o mundo. A primeira edição foi de 10 mil exemplares e a obra foi traduzida em outros países.

A história de *Flicts* foi por vários caminhos como o do cinema, o do teatro, tema de escola de samba, música e documentário. Assim, quase cinquenta anos depois a história de uma cor que não se encaixa em um mundo que tem preferência pelo efeito de “padronizado” é um sucesso em conquistar o público, uma vez que, ao ler de novo, o leitor pode (re) significar a história fazendo de *Flicts* um texto clássico moderno.

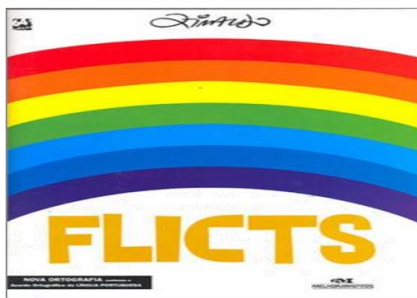
É importante atentar que nesta obra o analista não pode deixar de observar o contexto em que o artista Ziraldo concebeu a obra aconjuntura histórica, influências não só de Quentin Fiore, que foi o primeiro gráfico a usar a virada de página para sensibilizar, como também a inovação europeia

de concepção de livros infantis com capas duras.

Em suma, *Flicts* se revela como um marco na forma de pensar livros para crianças no Brasil. O autor teve o cuidado de preparar de oitenta laudas e até a edição analisada que é de quarenta e oito laudas, um livro com texto disposto em períodos curtos com letras amplas, palavras reiteradas sistematicamente, de forma que o texto com personagens que são cores apelam pelo que de fato existe no ser humano o bem e o mal.

Flicts pode ser caracterizado como uma narrativa, em um poema que fascina pela originalidade e pelas cores como personagens em formas geométricas onde a leitura acontece de cima para baixo, da esquerda para a direita. De outra forma em *Flicts* quando as cores discursam não há a presença de balões como acontece com as HQs e a fala acontece de maneira explícita.

5. A apresentação de “*Flicts*”



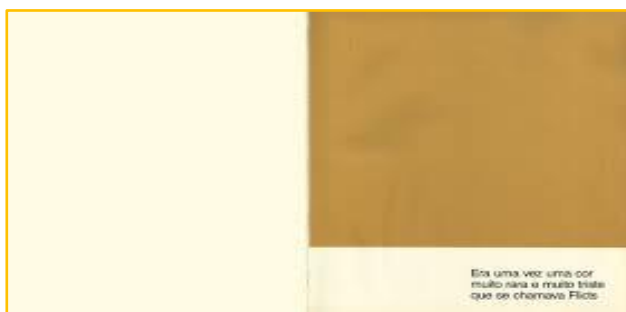
1. Capa da edição analisada.

Em sala de aula, o professor pode trabalhar a História, a ética, a pluralidade cultural e o respeito às diferenças com várias propostas apresentando aos alunos o livro de Ziraldo como o mostrado na figura 1. O objeto de estudo deste artigo é modesto em análise. Um trabalho futuro poderá esclarecer mais, à medida que o analista se aprofunde nos estudos sobre o leitor e obra.

O exemplar escolhido é o da 52ª edição da Editora Melhoramentos do ano de 2005. O livro traz os desenhos do autor que com as personagens que são as cores formam uma só estrutura, pois um sem o outro o escritor

privaria o leitor de efeitos de sentido que “pulam” a cada leitura.

A análise do recorte que se faz da obra “Flicts” não segue em detalhes todo o texto, foram retirados trechos da composição para a pesquisa. A seguir serão apresentados, respeitando a ordem do enredo, fragmentos de textos do livro em que se analisará o interior dos discursos que propõem reflexões que colaboram para as reflexões dos alunos para que possam modificar práticas sociais.



2. Apresentação da personagem “Flicts”.

Na página 05, como ilustrada na figura 2, temos a apresentação da personagem, iniciando com o “Era uma vez” – marcador de tempo – atemporal. Advérbio – Apresentação da personagem. Letras grandes, à direita do leitor. À esquerda, a cor branca e acima da apresentação, no lado direito, a cor *Flicts* “como rara e triste”.

Apreende-se *Flicts* como rara. Produção de efeitos de sentidos de especial. No decorrer da história a sociedade tem como prática discursiva associar a palavra rara àquilo que pouco existe no mundo. Hoje o jovem faz pesquisa através do PC de seu quarto ou de seu *iphone* para acompanhar as descobertas, apontando para sentidos de a busca pelo raro é célere. Outro sentido percebido de raro no texto pode ser associado ao incomum, algo valioso.

Nas páginas seguintes (06 e 07) a dimensão e a marcação da cor vermelha que historicamente tem como construção de sentido a força da vida/morte (o sangue), que historicamente o leitor faz relações com logotipos ou símbolos. Para a criança e jovens o vermelho pode lembrar uma marca de *fastfood*.

Por outro lado, o advérbio “não” inicia o enunciado apontando para a obviedade de evidência de sentido (ORLANDI, 2013, p. 46), sendo que a cor vermelha para nós é imponente e outra cor não seria mais forte que ela, porém é justamente neste ponto que podemos observar a “ruptura” (ORLANDO, 2013, p. 46), *Flicts* produz outro sentido puxando para ela a atenção, por quê?

Nos próximos (páginas 08 e 09): o autor coloca a cor amarela, novamente o enunciado repete com “não tinha a luz do amarelo”, aqui o jovem desloca os efeitos de sentido para a relevância do poder aquisitivo na sociedade moderna. E nas páginas seguintes (10 e 11), há um encontro ou paradoxo de enunciados, quando o leitor vira a página, pois do lado esquerdo há “nem a paz que tem o azul”.

Aqui, neste caso, observamos a ideologia sob o olhar de Orlandi (2013, p. 47) ao recorrermos à história para justificar a presença da cor azul. Sendo que a cor azul do mar /céu, voltando para o recurso da memória leva ao sentido de firmamento. O jovem pode pressupor o infinito/solidão. Para a autora (ORLANDI, 2013, p. 46) “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

À parte, nas páginas 10 e 11, temos a personagem azul em grande parte, a cor branca em menor como se houvesse o nada embora não citada e *Flicts* somente um “feixe” da personagem. Um problema de saúde pública hoje é o crescente número de pessoas com depressão que são afastadas do trabalho. A cor azul é uma cor fria. Pode-se apreender que o azul por efeito de contraste apreende-se como o negativo.

Nesta parte branca, ainda na página 11, a descrição de “*Flicts*”: “Era apenas o frágil e feio e aflito *Flicts*”. O fato do enunciado do texto estar escrito na parte branca na maioria das páginas pode levar o leitor a crer que a cor branca “empiricamente” é o espaço para se significar algo/alguém em um espaço em branco para escrever uma história de algo/alguém que não existia até então. Ou então apanhar efeitos de sentido de que no nada *Flicts* está só. Na atualidade o número de pessoas que vivem sozinhas é cada vez maior este fato pode ser confirmado por pesquisas do IBGE que mostram que as pessoas estão cada vez mais individualistas.

Os adjetivos (página 11) formam um retrato negativo da imagem do que é raro ou diferente na sociedade contemporânea. Atualmente na internet protegidos pela tecnologia e pela sociedade, jovens sentem-se no direito de

dizer o que desejam em redes sociais sem se preocupar com as consequências de seus atos.

Segundo Benveniste (1995, p. 68), o pronome pessoal é a representação do homem de “eu” em oposição a “tu” e “ele”. Na construção de todas as línguas não existe categoria de discurso mais importante que essa propriedade do pronome pessoal que introduz o sujeito no discurso. Voltando ao que é enunciado na página 11 de *Flicts*, o enunciado faz uma construção por contraste, como se não houvesse o outro em sua essência. O autor constrói a posição de apontamento do outro em imperfeições que na atualidade são ressaltadas em redes sociais pelo sujeito como verdades.

Ao atribuir os adjetivos à personagem o autor nos leva ao movimento de sentidos, os marcadores levam à características de pessoas. Assim o professor se Sociologia, História e outros podem utilizar em sala de aula a obra para tratar de assuntos relacionados às relações humanas. Temos como Direitos Humanos, inclusão, ou seja, tocar em assuntos que falam da aceitação do diferente.



3. P. 14.

No caso do Ensino Médio, na página 14, no exemplo acima, ao relacionar a caixa de lápis no seu texto com discurso institucionalizado da escola, o autor faz uma crítica cercada de elementos simbólicos. Há uma separação entre a cor/*Flicts* e as outras cores constituição visual que ratifica a ideia global trazida pelo texto.

Na disposição, temos na parte superior, da esquerda para a direita, a imponência/supremacia das cores e em sequência após a cor rosa, o branco, assim o branco se prolonga até chegar *Flicts* que está afastada das demais.

Embaixo das cores principais antagonistas o texto aparece carregado de elementos figurados. O autor usa substantivos, “Na escola a caixa de lápis cheia de lápis de cor de colorir paisagem casinha e cerca etelhado árvore e flor caminho laço e ciranda efitas”. Já embaixo da cor Flicts: “não tem lugar para Flicts” (p. 14).

Na atualidade o jovem não conhece muito sobre a história da educação. A escola pública foi criada para servir à sociedade que se iniciara no século XVII com a chegada advento do capitalismo e teve como realidade a desigualdade social. A escola deveria permanecer com as crianças oriundas das classes mais pobres parte do dia, enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. É uma oportunidade de debate sobre a história da educação e a relações de poder que permeiam a escola.

A função da escola além de preencher o tempo da criança era de ensinar operações simples de formação de mão de obra para o sistema de divisão do trabalho, pois as fábricas precisariam de funcionários que estariam separados pelas classes sociais e que eles próprios não perceberiam a submissão que vinha das relações sociais da escola e outras relações, “esse mecanismo é exercitado até hoje pelo conjunto de práticas em instituições concretas, aparelhos ideológicos de estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 8).



4. P. 16 e 17.

A obra toda é rica em elementos alusivos para explicar nas páginas 16 e 17, como na figura acima, há uma comparação entre a magia de uma tarde de verão após a chuva, a chegada do arco-íris e o recreio na escola. A

metáfora acaba dando “voz” à cor quando ela pede para ser inserida no grupo. O recurso utilizado pelo artista é o verbo “deixar”.

A “voz” da personagem *Flicts* é dada pelo autor na página 17 onde o verbo “deixar” é o marcador do questionamento da “permissão” em que a personagem interpela o grupo ao qual quer pertencer. Assim para o processo de discussão em sala de aula sobre temáticas de grupos minoritários e a questão do dimensionamento da necessidade de debates em que o jovem hoje sabe que precisa se posicionar é deixada em forma de perguntas ao leitor pelo autor.



5. P. 18 e 19.

Ao tratar de disposição de imagem, neste trecho em especial, o leitor apreende de que “lugar” *Flicts* poderia falar “lugar de assujeitado” já que nas páginas 18 e 19, o arco-íris está de forma convexa a dica ao leitor é também uma abertura para a reflexão: “Mas ninguém olhou para ele”, ou seja, as cores lhe dão as costas, e no centro direito a abertura para as formações discursivas (ORLANDI, 2013, p. 43), “as palavras falam com outras palavras”.

O capitalismo apresenta a ideia de que o sujeito é que escolhe suas condições de vivência, mas observa-se que o sujeito é ensinado a aceitar sua condição de “assujeitado” (ORLANDI, 2002, p. 50), desde a infância permanecendo assim submisso. No texto, *Flicts* aceita a situação a ela imposta. A problemática em filosofia sobre qual a proporção de maldade é exposta hoje neste momento histórico.

Na página 20 o autor propõe uma discussão sobre a formação do discurso que o docente pode explorar de várias formas. Segundo Orlandi (2013, p. 47), “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história.” Exemplo: “Sete é um número tão bonito” disse o Vermelho vermelho. As condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico (ORLANDI, 2013).



6. p. 20.

O sujeito normatizado se organiza de forma que tudo ao nosso redor se redireciona aos números delimitados, é interessante perceber que o número “sete” que é o número das cores do arco-íris não teve sentido de pertencimento apenas ao arco-íris e que o número determinado ali, desloca para outros, já que foram ditos. O grupo de semelhantes é restrito e isso se repete abaixo. O discurso nos enunciados traz as problemáticas da sociedade hoje, o discurso normatizado de família, sobrenome de peso, tradição e por fim, o grupo é formado por elementos com atribuições definidas, ou seja, não há mais lugar.

Na formação discursiva podemos perceber outros efeitos de sentidos, por exemplo, quando o autor enuncia: disse o Vermelho vermelho; “vermelho” pode não significar a mesma coisa em diversas situações, para sujeitos cuja autoridade vem de sua representatividade política. Assim, a autoridade das palavras de um padre não significa do mesmo modo quando ditas da posição política de uma mãe. Deste modo, a palavra “vermelho” (p. 20), pode representar um estado de espírito (raiva, vergonha), ou, dependendo do lugar de onde se fala, pode significar, por exemplo, A Cruz Vermelha Internacional, movimento que salva vidas.

Enfim, os enunciados das personagens do Arco-íris são carregados de ideologia que segundo (ORLANDI, 2013) é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Ainda neste trecho: “Somos uma grande família” disse o verde, parafraseando o discurso da família tradicional, porém os sentidos podem ser outros, “As palavras falam com as outras palavras” (ORLANDI 2013, p. 43), ser uma grande família pode não significar acolher, cuidar, amar, ter afeto, pois “família” significa Direito, organizar, estruturar e proteger a família dentro da materialidade histórica do sistema econômico vigente: Capitalismo.

Assim, o convite a uma análise de *Flicts* não só pelo contexto histórico que a obra representa para o Brasil, um marco na produção de Literatura infantil, mas também pela beleza de que a cada leitura os efeitos de sentido podem ser outros, construídos ou pelo imaginário de uma criança, ou pela construção das relações sociais de jovens formadas na materialidade histórica.

7. Considerações

Neste artigo debatemos a relevância da obra *Flicts* do autor Ziraldo fazendo assim, um recorte nos discursos apresentando como são construídos alguns dos sentidos. Vimos que o professor pode oportunizar aos alunos a mudança da prática social através de discussões de temas atemporais.

O fator analítico levado em conta a partir de *Flicts* é que a personagem/cor tem afeto, é rara, é comparada às demais, não se sente inserida no grupo, sofre na tentativa de ser incluída no grupo fato que não acontece. Então, há o político e o simbólico sendo afetado pela língua quando tratada a questão dos espaços institucionalizados através do percurso histórico.

O que é apreendido na sociedade, é que a ordem capitalista traz uma incoerência. Desse modo, a inclusão social, instituições como a família, preservação de integridade, direito a ter direito mudam à medida que se analisa que há uma ordem natural de obrigações e interesses que operam em função de manter certa estabilidade na sociedade do grupo dominante sobre o grupo dominado.

Ao analisar questões como as tratadas no texto de *Flicts* “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2013, p. 46), segundo a autora o sujeito se percebe como per-

tencendo pela ideologia, uma vez que a ideologia entende-se como a realidade prática de um grupo social e econômico imposta de maneira natural, como os costumes, por exemplo, por quem exerce o poder sobre os demais do grupo.

Apreende-se assim, que a escola é um espaço social onde as relações de forças estão sempre em tensão de “resistência” entre as instâncias de hierarquia que foram normatizadas pelo Estado. O papel social do professor é significativo como mediador na mudança de prática social do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BENVENISTE, Émile. 1902 – 1976. *Problemas de linguística geral I*: Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum – 4. ed. – Campinas-SP : pontes, 1995. Unicamp. (linguagem crítica)

FLICTSONLINE (imagens) [https://www.google.com.br/search?q= to-das+as+imagens+do+livro+flicts&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=](https://www.google.com.br/search?q=to-das+as+imagens+do+livro+flicts&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=)

PINTO, Ziraldo Alves. *Flicts / Ziraldo*. Ilustrações do autor. – 52. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005 – (Mundo Colorido)

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos / Eni P. Orlandi. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975-publicacaooriginal-156036-pl.html> / Acessado em 30/08/18 às 10h e 06min.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html> / Acessado em 31/08/18 às 07h53min.

<http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/detalhada.asp> Acessado /Acessado em 03/09/18 às 8h39min.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UM OLHAR
SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL SUPERIOR DO
PARFOR EM BOA VISTA-RR**

Verônica de Oliveira Magalhães (UERR)

vevemagal@yahoo.com.br

Nilmara Milena Gomes Maran (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

RESUMO

Cada vez mais a questão da formação de professores indígenas assume importância devido às exigências e demandas que são atribuídas à educação na sociedade contemporânea. À vista disso, refletir sobre os desafios na formação de indígenas em Roraima é relevante para compreender as formações discursivas em curso em contexto multicultural e linguístico. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar representações de ensino superior construídos no discurso de uma professora indígena discentes do curso de Letras/Literatura ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor em Boa Vista-RR. Do ponto de vista teórico, a situamos na Teoria Social do Discurso, que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Em termos metodológicos, analisamos a representação de ensino superior indígena pela lente do memorial como instrumento de reflexão e recurso qualitativo de coleta de dados.

Palavras-chave:

Multicultural. Parfor. Formação indígena.

1. Introdução

Ao longo de nossa carreira de professoras, nos interessamos sobre o tema das representações sociais dos professores de Língua Portuguesa que lecionam em Boa Vista-RR. Contudo, ao iniciarmos nossos trabalhos em um centro de formação continuada para professores, esse interesse acentuou-se pela temática dos desafios na formação de indígenas em Roraima, posto que é um público carente de conhecimento científico e interessado na aquisição de práticas pedagógicas que contribuam para o crescimento intelectual de suas comunidades.

Nesse ínterim, ministramos uma disciplina na primeira licenciatura do curso de Letras/Literatura ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, nos fazendo refletir e questionar como são construídas

as representações de ensino superior no discurso de professores indígenas, visto que são inúmeros os desafios que cercam a formação de indígenas. Para tanto, optamos pela Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2001b), por ser uma abordagem de Análise do Discurso Crítica (ADC) que se baseia na linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a elementos sociais.

Em termos metodológicos, optamos pelo memorial formativo, por ser um recurso de coleta de dados qualitativo que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras em relação às políticas e procedimentos relacionados aos fatores motivadores que as fizeram ingressar e permanecer no ensino superior, revelando no fio do discurso a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática discursiva.

2. A luta dos povos indígenas e a educação: abertura de caminhos a serem percorridos

A política educacional brasileira traçada aos povos indígenas teve a sua trajetória marcada pela civilidade das etnias e até hoje continua nos mesmos moldes desde a época da colonização no Brasil. Para os povos indígenas foi destinada a ação de civilizar, em que a educação teve o caráter de desrespeito às diferenças, eximindo dos grupos étnicos o direito a sua cultura, religião, línguas, saberes e aprendizagem. Assim tornar os índios “civilizados” continuou acontecendo de maneira natural, com a concepção equivocada de que dessa forma estariam saindo do estado da condição primitiva para um estado de progresso.

Elias (1994) destaca o conceito de civilização de forma ampla sem pretensão de generalização, parte do pressuposto de que civilizar

[...] resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedade mais antiga ou a sociedades contemporâneas „mais primitivas. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou visão de mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994, p. 23)

Em 1988 as mudanças no panorama educacional indígena foram efetivadas. A Constituição Federal assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada e específica, conforme trata no

Artigo 231.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL 2004, p. 130)

Nesse contexto esta foi a forma de se tentar corrigir uma dívida social acumulada durante anos, foi um resgate étnico e cultural resultante da luta de diversos movimentos indígenas na defesa de suas identidades culturais.

Uma vez garantidos nos termos da Lei os direitos educacionais conquistados pelos indígenas, para serem consolidados é necessário que todas as comunidades indígenas façam uso da escola como ferramenta para sua luta. A escola indígena passa a ser o centro da desmistificação da crença de que deveriam apenas assimilar as imposições de civilização para passar a ser um local de reconhecimento e valorização de um povo. Assim, a escola passa a existir como uma possibilidade de transformação mesmo que ainda não seja o modelo reivindicado durante anos.

A educação escolar indígena na atualidade permite que o ensino contemple saberes científicos, os que são valorizados pela sociedade de modo geral e os saberes tradicionais próprios à cultura de cada comunidade indígena. Mesmo com os avanços em termos de conquistas de espaço na educação escolar indígena, ainda há impasses entre as lideranças indígenas que primam pela cultura local e o governo que privilegia o conhecimento científico, o que dificulta a inserção de novas práticas escolares nas comunidades indígenas. Giupioni (2006) afirma que mesmo com todos os ganhos, existe a falta de interesse governamental que ainda continua sendo o principal impedimento para que as conquistas legais se concretizem em sua totalidade. Assim, a educação escolar indígena desejada por professores e comunidades permanece como alvo das reivindicações dos povos indígenas.

Ao fazer uma reflexão no cenário da educação escolar indígena em Roraima percebe-se que as situações são semelhantes as vividas nacionalmente. O processo de construção e reconstrução da escola indígena vem de encontro a proposta de mudanças, desafios, questionamentos e compromisso com a realidade. Há que se considerar também, que a construção de novos caminhos a serem percorridos pelo estudante indígena na instituição de educação superior constitui-se de modo diferente frente as dificuldades e os

medos de cada indivíduo. Enfim, as situações adversas só surgem quando se decide percorrer o caminho, o que não deixa de ser uma forma de crescimento e evolução.

Abordados de forma sucinta, muitos são os problemas que a população indígena ainda enfrenta para ter a garantia de seus direitos educacionais. Situações adversas como as dificuldades na formação básica, no sentido de que a realidade encontrada na escola não condiz com expectativa criada e a dificuldade em falar o português que muitas vezes é motivo de abandono escolar. E aos que chegam as universidades os problemas não se dissipam, apenas se configuram de outra forma, muitos deixam suas casas na comunidade que viveram e vão morar na cidade passando a enfrentar desafios diferentes do seu dia a dia.

Tais desafios abrangem situações de falta de estrutura financeira, relação entre professor e aluno e a adaptação e autonomia do estudante indígena que muitas vezes sofrem com a dificuldade de adaptação, uma vez que passam longos períodos longe de casa, em uma realidade diferente de sua cultura, e constantemente imbuídos em não decepcionar e voltar para ajudar a comunidade em que vivem.

Quais as mudanças que vêm acontecendo na consciência e na identidade dos indígenas que trilham nesta abertura de caminhos? Para Santos (2010, p. 31), “a desigualdade dos diferentes enquanto humana é a forma mais radical de produção das desigualdades”, pois é quando se remete a todas as questões histórico-sociais, em que perpassam por julgamentos e olhares de reprovação toda essa problemática ganha volume e nos responsabiliza na reprodução de mais desigualdades. Ressaltar as conquistas da educação escolar indígena dentro das escolas e universidades é lutar para que o espaço de formação seja realmente crítico, de transformação social e não de reprodução preconceituosa.

Para Hall (2006) é possível entender a identidade não como algo fixo, imutável, mas como aquilo que é construído na diferença ou por meio dela. A identidade não é algo hermético, é uma convenção socialmente construída, que se insere no circuito da cultura e tem a ver com a representação. Dessa maneira a educação tem como papel fundamental mostrar novas realidades, construir caminhos, oportunidades e ainda, estimular mais ações nesse sentido, evidenciar que as ações sociais devem ser pensadas e debatidas com, para e pelos indígenas. Muitas são as cobranças enfrentadas em diversos aspectos, mas é a consumação do direito a uma educação me-

lhor e com qualidade que fará a diferença em relação à educação e ao respeito pela cultura dos povos indígenas.

3. A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social entre os postulados teóricos de Fairclough (2001) e Goffman (1975)

Um dos pressupostos teóricos da presente pesquisa que encontrei desenvolvido na perspectiva da Teoria Social do Discurso é o de que ao lançar mão do uso da linguagem como discurso, a investigação, impreterivelmente, seguirá um método informado social e teoricamente, como forma de prática social. Isso implica que esse uso é um modo de ação e de representação historicamente situado, envolto por uma relação dialética com o contexto social, ou seja, o discurso integra o mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele.

A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fairclough (2001b) e Goffman (1975). Para ambos o sujeito se constitui imerso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goffman (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais.

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), o discurso é visto como forma de prática social, intimamente ligado ao situacional, institucional e societal porque lida não apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Desse modo, estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e construindo as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

A prática social, moldada e restringida pelas estruturas sociais, constitui a prática discursiva que envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, como pontua Fairclough (2001b, p. 107) “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos (...) são consumidos diferentemente em

contextos sociais diversos”.

Nessa perspectiva, os contextos sociais definem a forma como os textos serão explorados e consumidos, ou seja, dependerá dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo, primeiro pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas – fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social a qual determina os recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre (FAIRCLOUGH 2001a).

Essa concepção implica considerar que a produção discursiva é organizada em forma de estruturas e que cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que podem tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas padronizadas (RAMALHO; RESENDE, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011). Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 9) afirma que os sistemas simbólicos “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturadas – formadas pelas normas, ordens do discurso e convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - e como estruturas estruturantes – que são constituídas mediante prática e luta social, no intuito de ressignificar regras e convenções e desse modo construir novas estruturas.

Para a Teoria Social do Discurso o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável, como veremos nas análises que seguem. Por isso relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação. Bourdieu (1989) enfatiza que o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Assim, o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídos e constantemente empregados. Além do mais o poder só é consentido mediante o ocultamento de seus próprios mecanismos, do contrário será moldado e reinstrumentalizado de acordo com as necessidades sociais (FAIRCLOUGH 2003).

4. *Representação de ensino superior construída no discurso de uma professora indígena*

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Bá-

sica (Parfor) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo objetivo é ofertar educação superior para profissionais do magistério que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula e que estejam em efetivo exercício na educação básica da rede pública. Essa foi a oportunidade que Francisca (nome fictício) encontrou para cursar o ensino superior. Francisca é indígena da etnia wapixana, filha de pai e mãe wapixana. Nasceu e reside até hoje na comunidade indígena Tabalascada, município de Cantá-RR. Abaixo analiso excertos do discurso, no intuito de compreender como são construídas as representações do ensino superior no contexto indígena.

Durante o curso de Magistério simulamos muitas aulas, analisamos muitas teorias e criticamos muitas práticas dos professores que atuavam nas escolas. O sonho de fazer diferente e assim transformar a educação nos acompanhava desde o princípio. Talvez porque fazíamos parte de um Brasil que já tinha passado por muitas mudanças e era preciso que ela acontecesse também na educação. Acreditávamos que poderíamos fazer com que nossos alunos, através de suas relações com o mundo, tornar-se-iam cidadãos mais autônomos e que nós não recorreríamos aos métodos tradicionais, nos quais os conhecimentos eram transmitidos aos alunos como se estes nada soubessem.

[...]

Sempre tive muito medo de não poder continuar estudando, ou melhor, de não ter mais vínculo em Estabelecimento de Ensino como discente, isso representa para mim a estagnação e o atraso, este medo já me acompanhava desde o curso de PROFORMAÇÃO. Tenho a convicção de que uma professora competente e comprometida com o que faz busca sempre a renovação, pois nenhuma verdade é eterna, e a educação precisa ser atual.

[...]

E isto foi um dos motivos para que eu optasse por este curso. Outro motivo é que sempre tive vontade de fazer Licenciatura em Letras, com o objetivo de adquirir mais conhecimento e levar para a prática na sala de aula. Outro motivo, mais importante ainda, que me levou a optar por essa área, é que são poucos os professores que tem licenciatura nesta área e que lecionam nas escolas do interior e também nas escolas indígenas. Com essa graduação espero qualificar-me para melhor desempenho de minha função.

[...]

E torna dificultoso os retornos que são nos sábados, tenho que conciliar o trabalho com o estudo, muitas das vezes não somos compreendidos em relação a isso, mas nada é impossível. Isso é rotina de um estudante que quer melhoria para a sua vida e a dos alunos, tive professores maravilhosos, doutores mestres. Sempre tive medo de encontrar professores com preconceito, por eu ser indígena, mas até o momento nunca sofri isso. As disciplinas sempre era uma coisa nova, professores desconhecidos sempre gera um pouco de medo, mas quem se dedica sempre alcança o melhor.

No discurso da professora Francisca, a luta dos povos indígenas por uma educação de qualidade é representada através do processo de significação construído no entrecruzamento das formações discursivas: enquanto professora – O sonho de fazer diferente e assim transformar a educação nos acompanhava desde o princípio e enquanto cidadã – Talvez porque fazíamos parte de um Brasil que já tinha passado por muitas mudanças e era preciso que ela acontecesse também na educação. Assim, como pontua Fairclough (2001b), as práticas discursivas contribuem tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la, o que torna o discurso verdadeiro não mais precioso e desejável, uma vez que não é mais o único discurso possível. Foucault (2003), já afirmava que no século VII a verdade estava deslocada do ato ritualizado para o significado atribuído ao próprio enunciado. Nesse sentido, os excertos acima destacados demonstram indícios de representação de uma prática social em que a profissão docente é considerada importante, essencial para a comunidade em que reside.

Portanto, vimos desenhar-se uma linha de raciocínio crescente à medida que a professora revê os motivos que a levaram a optar pela profissão docente. Primeiro por sonhar em fazer diferente e assim transformar a educação, segundo por adquirir mais conhecimento e levar para a prática na sala de aula, e terceiro por que são poucos os professores que tem licenciatura nesta área e que lecionam nas escolas do interior e também nas escolas indígenas. Percebemos na proposição de Francisca a importância da dimensão temporal, que espousa a ideia de que os desafios que cercam a formação de indígenas em Roraima envolvem um olhar tanto para trás – o sonho a ser realizado – quanto para frente – transformar a realidade das comunidades indígenas. Desse modo, o movimento que oscila entre ser professora e ser cidadã permite-nos perceber que o discurso da professora Francisca se alimenta do passado e do futuro para construir o presente. Julgamos que a descrição do trânsito entre o não mais – nós não recorreríamos aos métodos tradicionais – e o não ainda – busca sempre a renovação, pois nenhuma verdade é eterna, e a educação precisa ser atual – constitui o fluxo ininterrupto do processo de construção do saber docente indígena.

Tal aproximação é possível se entendermos que tanto a memória quanto a expectativa são práticas sociais ativas de construção discursiva de sentido para a formação indígena de nível superior. Desse modo, Francisca constitui um sistema de projeção de significados para a vida social, propondo uma nova congruência no agenciamento das suas escolhas. Assim, ao confirmar o medo de não poder continuar estudando representa a expectati-

va em adquirir instrumentos não apenas para se distinguir dos demais, mas principalmente para construir uma vida junto a comunidade de independência e bem-estar. Isso é rotina de um estudante que quer melhoria para a sua vida e a dos alunos. O conflito travado entre o medo e a vontade de vencer é fruto de um estranhamento cultural. Sempre tive medo de encontrar professores com preconceito, por eu ser indígena, embora tente manter a postura de que não há diferenciação, mas até o momento nunca sofri isso, ao tentar levar para a cultura hospedeira um traço da sua identidade de origem, ocorrem as situações de conflito, pois para os não índios vigora no mérito uma ética diferente daquela que norteia os índios, já que naquela o bom desempenho é associado a realizações individuais objetivas, funcionando em um modelo de relações não só no trabalho, mas também sociais, baseado na competição, na busca da realização individual e no privilégio do contratual em detrimento do social.

Isto posto, é possível compreender por que, nas relações sociais, quando fora das comunidades, o índio se volta para própria comunidade, pois, naquele momento, eles se tornam pares ao estarem na mesma condição, ou seja, de estrangeiros em um município de um estado multicultural regido por regras que não são suas, perceptível no discurso. Para ingressar no nível superior, demorei mais ou menos 14 anos, achava que entrar no nível superior era coisa difícil.

5. Considerações finais

O acesso de cursistas indígenas nos cursos de nível superior levanta questionamentos acerca de estatísticas pouco convincentes, na medida em que pode ser considerado quase como casos isolados. Nessa perspectiva, ao dar voz à única representante indígena do curso de Letras/Literatura, é possível perceber que esse nível de educação vem, de algum modo, sendo discutido e representado numa velocidade que não atende plenamente aos anseios das populações que dela esperam benefícios. Nesse sentido, percebemos a disparidade latente entre a educação superior de índios e a educação superior de não índios.

Mesmo reconhecendo que a demanda por profissionais indígenas de nível superior nas aldeias é enorme, o domínio do conhecimento teórico subjacente a sociedade por parte dos indígenas também é um objetivo de luta pelos direitos das suas comunidades. Além disso, a presença do indígena

numa faculdade traz mudanças e questionamentos na forma de pensar e agir dos colegas e professores que, talvez, nunca tivessem parado para pensar na questão indígena anteriormente. Nesse sentido, diante do discurso da professora Francisca evidencia-se que cursar uma universidade é um instrumento importante para a construção de caminhos novos e autônomos para os povos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CAMPOS, Rogério C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFGM, 2001a. p. 31-82
- _____. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: UnB, 2001b.
- _____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

**GUIMARÃES ROSA: TRAJETÓRIA DE SUCESSO E DE
VALORIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA**

Ivani Alves Satlher Ruella (UENF)

ivaniruella@hotmail.com

Eduardo Satlher Ruella (UENF)

RESUMO

O presente artigo tem como base a literatura brasileira contemporânea difundida por João Guimarães Rosa, dada a riqueza dos aspectos linguísticos e humanos explorados em sua obra que evidencia especial cuidado em retratar a importância de personagens simples, em suas características mais humanas para, a partir desta premissa, explorar a riqueza de traços linguísticos bastante definidos. Para o desenvolvimento da temática foi necessário proceder à coleta e análise de dados e utilizar elementos da pesquisa do tipo exploratória com viés em princípios descritivos referentes às principais obras do autor que estão diretamente relacionadas às construções vocabulares “criadas” e descritas em seus diversos contos, por exemplo, nos que compõem as obras: “Primeiras Estórias” e “Sagarana” e, outras que também dão ênfase à temática da inclusão/exclusão social, à questão da loucura ou ao universo infanto-juvenil de seus personagens. Por fim, pretendemos defender que a linguagem retratada na obra de Guimarães Rosa o distingue dos demais regionalistas, pois suas criações linguísticas exploraram diversos valores do signo (sonoro, nocional, visual) e porque a partir desse autêntico laboratório linguístico, Guimarães Rosa conseguiu criar uma poderosa linguagem literária, apta para expressar e retratar a profunda visão do mundo que sua obra transmite.

Palavras-chave:

Arte. Escrita. Linguística. João Guimarães Rosa.

1. Introdução

O presente artigo tem como base a obra do autor da literatura brasileira contemporânea, João Guimarães Rosa, dada a riqueza dos aspectos linguísticos e humanos explorados em sua obra. O interesse por esta investigação surgiu das reflexões sobre a obra do escritor mineiro João Guimarães Rosa, especialmente, da análise crítica dos textos literários deste conceituado escritor. Para realizar o presente estudo, diversas leituras foram finalizadas no sentido de evidenciar a trajetória de sucesso de Guimarães Rosa, bem como da maneira como valorizou os processos linguísticos. Uma característica que comumente desperta e aguça a curiosidade do leitor em relação à apreciação pela obra de Guimarães Rosa é que em suas narrativas não há indicação de que personagens que se curvam às dificuldades que

lhes são impostas. Pelo contrário, eles tendem a perscrutar dentro de si mesmos, estratégias capazes de demovê-los de qualquer condição de inércia ou estagnação. Outro aspecto que pode ser mencionado na obras de Guimarães Rosa é que facilmente é possível observar a caracterização de personagens ativos, dotados de presença e discursos que ultrapassam o lugar social em que estão historicamente estabelecidos. Ou seja, é notório que Guimarães Rosa ressalta o caráter assumido pelas personagens e, seus traços psicológicos são também compreendidos de modo semelhante a um indivíduo que reage ou que supera os obstáculos no sentido de afirmar-se. (DIOGO, 2018; TELES, 2017; UTÉZA, 2012).

Nesse sentido, é possível citar que no exemplo de Riobaldo, o narrador/jagunço/ex-professor de Grande Sertão: Veredas (1956). Nesta obra, Riobaldo, a fim de tornar-se mais forte, assume a possibilidade de travar um pacto com o diabo, atribuindo a este o status de detentor de forças mágicas, capazes de transmutá-lo de simples jagunço a chefe guerreiro e vencedor. Esse “homem transitório” é o homem moderno e pós-moderno simultaneamente. A ele é legada a visão de um universo onde tudo está em seu devido lugar, compartimentado, mas a ele é também concedido o livre arbítrio, o poder de enxergar que nem tudo está num lugar prescrito, uma vez que não deveria estar e que, talvez, esta ausência de lugar fixo seja por si só a condição *sine qua non* da pós-modernidade, ou seja, o indivíduo está livre, mas preso ao seu livre arbítrio. (DIOGO, 2018; TELES, 2017; UTÉZA, 2012).

Atualmente, vivemos uma época que mescla radicalismos e alienação, a identidade encontra-se esgarçada, fragmentada, mas, paradoxalmente, os fragmentos formam a unidade. A literatura, de acordo com o estudioso, é um dos saberes que apresenta uma força extraordinária para que as pessoas possam conhecer a si mesmas. A esse respeito, importa destacar que a escrita literária de João Guimarães Rosa apresenta o diálogo entre culturas e, que contribui para uma leitura ativa. As vozes das narrativas de Guimarães Rosa encenam modos de reconhecer e construir o heterogêneo mundo do século XX. Ou seja, retratam o Brasil sertanejo e a América Latina em constante tensão entre o arcaico e o moderno. Assim, a escrita literária de Guimarães Rosa é caracterizada como interdisciplinar e multicultural. Na economia da obra de Guimarães Rosa é possível observar diversos saberes sedimentados, como o histórico, o sociológico e o filosófico, que perdem seu status de conteúdos diversos para integrarem-se numa totalidade. (DIOGO, 2018; TELES, 2017; UTÉZA, 2012).

A obra de Guimarães Rosa sinaliza uma literatura de resistência, não no sentido ofensivo do termo, mas no sentido de engajamento com o próprio ser humano e suas particularidades. E, principalmente, para uma literatura de consistência, que possibilita ao leitor o restabelecimento da linguagem enquanto elemento de instauração de mundos e, por extensão, de transformação social. O título adotado faz referência ao conto “A terceira margem do rio”, de Primeiras estórias (1962). Nesse conto, um homem abandona a família para morar numa canoa, sem maiores explicações. Seu filho é o único que fica a sua espera a vida inteira. Onde estaria seu pai? O título da narrativa sugere que a personagem paterna entrou numa terceira margem, a margem do processo, do devir e, é nesse ambiente que se situa os saberes da escrita literária de João Guimarães Rosa. (DIOGO, 2018; TELES, 2017; UTÉZA, 2012).

Nota-se que as obras ficcionais de Guimarães Rosa podem ser abordadas tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, pois em todos os seus textos literários é possível discernir a mistura entre saberes, o que proporciona aos leitores o incremento de seu repertório cultural aliado à construção de um pensamento crítico e reflexivo. O sertão de Guimarães Rosa, por exemplo, apresenta conflitos e problemáticas da modernidade brasileira, bem como o choque entre arcaico e moderno. Ou seja, nesse caso, o fenômeno literário não é a realidade, mas se constitui enquanto uma reorganização artística desta. Por esta razão, importa ser estudada enquanto construção que problematiza a identidade humana e que pode ser trabalhada na instituição escolar.

Para o desenvolvimento do estudo, decidiu-se seguir como tópico principal a coleta e análise das principais obras referentes às construções vocabulares “criadas” pelo autor e descritas em seus diversos contos, por exemplo, nos que compõem as obras: “Primeiras Estórias” e “Sagarana” e outras que também dão ênfase à temática da inclusão/exclusão social, à questão da loucura ou ainda o universo infanto-juvenil de seus personagens.

2. *Biografia*

João Guimarães Rosa é conhecido como um dos autores da terceira fase do Modernismo Brasileiro. Nascido no dia 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, interior de Minas Gerais, era filho de comerciante da região. Guimarães Rosa realizou seus estudos primários na própria cidade, mas em

1918 mudou-se para a casa de seus avós em Belo Horizonte para continuar os estudos. Formou-se médico na Universidade de Minas Gerais, em 1930 e, são dessa época os seus primeiros contos, que foram publicados na revista “O Cruzeiro”. Depois que se formou, Guimarães Rosa mudou-se para Itaguara, município de Itaúna no interior de Minas Gerais, onde permaneceu e exerceu sua profissão de médico por dois anos. Porém, em 1932 voltou para Belo Horizonte para servir como médico voluntário da Força Pública, durante a Revolução Constitucionalista. Em 1934, Guimarães Rosa mudou-se para o Rio de Janeiro, prestou concurso para o Itamarati, conseguiu aprovação em segundo lugar e ingressou na carreira diplomática. Em 1936 participou de um concurso ao Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras, com a coletânea de contos “Magma” e, mesmo tendo conquistado o primeiro lugar, não publicou a obra. Em 1937 iniciou a produção de “Sagarana”, volume de contos que retrata a vida das fazendas mineiras. Entre os anos de 1938 e 1944, Guimarães Rosa foi nomeado cônsul-adjunto na cidade de Hamburgo, Alemanha. Contudo, especificamente no ano de 1942, Guimarães Embaixada Brasileira. Em 1946, publicou “Sagarana” que se transformou em sucesso de crítica e público foi preso quando o Brasil rompeu a aliança com a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. No ano seguinte foi para Bogotá, como Secretário da. Inclusive, as duas edições esgotaram-se no mesmo ano e a obra foi vencedora do Prêmio da Sociedade Felipe d’Oliveira. De 1946 a 1951, Guimarães Rosa residiu em Paris. Em 1952, realizou uma excursão ao Estado de Mato Grosso e escreveu uma reportagem poética: “Como Vaqueiro Mariano”, que foi publicada no Correio da Manhã. Em 1956, após dez anos de sua estréia literária, o escritor publicou: “Corpo de Baile” e “Grandes Sertões: Veredas”. No ano de 1958, Guimarães Rosa foi promovido a embaixador, mas optou por não sair do Brasil e permaneceu no Rio de Janeiro. No ano de 1963 foi eleito para a Academia de letras, mas somente foi empossado em 1967. Após três dias após o ato de sua posse, Guimarães Rosa sofre um infarto e, no dia 19 de novembro de 1967, faleceu no Rio de Janeiro com 59 anos de idade. (HEIDEMANN, 2018; BIOGRAFIA, 2018; BENEDETTI, 2008).

3. *Estilo literário*

João Guimarães Rosa tem como fundamento primordial de suas obras a representação de personagens simples em suas características mais humanas para, a partir daí, explorar a riqueza linguística da região norte

mineira, por exemplo, bem como do Vale do Jequitinhonha, localidade em que as pessoas têm traços linguísticos bastante definidos.

A obra de Guimarães Rosa se define, sobretudo, pelo caráter inovador. Seu estilo, suas personagens e o psicologismo se diferem de tudo o que já havia sido feito anteriormente em língua portuguesa. Inclusive, diferenciava-se dos demais regionalistas, especialmente porque, embora sua ficção se prenda a uma região específica do Brasil, a saber, principalmente o sertão de Minas Gerais, ela consegue ultrapassar o meramente regional e atingir o universal, por meio da aguda percepção dos problemas vitais que existem no interior do homem de qualquer região. Dessa maneira, os elementos pitorescos e tipicamente regionais que aparecem em sua obra são importantes entre si mesmos, mas também servem para estruturar e revelar ao leitor todas as inquietudes e dilemas do homem. (DIOGO, 2018; PELINSER, 2017; TELES, 2017; UTÉZA, 2012; BOURDIEU, 2010; BENEDETTI, 2008; COUTINHO, 1991; GARBUGLIO, 1972).

Por esse motivo, verifica-se que a obra de Guimarães Rosa apresenta diversas temáticas que envolvem indagações sobre o destino, Deus e o diabo, o bem e o mal, a morte e o amor. Quanto ao quesito sobre a relação bem/mal, sua obra sugere que acreditou na supremacia do primeiro sobre o segundo. Em sua obra, essa atitude chega quase a configurar uma tese, aliás, coerente com o proverbial otimismo do autor, impresso, inclusive, no realismo fantástico que distribui por toda a sua produção.

Outra característica que diferencia a obra de Guimarães Rosa é a linguagem. As criações linguísticas operadas por Guimarães Rosa o transformaram em um profundo inovador da linguagem literária brasileira, principalmente por ter explorado diversos valores do signo (sonoro, nocional e visual) e criado palavras, utilizando-se de arcaísmos e, aproveitando o conhecimento que tinha sobre outras línguas modernas, além de ter recorrido às análises tanto no grego quanto no latim. Desse verdadeiro laboratório linguístico, Guimarães Rosa criou uma linguagem literária, suficientemente apta para expressar a profunda visão do mundo que sua obra transmite. Seu texto é tão perspicaz que é comum que o leitor às vezes tenha a sensação de que o que está lendo não é mais a fala de uma personagem, mas sim do seu pensamento articulado em palavras. Esse é um recurso utilizado na linguagem de Guimarães Rosa na tentativa de torná-lo compreensível para o leitor. Através dessa habilidade, Guimarães Rosa apresenta a surpreendente psicologia da personagem que “fala”. Isso não ocorre integralmente na tota-

lidade de sua obra. (DIOGO, 2018; PELINSER, 2017; TELES, 2017; UTÉZA, 2012; BOURDIEU, 2010; BENEDETTI, 2008; LAJOLO, 2005; RONCARI, 2002; COUTINHO, 1991; GARBUGLIO, 1972).

Guimarães Rosa conseguiu universalizar o regionalismo mineiro através de suas obras que supõe o equilíbrio entre o realismo épico e o realismo mágico, adaptando o natural, o místico, o fantástico e o infantil em novas perspectivas. O estilo de Guimarães Rosa também é considerado requintado e elaborado, pois experimentava linguagem própria articulada sob uma lógica inflexível. Seus personagens foram criados fisicamente com magnificência e também na sua personalidade marcante de homens rústicos. Uma de suas preocupações evidentes em seu estilo diz respeito ao aprofundamento da visão pessoal das coisas e seres. A arte de Guimarães Rosa é extremamente difícil. Guimarães Rosa evitava o improviso e, com grande esforço, escolhia palavras comuns dando vida às Caatingas, às atitudes dos caboclos e aos diálogos cheios de provérbios sertanejos, aproximando-se inteiramente da língua do interiorano. O primeiro livro de Guimarães Rosa, *Sagarana*, o consagrou como escritor, pela inovação e revolução que provocou. *Sagarana* é um livro de contos, composto pelos seguintes contos: O burrinho pedrês; A volta do marido pródigo; Sarapalha; Duelo; Minha gente; São Marcos; Corpo fechado; Conversa de bois e, A hora e vez de Augusto Matraga. Esta obra foi considerada a melhor prosa regionalista em um período extremamente rico em publicação de obras centradas na vida rural brasileira. Os narradores de *Sagarana* têm o estilo marcante criado por Guimarães Rosa, cuja principal característica é a oralidade. No entanto, esse traço ainda não está tão ressaltado quanto nas obras posteriores, como por exemplo, em “Grande Sertão: Veredas” e “Primeiras Estórias”, entre outras. Considerando que a oralidade acentuada é um dos principais obstáculos para a leitura de Guimarães Rosa, o livro “*Sagarana*” pode ser uma opção para quem deseja iniciar a leitura na obra deste célebre autor. (DIOGO, 2018; PELINSER, 2017; TELES, 2017; UTÉZA, 2012; BOURDIEU, 2010; BENEDETTI, 2008; LAJOLO, 2005; RONCARI, 2002; COUTINHO, 1991; GARBUGLIO, 1972).

A literatura indica que, a maioria dos relatos em: *Primeiras Estórias* pretendem narrar “casos do sertão”, mas, também apresentam uma síntese da totalidade da existência dos protagonistas. As estórias de Guimarães Rosa tentam vencer a rotina, ultrapassar o peso do cotidiano e da miséria através do riso, do olhar lúdico e da ressurreição do momento presente. Nessa obra também há predominância de epifanias afirmativas e positivas asso-

ciadas ao bem e ao amor. Muitas personagens de *Primeiras estórias* acham-se privadas de saúde, de recursos materiais, de posição social e até mesmo do pleno uso da razão. Pelos esquemas de uma lógica social moderna, estritamente capitalista, só lhes resta esperar a miséria, o desprezo, o abandono e a morte. O narrador, cujo olho perspicaz nada perde, não poupa detalhes sobre o seu estado de carência extrema. Os contos cujo narrador está em 1ª pessoa, são: “Famigerado”; “A Terceira Margem do Rio”; “Pirlimpisiquice”; “O Espelho”; “O Cavalo que Bebia Cerveja”; “Luas-de-mel”; “A Benfazeja”; “Darandina” e, “Tarantão, meu patrão...”. Na obra também há os contos com narrador em 3ª pessoa: “As Margens da Alegria”; “Sorôco, sua mãe e sua filha”; “A Menina de Lá”; “Os Irmãos Dagobé”; “Nenhum, nenhuma”; “Fatalidade”; “Sequência”; “Nada e a Nossa Condição”; “Um Moço Muito Branco”; “Partida do Audaz Navegante”; “Substância” e, “Os Cimos”.

Notadamente em “Famigerado”, Guimarães Rosa apresenta uma narrativa que aproveita o estilo dos causos interioranos de que se tem conhecimento pelo Brasil afora. Estilo bastante afeito à obra de Guimarães Rosa em diversos de seus livros de contos. Este conto narrado em oscilações de terceira e primeira pessoa nos permite a identificação de que o personagem que narra, um médico do interior, dadas às pistas que deixa no trecho, nos indica que a história tenha sido de vivência real do autor, que exerceu a medicina em algumas cidades do interior de Minas Gerais. “*Perguntei: respondeu-me que não estava doente, nem vindo à receita ou consulta. Sua voz se espaçava, querendo-se calma; a fala de gente de mais longe, talvez são-franciscano*”. Outro elemento marcante do aspecto biográfico de Guimarães Rosa é o notório saber linguístico do autor; sendo que a narrativa tem como linha condutora justamente o recurso do protagonista, o senhor *Damázio Siqueira*, ao médico para saber o significado de uma palavra a ela dirigida por um funcionário do governo: famigerado. Há exemplos de palavras próprias do universo jagunço (brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe), próprias do vocabulário popular regional (o medo me miava); linguagem formal corretíssima (convidei-o a desmontar; entrar). Presença marcante na obra de Guimarães Rosa são os neologismos elaborados a partir de uma apropriação bastante característica de formação de palavras como a justaposição e a aglutinação; recurso bastante comum às palavras de origem germânica, que vão se compondo pelo acoplamento de radicais. — “*Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-megerado... falmisgeraldo... familhasgerado...?*”. As figuras de linguagem se apresentam em profusão, desde as

simples metáforas e comparações até a elaboração de elementos sonoros típicos da poesia como as aliterações e assonâncias. (DIOGO, 2018; PELINSER, 2017; TELES, 2017; UTÉZA, 2012; BOURDIEU, 2010; BENEDETTI, 2008; LAJOLO, 2005; RONCARI, 2002; COUTINHO, 1991; GARBUGLIO, 1972).

4. Obras e enredo:

A obra de Guimarães Rosa compreende as novelas, romances e contos que escreveu, segue abaixo um detalhamento de algumas de suas principais obras:

“Sagarana”

No conto, tanto quanto no romance, Guimarães Rosa confirma sua maestria narrativa, seja quanto à observação sobre o universo humano, seja na variedade e qualidade na criação de personagens, também no registro da cultura social registrada na narrativa, bem como no inusitado de muitos dos enredos, além do extraordinário trabalho com a linguagem, característica esta de Guimarães Rosa, excessivamente conhecida. Apesar de ser autor de diversos contos, cada um deles constitui-se em exemplo singular e muito positivo no campo da narrativa curta (conto). Também nesse gênero literário, o ambiente social que prevalece é o do norte de Minas Gerais, ou sertão mineiro.

O primeiro livro de contos e de toda a carreira de Guimarães Rosa foi *Sagarana*: “saga”, do escandinavo, significa lenda; “rana”, do tupi, significa parecido com. Logo, *Sagarana* é mais um neologismo do autor. Pode-se entender, portanto, que as histórias que compõem o livro parecem lendas, mas podem não ser. *Sagarana* contém nove narrativas curtas. Em *Sagarana*, Guimarães Rosa deu seu primeiro passo como ficcionista, mostrando que estava surgindo um escritor em língua portuguesa capaz de contar histórias que poderiam ser compreendidas como verdadeiras ou ao menos possíveis, frutos do fantástico e do impossível, ou seja, de narrativas que se situariam na fronteira entre o real e o imaginário. A prova disso é que em *Sagarana*, Guimarães Rosa descreve nove histórias situando-as em uma região real, informada com precisão, inclusive, com a citação de lugares específicos conhecidos na região do norte de Minas Gerais, enquanto que os “fatos” narrados comumente seguem o relato ou a descrição de algo impossível, a partir da referência daquilo que o gênero humano tem como

“possível de acontecer”. Neste sentido, o irreal soa mais natural porque está fundamentado em dados reais, daí, a interpenetração entre o real e o irreal se faz, porque esse “impossível”, paradoxalmente, tem data e vem com a indicação exata de onde “aconteceu”.

“O burrinho pedrês”

Enredo: Sete-de-Ouros é um burrinho decrepito que já fora bom e útil para seus vários donos. Esquecido na fazenda do Major Saulo, tem o azar de ser avistado numa travessia pelo dono da fazenda, que o escala para ajudar no transporte do gado. Na travessia do Córrego da Fome, todos os cavalos e vaqueiros morrem, exceto dois: Francolim e Badu; este montado e aquele agarrado ao rabo do Burrinho Sete-de-Ouros. Principais personagens: Sete-de-Ouros (burrinho pedrês), Major Saulo, Francolim e Badu.

“A volta do marido pródigo”

Enredo: Lalino é um típico malandro que não aprecia o trabalho, apenas a boa vida. Abandona o serviço na estrada de ferro e vai para o Rio de Janeiro, largando sua mulher, Maria Rita, a Ritinha, na região. No retorno, a encontra casada com o espanhol Ramiro. Torna-se cabo eleitoral do Major Anacleto, que, graças a ele, ganha a eleição. Laio, como também é conhecido, reconcilia-se com Maria Rita no fim do conto. Principais personagens: Lalino Salathiel, Maria Rita, Ramiro e Major Anacleto.

“Sarapalha”

Enredo: a história de dois primos, Ribeiro e Argemiro, contagiados pela malária que se espalhou no vau de Sarapalha. Os dois estão solitários na região, já que parte da população morreu e os demais fugiram, entre os quais a mulher de Ribeiro, Luísa. Argemiro, percebendo a iminência da morte e desejando ter a consciência tranqüila, confessa o interesse pela esposa do primo. Ribeiro reage à confissão de forma agressiva e expulsa Argemiro de suas terras, sem nenhuma complacência. Principais personagens: Primo Ribeiro e Primo Argemiro.

“Duelo”

Enredo: Turíbio flagra sua mulher, Silvana, com o ex-militar Cassiano Gomes. Ao procurar vingar sua honra, confunde-se e acaba matando o irmão de Cassiano Gomes. Turíbio foge para o sertão e é perseguido pelo ex-militar. Nessa disputa, os dois alternam os papéis de caça e de caçador. Cassiano adoece e, antes de morrer, ajuda um capiau chamado Vinte-e-um,

que passava por dificuldades financeiras. Turíbio volta para casa e é surpreendido por Vinte-e-um, que o executa para vingar seu benfeitor. Principais personagens: Turíbio Todo, Cassiano Gomes, Silvana e Vinte-e-um.

“Minha gente”

Enredo: Emílio visita a fazenda de seu tio, candidato às eleições, e apaixona-se por sua prima Maria Irma, mas não é correspondido. Ela se interessa por Ramiro, noivo de outra moça. Emílio finge-se enamorado de outra mulher. O plano falha, mas a prima apresenta-lhe sua futura esposa, Armanda. Maria Irma casa-se com Ramiro Gouveia. Principais personagens: Emílio (narrador), Maria Irma, Ramiro Gouveia e Armanda.

“São Marcos”

Enredo: José, narrador-personagem, é supersticioso, mas mesmo assim zomba dos feitiçeiros do Calango-Frito, em especial de João Mangolô. Izé, como é conhecido o protagonista, recita por zombaria a oração de São Marcos para Aurísio Manquitola e é duramente repreendido por banalizar uma prece tão poderosa. Certo dia, caminhando no mato, Izé fica subitamente cego e passa a se orientar por cheiros e ruídos. Perdido e desesperado, recita a oração de São Marcos. Guiando-se pela audição e pelo olfato, descobre o caminho certo: a cafua de João Mangolô. Lá, irado, tenta estrangular o feitiçeiro e, ao retomar a visão, percebe que o negro havia colocado uma venda nos olhos de um retrato seu para vingar-se das constantes zombarias. Principais personagens: José, ou Izé (narrador), Aurísio Manquitola e João Mangolô.

“Corpo fechado”

Enredo: Manuel Fulô, falastrão que se faz de valente, é dono de uma mula cobiçada pelo feitiçeiro Antonico das Pedras-Águas. Este, por sua vez, tem uma sela cobiçada por Manuel. Enquanto o protagonista se gaba de pretensas valentias, o verdadeiro valentão Targino aparece e anuncia que dormirá com sua noiva. Desesperado, Manuel recebe a visita do feitiçeiro, que promete fechar-lhe o corpo em troca da mula. Após o trato, há o duelo entre os dois personagens; o feitiço parece funcionar e Manuel vence a porfia. Principais personagens: Manuel Fulô, feitiçeiro Antonico das Pedras-Águas e Targino.

“Conversa de bois”

Enredo: conta a viagem de um carro de bois que leva uma carga de

rapadura e um defunto. Vai à frente Tiãozinho, o guia, chorando a morte do pai, ali transportado, e Didico. Tiãozinho, que se tornara dependente de Soronho, angustiava-se com este por dois motivos: ele maltratava os bois e havia desfrutado os amores de sua mãe durante a doença do pai. Paralelamente, o boi Brilhante conta aos outros a história do boi Rodapião, que morrera por ter aprendido a pensar como os homens. Há uma indignação entre os animais em relação aos maus-tratos que os humanos lhes infligem. Agenor, para exibir a Tiãozinho seus talentos como carreiro, obriga, de forma cruel, os bois a superar a ladeira onde a carroça de João Bala havia tombado. Superado o obstáculo, os bois aproveitam-se do cochilo de Agenor e puxam bruscamente a carroça, matando seu algoz. Principais personagens: Tiãozinho, Didico, Agenor, Soronho e o boi Brilhante.

“A hora e a vez de Augusto Matraga”

Enredo: Augusto Estêves manda e desmanda no pequeno povoado em que vive. Pródigo, com a morte do pai perde todos os seus bens. Certo dia, Quim Recadeiro dá-lhe dois recados que alterarão sua vida: perdera os capangas para seu inimigo, o Major Consilva, e a mulher e a filha, que fugiram com Ovídio Moura. Augusto Estêves vai sozinho à propriedade do major para tomar satisfação com seus ex-capangas. O Major Consilva ordena que Nhô Augusto seja marcado a ferro e depois morto. Ele é espancado à exaustão; depois os homens esquentam o ferro usado para marcar o gado do major e queimam o seu glúteo. Augusto, desesperado, salta de um despenhadeiro. Quase morto, o protagonista é encontrado por um casal de pretos, que cuida dele e chama um padre para seu alívio espiritual. Nhô Augusto decide que sua vida de facínora chegara ao fim. Recuperado, foge com os pretos para a única propriedade que lhe restara, no Tombador. Trabalha de sol a sol para os habitantes e para o casal que o salvara, em retribuição a tudo que fizeram por ele. Leva uma vida de privações e árduo trabalho, com a finalidade de purgar seus pecados e, assim, ir para o céu. Um dia, aparece na cidade o bando de Joãozinho Bem-Bem, o mais temido jagunço do sertão. Nhô Augusto e o famigerado jagunço tornam-se amigos à primeira vista e, depois da breve estada, despedem-se com pesar. Com o tempo, Nhô Augusto resolve sair do Tombador, pressentindo a chegada da “sua hora e vez”. Encontra-se por acaso com Joãozinho Bem-Bem, que está prestes a executar uma família, como forma de vingança. Nhô Augusto pede a Joãozinho Bem-Bem que não cumpra a execução. O jagunço encara essa atitude de Nhô Augusto como uma afronta e os dois travam o duelo final, no qual ambos morrem.

“Famigerado”

Especificamente, no que diz respeito ao uso da linguagem, neste conto Guimarães Rosa mostra a marca central de sua genialidade no trabalho com os vocábulos. Temos vários casos de palavras que vão desde as expressões rebuscadíssimas de um conhecimento vocabular elevado, até expressões corriqueiras do uso comum do homem do interior. Assim temos o linguajar do diplomata, do médico ou do literato sendo contraposto ao linguajar do interior mineiro, do sertão, do homem bruto da jagunçagem. Oposição interessantíssima. *“Tudo enxergara, tomando ganho da topografia. Os três seriam seus prisioneiros, não seus sequazes. Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pinga no i, ele me dissolvía. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar”*.

Muitas outras pérolas literárias e linguísticas podem ser exploradas na obra do ilustre médico do sertão do Vale do Jequitinhonha, como se verifica no trecho a seguir:

“Se simples. Se digo. Transfoi-se-me. Esses trizes:

— Famigerado?

— “Sim senhor...” — e, alto, repetiu, vezes, o termo, enfim nos vermelhões da raiva, sua voz fora de foco. E já me olhava, interpelador, intimativo — apertava-me. Tinha eu que descobrir a cara. — Famigerado? Habitei preâmbulos. Bem que eu me carecia noutra ínterim, em indúcias. Como por socorro, espiei os três outros, em seus cavalos, intugidos até então, mumumudos. Mas, Damázio:

— “Vosmecê declare. Estes aí são de nada não. São da Serra. Só vi-eram comigo, pra testemunho...”

Só tinha de desentalar-me. O homem queria estrito o caroço: o verívérbio.

— Famigerado é inóxio, é “célebre”, “notório”, “notável” ...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

— “Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?”

— Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

— “Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?”

— Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

— “Vosmecê agarante, pra a paz das mães, mão na Escritura?”

Se certo! Era para se empenhar a barba. Do que o diabo, então eu sincero disse:

— Olhe: eu, como o sr. me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado — bem famigerado, o mais que pudes-se!...

— “Ah, bem!...” — *soltou, exultante*”.

Outro aspecto que nos chama a atenção ao estudarmos a obra reside no fato de que o personagem Damázio Siqueira, homem poderoso, uma espécie de coronel da região; a própria personificação do poder se apresenta no conto bastante fragilizado pelo desconhecimento a respeito de uma palavra um pouco mais formal. Mal sabe Damázio que sua linguagem também está repleta de armas linguísticas bastante peculiares, pois o vocabulário interiorano, o vocabulário jagunço, o vocabulário do universo do poder também tem na obra de Guimarães seu espaço e reconhecimento. Mas este mesmo Damázio se coloca em posição de inferioridade em relação ao Doutor que também desfila suas armas de erudição e competência linguística, de homem que sabe também outros caminhos nesta guerrilha, tanto que há um pedido do sertanejo por uma trégua em seu combate, um pedido de clemência: “— *“Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?”*”. Ao final da história fica-nos a impressão que os momentos de tensão agora se reduzem. Damázio não é mais uma ameaça à segurança do Doutor. O próprio doutor, que outrora pensara em lançar mão à arma de fogo, agora oferece ao novo amigo-rival alguns de seus melhores

armamentos, o conhecimento:

“Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogarêu. Sorriu-se, outro. Satisfez aqueles três: — “Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição...” — e eles prestes se partiram. Só aí se chegou, beirando-me a janela, aceitava um copo d’água. Disse: — “Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!”

Ao final do enredo, todos sobreviveram, mas o vencedor do combate quem foi? Foi o próprio leitor que se apoderou do arsenal de dois personagens notáveis, notórios. Dois dos personagens mais famigerados da literatura Roseana. *“Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tese para alto rir, e mais, o famoso assunto”*.

A partir das análises apresentadas, ressalta-se que a obra de Guimarães Rosa tem sido metódica e sistematicamente estudada e dissecada, portanto, não há como negar sua relevância para a literatura brasileira. (VÁRIOS AUTORES, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENEDETTI, Nildo Maximo. Sagarana: *o Brasil de Guimarães Rosa*. (Tese Doutorado em Literatura Brasileira). São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-04072008-111149/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BIOGRAFIA. João Guimarães Rosa. Série Pesquisando: Descubra Minas. SESC Minas Gerais. Disponível em: <http://www.descubraminas.com.br/Upload/Biblioteca/0000237.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

BIOGRAFIA. João Guimarães Rosa. Disponível em: <https://www.info-escola.com/literatura/guimaraes-rosa/>. Acesso em: 30 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad.: Maria Lucia Machado. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COUTINHO, Eduardo F. (Org.). Guimarães Rosa e o processo de revitalização da linguagem. In: Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira/INL*, 1991. (Coleção Fortuna Crítica 6)

CANDIDO, Antonio. Sagarana. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). *Guimarães Rosa* (Coleção Fortuna Crítica). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. p. 243-7

DIOGO, Sarah Maria Forte. A escrita literária de João Guimarães Rosa: *saberes que navegam na terceira margem do sentido*. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/628-22082010-153204.pdf>. Acesso em: 31 out.2018.

GARBUGLIO, José Carlos. O mundo movente de Guimarães Rosa. S. Paulo: Ática, 1972.

HEIDEMANN, Dieter; BEZERRA, Marily da Cunha. Dossiê Guimarães Rosa. Estudos Avançados 20 (58), 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/01.pdf>. Acesso em: 31 out.2018.

MOREIRA, Paulo. *Modernismo localista das Américas*: os contos de Faulkner, Guimarães Rosa e Rulfo. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

LAJOLO, Marisa. Regionalismo e história da literatura: quem é o vilão da história? In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 297-328

PELINSER, André Tessaro. Guimarães Rosa e o Regionalismo literário brasileiro: *revisão crítica sobre um problema perene*. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 74, p. 02-19, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Doi: 10.17058/signo.v42i74.8605.

RONCARI, Luiz Dagobert de Aguirra. Dez teses para o estudo de Guimarães Rosa. Belo Horizonte: Revista Literatura Scripta. vol.5. n. 10. 1º Semestre, 2002. PUC Minas. Edição Especial: 2º Seminário Internacional Guimarães Rosa. p. 243-248. ISSN: 2358-3428 (OJS). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12402/9698>.

GUIMARÃES ROSA, João. *Ficção Completa*. V. 1 e 2. Edição Comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

GUIMARÃES ROSA, João. Sagarana (1946 - 1971). 14.ed. Jubileu de prata de Sagarana. Ilustrações de Poty. Prefácio de Oscar Lopes. Rio de Janeiro: Jose Olympio. 369 pp

GUIMARÃES ROSA, João. *Primeiras Estórias* (1962). Rio de Janeiro: Jose Olympio. 224 pp

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas* (1956). Rio de Janeiro: Jose Olympio. 224 pp

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Batista. *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

TELES, Patrícia Álvaro. As relações entre cognição e linguagem no ensino da língua portuguesa. In: *Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 96-111

UTÉZA, Francis. Du Guaicuí au Verde-Alecrim: La langue des oiseaux. In: OLIVIERI-GODET, Rita; WREGÉ-RASSIER, Luciana (Orgs). *João Guimarães Rosa: mémoire et imaginaire du sertão-monde*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012. p. 49-76

VÁRIOS AUTORES. *Cadernos de Literatura Brasileira: João Guimarães Rosa*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2006.

**IDEOLOGIA E EFEITOS DE SENTIDO: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DO DISCURSO SOBRE O NEGRO NAS CANÇÕES
“A MÃO DA LIMPEZA” E “IDENTIDADE”**

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

Vanuza dos Santos Lima (UEMS)

vanuzdlima@gmail.com

Wélida Alves (UEMS)

welida.alves@hotmail.com

RESUMO

Tendo por fundamentação teórica as concepções do Círculo de Bakhtin-Volochinov sobre o signo linguístico como arena de luta de classes e do dialogismo como princípio inerente à linguagem, este artigo propõe a análise dialógica das canções “A mão da limpeza”, de Gilberto Gil e Chico Buarque, e “Identidade”, de Jorge Aragão. É possível perceber o protesto contido na primeira canção, lançada em 1984, e na segunda, lançada em 1992, ao questionarem a posição ocupada pelo negro na sociedade pós-abolição. Explorando o diálogo estabelecido entre as músicas analisadas e a recorrência dessa voz de protesto, objetiva-se demonstrar os efeitos de sentido e a ideologia presentes nas canções, por meio do cruzamento de discursos que denotam a realidade vivenciada pelo negro em diferentes épocas, em diálogo com o momento atual.

Palavras-chave:

Ideologia. Discurso sobre o negro. Análise dialógica do discurso.

1. Introdução

De acordo com o pensamento de Bakhtin-Volochinov (2006) e seu Círculo, o signo ideológico é arena de luta de classes sociais e é isso o que lhe traz vida e mobilidade. Nessa perspectiva, analisa-se, neste artigo, a partir das canções *A Mão da Limpeza*, de Gilberto Gil e Chico Buarque, e *Identidade*, de Jorge Aragão, o embate de vozes que protestam a respeito da posição ocupada pelo negro na sociedade brasileira enquanto era escravizada e, no período pós-abolição.

Parte-se do pressuposto de que tudo o que se enuncia e todo objeto que se dá por conhecer já chega envolto em outros discursos; o que é dito hoje, já foi dito anteriormente. Dessa forma, tudo o que se diz e aquilo que se interpreta do mundo está em constante diálogo com as vozes que circun-

dam e se interiorizam nos sujeitos.

Ao analisar as canções, buscou-se compreender seus efeitos de sentido, de forma a tornar possível identificar as diversas vozes que as constituem e a expressão do que é dito, implícita e explicitamente, ampliando significados e relacionando discursos que se entrelaçam no interior do texto e para além dele.

Por meio da análise dos efeitos de sentido dessas canções, torna-se possível, ainda, apreender como a ideologia presente na época em que o negro era escravizado ainda dialoga e movimenta discursos pós-abolição.

Os conceitos de dialogismo, ideologia e gêneros do discurso são abordados pelo viés da perspectiva da análise dialógica do discurso, no intuito de embasar as análises do *corpus*, que visam, em última instância, a provocar a reflexão sobre o funcionamento do discurso no que diz respeito aos efeitos de sentido, à ideologia e ao dialogismo.

2. A Análise Dialógica do Discurso

O conceito dialógico da linguagem está no centro dos estudos do Círculo de Bakhtin. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin-Volochinov (vai depender da edição/verifique) afirmam que a linguagem é dialógica por natureza e que todo discurso é, ao mesmo tempo, precedido e sucedido por outros discursos, ou seja, todo discurso é dialógico. E o dialogismo acontece na relação entre os enunciados, na forma em que eles correspondem. Fiorin (2006) explica que:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra resposta está empregada aqui no sentido lato) ; refuta-os, confirma-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou outro, conta com eles. (FIORIN, 2006, 27)

Neste sentido, é possível compreender que o discurso não mantém uma relação direta com o seu objeto, mas sim com outros discursos, proferidos antes ou depois dele. Entende-se que os discursos formam uma cadeia ou ciclo; um está presente no outro, bem como complementando o outro: “portanto, no enunciado ouvem-se sempre, pelo menos duas vozes” (FIO-

RIN, 2016, p. 27), ainda que uma dessas vozes não seja explicitada no texto/discurso.

No entanto, a análise dialógica não se preocupa apenas com o diálogo em si, mas com todo seu contexto, conteúdo e significações, como veremos nos tópicos a seguir.

DIALOGISMO E MONOLOGISMO

O Círculo de Bakhtin traz um novo olhar para os estudos da linguagem, contestando, inicialmente, a orientação linguística que tinha força entre os estudiosos da época: a concepção de língua como um sistema estático, homogêneo e estrutural. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin-Volochinov (2006) apresenta duas concepções principais e opostas ao que é proposto na referida obra. Sobre essas orientações o autor escreve:

Encontramo-nos e m presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. Isso acarreta, por suposto, uma distinção radical entre estas duas orientações para todas as demais questões que se colocam em linguística. Chamaremos a primeira orientação de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”. (BAKHTIN-VOLCHINOV, 2006, p. 71)

As orientações citadas centram-se em uma ótica associada ao psicologismo e ao individualismo. O subjetivismo idealista tem a linguagem como a representação do pensamento, como enunciação monológica isolada, e ainda, como um ato de criação individual. Já o objetivismo abstrato compreende a linguagem como instrumento de comunicação, mas a língua, que dá corpo à comunicação verbal entre os seres humanos, é definida como um sistema abstrato de formas.

Bakhtin-Volochinov criticam as duas orientações, pois compreendem que o objetivismo abstrato, ao considerar apenas o sistema linguístico como responsável pelos fatos de língua, rejeita a enunciação, ou seja, o contexto imediato do discurso, o que altera consideravelmente os significados e sentidos das palavras e enunciados. Por outro lado, o subjetivismo idealista considera a fala como um ato individual, pois, segundo os autores, o ato de fala não pode ser de forma alguma individual: a enunciação é de natureza social.

A partir da crítica tecida por Bakhtin-Volochinov às orientações do

pensamento que imperavam à época, principalmente, à concepção da expressão da linguagem como discurso monológico, conforme à segunda orientação, é estabelecida uma nova concepção: a de que todo discurso é social, permeado e habitado por diversas vozes. A esse respeito, Bakhtin-Volochinov afirma:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar; com ele de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2006, p. 88)

Cabe ressaltar que o termo “dialogismo”, para o Círculo de Bakhtin, apresenta uma amplitude maior com relação à noção de diálogo em face a face, pois não se limita às formas composicionais das narrativas escritas, representando as falas dos personagens, e nem às formas composicionais do diálogo em face a face, ou seja, a uma concepção restrita de diálogo. De acordo com Fiorin (2009, p. 61), “o círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito”. O autor ainda destaca que:

Todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se ao menos duas vozes. (FIORIN, 2009, p. 24)

Dessa forma, o autor destaca que tudo o que se enuncia nasce a partir da perspectiva de outras vozes. E ainda, que esses enunciados constroem-se em réplica a enunciados já proferidos, e supõem enunciados-resposta. Segundo esse pensamento, o individualismo e o purismo do enunciado não existem, pois, para Bakhtin-Volochinov:

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra em um mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que dela pode se afastar. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2006, p. 88)

Portanto, tudo o que se enuncia e todo objeto que se dá por conhecer já chega envolto de outros discursos; o que é dito hoje, já foi dito anteriormente. Desse modo, tudo o que se diz e aquilo que se interpreta do mundo está em constante diálogo com as vozes que circundam e se interiorizam no

sujeito, materializando-se em texto/enunciados.

O fenômeno social da interação

Problematizando a teoria monológica proposta na segunda orientação, a partir de seu posicionamento contrário à teoria da expressão – a qual postula certa superioridade ao que é interior, excluindo qualquer interferência exterior, haja vista que, conforme é destacado em *Marxismo e Filosofia*, a expressão é tudo aquilo que, tendo se formado no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se com o auxílio de um código de signos –, Bakhtin-Volochinov defende que:

O centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN-VOLCHINOV, 2006, p. 114)

Para Bakhtin-Volochinov, a situação social mais imediata determina as condições da enunciação, ou seja, é a situação que dá forma à enunciação. O grau de consciência, clareza e acabamento formal da atividade mental é proporcional ao grau de orientação social. Dessa forma, o mundo interior adapta-se à expressão, e isso acontece por meio da interação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* e das *enunciações*. *A interação verbal constitui assim a substância fundamental da língua*. (BAKHTIN-VOLCHINOV, 2006, p. 125)

Assim, a enunciação é submetida à orientação social e aos interlocutores, por esse motivo, para Bakhtin-Volochinov (2006, p.114), “o centro formador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Ele ainda expõe que:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definida. (BAKHTIN-VOLCHINOV, 2006, p. 115)

Ante a citação acima, percebe-se que toda expressão acontece de forma orientada e molda-se ao auditório em questão, não podendo ultrapas-

sar as fronteiras citadas para que haja o entendimento mútuo na comunicação, ou seja, o que expressamos não se forma em nosso interior e simplesmente é expresso; de modo contrário, tudo é orientado pelo auditório e pelo contexto em que estamos inseridos.

Em cada situação há um sentido diferente para o que é dito, sentido esse que é alterado de acordo com os posicionamentos ideológicos, os conhecimentos artísticos, científicos e a vivência social de cada grupo ou pessoa a que se destine o enunciado. Completando esse pensamento, o autor ainda assevera que:

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2006, p. 125)

Portanto, a palavra é produto vivo da interação, e a partir dela cria-se uma ligação entre falante e destinatário.

IDEOLOGIA E EFEITO DE SENTIDO

Ao pensarmos no significado da palavra “ideologia”, logo a entendemos como uma opinião ou crença que sustentamos ao longo de nossas vidas, ou um valor que carregamos. A ideologia está ligada às ideias, pensamentos e visões de mundo de um indivíduo ou de um determinado grupo social. Fiorin (2005), linguista estudioso das relações entre o texto e o discurso, nos ajuda a entender melhor esse conceito quando define ideologia como uma visão de mundo de uma classe social, o modo como uma determinada classe explica sua realidade.

Observamos, assim, que, em uma dada formação social, existem tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, uma vez que todas deixam marcas de sua visão de mundo, valores e crenças, ou seja, de sua ideologia, no uso que fazem da linguagem. A partir desse conceito, Fiorin (2005) também explica que não há conhecimento neutro, já que o conhecimento sempre expressa um ponto de vista de determinada sociedade: “o indivíduo não fala e não pensa o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale” (FIORIN, 2005, p. 43).

Por essa concepção teórica, pode-se concluir que nenhum indivíduo é livre ideologicamente, pois todas as suas ideias e pensamentos são influenciados pelo contexto social no qual se está inserido.

Na disciplina francesa da análise do discurso, a ideologia é compreendida como a ideologia da classe dominante. Vimos que a ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores. Por isso, diz-se que “ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico” (FIORIN, 2005, p. 30). Isso significa, então, que o modo de produção determina as ideias e os comportamentos dos homens, e não o contrário. Fiorin (2005) destaca, porém, que é preciso não ver o nível ideológico como simples reflexo do econômico, pois “ele tem seu conteúdo próprio e suas próprias leis de funcionamento e desenvolvimento” (FIORIN, 2005, p. 31). Isso significa que não existe determinação direta e mecânica da economia, mas uma determinação bastante complexa.

A ideologia forma e é formada por meio da realidade e, com base nisso podemos afirmar, então, que a linguagem é o reflexo da realidade, visto que a comunicação humana, no dia a dia, dá-se por meio da linguagem. É por meio da linguagem que interpretamos a realidade que nos cerca, porém trata-se de uma interpretação construída historicamente, a partir de uma série de filtros ideológicos que todos nós temos, mesmo sem nos darmos conta de sua existência. Esses filtros constituem uma formação ideológica, que é um conjunto de valores e crenças a partir dos quais julgamos a realidade na qual estamos inseridos.

A partir dos estudos em análise do discurso, busca-se compreender e interpretar os discursos a fim de reconhecer a ideologia contida nos textos. Desse modo, identificamos a palavra não apenas como um fragmento gramatical, analisado fonética, morfológica e sintaticamente, mas como um signo dotado de sentidos e ideologias, orientado pelo contexto imediato em que é produzido, e pelo contexto mais amplo da história. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin-Volochinov pontua que:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.* (BAKHTIN-VOLOCHI-NOV, 2006, p. 96)

Nessa perspectiva, entende-se que toda palavra, apesar de neutra, pode ser preenchida de ideologia, algo que ultrapassa os significados estabelecidos dos dicionários, pois, ao enunciar, o falante não se orienta pelas normas gramaticais ou por significados únicos; em vez disso, ele preenche a palavra de sentido, de acordo com sua entonação, colocação e, sobremaneira, o contexto em que enuncia. Assim como ratifica Brait (2005):

O falante ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação da realidade viva. (BRAIT, 2005, p. 178)

Portanto, assim como afirma Bakhtin-Volochinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*, todo signo é ideológico, pois sem ele não há ideologia. A representação ideológica é dada semioticamente: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes, ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (Bakhtin-Volochinov, 2006, p. 30). Além disso, para os filósofos russos, o signo não pode ser visto como derivado da consciência individual, pois é construído em sociedade e em constante interação entre indivíduos socialmente organizados; trata-se da materialização da comunicação social, tomado de cargas ideológicas.

A fim de compreender melhor o conceito de ideologia, cabe citar Faraco (2009):

Nos textos do círculo, a palavra **ideologia** é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista) ou, igualmente, de formas de consciência social. (FARACO, 2009, p. 46) (Grifos do autor)

Em Bakhtin-Volochinov, a ideologia é concebida como um conjunto de ideias valorativas geradas por meio da interação, que leva o homem a uma tomada de posição, e divide-se em ideologia oficial e ideologia do cotidiano, pois o autor trafega entre a estabilidade e a instabilidade. Sobre essa divisão de ideologia, Brait (2005) pontua que:

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é construída nos encontros casuais e furtivos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução de vida. (BRAIT, 2005, p. 168-9)

Sobre esta citação, reitera-se o caminhar de Bakhtin-Volochinov sobre a estabilidade da ideologia oficial e a instabilidade da do cotidiano, pontuando que a ideologia dominante, ou seja, a oficial, está em constante jogo com a ideologia do cotidiano; enquanto algo é imposto estavelmente, a instabilidade gerada pela discussão e interação na ideologia do cotidiano pode

estabelecer uma subversão.

Para Bakhtin-Volochinov (2006), o signo ideológico funciona como uma arena de luta de classes sociais, todo signo é social e é esse aspecto que dá mobilidade e vida ao signo; empregando uma mesma língua, várias classes sociais confrontam-se a partir da interação.

Gêneros do discurso no pensamento do círculo

Na antiguidade clássica, a noção de gênero do discurso era relacionada aos textos reconhecidos por seu valor artístico, como os textos literários, mas, a partir da filosofia bakhtiniana, é possível compreender a língua como atividade humana de sujeitos inseridos em diferentes esferas sociais. Os gêneros do discurso estão constantemente presentes em nossas vidas, e se formam nas relações sociais das mais diferentes esferas da comunicação, como se observa:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Quando se fala em gênero, refere-se à multiplicidade, aos diversos usos da linguagem em diferentes campos da atividade humana, cada enunciado está intrinsecamente ligado e reflete um determinado campo, de acordo com o tema enunciado, o estilo e a composição.

Para Bakhtin (2003), os enunciados são determinados pela especificidade dos campos de comunicação. À organização de tipos relativamente estáveis de enunciados, o autor chama de gêneros do discurso. Cabe destacar que, para ele, isso não retira a particularidade individual do signo.

Com o crescimento dos campos de atividade humana, cresce também a necessidade de comunicação e assim nascem os gêneros do discurso, para atender às especificidades dessas esferas.

Analisando a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, Brait (2013) enfatiza que, para o filósofo, os gêneros nascem a partir da prosificação da cultura letrada, ou seja, estão presente no discurso e na interação do cotidiano.

Bakhtin (2003) destaca a riqueza e diversidade dos gêneros, tendo em vista as infinitas possibilidades, diversidade e riqueza da atividade hu-

mana. Ainda, o autor justifica a diversidade de gêneros:

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social, e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente, a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares). (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Diante da multiplicidade dos gêneros, o autor os classifica em primários e secundários, conforme explicado na citação seguinte:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Aos gêneros mais complexos e elaborados, o autor chama de secundários, e aos mais presentes no discurso cotidiano e na fala dos sujeitos, ele dá o nome de primários, ou seja, gêneros simples. Além disso, esses gêneros frequentemente se fundem no processo em que gêneros secundários se utilizam de primários. Pode-se dizer que os gêneros discursivos são orientados pelas situações de comunicação, que exigem conhecimento dos diversos gêneros.

Podemos notar, até aqui, que há três elementos intrinsecamente relacionados na atividade de linguagem: língua, enunciado e gênero discursivo. Estes fatores são indispensáveis ao bom funcionamento da comunicação, a qual se realiza por meio de gêneros do discurso, isto é, um feixe de enunciados com características relativamente estáveis, como o tema, as escolhas linguísticas e a composição textual.

3. *Análise das Canções*

De acordo com Maingueneau (2004), a canção é um gênero discursivo instituído de modo III, ou seja, sempre busca inovar em suas composições, para captar um público que não lhe é cativo, dando-lhe uma identidade em harmonia com aquela fornecida por sua instância autoral. O autor da música pretende, por meio dela, mostrar sua ideologia.

A fim de exemplificar o aporte teórico desta pesquisa, passaremos à

análise dialógica de duas canções brasileiras que têm como discurso o preconceito racial contra o negro. As canções apresentam um protesto, falam sobre o preconceito ainda existente após a abolição da escravatura. Veremos que as canções dialogam entre si, bem como dialogam com acontecimentos diários e históricos.

O tema em comum nas canções selecionadas é latente em nossa sociedade, desde os primórdios da Constituição brasileira, as músicas nos transportam para acontecimentos históricos, bem como nos alerta sobre a realidade do preconceito em nossa sociedade.

A primeira canção selecionada para análise foi escrita e gravada pelos cantores da MPB (música popular brasileira) Gilberto Gil e Chico Buarque, celebrizados pelas letras que dialogam com diferentes assuntos que circulam na sociedade brasileira. Lançada em diferentes discos desde 1984, a canção “A mão da limpeza” traz um conteúdo que, segundo um dos autores, é uma resposta a um velho ditado: “negro, quando não suja na entrada, suja na saída”. Segundo Gilberto Gil:

Eu fiz *A mão da Limpeza* para repor certas coisas no lugar e remendar o preconceito histórico contra os negros; para responder, no mesmo tom, um desafio – o velho ditado: ‘Negro, quando não suja na entrada, suja na saída’. (GILBERTO GIL, www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=236&letra)

A mão da limpeza (Chico Buarque e Gilberto Gil)

O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o negro penava, ê

Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão
De quem faz a limpeza

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
Negra é a mão
É a mão da pureza

Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão
Nos preparando a mesa
Limpendo as manchas do mundo com água e sabão
Negra é a mão
De imaculada nobreza

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta branco sujão.

Logo na primeira estrofe, o cantor afirma que tal discurso sobre o negro foi inventado pelo branco. O ditado em questão denota que o negro sempre fará algo errado, no início ou no final de uma ação, colocando-o em posição de incapacidade. No entanto, o cantor afirma que se trata de uma mentira (*Que mentira danada, ê*). Ainda analisando a primeira estrofe da canção, nota-se que ao usar a expressão “ê”, própria do vocabulário do negro, pressupõe-se que quem enuncia é o próprio negro.

Na segunda estrofe, o compositor remete a questões históricas que nos transportam aos tempos de escravidão, demonstrando o sofrimento do negro, por meio da palavra “penava”, que sempre estava a serviço do branco em afazeres domésticos, no entanto, podemos ir além das questões domésticas, interpretando a questão do limpar a sujeira do branco também nas questões de construção do país, ou seja, da mão de obra negra para a constituição do Brasil.

A partir da terceira estrofe, o autor da canção faz um breve traçado histórico, ao mencionar que, mesmo após a abolição da escravatura, o negro continuou realizando os trabalhos referentes à limpeza, fato que perdura até os dias atuais. Nesta estrofe, já se inicia uma afirmação que contradiz o que é exposto no ditado mencionado, pois os últimos versos dizem que “Negra é a mão de quem faz a limpeza e é a mão da pureza”. Ou seja, o compositor enfatiza que o negro não tem a sujeira produzida pelo branco, porque aqui podemos ultrapassar o sentido da palavra “sujeira” e relacioná-la a a-

ções erradas cometidas pelo branco desde a colonização, com destaque para a escravização do índio e do negro.

Na quarta estrofe, o autor ratifica a posição do negro, de que muitos passam grande parte da vida trabalhando para brancos. Fica mais evidente a culpa que é atribuída ao branco pela “sujeira”, que o negro desde os primórdios precisa limpar. Ao dizer, no quarto verso, “limpando as manchas do mundo com água e sabão”, acredita-se também no sentido e significado implícito a essa expressão, que não se trata apenas da sujeira física, ou visível, mas de fatos histórico.

Por fim, na quinta estrofe, fica mais evidente a relação com o período da escravidão, que continua presente. Assim, apesar da abolição, o negro é aquele que, desde o início, limpa a sujeira causada pelo branco, traz a mão de obra para a construção do país. Aqui ainda haja a abertura para que aquele que ouve a música imagine as sujeiras, o que evidencia que estamos falando da sujeira conotativamente, e ela pode ser relacionada aos atos negativos do homem branco.

Podemos observar o diálogo presente entre a canção de Gilberto Gil e o ditado popular mencionado. A canção, como já citado anteriormente, surgiu em resposta ao ditado. Além disso, podemos perceber o diálogo com acontecimentos históricos inerentes à sociedade negra, como a escravidão e o uso de vocabulários próprios. O autor da canção defende, por meio da música, a sua cor, sua raça e sua história, enfim, sua ideologia. Sendo assim, podemos interligar a análise à teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin.

A segunda canção analisada, do sambista Jorge Aragão, é intitulada “Identidade” e foi lançada no ano de 1992. Nesta canção o autor traz uma alerta para que os negros não se submetam ao racismo, mas que sejam firmes em suas atitudes de combate ao racismo em nossa nação.

Identidade (Jorge Aragão)

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória

Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

(2x)
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

A canção retrata de forma geral o preconceito racial. Mas, diferente do que se imagina, a canção não traz necessariamente um protesto aos brancos, mas sim uma mensagem de alerta aos próprios negros, mostrando-lhes que atitudes diferentes serão protestos mais eficazes no cotidiano.

Como vimos ao longo dos tópicos teóricos deste artigo, a palavra, o discurso é algo simbólico, portador de ideologias, e a análise do discurso é uma disciplina teórica que propõe a análise dos mecanismos linguísticos de veiculação das ideologias, questionando situações habituais, e permitindo interpretar o que há para além de um discurso. Para tanto, é importante observar alguns elementos importantes, como: o contexto em que o discurso foi produzido, o que inclui o local, a época e o sujeito produtor do enunciado. No corpus escolhido, ao conhecer o contexto histórico em que a música foi composta, compreendemos o que o autor propõe como reflexão, muito embora se trate de uma canção atemporal, visto que até hoje presenciamos situações de preconceito racial.

O título da música, “Identidade”, após conhecer o conteúdo da canção, faz-nos compreender que o autor busca trabalhar o posicionamento do negro na sociedade. Veremos que tudo irá se encadear com todo o restante do texto.

Na primeira estrofe da canção, o autor usa vocábulos que remetem ao real sentido e significado que ele deseja expressar: “Elevador é quase um templo, exemplo pra minar teu sono”. Na década de 1990, elevadores existiam apenas em prédios luxuosos, não eram tão populares como nos dias de hoje. Na canção, o autor associa o elevador a um templo, ou seja, algo acontece no elevador “religiosamente”. Já o trecho “exemplo pra minar teu sono” remete à ideia de que a pessoa para quem a música foi feita sente-se preocupada quando precisa usar um elevador, seja no seu próprio condomínio, seja no trabalho, etc. Na mesma estrofe, o autor já inicia seu alerta, empregando o modo imperativo: “Sai desse compromisso, não vai no de serviço se o social tem dono, não vai...”. Este verso nos leva à compreensão

de que a pessoa para quem a música foi criada sente-se preocupada em usar um determinado elevador, no entanto, o sambista o alerta para não se preocupar: “Não vai no de serviço, se o social tem dono”, ou seja, use o que é seu por direito.

Ainda na primeira estrofe, podemos analisar a questão do elevador ligada ao espaço ocupado pelo negro. E dialoga com um dos preconceitos ainda sofridos atualmente pelo negro, impedido de utilizar o elevador social, pois é sempre colocado no papel de prestador de serviços. No entanto, aqui, o negro é chamado a resistir a esse preconceito.

Na segunda estrofe, o negro é chamado a resistir ao preconceito. Ao afirmar no primeiro verso desta estrofe “Quem cede a vez não quer vitória”, nos transmite a ideia de que o negro, muitas vezes para evitar um conflito em uma situação de preconceito racial, não frequenta determinados lugares, se omite de determinadas situações sociais, então o sambista o convoca a lutar contra o preconceito racial; em busca da vitória, deve-se encarar tais situações, e não evitá-las. Ao destacar serem “filhos de todo açoite”, dá destaque ao seu percurso histórico, principalmente, a questão da escravidão. O termo “açoite”, segundo o dicionário, é um instrumento de tiras de couro que serve para castigar; o azorrague, ou chicote, era o instrumento utilizado para castigar os negros. Ao dizer que são filhos de todo açoite, refere-se aos antepassados. E no último verso, ao dizer “fato real de nossa história”, afirma sobre a escravidão, um fato real ocorrido no Brasil e na história da comunidade negra.

Na terceira estrofe, o compositor traz uma reflexão sobre a identidade do negro, pois a questão da raça é, muitas vezes, negada. Um exemplo é a questão do próprio termo “negro” e do receio que as pessoas têm em utilizá-lo. Tanto negros como brancos; os negros no sentido de se declararem negros e sofrerem preconceitos, o que os faz se esconder em categorias como pardos, por exemplo, e os brancos de dirigirem-se a um negro como “negro”, tendo em vista a concepção de que esse termo soaria pejorativo. Percebe-se que ser negro é carregar consigo inúmeras ideologias, por esse motivo, tanto negros quanto brancos buscam um afastamento da raça, o que, segundo o compositor, não resgata a dignidade do negro e só traz mais sofrimento, a partir da negação da raça e da própria história.

Nesta canção também é possível observar o diálogo com fatos históricos, e mais, com notícias comuns no dia a dia. Casos de racismo em elevadores são propagados frequentemente nas mídias, desde a década de cria-

ção da canção até os dias atuais. Além disso, há um diálogo com a expressão “*negro de alma branca*” um dito popular desde o Brasil Colônia. A canção responde que pessoas que compactuam com essa expressão não contribuem para a exterminação do preconceito racial, mas aumentam o sofrimento dos negros e não resgatam essa identidade.

Considerações finais

De acordo a concepção dialógica da linguagem, o signo ideológico é arena de luta de classes sociais e é isso que lhe traz vida e mobilidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender a ideologia construída ao longo da história em relação ao negro, o que tornou possível analisar as formações discursivas contemporâneas, entendendo mais profundamente as vozes que puderam permeá-las.

A construção linguística que fazemos ao enunciarmos sobre o negro na contemporaneidade dialoga com enunciados precedentes e sucessivos. E nessas construções, a todo o momento, estão presentes o que Bakhtin denomina de forças centrífugas e centrípetas, a primeira, atuante no sentido de centralizar, generalizar e estabilizar o enunciado, e a segunda no sentido de dinamizá-lo e relativizá-lo. Para Fiorin:

Com os conceitos de forças centrífugas e centrípetas, Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder: Não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. (FIORIN, 2009, p. 33)

Diante do exposto, na análise da situação do negro em duas canções da MPB, encontramos no discurso um diálogo constante entre passado, presente e futuro, e forças que tentam estabilizar e desestabilizar enunciados constituídos. Assim, a canção *A mão da limpeza* busca desestabilizar um enunciado instituído, o ditado *Negro quando não suja na entrada, suja na saída*. Da mesma forma, a canção *Identidade* desestabiliza o discurso segundo o qual o negro que cresce e se desenvolve em sua vida pessoal, acadêmica e profissional tem alma de homem branco.

Diante do exposto, buscamos expor neste trabalho a situação atual do negro no Brasil, demarcando o diálogo com vozes do passado, mas, principalmente, demonstrando o papel transformador da linguagem por

meio da interação para a construção atual e futura do negro, asseverando o pensamento de Bakhtin-Volochinov contido em Fiorin (2009) de que:

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e utopias dessa contemporaneidade. (FIORIN, 2009, p. 30)

Concluimos portanto, que as canções selecionadas para a análise trazem um diálogo com expressões populares em nossa sociedade, no entanto as canções vêm como resposta de protesto a essas expressões, negando o que é exposto por eles, desconstruindo esses enunciados, bem como desestabilizando-os.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas-SP: Unicamp, 2005.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. *Desigualdade de gênero, raça e etnia*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE-MAIA, Newton. *Brasil: laboratório racial*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.

GIL, Gilberto. *A mão da limpeza*. Disponível em: http://www.gilberto.gil.com.br/sec_disco_info.php?id=236&letra. Acesso em novembro de 2018.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2004. p. 43-57

BAKHTIN-VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

São Paulo: Hucitec, 2006.

INDO-EUROPEU: O CASO DAS RAÍZES INICIADAS POR ‘O’

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

Este texto apresenta as principais palavras portuguesas derivadas das raízes indo-europeias que se iniciam por ‘o’, sendo seu objetivo principal o desejo de um passeio lúdico pelos vocábulos portugueses, almejando a descoberta de seu étimo e o prazer pelo reconhecimento de sua relação com outros vocábulos cognatos. O indo-europeu é uma língua sem concretude linguística, cujos ‘fenômenos’ provêm de numerosas concordâncias e analogias presentes em línguas da Europa e da Ásia. As principais fontes estudadas são o grego e o latim, não deixando de lado o sânscrito, o germânico e outras nascentes que também colaboraram para a formação do léxico da língua portuguesa. O presente excerto faz parte de uma obra maior, o *Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa*.

Palavras-chave:

Etimologia. Indo-Europeu. Língua Portuguesa.

O indo-europeu é uma língua sem fenômenos linguísticos concretos, ou seja, é uma língua não atestada; porém, é imprescindível acreditar em sua existência em função de numerosas concordâncias e analogias presentes em línguas da Europa e da Ásia.

A técnica de reconstrução linguística, usada para indicar a possível existência dessa língua hipotética, consiste na elaboração de correspondências lexicais e gramaticais, sendo que o ponto de partida para a reconstrução é, certamente, a comparação.

Este texto apresenta as prováveis raízes comuns de várias palavras da língua portuguesa, iniciadas pela letra ‘o’, cotejando com outras palavras de línguas indo-europeias que apresentam o mesmo étimo, principalmente com o sânscrito, com o grego e com o latim; almejando uma consulta profícua para professores de nossa língua materna.

A seguir, encontram-se arroladas as raízes e as palavras derivadas, sempre procurando aquelas que estabeleceram mais proficuidade para a língua portuguesa:

od⁻¹[cheirar]

latim (com sufixo **od-os*): *odor* ('cheiro');

português: odor; odorante ('desodorante'); odorar ('aromar', 'perfumar'); odorífero ('que dá cheiro'); odorífico ('odorante'); odoro ('cheiroso'); odoroso ('perfumoso');

latim (com sufixo **od-ē*): *olēō* ('cheirar');

português: ole- ('pôr cheiro'); olente ('que coloca cheiro'); olência ('cheiro'); olente ('cheiroso'); olfato ('ação de cheirar'); olfativo; olor ('cheiro'); oloroso ('cheio de olor');

grego (com sufixo **od-yo*): ὄζω ('cheirar');

português: cacodilo ('cheiro com odor nauseante'); oz- ('cheirar mal'); ozocrocia ('odor forte da pele'); ozena ('mau cheiro no nariz'); ozônio ('oxigênio eletrizado de forte odor'); ozostomia ('mau cheiro da boca');

grego (com sufixo **od-mā*): ὀσμή ('cheiro', 'olor');

português: anosmia ('diminuição ou falta de olfato'); osm- ('cheiro').

od⁻²[odiar]

latim: *odium* ('ódio');

português: enojar (do lat. vulgar, *inodiare* – 'inspirar horror'); odiar; odiento; ódio; odioso; odível ('aborrecível').

oi-no- [um, único]

latim: *ūnus* ('um');

português: nenhum; nenhuma; um; uma; unânime; uncial; união; universo; uno;

latim: *uncia* ('1/12 da libra romana');

português: onça; úncia ('a 12ª da herança'); uncial ('o peso de uma onça'); relacionado a tamanho – 'grande', 'garrafal'); unciário;

latim (**ne-oinom*): *nōn* ('não');

português: não;

latim (com sufixo **oino-ko*): *ūnicus* ('único');

português: única; único.

oktō(u)- [oito]

grego: ὀκτώ ('oito');

português: octa-; octo-;

latim: *octō* ('oito');

português: oitavo; oitenta; oito; outubro.

ok^w- [ver]

sânscrito: *ákṣi* ('olho');

grego (*ok^ws): ὄψις ('olho');

português: ambliope ('que sofre de ambliopia'); ambliopia; ciclope ('gigante de um olho só); ciclópeo ('dos ciclopes'); ciclópidas ('família de crustáceos copépodes'); hemeralopia; hipermetrope ('com hipermetropia'); hipermetropia ('defeito de visão que dificulta a visão de perto'); miopia; nictalope ('que vê melhor à noite'); nictalopia ('visão noturna'); piropo ('aspecto de fogo');

grego (com sufixo *ok^w-ti-): ὄψις ('vista', 'aparência');

português: acloropsia ('cegueira para o verde'); autópsia ('exame com os próprios olhos', 'exame médico de cadáveres'); sinopse ('vista de conjunto'); sinopsia ('associação de fenômenos visuais às impressões de outros sentidos'); sinóptico ('em forma de sinopse', 'resumido'); sinoptizar ('fazer sinopse');

grego (com sufixo *ok^w-to-): ὀπτός ('visto', 'visível');

português: óptica; óptico ('relativo à visão'); ótica; ótico; catóptrica ('a física que trata da reflexão da luz'); catoptro ('espelho'); catoptromancia ('adivinhação por meio de espelhos'); dioptria ('medida de convergência de uma lente'); dioptro ('espéculo'); optometria; panóptico ('que permite a visão de tudo');

grego (com sufixo *ok^w-ā-): ὀπή ('abertura');

português: métopa ('entre buracos');

grego (com sufixo *ok^w-mn): ὄμμα ('olho');

português: omatídio ('olhinho');

grego: ὀφθαλμός ('olho');

português: oftalmia; oftalmologista;

latim (com sufixo *ok^w-olo-): *oculus* ('olho');

português: abrolho; inocular; ocular; olhal; olheira;

latim (grau zero *ak^w-): *antīquus* ('que tem aspecto anterior');

português: antigo;

latim (grau zero *ak^w-): *ātrōx* ('de aspecto negro');

português: atroz;

latim (grau zero *ak^w-): *ferōx* ('de aspecto feroz');

português: feroz.

om- [cru, amargo]

grego: ὀμός ('cru');

português: omofagia ('sacrifício seguido de ingestão de carne crua');

latim: *amārus* ('amargo');

português: amargo; amaro; marrasquino ('licor fabricado a partir de cerejas selvagens').

ombh-ro [chovia]

sânscrito: *ámhas-* ('chuva');

grego: ὄμβρος ('chuva');

português: embornal ('saco em que são colocados alimentos');

latim (grau zero **mbh-ro-*): *imber* ('chuva');

português: imbricado ('disposto como as telhas', 'entrelaçado');

latim (grau zero com sufixo **mbh-u-*): *imbuō* ('penetrar', 'embeber');

português: imbuir ('embeber', 'molhar', 'impregnar', 'infundir').

omeso- [ombro]

latim: *humerus* ('ombro');

português: úmero; umeral; umerário; umerocubital; ombro;

grego (com alternância **ōmso-*): ὄμος ('ombro');

português: acrómio ('apófise da extremidade externa da espinha da escápula'); omoplata.

op-¹[trabalhar, causar abundância]

sânscrito: *ápas-* ('obra');

latim (com sufixo **op-es-*): *opus* ('obra', 'trabalho');

português: obra ('resultado de um trabalho'); obrar ('exercer um ofício'); obreiro ('operário'); oper- ('obra'); ópera ('drama cantado com acompanhamento de orquestra'); operar ('obrar'); operação; operador; operária; operário; operatório; operatriz; operosidade; operoso; opúsculo ('obra pequena'); manobra;

latim: *officium* (**opi-fici-om* – 'fazer uma obra', 'serviço', 'função');

português: oficial ('relativo ao ofício'); oficiar; oficiosidade; oficioso; oficina ('fábrica', 'manufatura'); ofício ('atividade especializada');

latim (com sufixo **op-en-ent-*): *opulentus* ('rico');

português: opulência ('grande riqueza'); opulento ('abundante', 'rico');

latim: *ops* ('poder', 'riqueza');

português: opíparo ('que apresenta abundância');

latim (com sufixo **op-ni-*): *omnis* ('todo', 'abundante');

português: *ônibus* (dat. pl. lat. - 'para todos');

latim (com sufixo **op-tamo-*): *optimus* ('o melhor', 'excelente');

português: *ótima*; *ótimo*; *otimizar*;

latim (com prefixo **co-op-*): *cōpia* ('abundância');

português: *cópia* ('abundância'); *copiador*; *copiar* ('prover-se bem de'); *copiativo*; *copiógrafo*; *copioso*; *copista*.

op-²[escolher]

latim: *optiō* ('opção');

português: *opção* ('ato ou efeito de optar');

latim: *optō* ('escolher');

português: *adoção*; *adotado*; *adotador*; *adotante*; *adotar* ('escolher para'); *adotivo*; *optante*; *optar* ('desejar', 'escolher'); *optativo* ('que exprime desejo'); *optável*;

latim: *opīnor* ('ter uma opinião');

português: *opinar* ('dar opinião'); *opinativo* ('que exprime suspeita'); *opinável*; *opinião*; *opinioso*.

orbh- [separar]

sânscrito: *árbha-* ('fraco', 'débil', 'infantil');

grego (com sufixo **orbh-o-*): *ὀρφανός* ('separado do pai', 'órfão');

português: *orfan-* ('órfão'); *orfanar* ('tornar órfão'); *orfanato* ('asilo para órfãos'); *orfandade* ('estado de órfão'); *orfanologia* ('estudo da orfanidade'); *orfanotrófio* ('asilo de órfãos'); *órfão*;

eslavo antigo (com sufixo **orbh-o-*): *orbu* ('escravo');

português: *robô* (ingl. *robot* – 'trabalho obrigatório'); *robotizado*; *robotizar*.

orghi- [testículo]

grego: *ὄρχις* ('testículo');

português: *orquidáceas*; *orquidário*; *orquídea* ('planta que apresenta uma forma testicular em suas raízes'); *orquidófilo* ('amante de orquídeas').

ōs- [boca]

latim: *ōs* ('boca'); *ōstium* ('porta');

português: *oração* ('discurso', 'pedido a Deus'); *oracional* ('referente à oração'); *oráculo* ('resposta divina'); *oracular* ('relativo ao oráculo'); *orador* ('o que discursa'); *oral*; *orário* ('lenço com que os romanos

limpavam o rosto’); oratória (‘técnica de discursar’); oratório (‘relativo ao orador’, ‘capelinha para fazer orações’); oscular (‘beijar’); osculação; osculado; osculador; osculatório (‘imagem de Cristo que devia se beijada antes da comunhão’); osculatriz (‘termo da geometria’); ósculo (‘boquinha’, ‘beijo’); hostiário; altozano; orifício;

latim: *ōra* (‘borda’, ‘extremidade’, ‘costa’);

português: orelha (lat. *auricula* – diminuição de *auris*); orla (‘pequena borda’); orlar (‘guarnecer com orla’);

latim: *aurīga* (‘o que cuida do freio de boda do cavalo’, ‘cocheiro’);

português: auriga (‘cocheiro’).

osth- [osso]

sânscrito: *ásthī* (‘osso’);

grego: ὀστεόν (‘osso’);

português: ostealgia (‘dor nos ossos’); osteína (‘porção orgânica dos ossos’); osteíte (‘inflamação dos ossos’); osteoclasia (‘ruptura artificial do esqueleto sem lesão na parte mole’); osteoclastia (‘fragilidade óssea’); osteócopo (‘dor aguda nos ossos’); osteófago (‘que come ossos’); osteogênese (‘estudo da formação dos ossos no embrião’); osteógeno (‘que produz osso’); osteografia (‘descrição dos ossos’); osteologia (‘estudo dos ossos’); osteoporose;

latim: *os* (‘osso’);

português: ossada; ossário (‘urna funerária’); ossatura; ósseo (‘relativo a osso’); ossículo; ossífero; ossificar; ossiforme (‘em forma de osso’); ossífraga (‘ave de rapina que quebra os ossos’); ossípaga (‘deusa que protegia a ossificação dos ossos do feto no ventre materno’); ossívoro (‘que come ossos’); osso; ossuário (‘urna’);

grego (com sufixo **ost-r-*): ὀστρακον (‘concha’);

português: ostrac(o)- (‘concha’); ostráceo (‘relativo a ostras’); ostracismo (‘juízo por meio do qual se desterrava um cidadão, cujo nome era gravado em conchas’); ostracódeo (‘semelhante à concha’); ostracologia (‘tratado sobre conchas’);

grego (com sufixo **ost-r-*): ὀστρεον (‘ostra’);

português: ostra (‘marisco de concha bivalve’); ostréário (‘viveiro de conchas’); ostreicultura (‘cultura de conchas’); ostrífero (‘que produz ostras’);

grego (com sufixo **ost-r-*): ἀστραγάλος (‘vértebra’);

português: astrágalo (‘ossinho do tarso’).

ous- [orelha, ouvido]

grego (com sufixo *ous-os-): οὖς (‘orelha’);

português: ot(o)- (‘ouvido’); otalgia (‘dor de ouvido’); ótico (‘relativo ao ouvido’); otite (‘inflamação de ouvido’); otodinia (‘dor de ouvido’); otologia (‘estudo sobre o ouvido’); otomicose (‘micose de ouvido’); otopatia (‘afeção do ouvido’); otoplastia (‘restauração do ouvido’); otorreia (‘fluxo de ouvido’); otorrino (‘redução de otorrinolaringologista’), otorrinolaringologia; otorrinolaringologista; otosclerose (‘surdez agressiva causada por alterações ósseas no ouvido médio’); ototomia (‘incisão no ouvido’); otoscópio (‘aparelho de exame do ouvido’); otose (‘afecção crônica do ouvido’); parótida (‘tumor junto das orelhas’);

latim (com sufixo *aus-i-): auris (‘orelha’, ‘ouvido’);

português: aurícula (‘orelhinha’, ‘cavidade superior do coração’); auriculado; auriculiforme; auricular; auriculario (‘do ouvido’); orelha;

latim: auscultō [lat. klito – ‘inclinado’ (‘escutar’)];

português: auscultar; escutar.

Após esse passeio, desejamos que o leitor possa ter ampliado seus conhecimentos, ou, ao menos, ter contemplado novas características e novos aspectos do léxico português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris: Les Editions de Minuit, 1969.

COROMINAS, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gregos, 1987.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FONTINHA, Rodrigo. *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, s.d.

GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

POKORNY, Julius. *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*. München: Francke Verlag, 1959.

ROBERTS, Edward A.; PASTOR, Bárbara. *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza, 1997.

**INTERFERÊNCIAS DO CELULAR NO AMBIENTE DE
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ**

Bárbara Viana Villaça (UENF)
babivillaca@gmail.com

Bruna Viana Villaça (UENF)
brunavillaca@gmail.com

Vanessa de Castro Bersót Pereira (UENF)
vanessabersot@hotmail.com

RESUMO

Essa pesquisa se propôs a analisar as possíveis interferências do celular na sala de aula em uma escola pública estadual no município de Campos dos Goytacazes-RJ, tendo como objetivos específicos identificar o tipo de uso do celular em sala de aula pelos alunos; analisar se o uso do celular interfere na capacidade de concentração durante a aula; investigar a percepção dos professores e alunos sobre o possível uso do celular na sala de aula. Consiste em um estudo etnográfico, qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico acerca do assunto, o estudo do cotidiano escolar, levando em conta as observações em sala de aula. Foi possível perceber que a maioria dos professores se sentem incomodados com o uso excessivo dos celulares durante as aulas, além de acreditarem na interferência do mesmo na capacidade de concentração dos alunos. Já os alunos, em sua maioria, acreditam que conseguem se concentrar utilizando o celular, entretanto há uma outra parte significativa de alunos que acreditam não ter essa mesma capacidade, apesar de serem nativos digitais.

Palavras-chave:

Celular. Sala de aula. Aprendizagem. Ensino Médio.

1. História social do celular

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, em especial o celular, sofreram grandes avanços tecnológicos durante os séculos XX e XXI, ampliando assim as suas funcionalidades. Paralelamente a esse processo, também foram desenvolvidas diversas maneiras de utilizar o celular, não somente o analógico, ou seja, usado apenas para fazer e receber chamadas como eram feitos no final do século XX. De acordo com Silva (2010) “o telefone é um dispositivo eletroacústico e mecânico que possibilita a transmissão de sinais de voz em tempo real numa rede telefônica” (SILVA, 2010, p. 19). Em 1989 foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro sistema de telefonia celular no Brasil, em 1990, o Rio de Janeiro entrou

para a Telefonia Móvel Celular, e a partir daí expandiu para todo o Brasil.

Entretanto, vale lembrar que a telefonia móvel foi ativada no Japão, há aproximadamente 31 anos, e apesar das dificuldades, eles só transmitiam e recebiam sinais de voz. (SILVA, 2010). Segundo Silva (2010),

Telefone celular, ou simplesmente “celular” (plural celulares), é a designação utilizada no Brasil. Este termo deriva da topologia de uma rede de telefonia móvel: cada célula é o raio de ação de cada uma das estações base (antenas de emissão/recepção) do sistema, e o fato de elas estarem contíguas fazem com que a representação da rede se assemelhe a uma colméia. (SILVA, 2010, p. 68)

Silva (2010) explica que a telefonia celular passou por quatro estágios ou gerações até o momento. A primeira geração (1G) utiliza tecnologias analógicas, a segunda geração (2G), usa tecnologias digitais, a segunda e meia geração (2,5G), é a evolução das tecnologias digitais em direção à (3G), que, por sua vez, garantem uma maior velocidade na transmissão de dados e serviços. Entretanto, o trabalho deste autor é de 2010, e hoje, em 2014 já obtém-se a quarta geração (4G), que tem como prioridade a conexão de dados à internet, permitindo melhor acesso aos conteúdos de alta definição, oferecendo serviços de qualquer tipo, a qualquer momento e em qualquer lugar. O primeiro telefone celular lançado no Brasil foi pela TELERJ – Telecomunicações do Estado do Rio de Janeiro – na década de 90.

Os celulares lançados a partir dos anos 2000, já eram dotados de recursos multimídias. Com eles era possível, além de fazer e receber ligação, trocar mensagens, usar como despertador, como calculadora, toques monofônicos, anotar outros contatos, além de possuir jogos e a possibilidade de colocá-lo em modo silencioso. Com esses recursos, os celulares permitiam que fossem usados em ambientes antes proibidos, como a escola, por exemplo. Os celulares mais antigos, que só serviam para comunicar através da fala, restringiam-se a ser usado somente em momentos apropriados. Com o surgimento desses novos recursos, os celulares começam a “invadir” o dia-a-dia da sociedade. Ribeiro, Leite e Sousa (2012) alertam para esse fato da privacidade, afirmando que:

Ao avaliar a evolução dos dispositivos móveis e sua utilização, observamos que à medida que os telefones se tornaram portáteis e de uso individual, a comunicação à distância tornou-se mais privativa. Ninguém mais precisa se preocupar com quem atenderá a ligação, haja vista que, em tese, somente o dono do dispositivo costuma manipulá-lo. (RIBEIRO, LEITE; SOUSA, 2012, p. 196-7)

Todavia, ao mesmo tempo em que os aparelhos celulares sofreram com a redução de tamanho, sofreram também com o surgimento de outras novas funções como: ouvir música, jogar, as tecnologias 3G (Terceira Geração), Bluetooth, WI-FI (Wireless Fidelity – Fidelidade sem fio), GPS (Global Positioning System – Sistema de Posicionamento Global), SMS (Short Message Service – Serviços de Mensagem Curta), Touch Screen (Tela Sensível ao Toque), aplicativos, câmera, despertador, calculadora, dentre outros, houve também um crescimento da obtenção desses aparelhos.

Com o surgimento dessas novas funções, os celulares analógicos atingiram o limite da sua capacidade de comunicação. Há até dez anos atrás era possível encontrar celulares analógicos, mas as operadoras de linhas telefônicas móveis começaram a alertar sobre o fim do sinal analógico para a transposição do sinal GSM (Global System for Mobile Communications - Sistema Global para Comunicações Móveis) como padrão. A necessidade de estar conectado em tempo integral com todo o mundo, fez com que fosse necessário mais do que apenas fazer e receber ligação, era preciso, também, uma maior velocidade de comunicação. Em função disso, a demanda por um smartphone⁴ cresceu abruptamente durante o século XXI.

Hoje, em pleno século XXI, é possível ter todas essas atividades em apenas um aparelho: o *smartphone*. Calliari e Motta (2012) ressaltaram a diversidade de funções desses aparelhos móveis, afirmando que

Existem muitos especialistas em plataformas tecnológicas que apontam como a mais revolucionária delas o já tão popular celular - Steve Jobs anteviu isso. Cada vez mais um *Smartphone* é capaz de fazer as mesmas funções que um computador, com a diferença de que pode ser levado no bolso para tudo que é canto, enquanto um computador, pelo menos da maneira como o conhecemos atualmente, mesmo no caso dos mais compactos laptops, não cabe no bolso de ninguém, nem dos que usam calça GG. (CALLIARI, MOTTA, 2012, p. 85)

Dessa maneira, fica claro que a sociedade teve que se moldar a essas novas transformações tecnológicas.

Durante todo esse período, a sociedade acompanhou sincronicamente a transformação tecnológica do celular. Da mesma forma que o celular evoluía, o homem evoluía junto. Hoje, como se tornou um computador à mão, é visto como objeto indispensável para a sociedade, sendo utilizado em tempo integral. Fazendo uma analogia ao termo “telefone celular” e a sua importância na sociedade de hoje, podemos compará-lo à célula, termo biológico. Assim como a célula faz parte do ser humano, como algo indis-

pensável, o telefone celular também tornou-se uma extensão do corpo físico. Hoje, as pessoas não conseguem desvincular-se do aparelho celular, os modos de agir, pensar, comunicar, interagir, estão todos ligados à esses aparelhos. Desse modo, o telefone móvel, ou smartphone, é um dos integrantes principais da vida do homem.

2. O celular na escola

A escola tem alterado muito pouco no seu aspecto educacional, o que muito se fala, é na mudança no caráter estrutural, isto é, a escola tem evoluído no sentido de possuir diversos aparatos tecnológicos, como salas de informática, quadros “inteligentes”, a utilização de *datashows*, dentre outros. Porém, ter somente os objetos tecnológicos não torna o ensino evoluído, é necessário saber utilizá-lo de maneira significativa. Por isso, ao longo dos séculos, a sociedade vem buscando aperfeiçoar a educação à realidade vivida. É uma tarefa difícil que ainda não foi possível cumpri-la.

Apesar de sofrer diversas mudanças em sua infraestrutura e em suas teorias, na prática, a educação ainda está longe de se tornar realidade. Infelizmente, algumas características ainda permanecem enraizadas e impregnadas na educação brasileira, como foi observado nas figuras anteriores. Sabe-se que não há mudança unilateral, todas elas têm seus pontos positivos e negativos, e é assim com a inserção das novas tecnologias.

A escola se vê inserida nesse processo. É natural ouvir hoje, críticas de professores à seus alunos que utilizam o celular durante toda a aula, reclamações de diretores e de toda comunidade escolar sobre a invasão desses aparelhos cada vez mais sofisticados. Entretanto, sabe-se que não há mudança unilateral, toda mudança tem seu aspecto positivo e negativo. Apesar das novas tecnologias serem um auxílio para os professores, elas também têm tornado o processo de ensino-aprendizagem embaraçoso. Da mesma forma que esses dispositivos móveis invadem a sociedade, eles também são inseridos na sala de aula.

Portanto, a escola como um reflexo da sociedade, representa o que nela é vivido, e da mesma maneira, o seu cotidiano não é algo monótono, podendo viver diversas ações diariamente diferentes. Além disso, por ser um espaço privilegiado para a formação de futuros adultos críticos com capacidade de reflexão, é vista também como meio de transformação de alguns aspectos vividos na sociedade hoje.

Deste modo, nos dias atuais, é indispensável que o professor procure estar em contato com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, já que os alunos lidam com elas a todo o tempo. Os professores precisam estar abertos também a novas maneiras de ensinar, além daquelas em que os alunos estejam dentro da sala de aula, cada um sentado em sua carteira, ouvindo o que o professor fala. O uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação poderia ser uma alternativa eficaz para realização da relação mútua de aprendizagem entre professores e alunos. A internet pode ser um desses meios eficientes para que haja conhecimento, porém, é “claro que não estamos dizendo que a *internet* é a panaceia do conhecimento e da informação, mas sapiência enciclopédia não é mais diferencial para professor nem universidade” (GREEN; BIGUM, 2013, p.56).

Sabe-se que o surgimento das NTIC's trouxe uma enorme oportunidade de comunicação, podendo esta ser feita de maneira a romper as noções espaços-temporais. E não é preciso ter um contato direto com pessoas de outros lugares, outras culturas, mesmo sendo apenas um receptor de informações, os sujeitos que utilizam as NTIC's estão integrados a todo o mundo, pois através das informações que são distribuídas no ciberespaço, estas passam a se tornarem integrantes do seu contexto social. Uma das formas de se comunicar através das NTIC's é pelo uso dos celulares ou *smartphones*. Nos dias atuais, os celulares são uma das maneiras mais rápidas e práticas de entrar em contato com outro indivíduo, porque é possível, por meio do seu uso, utilizar aplicativos de diversos tipos, como os que possibilitam conversas em tempo real, por vídeos, figuras, imagens, pesquisas, jogos online, compras e etc. E não é de se admirar que, por sua versatilidade, uso dos celulares ou *smartphones* cresceu consideravelmente nos últimos anos. Os celulares, por serem usados em quase todos os lugares, em diversas situações, esses aparelhos também estão presentes no ambiente escolar. Os professores, as escolas, e a sociedade acreditam que seja um ato indisciplinar, uma falta de respeito, chegam a pensar que sua utilização foge dos padrões impostos pelos costumes, e até por algumas leis, quando é o caso. E por serem tão atrativos, eles estão presente inclusive em salas de aula.

Dentro da sala de aula, supõe-se que os alunos utilizam telefones celulares para diversos fins, podendo ser usados em aspectos relacionados ao trabalho, à pesquisa, aos estudos, à aquisição de novas informações e conhecimentos, mas também exercem uma função de companhia e proporcionam distração. Portanto, é natural que os celulares ou *smartphones* provoquem o encantamento e despertem nestes estudantes o desejo de tê-los e

utilizá-los em sala de aula, já que, inúmeras vezes, os alunos reclamam do modelo tradicional e autoritário que são utilizados em sala de aula. Entretanto, embora sejam úteis, celulares e *smartphones* têm trazido vários desafios para a educação formal, especialmente quando se refere ao ensino público.

Com o crescimento acelerado das NTIC's nos últimos anos e a partir dele o surgimento de aparelhos celulares cada vez mais sofisticados, a escola vivencia uma enorme incoerência entre o que os celulares alunos possuem em mãos e a capacidade do professor em lidar com isso, isto é, com dificuldades em utilizar este recurso de maneira significativa. Enquanto os estudantes estão utilizando os celulares em sala de aula, os professores muitas vezes não aceitam que eles possam estar aprendendo ao mesmo tempo. Há nesse contexto um conflito difícil de lidar, pois para muitos os professores, essas atitudes são consideradas indisciplinadas, alegando que interferem no andamento das aulas.

3. *Interferências do celular na sala de aula*

Esta pesquisa que teve como objetivo analisar as possíveis influências do celular na sala de aula, consistindo em um estudo etnográfico. Uma vez que, foi desenvolvida “por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p.53). Além disso, a pesquisa foi qualitativa e quantitativa. Demo (2001) explica que “toda realidade social é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, não cabendo qualquer dicotomia” (DEMO, 2001).

Ao iniciar a observação, podemos perceber que, apesar dos professores pedirem para que os celulares fossem guardados, nada era modificado, os alunos permaneciam com o celular na mão e/ou com os fones nas orelhas. Durante todos os dias de observação, os alunos utilizavam o celular tranquilamente. Esporadicamente, alguns professores chamavam a atenção pelo uso do celular, mas não aconteciam grandes mudanças. Foi o que ocorreu durante a minha observação em uma das aulas de Inglês no 1º ano, em que a professora, ao iniciar o conteúdo da matéria, percebeu que a maioria dos alunos estava mexendo no celular, alguns ouvindo música, outros jogando, outros enviando mensagens e etc. Nesse momento, a professora interrompe a aula e pede a atenção dos alunos. Ela diz que deveria ensinar o

conteúdo, mas que no momento era necessária uma conversa. Ela iniciou dizendo que na vida fora da escola, teriam regras também, e que não seria admissível usar o celular durante uma entrevista de emprego, ou até mesmo no emprego, durante um concurso público, assim como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O discurso durou todo o tempo da aula, ou seja, os 50 minutos. Ela ainda ressaltou que gostaria de vê-los bem de vida, estudando, buscando um futuro melhor.

Vale lembrar que os professores não sabiam sobre o que eu estávamos pesquisando, e muitas vezes não sabia que éramos pesquisadoras, pois muitos deles vieram perguntar se éramos aluna nova.

Depois de encerrada a aula, falamos para aluna MJ que a professora de Inglês era legal; ela respondeu que não, que : “ninguém me manda desligar o celular”. Depois disso, os alunos ficaram à espera do próximo professor, e continuaram a mexer no celular. E assim se sucedeu as aulas seguintes, nada foi alterado, os alunos permaneciam com o celular à mão.

Porém, quando a professora de Português do 1º ano iniciou a explicação de como seriam feitas as provas, os alunos evitaram o uso do celular. Desse modo, é possível perceber que quando os alunos buscam uma concentração maior para um determinado assunto, eles evitam o uso do celular. Outro fato que chamou a atenção foi quando a Professora de Português do 1º ano pediu licença para ligar e disse assim: “Vou ligar porque é questão de saúde, eu não gosto de fazer isso, porque não gosto que vocês façam” (Professora de Português – 1º ano).

Nesse momento, nenhum aluno contestou a fala da professora. Todavia, a monitora do aluno surdo do 1º ano utilizava o celular o tempo todo, inclusive durante a explicação dos professores, deixando o aluno em condições desfavoráveis aos demais colegas de turma, já que sua obrigação era utilizar das línguas de sinais para auxiliar na aquisição de conhecimento deste aluno. Desse modo, se a monitora não era proibida de utilizar o celular durante a aula, porque nenhum professor chamou a atenção, os alunos também se viam nesse direito. Isso ocorria apesar de ter em torno de toda a escola, nos corredores, nos painéis, do lado da porta das salas um cartaz com a Lei 5222/08¹¹¹ sobre a proibição do uso de aparelhos eletrônicos na

¹¹¹ Essa Lei foi modificada pela Lei 5453/09 que “dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do estado do rio de janeiro. Art. 1º – Fica proibido o uso de telefones celulares, *walkmans*, *diskmans*, *ipods*, mp3, mp4, fones de ou-

sala de aula.

Além disso, os alunos utilizavam o celular para pesquisar fatos referentes à matéria, como por exemplo, a fala de dois alunos do 2º ano que estavam com o celular à mão: “Tá fazendo o trabalho de História? Não to procurando o de Português” (Alunos – 2º ano).

Outra vez ocorreu com uma aluna do 2º ano: Ah! A professora é esparta, arrancou a folha de resposta do exercício de casa para eu não copiar, mas eu procuro na internet (do celular), coloco lá a perguntinha. (Aluna L. – 2º ano). Em uma conversa durante o intervalo das aulas, dois alunos do primeiro ano copiavam as respostas de um trabalho que tinham esquecido de fazer. Um copiava da internet usando o celular e o outro copiava do livro. As falas foram as seguintes: “Por isso que é bom ter celular com internet”. (Aluno A. – 1º ano) E outro responde: “Por isso que é bom ter livro” (Aluno J. – 1º ano). Desse modo, o celular tem sido um aliado dos alunos, auxiliando nos trabalhos escolares e sendo um companheiro diário para realização dos mesmos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o celular os auxilia, ele também interfere no andamento da aula. Foi o que ocorreu durante a aula de Matemática no 2º ano. Uma aluna, ao pegar o celular durante a aula, percebeu que um colega de turma tinha apagado a rede social digital *Whatsapp* do celular dela, o que causou uma grande intervenção na aula. A professora chama a atenção, porém eles continuam falando no assunto, só que dessa vez em tom mais baixo.

Outra interferência, foi quando esconderam o celular de uma aluna e ela desesperada, tumultuou a turma toda, andando de um lado ao outro pedindo o celular. Fica claro que qualquer objeto que suma em uma sala de aula também pode causar tumulto. Entretanto, o celular, por ser um objeto onde estão seus contatos, conversas, fotos, vídeos, dentre outras coisas, como senhas pessoais, o sumiço deste pode causar uma grande desordem. Outra interferência do celular aconteceu durante a aula de História no 2º ano em que o celular tocou. A professora perguntou: “O que é isso, gente?” (Professora de História – 2º ano). Permanece o burburinho na sala e a aula

vindo e/ou *bluetooth*, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos”.

continua.

Interferências como essas atrapalham o andamento da aula, já que foi necessária a sua interrupção. No entanto, essas interferências não acontecem somente com o celular, acontece também quando um aluno conversa alto com o outro, quando o inspetor vai dar um recado na turma, quando alguém pede algo emprestado, e até mesmo quando toca o sinal do intervalo de outra turma, dentre tantas outras ações.

Outra grande influência do celular na sala de aula é na maneira como as cadeiras são organizadas, os alunos buscam sentar perto das tomadas para que possam carregar seus celulares. Mesmo os professores chamando a atenção para que se posicionem em forma de fila, alguns alunos ainda permanecem perto das tomadas. Outro fato que ocorreu com bastante frequência na sala de aula foi a não permissão dos professores para o uso do celular como pesquisa. Muitos diziam a seguinte frase: “Pode procurar no livro, no caderno, só não pode pesquisar no celular”. Em algumas vezes, os alunos pediam para que pudessem pesquisar no Google, porém os professores não autorizavam. Então, o aluno L.F. do 2º ano pede para o colega que estava fazendo a atividade para mandar uma foto das respostas para o grupo da turma. Calliari e Motta (2012) já atentavam para isso, em que diz que os “bons” e “maus” alunos sempre existiram, a diferença é que hoje em dia eles possuem diversos aparatos tecnológicos, tanto para ajudá-los a pesquisar novas informações, quanto para copiar informações já obtidas por outrem. Durante a aula de História, um aluno estava ouvindo música, e a professora chamou a atenção dele, por está ouvindo música, ele não ouviu o chamado da professora e então ela disse: “Ele nem está me ouvindo, mas terça tem conselho de classe e tudo isso será dito” (Professora de História – 1º ano).

A escola disponibilizou a nossa participação no conselho de classe como ouvinte. Sentamos no canto da sala e ouvimos atentamente todas as falas dos professores, entretanto, o uso do celular na sala de aula não foi mencionado por nenhum dos professores presentes.

Outro aspecto que chamou bastante atenção foi que mesmo na aula de Educação Física, em que os alunos fazem atividades físicas, eles utilizam o celular. Enquanto jogam vôlei, queimado, futebol, eles estão com os celulares no bolso, e os fones no ouvido. Isso pode ser compreendido, como Calliari e Motta (2012) dizem, por serem jovens que conseguem realizar diversas tarefas ao mesmo tempo.

Foi possível perceber que algumas interferências do uso do celular aconteciam durante as aulas e que os professores não aceitavam este uso, apesar de não tentarem modificar de maneira efetiva esse cenário atual. Os alunos por sua vez, utilizavam esses aparelhos de maneira livre, a fim de auxiliá-los a fazerem pesquisa, ou então, para ouvir música durante as aulas. Dessa forma, mas análises das observações na sala de aula não se esgotam por aqui, elas também serão feitas ao longo das outras análises.

4. Conclusão

A presente pesquisa buscou apresentar como o uso do celular veio se desenvolvendo ao longo dos anos e como interferiu na maneira como a sociedade vive hoje. Diante disso, a escola, como um reflexo do que ocorre na sociedade, também se viu permeada pelo avanço acelerado da utilização do celular. Desse modo, buscou-se entender como esse fenômeno de inserção dos *smartphones* no cotidiano dos indivíduos também ocorria na escola. Por isso, essa pesquisa analisou quais influências esses celulares causaram na sala de aula, e como davam suas interferências. Primeiramente, pode-se observar que a escola também é lugar de utilização das novas tecnologias, principalmente o celular, já que seu uso é constante e hoje a sociedade não consegue desvincular-se deles.

Além disso, os alunos estavam cientes que existia uma Lei que proíbe a utilização dos celulares em sala de aula, entretanto eles afirmavam que independente da sua existência, eles permaneceriam utilizando.

Por isso, os celulares, por serem versáteis, com diversas utilidades, têm sido vistos como “vilões”, como um meio de dispersar a atenção, não só de alunos, como é o caso da pesquisa, mas de toda sociedade. Entretanto, o celular não deve ser visto como vilão, mas sim sua utilização imprópria. Esse dispositivo móvel devem-nos servir em momentos adequados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLIARI, M. MOTTA, A. *Código Y: decifrando a geração que está mudando o país*. São Paulo: Évora, 2012.
- DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas,

2002.

GREEN, B. Bigum, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação) Vários autores.

RIBEIRO, J.C. LEITE, L. SOUSA, S. Notas sobre aspectos sociais presentes no uso das tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 400p. Available from SciELO Books

SILVA, A. S. *A tecnologia como nova prática pedagógica*. Monografia. Escola Superior Aberta do Brasil. Vila Velha-ES, Brasil, 2010.

**INTERTEXTUALIDADE E CASAMENTO DE PERSPECTIVAS:
BREVE ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DE
BLAKE EM MOORE**

Bruno Sá de Carvalho (UENF)
sa.bruno87@gmail.com

RESUMO

Em 1888, Londres vivia uma série de assassinatos que entrariam para história e deixariam um rastro de especulações, hipóteses e teorias até os dias atuais. Um assassino não identificado apelidado pela imprensa da época de “Jack, O Estripador” fez suas vítimas na periferia da cidade impressionando jornalistas e comunidade com seus requintes de crueldade e apelo ao grotesco deixando suas vítimas num estado realmente deplorável. A história do assassino londrino, de tão misteriosa, adquiriu uma espécie de amorfismo. Uma dessas apropriações recontadas é o quadrinho intitulado “Do Inferno” (2014), escrito por Alan Moore e ilustrado por Eddie Campbell. Na obra, Moore e Campbell recriam a história do estripador de Whitechapel investindo na perspectiva do próprio Jack, suas motivações e perspectivas que fundamentaram sua conduta assassina. O presente artigo busca compreender a perspectiva e motivação do próprio Jack reconstruído pelos autores do quadrinho a fim de analisar seus atos a partir de uma ótica que precisa considerar fatores externos. Assim sendo, o objeto aqui tratado requer uma análise intertextual, já que se entende que está profundamente entrelaçada à obra de William Blake. Para compreender Jack se faz necessário saber com quem ele dialoga no contexto de seus atos, e a chave para compreender o tal diálogo encontra-se no capítulo quarto da obra no qual o próprio personagem baseia sua perspectiva, relê clássicos literários, e os atualiza.

Palavras-chave:

Intertextualidade. Quadrinhos. Alan Moore.

1. Introdução

Em 1888 Londres vivia uma série de assassinatos que entrariam para história e deixariam um rastro de especulações, hipóteses e teorias até os dias atuais. Um assassino não identificado apelidado pela imprensa da época de “Jack: O Estripador” fez suas vítimas na periferia da cidade impressionando jornalistas e comunidade com seus requintes de crueldade e apelo ao grotesco deixando suas vítimas num estado realmente deplorável. O título de “estripador” não era algo meramente ilustrativo, Jack cultivava em sua prática homicida o hábito de destruir o corpo de suas vítimas deixando-as sem partes do corpo como seios e vagina. As partes do corpo levadas ja-

mais foram encontradas, a polícia não obtinha muitas pistas e o assassino seguiu impune: um ilustre anônimo que entrava para a história.

A história do assassino londrino, de tão misteriosa, adquiriu uma espécie de amorfismo. Rodeada de interrogações e nebulosas conclusões, a atuação de Jack rodeou-se posteriormente de uma vasta lista de especulações, reinterpretações, ressignificações e recontos. O que sabemos do famigerado assassino é fruto de vários “res”, diversas formas tomadas que garantiram sua longevidade na cultura. Filmes, séries animes, jogos de videogame entre outras coisas inspiraram-se no mistério que, por fim, é a dimensão maior dessa história. Uma dessas apropriações recontadas é o quadrinho intitulado “Do Inferno” (2014), escrito por Alan Moore e ilustrado por Eddie Campbell. Na obra, Moore e Campbell recriam a história tão contada do estripador de Whitechapel investindo na perspectiva do próprio Jack, suas motivações e perspectivas que fundamentaram sua conduta assassina.

O presente ensaio consta como tentativa de compreender a perspectiva e motivação do próprio Jack reconstruído pelos autores do quadrinho a fim de analisar seus atos a partir de uma ótica que extrapola a própria obra. Assim sendo, o objeto aqui tratado requer uma análise intertextual, já que entendo que está profundamente entrelaçada a outros textos que dialoga constantemente. Para compreender Jack se faz necessário saber com quem ele dialoga no contexto de seus atos, em qual perspectiva se baseia, a quem enfrenta, relê, atualiza.

2. *A conversa infinita entre as ideias*

Anteriormente citei as diversas formas sob as quais a história do assassino foi recontada. Existem diversas formas de contar uma história ou de exprimir uma ideia e a narrativa sobre a qual me debruço já passou por muitas dessas formas. Ao contar alguma coisa damos nova existência a coisa em si: ela é diferente de quando estava guardada na memória, se transforma quando destilada no papel, na câmera ou na tela. Transportada entre mundos, a ideia ganha mundos; é estendida transsubstanciada, adere ao papel diferente da forma a qual adere à memória. Desloca-se, reconstitui-se, possui outro corpo que não é aquele mesmo de onde saiu. As letras, desenhos ou imagens conferem-lhe materialidade pronta e própria, latente e silenciosa até encontrar um novo corpo que lhe conforte, lhe dê sentidos. Nesse momento imagino como um disco fonográfico, o que é o disco senão

um material sintético em formato circular? Fora do contexto que lhe dê sentido, do equipamento necessário para realizá-lo enquanto portador de uma obra musical, o disco permanece no silêncio em que foi colocado. Ele é música em potencial, mas é plástico em existência.

Lévy (1996) trabalha com a ideia de virtualização e atualização. Para ele, virtualizar não é fazer com que o objeto ou entidade perca sua realidade, mais complexo do que isso, a entidade se problematiza, torna-se inerente a potencialidades, interpretações, reinvenções. A entidade virtualizada é um complexo reinterpretável, construída fora de nós para se reconstruir dentro de nós. Ela guarda em si as várias possibilidades de seu próprio desenvolvimento. Nas palavras dele, a virtualização:

Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma “*elevação à potência*” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a realização de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. (LÉVY, 1996, p. 7)

O autor se refere ao conceito de virtual não como uma oposição ao conceito de real, ele se opõe ao conceito de atual. O que existe virtualmente não é, de forma alguma, uma descaracterização do real, é antes sua complexificação que carece de solução, em suas palavras:

Já o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um complexo processo de resolução: a atualização. Esse complexo processo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. (LÉVY, 1996, p. 5)

Se a virtualização é por excelência a problematização da entidade, a atualização é sua intrínseca solução. A forma com a qual desatamos o nó complexo da ideia virtualizada e lhe atribuímos um dentre os vários sentidos existentes dentro do complexo virtual. A atualização é a invenção de sentido, a construção individual da ideia apropriada em nós mesmos. Remontamos e organizamos o que foi captado, emprestamos-lhe nosso pensamento para o pensamento de outro habitar. Levy diz:

A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava previamente contida no enunciado. A atualização é criação,

invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou de uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual. (LÉVY, 1996, p. 6)

Nesse sentido, podemos conceber o quadrinho citado como uma atualização feita a partir de virtualizações anteriores feitas da história do assassino. Os autores recontam a narrativa a partir de uma narrativa preexistente, virtualizada e atualizada através dos anos por várias pessoas, mídias, autores e fundamentos diferentes. Quando me refiro ao amorfismo dessa história, refiro-me exatamente ao processo constante de virtualização e atualização desse mesmo objeto (história) dessa mesma entidade misteriosa (Jack O Estripador). Escrever este trabalho atualiza o que foi virtualizado pelos autores, reinventa-o, novas qualidades são atribuídas a ele, transforma tais ideias que vão realimentar o virtual.

Para analisar o texto do quadrinho (e texto aqui é entendido de uma forma mais ampla que abrange também as ilustrações) é importante ter em mente que um texto nunca está solitário, ao emergir traz consigo uma profusão de ecos de outros textos, outras leituras, virtualizações e atualizações passadas. A esse diálogo entre textos é dado o nome de intertextualidade. Um texto que pode ser encontrado em outro, textos que conversam entre si criando novas correspondências, correlações: textos criando novos textos. Sobre isso, Koch (2007) diz:

Isso significa que todo texto é heterogêneo, que revela uma relação radical entre seu interior com seu exterior, evidentemente fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCH, 2007, p. 59)

Um texto é a soma de textos, está em contato com os mais diversos textos. Conversam entre si, conflitam, se apoiam, se fundamentam uns nos outros: um texto existe tanto pelo que está dentro dele quanto pelo que está fora. Ele existe para se comunicar com outros textos. Nenhum texto existiria na solidão do vácuo deixado pela falta de seus semelhantes. Pensar a exterioridade de um texto e com quem ele conversa pode ser uma forma interessante de entendê-lo. Aqui pretendo levar em consideração o que a autora aponta como sendo uma intertextualidade num sentido amplo, o que quer dizer ter em mente a natureza complexa da construção do um texto que não surge do nada. Texto é mais do que um aglomerado de palavras, é mais do que técnica linguística, sua natureza excede fórmulas duras. Segundo Barthes:

O texto é a linguagem sem o seu imaginário, e o que falta à ciência da linguagem para que seja manifestada sua importância geral (e não sua particularidade tecnocrática). Tudo o que é apenas tolerado ou terminantemente recusado pela lingüística (como ciência canônica, positiva), a significância, a fruição, é precisamente isso que afasta o texto dos imaginários da linguagem. (BARTHES, 1973, p. 45)

Para analisar o texto do quadrinho propomos vislumbrar não apenas seu interior, mas também o exterior com o qual conversa. Desta forma pretendo mostrar aqui a participação da poesia de Blake na construção ontológica do próprio protagonista do quadrinho dando ouvidos aos textos e suas conversas infinitas.

3. *Os contrários do mundo sensível*

Como formular uma perspectiva sobre o que é o Mal? O protagonista do quadrinho, notório assassino da era vitoriana, comete atos terríveis motivados pelo pedido da própria rainha de expurgar o bastardo de seu príncipe das ruas de Londres, bastardo este que fora concebido no ventre de uma prostituta. Para apagar a vergonha da dinastia, a rainha Vitória convoca seu médico particular, o Dr. William Whitney Gull para a tarefa de eliminar o bastardo, sua mãe e as amigas de sua mãe que vinham chantageando a coroa em troca de seu silêncio. Gull, por sua vez, desenvolve um plano que não só elimine os indesejados, mas que também tem o apelo simbólico de prosseguir com a guerra milenar entre o que ele próprio chama de “masculino e feminino” se tornando assim o assassino “Jack: O Estripador”. Para compreender a que guerra Gull se refere temos que analisar o capítulo 4 da obra intitulado “O que o senhor exige de tí”, pois entendo que é neste capítulo onde podem ser encontradas as bases do pensamento bélico de Gull.

O capítulo começa com a rainha descobrindo a chantagem feita a um membro da corte que sabia do caso do príncipe com a prostituta e o acompanhou de perto. A rainha vitória então manda chamar o doutor Gull e pede-lhe que resolva a situação sem deixar rastros.



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 3 – Figura 2

Depois que Gull é chamado e colocado a par de sua missão, Gull deixa a presença da rainha e vai de encontro a carruagem e ao cocheiro que o espera. A partir desse momento, médico e cocheiro passeiam pela cidade visitando locais indicados pelo próprio doutor. No início tudo parece um tanto obscuro ao entendimento do leitor. Qual seria o propósito de Gull ao visitar tais lugares? Esses lugares incluem cortiços, campanários, igrejas. Para cada um deles Gull tem uma história para contar. Torres altas, edifícios pontiagudos, estruturas erguidas pelo homem, grandes e apontadas para o céu. Qual seria o significado disso? Então Gull explica ao cocheiro Netley sua visão de mundo: um mundo em guerra entre o masculino e o feminino onde o feminino perdeu:



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 8 – Figura 1

Gull recria em suas ideias a concepção de uma guerra milenar, disputada com sangue entre homens e mulheres no decorrer da história do mundo. Para ele, a guerra foi vencida pelos homens que impuseram ao mundo sua forma de viver, a forma pela qual vivemos hoje: o triunfo do masculino acima do feminino.

Ao nos depararmos com tamanha suposição, surge a pergunta: a que embate Gull se referia? Afora os devaneios de um assassino, a ideia pareceu, de certa forma, encontrar eco na realidade. Os dois homens continuam sua peregrinação pela cidade de Londres e Gull introduz Netley ao que pode ser a chave para entender sua percepção, o poeta inglês William Blake:



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 11 – Figura 1

Gull discute com Netley sob um ponto de vista (científico na época) a divisão do cérebro em dois hemisférios; o esquerdo racional e o direito insano:



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 11 – Figura 2

O Doutor pede para fazer uma parada. Abismado fica Netley ao perceber que a parada é num cemitério. Aqui tudo começa a fazer mais sentido. O local vistado dentro do cemitério será o túmulo do poeta William Blake:



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 12 – Figura 1

É aqui que pretendo me deter um pouco mais e fazer uma espécie de arqueologia intertextual. A hipótese é que o texto do quadrinho e a própria perspectiva da protagonista estão intimamente ligados ao que Blake chama de “contrários”. E são esses contrários expressidos através da dicotomia masculino–feminino que embasam toda a conduta e, como ele mesmo se refere, “a grande obra” do assassino londrino. Nesse contexto, a própria cidade de Londres torna-se personagem direto, místico e determinante na construção do argumento.

4. Os contrários do mundo sensível

William Blake foi um poeta inglês nascido no século XVII, famigerado místico conhecido por suas visões de cunho religioso, Blake deixa uma imagem para o mundo de sobrenaturalidade. A temática do masculino e do feminino é recorrente em suas obras, não apenas nos seus poemas, mas também em suas pinturas¹¹².

¹¹² Imagem nº 1: The Great Red Dragon And The Woman Clothed in Sun Imagem nº 2: The Reunion of the Soul and the Body.



Nas ilustrações existe a figura masculina representada na primeira pelo dragão vermelho e na segunda como um homem, tendo como cenário, aparentemente, o inferno. A figura feminina aparece encarnada como a “mulher vestida de sol”¹¹³. A parecem sempre como figuras contrárias, de significações contrárias e que denotam diferentes facetas humanas. Sobre os contrários Blake (2007) no poema “O Casamento do Céu e do Inferno” diz:

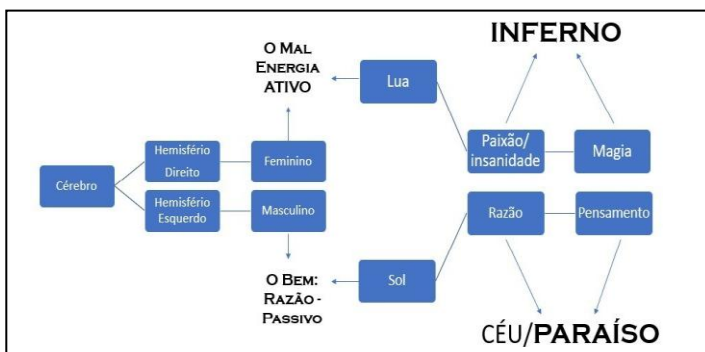
Sem os contrários não há evolução. Atração e Repulsão, Razão e Energia, Amor e Ódio são necessários à existência humana. Destes contrários nasce aquilo que o religioso denomina Bem & Mal. O Bem é o passivo que obedece a Razão, O Mal é o ativo que surge da Energia. Bem é Céu. Mal é Inferno. (Blake, 2007, p. 15)

Podemos ver aqui os contrários colocados de forma quase esquemática. Engendrados em uma clara oposição simbólica entre dois polos, aparentemente, opostos. Mas como isso se daria no ser humano? Como essas duas características comporiam um ser? Blake continua dizendo que “Energia é a força vital que emana do corpo. A Razão é a fronteira ou perímetro circunferência da energia. Energia é eterna Delícia”. Na perspectiva do poeta, o ser humano é energia circunscrita pela razão. É força vital encapsulada por uma fronteira racional.

¹¹³ Referência ao capítulo 12 do livro de Apocalipse, versículo 1 ao 4: “Apareceu em seguida um grande sinal no céu: uma Mulher revestida do sol, a lua debaixo dos seus pés e na cabeça uma coroa de doze estrelas. Estava grávida e gritava de dores, sentindo as angústias de dar à luz. Depois apareceu outro sinal no céu: um grande Dragão vermelho, com sete cabeças e dez chifres, e nas cabeças sete coroas. Varria com sua cauda uma terça parte das estrelas do céu, e as atirou à terra. Esse Dragão deteve-se diante da Mulher que estava para dar à luz, a fim de que, quando ela desse à luz, lhe devorasse o filho.”.

Voltemos então a Gull e sua atualização da ideia de Blake. O personagem descreve e reinventa o que foi virtualizado pelo poeta numa perspectiva mais materialista do ser humano. Enquanto Blake usa termos como “Energia” e “Razão”, o cientificismo de Gull aborda os contrários de forma anatômica cerebral. Separa o cérebro humano em hemisférios, cada um responsabilizado por explicar a complexidade humana. Ao hemisfério esquerdo ele atribui a qualidade da razão, ao direito, atribui a mística, loucura, magia, irracionalidade. O primeiro hemisfério ligado diretamente ao masculino, o segundo igualmente atribuído ao feminino.

Gull também se aprofunda atribuindo outros símbolos. O Sol em oposição à Lua, Apolo em oposição à Diana. Novamente ligados aos conceitos de masculino e feminino. Par melhor ilustrar a oposição proposta pela personagem a partir da atualização de conceitos propostos por Blake, segue um esquema gráfico do desenvolvimento desse sistema:



Entende-se aqui que as categorias, por mais que pareçam enrijecidas não competem apenas na separação entre homens e mulheres: masculino e feminino são conceitos que pairam sobre todo ser humano. Não se trata de englobar criar estereótipos sobre a desigualdade fisiológica entre os sexos é, antes de mais nada, uma forma de compreender o ser humano em sua totalidade. As características apontadas por eles como fazendo parte tanto do masculino quanto do feminino podem ser encontradas entre homens e mulheres. Tanto um quanto o outro fazem parte do mesmo ser humano, a questão que o Dr. Gull aponta é que o masculino triunfou. A Razão, princípio intrínseco do ser humano, a racionalidade milimétrica cartesia-

na sobrepujou o pensamento místico. O próprio personagem aponta Blake como uma figura absolutamente adequada ao feminino:



Do Inferno, 2014, cap. IV, p. 11 – Figura 3

Gull concorda, Blake é um ser de outro tempo: um tempo místico, lunático, herdeiro de Diana. O assassino entende sua “grande obra” como contribuição ao estado de guerra entre os contrários. Ao matar as prostitutas reinventa a guerra, redescobre-a. Pela perspectiva de Gull ele é o posto de Blake, ele é o representante do triunfo da razão de seu tempo e de tempos vindouros.

5. Considerações finais

Para entender a perspectiva de Jack (Gull) sobre sua própria conduta foi necessário um esforço de análise intertextual. Restringindo-me aos quadrinhos poderia desenvolver uma série de hipóteses, mas a perspectiva de Blake parece decisiva aqui. Poderíamos apresentar Jack como um personagem mal, mas que contribuição isso daria para a discussão sobre o que é ser mal? Um julgamento moral, talvez, baseado em sua prática assassina. Contudo, recorrendo ao que está não somente no interior da obra, mas também com quem ela, de certa forma, se comunica, a amplitude do quadro engrandece. Perceber a didática dos contrários e como a personagem se insere num contexto de luta por um dos lados surge como uma escolha mais acertada.

A intenção neste trabalho foi a de organizar pensamentos usando de ferramentas teóricas diversificadas. Esquematizar poética e quadrinhos e fazê-las conversar. Reitero que não se trata da defesa maluca da conduta de

um notório assassino, mas entender que perspectivas essa obra tem e como elas interagem na modernidade, afinal, é disso que se trata. Para Moore, Jack é filho da modernidade. É a inauguração do séc. XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BLAKE, William. *O Casamento do Céu e do Inferno & outros escritos*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

KOCH, I.G.V., BENTES, A.C., CAVALCANTE, M.M. Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007

LEVY, Pierre. *O Que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MOORE, Alan; CAMPBELL, Eddie. *Do Inferno*. São Paulo: Veneta. 2014.

KIT GAY: LETRAMENTO CRÍTICO PARA ENFRENTAMENTO DE- FAKE NEWS NAS ELEIÇÕES DE 2018

Emmanuelly Castro dos Santos (UEMS)
emmanuellycastro@gmail.com

RESUMO

O contexto de eleições democráticas é relativamente novo no Brasil, com apenas 30 anos. Esse acontecimento envolve diversas escolhas e decisões baseadas em dados que nem sempre revelaram a verdade dos fatos. Porém, são nas eleições presidenciais de 2018, que as *fake news* (notícias falsas) tomam conta do ciberespaço evidenciando a era da pós-verdade no Brasil, onde a certeza dos fatos tem menos importância que a emotividade do discurso apresentado (GOOCH, 2016). Neste contexto, o Letramento Crítico na formação cidadã torna-se necessário para um entendimento da não fixação de sentido de um texto (ROCHA E MACIEL, 2011), do sujeito ideológico de cada discurso (BAKHITIN, 1990) e da heterogeneidade da sociedade, ressaltada pelo local de fala de cada sujeito (SOUZA, 2004). O objeto de pesquisa será a apresentação do livro “Aparelho Sexual e Cia”, da jornalista Hélène Bruller, como item do suposto “*kit gay*”, apontado por um dos candidatos à presidência, durante uma entrevista ao Jornal Nacional. Essa pesquisa busca uma reflexão sobre a importância do letramento crítico para uma consciência social, principalmente no contexto de eleições presidenciais. A metodologia utilizada neste trabalho é bibliográfica, uma vez que busca – nos trabalhos científicos de pesquisadores da área – explicações para análise de tal fenômeno.

Palavras-chave:

Pós-verdade. *Fake news*. *Kit gay*. Letramento crítico.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os processos de comunicações globais vêm evoluindo rapidamente e apresentando a velocidade da informação como peça principal de uma engrenagem complexa chamado ciberespaço. Nessa atmosfera de velocidade, o principal preceito do jornalismo – apuração dos fatos – passa a ser coadjuvante, revelando um mundo de informações rápidas e vazias. Esse contexto apresentado acima se torna mais determinante quando inserido em um processo de eleição presidencial.

Este artigo procura demonstrar a importância do Letramento Crítico frente à mentiras, *fake news*, verdades alternativas e todos esses conceitos abarcados no guarda-chuva semântico da pós-verdade (ZARZALEJOS, 2017). Para isso, lanço mão de conceitos linguísticos, trabalhando a informação como texto e consolidando sua não fixação de sentido. Assim, com-

preendo que todo texto deve ser interpretado a partir do contexto sócio-histórico de leitura e criação. Em outras palavras, um texto surge do processo dialógico de dois sujeitos ideológicos, ou seja, como e com quais intenções esse texto é concebido nunca será o mesmo sentido de como ele é apreendido, já que o contexto de elocução é imediato (ROCHA; MACIEL, 2011).

O sujeito ideológico (BAKHITIN, 1990) de todos os discursos também é usado para a compreensão do Letramento Crítico, assim como a heterogeneidade da sociedade, ressaltada pelo local de fala de cada sujeito (SOUZA, 2004), relativizando o conceito de verdade de cada um.

O objeto de exemplificação desse artigo é a apresentação do livro “Aparelho Sexual e Cia”, da jornalista Hélène Bruller como item do suposto “*kit gay*”, apontado por um dos candidatos à presidência, durante uma entrevista ao Jornal Nacional. O fato aconteceu no dia 28 de agosto de 2018 e teve grande repercussão no país, podendo ser considerado como uma mola propulsora na campanha do candidato Jair Bolsonaro, que veio a ser eleito.

A metodologia utilizada neste trabalho é bibliográfica, uma vez que busca nos trabalhos científicos de pesquisadores da área explicações para análise de tal fenômeno.

2. *Nãofixação de Sentido*

A evolução global modificou várias paisagens no mundo, entre elas, a linguística, afetada principalmente pelas tecnologias digitais (ROCHA; MACIEL, 2011). O texto é descrito pelos autores citados como uma construção multimodal, formada de modalidades de construção de sentido (gestual, visual, sonora, dimensional, textual) e constituído ideologicamente, elaborado por discursos entrelaçados, resultante dos contextos sócio-histórico e locucionário. No ciberespaço, essa designação de texto é mais bem compreendida por se tratar da construção de sentidos com diversos recursos multimodais.

Essa construção ideológica do texto é característica do dialogismo de Bahktin, em que se concebe a presença constante do outro, apresentando a coletividade e a polifonia (vozes de outros). A multiplicidade de vozes que permeiam o processo de comunicação empreendido a um aspecto de hete-

roogeneidade da linguagem distingue um discurso repleto de vozes que situam nosso contexto sócio-histórico.

O contexto sócio-histórico de um texto também é debatido pelo crítico pós-colonial indiano Homi K. Bhabha. Ao descrever essa heterogeneidade, Bhabha conceitua o Lócus de Enunciação para explicar que o texto deve ser interpretado conforme o contexto sócio-histórico do enunciador. É através do linguista Lynn Mario T. Menezes de Souza que podemos entender que o conceito de Lócus de Enunciação revela esse lócus atravessado por toda uma gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais, que constituem qualquer sujeito (MENEZES DE SOUZA, 2004).

O lugar de onde fala o sujeito é tão importante quando sua fala, pois é este lugar que determina o contexto sociocultural desse enunciado (SANTOS, 2018). A imagem constituída de um colonizado sobre o seu colonizador está impregnada de uma luta de classes sociais de dominado e dominador e essa ironia não pode ser deixada de lado quando verificarmos o discurso desse colonizado (BHABHA *apud* MENEZES DE SOUZA, 2004).

Essa luta entre classes sociais elucida uma sociedade contraditória estabelecida em conflitos e negociações entre sujeitos sociais diferentes e muitas vezes opostos. Esses conflitos nunca terminam, eles apenas pausam em acordos temporários e contratos instáveis (CASTELLS, 2015, p. 60), tudo isso refletido em seus discursos e construção de sentidos a partir desses discursos.

Esse conceito leva pra longe a ingenuidade de um texto neutro num processo de comunicação, incluindo os textos jornalísticos. Para Stuart Hall, “a identificação e a contextualização é um dos processos mais importantes, através do qual os acontecimentos são ‘tornados significativos’ pelas mídias. Um acontecimento só ‘faz sentido’ se puder colocar num âmbito de conhecidas identificações sociais e culturais” (TRAQUINA, 2005, p. 177).

O conceito de ideologia está empregado como sentido transitório do texto na construção de significados, e não no sentido político. Ao escrever uma notícia, por exemplo, o contexto sócio-histórico e ideológico do produtor será diferente das pessoas que leem essa notícia. O seu significado, ou sua interpretação será construída com base no contexto sócio-histórico, ideológico e locucionário do leitor (SANTOS, 2018).

3. Contexto de pós-verdade

A construção de sentido de um texto é individual, mas contextos sociais e ideologias aproximam pessoas e formam grupos na sociedade. Nesses grupos, a construção de sentido de um texto é muito aproximada, criando interpretações de informações parecidas entre as pessoas, que se unem em torno de um pensamento em comum. Esses grupos criam suas vozes unificadas, emergindo inúmeros grupos sociais, que se aproximam por concordância de pensamentos, se afastam ao negar ideologias e, nesse mundo pós-moderno, por muitas vezes, se enfrentam por diferenças pelas suas divergências.

Os grupos que formam a sociedade compõem ‘bolhas’ no ciberespaço que impedem de entender outras manifestações. Se por um lado essas bolhas aproximam pensamentos parecidos, elas afastam ainda mais pensamentos divergentes. Os pensamentos convergentes criam verdades que acabam valendo somente para determinados grupos, apoiados em seu lugar de fala.

A relativização da verdade sempre foi discutida historicamente, porém, mais uma vez, o ciberespaço acrescenta velocidade e intensidade a um conceito, surgindo aí o conceito de pós-verdade. O termo foi eleito pelo Dicionário Oxford a palavra mais usada durante o ano de 2016. Em outro sentido de aplicação, o termo é empregado como ‘verdade alternativa’.

Para alguns estudiosos, a pós-verdade não é um conceito novo, justamente por ser associada à publicidade na informação. O modelo de propaganda de Herman e Chomsky (1989) estabelecia a cobertura de um acontecimento particular nos vários meios de comunicação social como uma campanha de publicidade maciça, criando, já naquela época, uma realidade alternativa aos fatos: a realidade manipulada pela propaganda. A diferença para os dias de hoje é o alcance desse tipo de informação. O uso emocional de dados, ou da realidade objetiva pode se encaixar como pós-verdade. A demagogia política que usa dados concretos para a manipulação de opiniões é um exemplo (ROSALES, 2017).

Neste sentido, o uso de textos com caráter emotivo e que não são fatos podem acarretar a manipulação de informações e consequentemente de opiniões. Caso que ocorre com mais frequência em processos de eleição, como o objeto de análise dessa pesquisa.

4. Kit Gay

Durante as eleições presidenciais de 2018, o Jornal Nacional (jornal de maior audiência no Brasil) realizou uma série de entrevistas com os candidatos à presidência. Todas as entrevistas tiveram um caráter especulativo, provocando os candidatos sobre suas reais intenções à presidência.

Na ocasião da entrevista do então candidato e hoje presidente eleito, Jair Bolsonaro, que foi eleito presidente, foi citado o *Kit Gay*. Bolsonaro apresentou um livro “Aparelho Sexual e Cia”, da jornalista Hélene Bruller, como pertencente a um *kit* que seria entregue a crianças das escolas de todo Brasil.

Jair Bolsonaro: (...) *Eu passando nos corredores da câmara, via algo acontecendo, de forma esquisita. Um grupo que... Não é normal, você na praia encontrar gente de paletó e gravata, ou num fórum gente com short de banho. E tava um pessoal vestido a caráter. E perguntei, para um segurança lá... Vai haver alguma parada do orgulho gay na câmara? E tomei conhecimento do que estava acontecendo lá. Eles tinham acabado o nono seminário LGBT infantil. Repito! Nono seminário LGBT infantil. Estavam discutindo ali, comemorando o lançamento de um material para combater a homofobia, que passou a ser conhecido como kit gay. Entre esse material estava esse livro lá, Bonner.*

Mostra o Livro “Aparelho Sexual e Cia”

Jair Bolsonaro: *Pai que tenha o filho na sala agora, retira o filho da sala, para não ver isso aqui. Se bem que, na biblioteca das escolas públicas tem.*

Renata Vasconcelos: *Eu pediria que não mostrasse as crianças...*

Jair Bolsonaro: *Mas é um livro escolar, é para criança. Os pais não sabem que isso está na biblioteca.*

Willinan Bonner: *Temos uma regra candidato, que eu estou relembando com seus assessores, que os candidatos não mostram documento, papeis...*

Jair Bolsonaro: *Mas isso aqui é uma prova...*

Willinan Bonner: *Eu pediria ao senhor... Não é respeitoso*

Jair Bolsonaro: *Eu vou tirar o livro daqui...*

Willinan Bonner: *Pode deixar o livro comigo...*

Jair Bolsonaro: *Não, pode deixar, eu não vou mostrar mais não...*

Jair Bolsonaro: *Então olha só, eu vou mostrar numa live depois do programa o livro*

(...)

(Trecho da entrevista do Jornal Nacional do dia 28 de agosto de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RokdKv28htU>)

O *Kit Gay* já foi citado pelo então candidato e hoje presidente eleito, em discursos e vídeos anteriores. Porém em Rede Nacional, no jornal de maior audiência do Brasil, o candidato apresentou o livro como parte de um

suposto *kit gay*. Fato que foi comprovado nos dias subsequentes como uma *fake news* (notícia falsa).

O suposto *kit gays* surgiu em 2004, quando o governo federal lançou o programa Brasil sem Homofobia com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT. Na época, foi criada uma cartilha com vídeos de apoio, que enfatizaria a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Nascia aí o projeto Escola sem Homofobia. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o *kit gay* – como acabou pejorativamente conhecido – era responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”. O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto.

A existência da cartilha do Projeto Escola Sem Homofobia, apelidada de *kit gay*, comprova a sua existência, mostrando um fato verdadeiro. Porém, os dois fatos atrelados ao texto de Jair Bolsonaro dito na entrevista, evidenciam o contexto de pós-verdade, onde a verdade passa a ser irrelevante diante da apelação emocional da informação (ZARZALEJOS, 2017).

Entre os dias 15 e 16 de maio de 2012, a Câmara de Deputados Federais, local onde trabalhava o então Deputado Jair Bolsonaro, promoveu a nona edição do Seminário LGBT, um evento periódico e com temática que muda a cada ano. Naquele ano, com o tema Infância e Sexualidade, o colóquio tratava do combate à violência contra crianças que não se encaixam em papéis tradicionais de gênero, como meninos que não jogam futebol ou meninas que não gostam de brincar de boneca. O lema era “Todas as infâncias são esperança”.

O evento não se tratava do “nono seminário LGBT infantil”, como disse duas vezes o candidato, como forma de enfatizar sua afirmação. O candidato usa a semelhança nos textos e o tom enfático para ativar o aspecto emocional, distorcendo um fato que é verdadeiro e o transformando em *fake news*.

A principal *fake news* da entrevista foi a colocação do livro “Aparelho Sexual e Cia”, da jornalista Hélene Bruller, como pertencente a um kit que seria entregue a crianças das escolas de todo Brasil. O fato foi desmentido por diversas reportagens, que ouviram fontes oficiais do Governo Federal.

Figura 6



Figura 7



Figura 8



O livro de Hélene Bruller nunca fez parte do material didático da Escola Sem Homofobia e nunca foi distribuído em escolas públicas do Brasil. O uso de fatos verdadeiros, associados a *fake news* evidencia o contexto de pós-verdade, mostrando uma apelação emocional do fato, que passou a ser considerada verdade para um grupo de pessoas.

Os fatos apontados pelo candidato como verdadeiros foram desmentidos, mas uma parcela da população insiste em acreditar no candidato, mostrando que as verdades podem ser relativas (ROSALES, 2017).

5. Considerações finais

Em uma sociedade conectada onde a velocidade da informação supera a checagem dos fatos e as verdades são relativas aos valores de cada parte da sociedade, o questionamento é: como formar cidadãos críticos?

A leitura sócio-historicamente contextualizada dos textos multimodais do ciberespaço torna-se um desafio para cada cidadão. A produção de conteúdo que antes era exclusividade dos grupos de comunicação passou a privilégio da grande massa. Com isso a grande gama de informações não checadas e com apelo emotivo trouxe contextos que antes estavam adormecidos, como a pós-verdade.

O desafio da sociedade será usar seus valores e consciência para realizar sua própria checagem dos fatos. Caberá a cada cidadão a leitura crítica de textos que inundam nosso cotidiano, já que a compreensão e a interpretação de um texto não podem mais ser entendidas como atos passivos. Isso é comprovável porque quem lê pode ser considerado produtivo na concepção das idéias do texto na medida em que, refazendo o percurso do autor, interpreta o texto também a partir de suas próprias convicções e se institui em um coenunciador, ou um reafirmador do que se institui no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Comunicação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2015.

GOOCH, Anthony. Ensaio: No pós das Verdades. In: *Revista: Revista UNO: A Era da Pós-Verdade: Realidade Versus Percepção*. São Paulo, p. 14-15, março, 2017.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de Língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorizações bakhitianas. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 31, n. 2. São Paulo, Julho/dezembro de 2015.

ROSALES, Francisco. Ensaio: Pós-Verdade, uma nova forma da mentira. In: *Revista: Revista UNO: A Era da Pós-Verdade: Realidade Versus Percepção*. São Paulo, p. 49- 50, março, 2017.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, Benjamin Abdala (Org.). *Margens da Cultura: Mesquagem, Hibridismo e outras Misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa; TAKAKI, Nara Hirodo (Org). *Formação de professores de línguas: processos tradutórios e ética do Sul – particularidades ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. P.128-40

TRAQUINA, Nelson. *Teorias de Jornalismo, porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2005.

ZARZALEJOS, José Antonio. Ensaio: Pós-Verdade, uma nova forma da mentira. In: Revista: *Revista UNO: A Era da Pós-Verdade: Realidade Versus Percepção*. São Paulo, p. 11-14, março, 2017.

Figuras

Figura1 – Portal da Revista Veja, publicado em 28 de agosto de 2018, disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/citado-por-bolsonaro-na-globo-seminario-lgbt-infantil-nunca-ocorreu/>, acesso em 04 de novembro de 2018.

Figura 2 – Portal do O Globo, publicado em 29 de outubro de 2018, disponível em <https://oglobo.globo.com/fato-ou-fake/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos-23159888>, acesso em 04 de novembro de 2018.

Figura 3 – Portal da Folha de São Paulo, publicado em 16 de outubro de 2018, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ministro-do-tse-determina-exclusao-de-publicacoes-com-expressao-kit-gay-usadas-por-bolsonaro.shtml>, acesso em 04 de novembro de 2018.

**LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA ANÁLISE DO
CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI**

Clodoaldo Sanches Fófano (UNIFFSJ)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Paulo Jonas dos Santos Júnior (UNIFFSJ)

paulojsjunior@hotmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFFSJ)

sonifon1@hotmail.com

Vyvian França Souza Gomes Muniz (UENF)

vyvi47@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a leitura como atividade de construção de sentido. Sendo assim, o texto não é visto como um objeto acabado, mas o sentido dele se completo no leitor, resultante de operações comunicativas e processos linguísticos sociocomunicativos. Como *corpus* para aplicação da teoria em estudo, escolheu-se o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti que configura um texto de grande densidade significativa, permitindo o leitor contribuir para a tessitura do texto. Na construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Portanto, a maneira na qual o autor constrói o texto pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. O conto de Marina Colasanti ganha sentido e significação, não apenas como narrativa direcionada para um público infante-juvenil, mas também para qualquer leitor ativo, participativo, capaz de alcançar informações implícitas presentes no texto, completando o sentido do texto, como coautor de um objeto inacabado. Assim, vale destacar que o cerne da produção de sentidos está na relação entre o dito e o compreendido.

Palavras-chave:

Leitura. Texto. Construção de Sentido.

1. Introdução

“É no passo seguinte, quando depois de aprender a ler o que está escrito aprende-se a ler o que não está escrito, que se faz o leitor.” (COLASANTI, 2004b [s/p])

O leitor é um indivíduo participativo no processo de construção dis-

cursiva. Dentro dessa concepção, o texto se torna o lugar de intercâmbio de sujeitos sociais. Uma consideração importante de Koch (2008, p. 26) é que o texto não é uma estrutura terminada. Sendo assim, o diálogo do leitor com o texto também contribui para a construção textual. Nesse sentido, isso se torna uma realidade ao levar em consideração que o sentido do texto se completa no seu leitor. Logo a leitura é uma ação participativa, ativa, interativa. Assim, é no ato da leitura que o texto vai criando formato e sua significação vai sendo construída pelo leitor através de uma relação interacional entre leitor e texto lido de maneira efetiva, sem que essa atividade seja mecânica e passiva.

O proposto trabalho traz como objetivo geral refletir sobre a leitura como atividade de construção de sentido. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Apresentar a concepção de texto como objeto inacabado, portador de construção de sentido. 2) Discutir a prática da leitura como atividade interacionista. 3) Expor uma análise do conto “A moça tecelã”, ressaltando inferências que podem ser realizados pelo leitor na produção de sentido do texto.

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica de base qualitativa e aplicada. Nesse sentido, fez necessária leitura e pesquisa de todo um referencial teórico que serviu de base para levantar respostas para a seguinte questão-problema: De que maneira a leitura torna-se uma atividade de construção de sentido do texto?

Pesquisas assim são necessárias para que se compreenda leitura como atividade de construção de sentido do texto e, não meramente uma atividade cognitiva mecânica, sem significação social. Assim, acredita-se que o texto informa muito mais do que as palavras possam traduzir, o sentido dele vai além do arranjo de palavras.

Sendo assim, pode-se dizer que o texto é uma atividade produzida intencionalmente que explora não só a linguagem no sentido denotativo, mas também no sentido conotativo, possibilitando ao leitor reflexões profundas e, até mesmo múltiplas leituras, como é o caso do conto escolhido como *corpus* de análise deste trabalho.

Três seções compõem a construção deste artigo. A primeira apresenta a concepção de texto como unidade de sentido completo. A segunda discute leitura como atividade participativa e interativa na construção de sentido do texto. Por fim, a terceira é um estudo de caso, uma prática analítica

do conto “A moça tecelã”, de inferências nas entrelinhas do texto, na tentativa de perceber o implícito e o explícito da narrativa para a construção de sentido da mesma, por meio de uma relação interacionista entre texto-autor-leitor.

2. A concepção de texto e a construção de sentido

A Linguística Textual quando surgiu teve um progressivo afastamento da influência da Linguística Estrutural saussuriana. Para tanto, a Linguística Textual em seu primeiro instante voltou-se para a análise transfrástica, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas, que ficassem limitados ao nível da frase. Nesse primeiro momento, a Linguística Textual estava preocupada com a relação entre frases e período, sem levar em consideração o contexto, assim, o texto era visto como uma estrutura acabada e pronta, com único início e o fim mais ou menos explícito. Conforme Mussalin & Bentes (2001):

Na *análise transfrástica*, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos percebem o fenômeno que não consegue ser explicado pelas teorias sintáticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

Em um segundo momento, com a euforia produzida com o sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, assim, a construção das gramáticas textuais. Em tal período, passaram a postular o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída. Ainda, Mussalin & Bentes (2001) ressaltam, ainda, que

O fato de ter sido necessário considerar, na construção do sentido global do enunciado, o conhecimento intuitivo do falante acerca das relações a serem estabelecidas entre sentenças, e o fato de nem todo texto apresentar o fenômeno da co-referenciação, constituíram-se em fortes motivos para a construção de uma outra linha de pesquisa, que não considerasse o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem. Passou-se, então, ao objeto de elaborar gramáticas textuais. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 249)

Já em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e passa a ser entendido, não como um objeto aca-

bado, mas como um processo, resultante de operações comunicativas e processos linguísticos sociocomunicativos. Dessa forma, parte para a elaboração de uma teoria do texto. É nesse momento, que os estudiosos passam a dar particular importância ao tratamento do texto no seu contexto pragmático. Assim, no final da década de setenta, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade. Assinala, uma vez mais Mussalin & Bentes (2001, p. 247) que

[...] em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a construção, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

A noção de textualidade ou textura pressupõe que não existe texto sem coesão e coerência, portanto, são tais elementos que fazem de a sequência linguística ser reconhecida como texto, e não um amontoado aleatório de frases. Reconhecer a sequência como texto significa dizer que aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade significativa global. Portanto, a coesão está relacionada com a construção de sentido do texto, ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido. E a coerência, de acordo com Koch (2008, p. 52), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.”.

Assim, os estudiosos passam a postular que a comunicação é estabelecida por meio de textos e o trabalho da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa a fim de que se representem situações discursivas de enunciação. No sentido de corroborar com o assunto exposto, Fonseca F. & Fonseca J. citados por Travaglia (2000) enfatizam que

O texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situação específica, as marcas de ações cumulativas desenvolvidas em cada ato verbal. (FONSECA; FONSECA *apud* TRAVAGLIA, 2000, p. 95)

Para se compreender texto como prática social discursiva, faz-se ne-

cessário conceituar discurso, que por sua vez é toda atividade comunicativa produtora de efeitos de sentido de um enunciador em uma situação de comunicação determinada, reunindo não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação, como também o evento de enunciação, que é regulada por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica, que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. Segundo Travaglia (2000):

Nesse sentido, texto será Texto será entendido como uma unidade linguística de sentido concreto (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentidos e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível, independente da sua extensão. (TRAVAGLIA, 2000, p. 67)

o resultado da atividade comunicativa, que se faz seguindo regras e princípios discursivos. Tal unidade comunicativa é de sentido complexo, todo significativo em relação à situação em que ele é produzido. O sentido está relacionado com a intenção comunicativa e com a situação sócio-histórica. Koch & Travaglia corroborando com Mussalin & Bentes (2001, p. 274) apontam que

A intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam texto para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. Para os autores a intencionalidade tem uma relação estreita com a argumentatividade. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

Os elementos da língua têm um valor significativo preferencial, que estão relacionados a determinados recursos da língua (fonema, morfema, palavra, entonação, sintagma, frase, sequência de frases), quando usados como texto em uma dada sociedade, em um dado momento de sua história. O efeito de sentido fica no signo, que seria o resultado de todas as forças que atua no signo. Dessa forma, o sentido preferencial de determinado elemento da língua seria aquele em que o elemento é mais comumente empregado em virtude de determinadas condições de produção ser mais frequente pela sociedade. Em textos extremos, que envolvem tabus e fortes preconceitos da ideologia de uma sociedade, a percepção dessa ideologia pelo interlocutor fica mais fácil.

Norma Discini (2005, p. 29) afirma: “O texto é, em princípio, um signo, o que quer dizer que possui um significado por meio de uma expressão quer pode ser verbal, visual, entre outros tipos”. É na tentativa de análise desse signo que o receptor vai buscar e perceber o implícito no texto, a-

quilo que está no infratexto, nas entrelinhas, como se fosse um palimpsesto, que pode ser definido como uma página manuscrita cujo conteúdo foi apagado (mediante lavagem ou raspagem) e escrito novamente, normalmente nas linhas intermediárias ao primeiro texto ou em sentido transversal. Para ampliar o entendimento sobre o implícito, faz-se necessário observar o que ressalta Orlandi (2008):

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Portanto, verifica-se que os textos apresentam mensagens linguísticas com graus diferentes de explicitude que às vezes não podem ser previstos apenas com base no sentido literal. Dessa forma, as mensagens linguísticas se manifestam de forma implícita ou explícita. No entendimento de Ilari (2006):

Podem ser consideradas implícitas todas as informações que uma sentença vincule, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas informações precisam ser “inferidas” a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença. (ILARI, 2006, p. 85)

Assim, o implícito só pode ser descoberto por meio de um trabalho realizado a partir de uma avaliação global da situação comunicativa em que o leitor procura recuperar as possíveis intenções do enunciador. Somente um leitor sensível vai perceber que no sentido literal de um texto contém frequentemente informações implícitas, embora previsíveis. Tais informações se apresentam de duas formas, denominadas casos de pressuposição e do acarretamento. Ainda, Ilari (2006) esclarece:

[...] uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. [...]. Sempre que um certo conteúdo está presente tanto na sentença como em uma negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo. [...]. Temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de uma outra, simplesmente pela significação de suas palavras. Geralmente, os acarretamentos resultam do uso de palavras de sentido específico [...]. (ILARI, 2006, p. 85)

Sendo assim através da inferência, produz-se uma interpretação, uma construção de significado integral, que vai além do arranjo de palavras. Esse significado desperta o leitor, na produção discursiva, para algo que com simples olhares não seria possível dar ao texto uma interpretação dota-

da de sentidos. Como ressaltam Koch & Travaglia citados Mussalin & Bentes (2001, p. 266-7):

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar, uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA *apud* MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 266-7)

Logo, para alcançar esse objetivo, será preciso que o leitor ponha em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição. Dessa forma, percebe-se que a leitura é uma atividade cognitiva fundamental para a construção de sentido de um texto. Por meio dela o leitor perceberá o dito e o não dito presente no texto, contribuindo para a construção da textualidade dentro do processo discursivo.

3. Leitura como atividade interacionista

Compreender plenamente o que se lê não é uma tarefa fácil, nem depende de heranças genéticas, muito menos de uma ação isolada praticada pelos pais ou até mesmo pela escola. O entendimento de um texto exige habilidade, interação, muito trabalho, e não simplesmente uma extração de informações objetivas. Marcuschi (2008) afirma que:

Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender nem sempre é uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo em relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Dentro dessa concepção de leitura, o leitor é elemento fundamental na construção discursiva, porque é por meio dele que se constrói os efeitos de sentido entre interlocutores. É a partir dele que surge o discurso, sem ter domínio sobre o que diz, é determinado sem se dar conta, a dizer o que seu lugar de formação social impõe que seja dito.

A apreensão do texto é condicionada a atitude e reação do texto. Assim, pode-se considerar que um texto foi esteticamente aceito desde o momento em que ele produziu efeito em seu leitor. Nesse sentido, o importante agora não é apenas a significação do texto, mas também os efeitos produzi-

dos pelo texto. A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos.

Todo texto só produz sentido quando é lido, pois a leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos. Por isso se pode dizer que o cerne da produção de sentidos está na relação entre o dito e o compreendido. Oportuno se torna destacar que na leitura acontece um processo de elaboração do texto, que se realiza por meio do uso de algumas faculdades humanas. O texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura. Por meio dele acontece intervenções no mundo, nas estruturas sociais dominantes. No entanto, isso é possível porque o texto mexe com a conduta do leitor, provoca impacto. De acordo com Orlandi (2008):

[...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeito e sentido se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 2008, p. 9)

Um texto no ato da leitura passa por uma reflexão por parte do leitor a fim de construir a significação devida. Na atividade de leitores ativos, serão estabelecidas relações de conhecimentos anteriores adquiridos com novos conhecimentos presentes no texto, realizando assim, inferências, formulações, comparações, perguntas pertinentes ao conteúdo do texto. Isso porque o texto não formula significação sozinho, portanto, somente por intermédio da leitura é que o texto se torna efetivo. Isso vale igualmente para aqueles que se tornaram tão históricos que sua significação não tem mais efeito imediato, ou para aqueles que fazem parte de um mundo que não existe mais, mas que pela leitura, ele pode ser visualizado, embora pareça estranho, também pode ser compreendido. Na leitura de um texto se realiza a interação entre a estrutura de uma obra e seu receptor, por isso, a análise de um texto não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, porém na mesma medida aos atos de sua apreensão. É a partir dessa interação que as indeterminações dos textos, que não devem ser vistas como defeito, mas como condições elementares de comunicação, vão possibilitar que o leitor participe da produção da intenção textual.

A leitura como processo complexo exige do leitor uma competência cognitiva para estruturação do texto, que no fluxo temporal da leitura produz uma sequência de reações, na qual a significação do texto é gerada. Do mesmo modo, conclui-se que sem a introdução do leitor, uma teoria do tex-

to já não é mais possível. Assim, isso equivale dizer que o leitor se converte na “referência de sistema” do texto, cujo sentido só se constrói pelo processo de leitura, ou seja, pela sua atuação como sujeito ativo nesse processo. Novamente Orlandi (2008), pronunciado a esse respeito, acrescenta:

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Igualmente, os textos só adquirem sua realidade quando são lidos. De acordo com Iser (1996):

[...] isso significa que as condições de atuação do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permite construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p. 73)

Nesse sentido, o texto por si só não carrega significados, ele deixa pistas para a construção de significados pelo leitor a partir do seu próprio conhecimento. Essa capacidade do leitor de abstração de informações pela leitura tem sido considerada uma das habilidades mais importantes dentro do processo de leitura. Esse leitor é denominado leitor proficiente. Assim, o sentido de um texto também está determinado pelo seu leitor.

No universo discursivo, a união desses elementos linguísticos vai favorecer a construção de sentidos em um nível extraordinária. Posto isso, pode-se afirmar que o ato de ler demanda diversas atividades linguísticas e cognitivas. Assim, esse nível de leitura não vai ser apenas decodificação de palavras. Orlandi (2008) evidencia que:

[...] o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentido ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. (ORLANDI, 2008, p. 38)

Sendo assim, como já foi dito anteriormente, a leitura vai ser uma atividade participativa, interativa, meio de comunicação, na qual o leitor não é apenas receptor passivo, mas um participante ativo na construção discursiva. Um sujeito que não se domesticou ao texto, que leu horas a fio produzindo variadas ponderações, sem que a prática leitora se tornasse uma atividade mecânica, mais sim, um ato de reflexão do mundo que o cerca.

Para ampliar essa reflexão, deve-se considerar ainda que a constru-

ção de sentido de um texto estará relacionada ao nível de conhecimento armazenado pelo leitor. Salienta Koch & Elias (2008, p. 21): “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem socio-cognitiva; conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Por isso, então, dizer que “a compreensão de um texto também é um exercício de convivência sociocultural” – afirma Marcuschi (2008, p. 231).

Portanto, o nível de conhecimento vai diferenciar de um leitor do outro, proporcionando várias leituras de um único texto e consequentemente uma pluralidade de construção de sentido que acontece somente pela relação entre texto e leitor, mas é preciso incluir nessa prática a presença do autor desse texto. Assim se construirá uma relação de interação entre autor-texto-leitor, de maneira que o trabalho de produção de sentido passa a ser visto como uma ação desenvolvida em conjunto, pois compreender um texto é uma atividade colaborativa. De acordo com Orlandi (2008):

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. (ORLANDI, 2008, p. 9)

Encontra-se em Mussalin & Bentes (2001, p. 255): “(...) a produção textual é uma construção interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos no processo de construção e compreensão de um texto”. Para tanto, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelos interlocutores. Segundo Iser (1996, p. 49)

Enquanto se fala da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos. (ISER, 1996, p. 49)

Nesse percurso, observa-se que a leitura é uma atividade que exige grande participação do leitor. Se o autor construiu um texto deixando lacunas ou mensagens implícitas, caberá ao leitor completar as lacunas ou perceber essas mensagens subtendidas. Como exemplo desse fato vale destacar os “não-ditos” que estão presentes nas mensagens publicitárias, porém que se manifestam na construção de sentido do texto como um enunciado dito.

A maneira na qual o autor produz o texto pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. É claro que para chegar a essa constru-

ção, o leitor também precisa levar em consideração as pistas e sinalizações que o próprio texto vai oferecer. Igualmente, essa interpretação envolve vários exercícios cognitivos, não é uma atividade instantânea como se imagina.

4. A moça tecelã: um estudo de caso

A narrativa em análise é cheia de elementos dotados de magia e encantamentos, mantendo a estrutura dos contos tradicionais. Deste modo, o texto apresenta um enredo linear, escrito em terceira pessoa, por um narrador onisciente. Interessante que a protagonista não possui nome, apesar do título remeter à figura de uma moça, com letra inicial minúscula. Já o narrador refere-se a ela por meio de pronomes, ora explícito no texto, ora elíptico.

Por conseguinte, quando o leitor observa esses detalhes estruturais da obra, começa a construir o sentido do texto, uma vez que “A produção de sentido deve ser o objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência” (FLOCH, 2001, p. 10). Além disso, a narrativa é organizada de maneira metalinguística, demonstrando como se constrói um texto por meio da história de vida da protagonista do conto: “E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia.” (COLASANTI, 2004). Dessa forma, desde o início fica evidente para o leitor a maneira em que a estrutura da narrativa será organizada, baseando-se em fatos existentes no mundo real, como o amanhecer do dia, em um processo de reconstrução. Isso porque de acordo Marcuschi (2008):

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Em seguida, percebe-se como a protagonista tece a questão climática dos dias que a cerca: “Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo” (COLASANTI, 2004). Nesse contexto, acredita-se que pela significação vocabular das palavras presentes no texto, a moça vivia feliz sua rotina e, os dias iam se passando. Tal compreensão se configura por meio de conhecimentos linguístico do leitor. Declara Kleiman (2001):

O conhecimento linguístico faz parte constitutiva da competência dis-

cursiva; queremos, contudo, marcar o fato de que a capacidade de usar a estrutura linguística é uma estratégia que depende de conhecimento tão enraizado que, na área de leitura, é considerado um processo inconsciente do leitor, [...]. (KLEIMAN, 2001, p. 110)

Após a protagonista se cansa dessa vida e: “(...) ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado” (COLASANTI, 2004). Diante disso, o leitor proficiente em contato direto com o texto, em uma relação interacionista, infere que na história de Colasanti a solidão provocou uma imagem negativa de estilo de vida desfrutado pela moça tecelã, causando-lhe um conflito. Na concepção de Marcuschi (2008):

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

Assim a frase “Não esperou o dia seguinte.” (COLASANTI, 2004), dita pelo narrador, já antecipa para o leitor que tal atitude precipitada poderá levar a protagonista a viver conflitos maiores do que o da própria solidão. Nesse sentido, surge o momento de opressão, onde a moça tece um marido que não corresponde as expectativas desejadas. Com isso, o sofrimento da protagonista aumenta: “Sem descanso a mulher tecia os caprichos do marido (...). Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.” (COLASANTI, 2004).

Diante desse fragmento o leitor percebe pelo emprego e seleção vocabular que se intensifica o conflito vivido pela moça tecelã. Tal ocorrência se explicita pela construção de sentido expresso na totalidade do texto. Conforme Benveniste (1989, p. 232) “o sentido da frase está na totalidade da idéia percebida por uma compreensão global; a forma se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras”.

E como se observa, parece que a protagonista tenta agradar o marido para se fazer feliz, mas não consegue, talvez porque não exista uma retribuição. Para se chegar a tal compreensão, o leitor necessita ativar conhecimento implícitos, que fazem parte da vivência de mundo e, que de certa forma, contribuam para a compreensão do texto. Para Kleiman (1984, p. 13) esse conhecimento é “(...) não verbalizado, nem verbalizável na grande

maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”.

Até que a moça cai em si: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que (...) todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo” (COLASANTI, 2004). Nessa parte da narrativa apreende-se que a protagonista recebe uma revelação a fim de alcançar a libertação da situação angustiante que estava vivendo. O trazer a memória o tempo de felicidade que desfrutou antes foi imprescindível para que a moça tecelã tomasse coragem de mudar sua trajetória, como se pelo universo discursivo da linguagem tivesse recebido uma epifania, por isso: “(...) antes de qualquer coisa a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. (...) bem antes de comunicar a linguagem serve para viver” (BENVENISTE, 1989, p. 222).

E por meio de frase “Só esperou anoitecer.” (COLASANTI, 2004), reproduzido pelo narrador, o leitor conscientiza-se que algo será feito pela protagonista para acabar com aquela infelicidade. Assim, tal enunciado que também representa a tomada de uma decisão imediata, porém agora necessária, contrasta com a do início do conto quando a moça tece uma companhia.

Na sequência da narrativa, o leitor infere que a felicidade da moça depende de uma atitude de desconstrução: “(...) Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. (...)” (COLASANTI, 2004). Dessa forma, o narrador registra como a protagonista desfaz do que lhe oprimia, na tentativa de conseguir de volta a felicidade. Com tal percepção do leitor, evidencia-se que:

O sentido é definido pelo percurso entre os dois planos do texto – o conteúdo e a expressão – e dentro de cada plano. Esse percurso é um processo dinâmico que obedece a parâmetros variáveis conforme as situações particulares e as práticas codificadas pelos gêneros e pelos discursos; dessa forma o sentido não é dado, mas resulta do percurso interpretativo norteado por uma prática. [...] (RASTIER, 2004, p. 17)

E a narrativa termina da mesma maneira que começou: “(...) como se ouvisse a chegada do sol (...)” (COLASANTI, 2004), a moça tecelã construindo seu lindo dia. Logo, a simbologia da cor clara na construção do dia produzido pelo sol, no nível discursivo, remete à uma vida de felicidade, tranquilidade e prazer, conforme a protagonista desejava possuir novamente, mesmo que sozinha. Esse entendimento pode ser realizado pelo lei-

tor por meio do exercício da inferência, da observação do que está nas entrelinhas do texto. Na concepção de Koch & Elias (2008):

Neste nosso percurso, destacamos que a leitura é uma atividade que solicita participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH; ELIAS, 2008, 35)

Assim, o conto de Marina Colasanti ganha sentido e significação, não apenas como narrativa direcionada para um público infanto-juvenil, mas também para qualquer leitor ativo, participativo, capaz de alcançar informações implícitas presentes no texto, completando o sentido do texto, como coautor de um objeto inacabado.

5. Considerações finais

Em pleno século XXI, em meio a grandes avanços tecnológicos e científicos, a leitura tem sido uma atividade pouco valorizada. Diante desse agravante, faz-se necessário voltar na história e lembrar da segunda metade do século XIX, na qual somente 20% das pessoas eram leitores, porém a leitura era uma atividade compartilhada. Em muitas casas, principalmente nas da alta burguesia da época, as pessoas se reuniam para ouvir alguém ler um folhetim, mais tarde um jornal, outras vezes participar de saraus.

O leitor dessa época era inocente e se contentava com narrativas simples, sem que exigisse muita capacidade de reflexão, por isso eram histórias escritas com uma linguagem acessível a esse público. Mas com chegada da modernidade no início do século XX, o surgimento da Linguística como ciência, o texto ganha um valor significativo em si mesmo, as estruturas linguísticas se misturam com os regionalismos juntamente com os neologismos e, as composições textuais tomam novas formas.

Nesse período, os trabalhos de Saussure representam um divisor de águas no que tange ao estudo da linguagem, são resultados de um processo histórico que iniciou quando os primeiros homens começaram a se questionar sobre as línguas humanas e a registrar algumas reflexões importantes. Assim, o genebrino por meio dos seus estudos deixa uma grande contribuição quando percebeu que o fenômeno linguístico podia ser estudado não apenas como produto histórico de sucessivas mudanças, mas também como um sistema sincrônico, compreendendo as relações das estruturas internas

da língua de acordo com suas funções.

Diante de tantas transformações, por meio do desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual, a partir da década de 1970, passa-se a acreditar que um texto não é uma estrutura terminada, por conseguinte, o diálogo do leitor com o texto também contribui para a construção textual. Nesse sentido, isso se torna uma realidade ao levar em consideração que o sentido do texto se completa no seu leitor. Dessa maneira, o leitor é quem vai buscar significação por meio de pistas que estão presentes no texto, além do conhecimento de mundo que se faz presente na vida de todo leitor proficiente.

Mediante tal perfil de leitor, foi possível realizar a análise proposta desta pesquisa em um conto de densa significação, que possibilita o leitor contribuir para a construção da tessitura do texto. Para tanto, o ato da leitura que permite essa compreensão necessita ser participativo, ativo, interativo; fruto de uma ação complexa que envolve autor-texto-leitor, em um processo de interlocução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

DISCINI, N. A noção de texto. In: _____. *A Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 13-43

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral. In: *Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Edições CPS, 2001.

ILARI, Rodolfo. Implícito I e II. In: _____. *Introdução à Semântica*: brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-100

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1984.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed., 1. reimpressão. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos de um texto*. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna. C. Linguística Textual. In: _____. *Introdução à linguística: domínio e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RASTIER, François. *Semântica dos textos e semiótica*. São Paulo: Edusp, 2004.

TRAVAGLIA. O texto e o discurso. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 67-98

LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA

Juliana Leal Facundes (UFT)

juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)

RESUMO

Como professores, estamos sempre em busca de formas criativas, interessantes e eficientes de compartilhar conhecimento. Entretanto, nem sempre o que acreditamos ser a melhor maneira de alcançar este objetivo funciona na prática como o planejado, resultando, muitas vezes, em frustrações. Com o advento e a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade e na escola, tornou – se urgente conceber um meio de utilizar essas ferramentas não com um fim em si mesmas, mas de forma permanente, criativa e que atenda às necessidades do aprendiz. Ocorre, porém, que esta espécie de exigência em adotar a tecnologia como recurso pedagógico parece não ter sido acompanhada do devido treinamento e formação dos professores para tal, ocasionando receio, medo, recusa e resistência em valer – se dessa nova ferramenta em suas aulas. Visando, portanto, estudar as causas desta resistência em utilizar a tecnologia aliada ao ensino, este trabalho buscará oferecer e propiciar a professores uma nova visão do uso significativo das TDICs como suporte pedagógico visando identificar e contribuir para minimizar as causas de tal relutância e para um aumento da confiança, autonomia e independência dos docentes. Tem – se ainda como objetivo incentivar a utilização de TDICs ainda não empregadas pelos professores na escola.

Palavras-chave:

Professores. TDICs. Letramento Digital.

1. Introdução

Em muitos contextos escolares, houve, nos últimos anos, uma grande melhora, em termos de infraestrutura, quanto à aquisição ou fornecimento de tecnologias para uso didático no contexto escolar. Entretanto, ainda são visíveis situações em que alguns professores, mesmo utilizando algumas dessas ferramentas, ainda possuem uma visão tradicional do ensino, centrado em sua própria figura; que usam a tecnologia sem alterar sua abordagem, fazendo com que ela tenha fim em si mesma; ou que mesmo não empreguem as TDICs em suas aulas por se sentirem inseguros ou julgarem desconhecedores de como operá-las ou tornar seu uso um meio de otimizar suas aulas. E mesmo tendo havido um aumento das formações voltadas para o uso das TDICs na escola, muito da tecnologia ainda sequer foi usado

por alunos, e mesmo, por professores, mesmo pela velocidade com que essas novidades são divulgadas no mercado.

Sobre este quadro, Matzen e Edmunds (2007) criticam o caráter unicamente instrucional de algumas formações profissionais para o uso de tecnologias pelo professor, que segundo os autores, seria uma das causas do uso da tecnologia com fim em si mesma e de forma tradicional. Os mesmos autores sugerem que quando eles são munidos de uma visão alternativa do uso da tecnologia, dentro de um contexto instrucional centrado no aprendiz, há uma probabilidade maior de mudanças nas práticas destes educadores com o uso das TDICs.

A preocupação está, segundo Pavanelli-Zubler e Jesus (2016, p. 449), em que “a formação de professores ainda está mais centralizada na formação técnica, sem levar ainda muito em consideração os efeitos sociais da apropriação de TDIC pelos professores.” Em estudo realizado por pelas autoras supracitadas envolvendo sete professores de diferentes áreas do conhecimento que utilizavam de alguma maneira as TDICs, notou – se que, entre os docentes participantes da pesquisa, a partir de seus dizeres, a tecnologia basicamente era usada para atrair a atenção dos alunos ou ilustrar o conteúdo estudado, sem, no entanto, alterar a dinâmica das aulas, que continuavam centradas no professor.

Quando o objetivo em se utilizar a tecnologia nas aulas é simplesmente conquistar a atenção do aluno, admitindo ao mesmo tempo, que aulas sem este recurso são sempre entediantes, as próprias TDICs poderão ser vistas pelo aprendiz, com o passar do tempo, como algo repetitivo e desinteressante. Da mesma forma, se esta ferramenta é empregada para ilustrar conteúdo em aulas expositivas, em que o aluno é meramente expectador e não participa ativamente da construção de seu conhecimento, ela perde o seu potencial de conduzir o aluno “a um estado diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita dos impressos antes da era da Internet” (PINHEIRO, 2013, p. 226).

É importante que o docente tenha domínio técnico sobre as ferramentas digitais que ele utiliza em sala. Mas mais relevante, é que ele reconheça as possibilidades de usos pedagógicos que as TDICs propiciam. Desde que sejam usadas de forma contextualizadas e integradas com o ensino, elas podem contribuir grandemente para promover uma educação de qualidade (PINHEIRO, 2013).

Seguindo ainda a concepção de que o ensino de qualquer disciplina pode ser maximizado através do uso das TDICs, não com fim em si mesma, mas com um uso significativo, frequente e como instrumento complementar para o reforço de conteúdos estudados, acredita-se que é necessária, por parte do professor, uma postura constantemente reflexiva para que haja uma melhor compreensão de como empreender mudanças reais no contexto escolar, na sua prática docente, a partir da redefinição de sua identidade e reflexão sobre suas crenças quanto ao uso das TDICs como otimizadoras do ensino.

Marzari e Leffa (2013), em estudo realizado com a participação de professores de letras atuantes no ensino básico no Rio Grande do Sul, concluíram que a própria formação na universidade é falha em termos de capacitar os futuros docentes para a utilização significativa das TDICs. O estudo revelou que a tecnologia esteve presente durante a formação destes professores quase sempre através de pesquisas online cujo objetivo era a complementação de conteúdos estudados presencialmente. Nos casos em que foi ofertada disciplina curricular que tratava da tecnologia, os resultados mostraram que a mesma não trouxe novidades quanto ao uso inovador deste recurso. Percebe – se, portanto, que parte da dificuldade de muitos docentes em utilizarem as TDICs é um reflexo de suas experiências de aprendizagem durante a graduação, que não contribuiu com um conhecimento e competência eficazes para o trabalho com a tecnologia.

Esta realidade, no entanto, não é exclusiva da região sul do Brasil, nem limitada a professores de letras. Uma pesquisa empreendida por Gatti e Barreto (2009) analisou currículos e ementas de 165 cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior do país nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. A análise dos dados constatou números preocupantes: apenas 0,7% das disciplinas obrigatórias nos currículos e emendas dos cursos de Pedagogia analisados tinham relação com a tecnologia. Em relação à Letras e Ciências Biológicas, este número cai para 0,2% e tendo seu nível mais alto nos cursos de Matemática.

Os resultados do referido estudo sugeriram ainda que de uma forma geral, nos cursos de Pedagogia, “nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas” (GATTI; BARRETO, 2009, p.122), e que os conteúdos específicos das matériasque serão ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de forma-

ção inicial docente e ainda que as ementas registram “preocupação com teorias que tem pouca ou quase nenhuma relação com ações pedagógicas (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda segundo o referido estudo, mesmos nos cursos de Matemática pesquisados, dentre os quais apenas um não possuía disciplina relacionada aos conceitos de computação, quando aquela se tratava do uso deste para a educação, apenas 29% dos cursos apresentava tal disciplina e mesmo assim, segundo as autoras, as ementas “mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que a sua aplicação propriamente dita” e “(...) apenas discutem, teoricamente, a informática no ensino”, o que certamente não “são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias” (GATTI; BARRETO, 2009, p.144).

Percebe – se, a partir destes estudos, a complexidade que envolve as ações pedagógicas do professor em sua prática diária e como fatores como a formação profissional podem influenciar diretamente suas competências e habilidades, seja para o uso de recursos não digitais, quanto tecnológicos.

2. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)

Com a popularização do acesso às novas TDICs, se tornou impossível ignorá – las. Estamos conectados como nunca antes. Realizamos, ao longo do dia, diversas atividades que envolvem, de alguma maneira, a tecnologia. Ler e responder e-mails, acessar as redes sociais, assistir e baixar músicas e vídeos online são apenas alguns exemplos de práticas de leitura e escrita realizadas através dos mais variados aparelhos digitais. Araujo e Pinheiro (2014, p. 293) confirmam esta premissa afirmando que “práticas de leitura e escrita com o uso das tecnologias digitais estão presentes em diversas situações cotidianas” e em ambientes variados, seja em casa, na escola ou no trabalho.

No espaço escolar, por exemplo, recursos como projetor, laptop e laboratório de informática estão entre alguns dos equipamentos disponíveis para utilização pelos professores e Xavier (2013, p.43), acrescenta que “há uma notável receptividade às sugestões de soluções digitais que levem a melhorias nas ações pedagógicas com reflexos diretos no desempenho dos alunos.” Entretanto, não parece ainda haver uma utilização em grande escala desses recursos como instrumentos pedagógicos por parte dos professores.

Segundo Palfrey e Gasser (2008), muitas escolas ainda não compreendem a conexão entre como os alunos aprendem de um modo geral na era digital e seus próprios objetivos. Entretanto, acredita – se que a dificuldade do sistema educacional está em reconhecer a necessidade de reformular o ensino na era digital no sentido de trazer para a sala de aula os recursos utilizados pelos alunos em contextos de lazer e entretenimento pessoal e reconfigurar o seu uso para o contexto pedagógico.

Parte da razão pode ainda estar ligada à falta de domínio técnico da tecnologia e de conhecimento sobre como utilizá-la de forma crítica e inovadora, por parte do professor. Conhecimento, este, que grande parte dos alunos possui. Sobre isso Allen (2010) comenta que em ambientes online, os alunos de hoje estão expostos a altos níveis de estímulo sensorial e aprendem experimentando. Eles não leem instruções de como jogar no computador, por exemplo, mas pela imersão no mundo virtual e aprendem pela tentativa e erro. E aprendem fácil e rapidamente.

Por outro lado, grande parte dos professores aprendeu a enviar e-mails, criar perfis em redes sociais e a baixar e usar aplicativos bem mais tarde que aquele grupo e com mais dificuldades. Mesmo compreendendo que muitos destes recursos facilitaram a vida de todos, permitindo, por exemplo, a leitura de jornais e o contato com amigos e familiares por meio de mensagens e ligações de áudio ou vídeo a qualquer hora do dia, muitos educadores ainda não se sentem confortáveis ou sentem dificuldade em se adaptar a esta nova realidade que se apresenta.

Além disso, Freitas (2010, p. 348) agrega ainda a ideia de que “hoje o aluno não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula (...).” E esta nova atitude do aprendiz diante do educador é muitas vezes vista por este como uma ameaça ou uma intimidação. Palfrey e Gasser (2008) ratificam este pensamento ao afirmarem que muitos professores se preocupam de que talvez suas práticas estejam desalinhadas em relação aos alunos que ensinam, os “Nativos Digitais”, e que o conhecimento e habilidades transmitidos ao longo do tempo estejam se tornando obsoletas.

Ao invés de insegurança ou da adoção de uma postura autoritária, os referidos autores sugerem que professores “imigrantes digitais”, “forçados” a readequarem suas práticas e suas vidas em ambientes de imersão digital, devem aproveitar a criatividade e extrema facilidade com que o Nativo Di-

gital aprende e permitir que ele seja um guia nessas novas práticas com os recursos digitais, que ele seja parte do time que busca soluções criativas para questionamentos, problemas e dúvidas que surjam ao longo do processo de letramento do professor e mostre a ele, neste trabalho em conjunto, como estes recursos funcionam, prezando, assim, pelo diálogo e pela desierarquização dos papéis destes atores, quebrando a ultrapassada visão de que professor ensina e aluno aprende e o contrário é impossível.

É inegável o papel que pode ser desempenhado pelas tecnologias na transformação dos modelos tradicionais de educação para um novo modus de aprender e ensinar mais horizontal, aberto para outros componentes que são aportados pela vida social e pelo cotidiano. Aprender e ensinar podem ser uma atividade lúdica, se os atores do processo ensino-aprendizagem souberem tirar proveito dessas vantagens reveladas pela internet. A viragem de um modelo a outro, no entanto, exige mais do que a existência da tecnologia, pois é imprescindível a preparação e formação dos imigrantes digitais (a maioria dos educadores). (SILVA, 2016, p. 399-400)

A autora acima defende que uma pedagogia para o século XXI não pode estar desconectada, visto que nossos educandos são agora típicos nativos digitais. Diante deste fato, o fazer pedagógico ganha novas dimensões e desafios na sociedade em rede, no sentido de orientar os aprendizes internautas para que eles consigam usufruir das vantagens tecnológicas com responsabilidade pessoal e social, ampliando sua autonomia na construção do conhecimento, única ponte que os alçará à condição de transformadores da realidade que os cerca (SILVA, 2016).

Para Freitas (2010, p. 348), “a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor.” E por isso é necessário que o professor esteja atento “a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento” (FREITAS, 2010, p. 348).

É importante que o professor busque a constante capacitação profissional para o uso das novas ferramentas que se apresentam disponíveis e adaptáveis; que ele pesquise e busque o conhecimento, reconhecendo – se em eterna e permanente condição de aluno; e que reflita sobre as múltiplas e variadas possibilidades de didatizar as ferramentas digitais com o intuito de promover uma maior dinamização de suas aulas e de contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Docentes, necessitam ainda, segundo Allen (2010), observar os alu-

nos em seu ambiente natural de aprendizagem e se questionar sobre o que funciona para eles, o que os fascina, em que estão interessados, sobre o que tem curiosidade e estes elementos forem identificados, aqueles poderão mais facilmente trazer para a sala de aula estratégias e planejar aulas que realmente façam sentido para essa geração de nativos digitais.

Entretanto, é importante que o educador tenha em mente que é necessário muito mais que apenas identificar que recursos tecnológicos e que processos o aprendiz utiliza, ou mesmo de que forma o aluno aprende em ambientes virtuais. Palfrey e Gasser (2008) alertam que a diversão nunca deve ser o único motivador do uso da tecnologia no ensino, mas este só faz sentido se o professor compreender como o uso das TDICs podem se alinhar aos nossos objetivos pedagógicos.

Além disso, o celular, já amplamente utilizado pelos alunos, dentro e fora da escola, para a prática de leituras e escritas de seu interesse, também poderia ser mais bem aproveitado em favor da aprendizagem. Sobre esta realidade, Xavier (2013) assevera que o desafio da escola atualmente está não mais em persuadir seus atores a utilizarem os recursos digitais, mas em prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem a partir dos novos recursos digitais.

Pensando neste contexto, Ribeiro (2016) propõe seis atitudes essenciais para se chegar a uma utilização relevante das TDICs pelo professor, sendo a primeira delas a vontade ou necessidade de aprender. Segundo a autora, a curiosidade para saber mais, saber como usar, pode levar ao interesse em adaptar, melhorar e criar; a segunda atitude é usar e conhecer o funcionamento das tecnologias para que visualize os usos pedagógicos de tais recursos.

O terceiro comportamento é relacionar, no sentido de fazer conexões entre os objetivos ou conteúdos da aula e o método de ensino com emprego da TDIC; o quarto é experimentar, testar, ajustar e verificar a receptividade de um plano de aula que englobe um recurso digital; avaliar é apontado como o quinto ato e verificar se há ganho na utilização de dado recurso e avaliar a experiência; e a sexta postura se relaciona com a gestão do tempo de trabalho, ou seja, é necessário repensar a administração do tempo de planejamento de aulas, lançamentos de notas e até mesmo da montagem de um recurso pelo docente, para uma melhor visão de como a tecnologia pode ajudar o processo de ensino aprendizagem (RIBEIRO, 2016).

Bitner e Bitner (2002) também discorrem sobre fatores decisivos para a integração da tecnologia em sala de aula. São eles: medo de mudança, treinamento, uso pessoal, modelos de ensino, fins de aprendizagem, clima, motivação e suporte. Segundo os autores, a utilização de novas tecnologias traz mudanças na metodologia empregada em sala e ajuda os professores a superar o medo, isto é crucial para o sucesso no uso das TDICs.

3. Formação Profissional

Treinamento e formação de professores para o uso das TDICs e o aproveitamento das próprias habilidades que os docentes têm com alguns aparelhos também pode ajudar a desenvolver novas formas de empregar a tecnologia em sala, sempre tendo com fim a aprendizagem; e a escola deve ser um ambiente de motivação, suporte e de experimentação, onde erros e falhas poderão ocorrer, mas serão vistos como um evento positivo e necessário para que se possa aprender e a evoluir sem perder o respeito dos demais (BITNER; BITNER, 2002).

Quando o professor reconhece a transitoriedade e dinamicidade do conhecimento, torna – se mais fácil aceitar a necessidade de estar em constante aprendizado, renovação e mudança. Não se pode achar que após a graduação, o saber sobre determinada área está plenamente construído e acabado, pois “educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem” (FREITAS, 2010, p. 349). Para Xavier (2013),

(...) a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisa despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, vi-sualizar necessidades, propor soluções inovadores e preparar os aprendizes para implantá-las. (XAVIER, 2013, p. 7)

“Professores que realizam desenvolvimento profissional empreen-dem uma gama mais variada de práticas de ensino e tendem a cooperar mais com outros professores” (OECD, 2009, p.88). Percebe – se, portanto, a importância de se investir ainda mais em formações com foco em letramento digital para professores, não apenas teóricas, mas funcionais e práti-cas, que forneçam modelos aos professores, de como os recursos digitais podem ser utilizados de forma dinâmica, interessante, sem um fim em si mesmo, mas a contribuir com uma otimização do ensino.

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. (FREITAS, 2010, p. 349)

Xavier (2011) ratifica este pensamento ao defender a necessidade do docente rever seus conhecimentos tecnológicos para manter-se em nível razoável e não ser pego despreparado no que se refere ao domínio do funcionamento de programas e aparelhos digitais. Segundo o autor, a frustração do aprendiz hoje será maior se sempre “tiver que assumir a posição de professor quando houver necessidade de manusear equipamentos digitais no espaço de educação formal como em uma sala de aula presencial, por exemplo” (XAVIER, 2011, p. 10).

Levando em conta este contexto, uma formação profissional com ênfase não apenas no letramento digital, mas em como utilizar significativamente a tecnologia como recurso pedagógico, pode resultar em uma maior integração da tecnologia no contexto de sua prática docente e ao mesmo tempo oferecer mais oportunidades de aprendizagens para os alunos através da diferenciação das aulas. É o que também defendem Palak e Walls (2009) (sobre formação profissional, falar se isso já ocorre na UFT em que disciplinas e na UEMA quando eu estudava).

A questão que se levanta, no entanto, é: como deve ser esta formação profissional voltada para o uso da tecnologia? Qual deve ser o seu foco? Freitas (2010, p. 345) observa que durante a graduação “estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”. A autora defende ainda que

(...) Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescenta o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais (FREITAS, 2010, p. 340)

Para ir muito além, parece ser necessário muito mais que formações com ênfase em teorias e instruções de uso das TDICs. Faltam talvez “mode-

los”, adaptados a determinado contexto, de como adaptá-las para práticas centradas no aluno. Palak e Walls (2009) argumentam que as formações profissionais relacionadas ao uso da tecnologia devem ajudar os professores a trabalharem em torno das limitações das condições do contexto em que se inserem, ao invés de construir e propor um modelo único que se aplique a qualquer realidade.

Alvarenga (2014) lembra que qualquer programa de formação de professores deve ser pensada levando em conta o contexto em que o público alvo está inserido. Aqueles com foco no letramento digital, por exemplo, deve ser desenvolvido considerando as experiências dos professores com a tecnologia. Segundo a autora,

Programas de formação de professores atingirão mais plenamente os seus objetivos se eles considerarem todas as variáveis possíveis, como aquelas que caracterizam esses professores, permitindo saber, por exemplo, se eles utilizam tecnologias para fins pessoais, se já participaram de cursos de formação e como percebem a preparação e motivação para integrar recursos tecnológicos às suas aulas. (ALVARENGA, 2014, p. 54)

Alvarenga (2014) complementa que é importante conhecer o perfil dos professores e suas condições de trabalho ao se pensar em um trabalho de capacitação para o uso didático e avaliação de softwares educativos, se o objetivo for que eles se apropriem mais efetivamente desse recurso tecnológico.

4. Letramento Digital

Souza (2007) compreende letramento digital como

(...) o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (SOUZA, 2007, p. 60)

Para Xavier (2011, p. 6), letramento digital “significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins”.

Lankshear e Knobel (2008), para os quais ‘letramento’ deve ser en-

carado no plural, defendem que o termo, no sentido de codificação e decodificação não é o letramento que confere acesso à aprendizagem que conta para o sucesso escolar. Essa visão de que saber ler e escrever são suficientes para que alguém possua todas as habilidades e conhecimentos necessários para as mais diversas práticas em que estarão envolvidos nos mais diversos contextos certamente encontra-se superada.

Em consonância com os autores supracitados, Soares (2002, p.144) defende a ideia de “letramentos”, no plural, “pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação” e define o termo como

(...) um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p.151)

Para Soares (2002), várias vantagens advêm dessa pluralidade de práticas de leitura e escrita envolvendo a tecnologia. Nas palavras da autora,

(...) a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.152)

SOUZA (2007, p.58) cita Smith, que no ano 2000 afirmou que determinar quem é letrado digital é uma tarefa complexa, “e inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso”. Em complemento, Araujo e Pinheiro (2014), ao comparar sociedades letradas em termos de práticas de escrita e sociedades digitalmente tecnologizadas, sustentam que não se poder afirmar que uma pessoa possui grau zero de letramento digital, pois mesmo aqueles que não fazem uso efetivo das práticas de letramento digital, participam de eventos de letramento digital.

Para Marzari e Leffa, o letrado digital

(...) não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – odigital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substitui-

ção do papel (texto impresso) pela tela (texto digital). (MARZARI E LEFFA, 2013, p.4)

Partilhando de entendimento similar, Freitas (2010, p. 340) acrescenta que o letrado digital é aquele que se apropria “crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente”. Para Xavier (2011, p. 6), ser “letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” e dessa forma, “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas” (XAVIER, 2011, p. 6).

No entanto, em contextos escolares, ter conhecimento e habilidades no uso de tecnologias pode não ser garantia de uma mudança de práticas pedagógicas e na aprendizagem, pois a implementação de uma prática com o uso da tecnologia depende de vários fatores, entre eles, a vontade do docente. Sobre este cenário, Freitas (2010, p. 340) declara que “escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas”.

É a partir desta competência, capacidade e práticas de uso dos meios digitais que professores, segundo Bitner e Bitner (2002), com foco constante na aprendizagem dos alunos, devem procurar meios de integrar a tecnologia ao currículo. Um desses meios pode ser o uso do conhecimento crítico, por parte do professor, em identificar e conhecer os recursos pelos quais os alunos tenham afinidade e transformá-los, adequando – os para o contexto educacional e pedagógico e assim contribuindo para uma mudança positiva nas aulas e ao mesmo tempo, desenvolvendo a própria capacidade reflexiva do educador. Nota-se, portanto, que para que ocorra um uso real e significativo da tecnologia em contextos de ensino – aprendizagem, muitos elementos e atores estão envolvidos.

Um outro fator importante diretamente relacionado à práxis docente é capacidade de autorreflexão do professor acerca de seus conhecimentos e prática. Acredita – se que professores reflexivos e que reconhecem a necessidade de mudança em sua prática a partir de uma inquietude constante, no sentido de se autoavaliar e de ponderar acerca das necessidades dos alunos e do ensino, são capazes de incluir a tecnologia como uma ferramenta pe-

dagógica em sala.

Mas se se acredita que a tecnologia pode facilitar o trabalho do professor e ajudá-lo a alcançar os objetivos finais a que se propõe, muitas vezes torna-se quase impossível compreender os empecilhos que se estabelecem no caminho e que muitas vezes impedem que tais propósitos sejam alcançados.

Para Marzari e Leffa (2013, p. 3), um dos obstáculos é a falta de tempo. Segundo os autores, “parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez.” Por vezes, em virtude de uma sobrecarga com aulas e planos de aulas, digitação de diários e correção de provas, professores acabam por dispor de pouco tempo livre para investir em sua própria aprendizagem, reciclagem e em uma inovação das técnicas e da metodologia adotada. Os supracitados autores reforçam ainda que “a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Outro empecilho pode estar relacionado à própria personalidade do professor. O fato de muitos educadores serem “imigrantes digitais” não justifica a desnecessidade de aprender a utilizar estes novos recursos que se apresentam à realidade educacional atual. Se não houver vontade e iniciativa do educador em implementar mudanças, elas certamente não ocorrerão. Para Ribeiro (2016),

Qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem. (...). O “interesse” nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar. (...). O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra. (RIBEIRO, 2016, p. 100)

A supradita autora ainda sugere a necessidade de o professor ser usuário dessas tecnologias. Se ele conhece e faz uso destes recursos fora da escola, as chances de repensar e alinhar os seus usos para os objetivos e finalidades de uma aula tornam – se maiores. Já o contrário pode ser preocupante, uma vez que professores que não realizam práticas de letramento di-

gital, que não conhecem as funcionalidades de aplicativos ou recursos de computador e celular, por exemplo, dificilmente conseguirão visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades (RIBEIRO, 2016).

Para Bitner e Bitner (2002) o mais crucial e determinante fator para o sucesso do uso da tecnologia na sala de aula é o professor. Segundo eles, mesmo que a atenção em escolher o recurso apropriado para uma turma seja um pré-requisito, é a habilidade e a atitude do professor que determina a efetividade da integração tecnológica no currículo. Professores devem aprender a usar a tecnologia e devem permitir que ela mude o presente paradigma de seu ensino, mesmo sabendo que nem sempre esta tarefa é fácil, mas muitas vezes intimidadora, ameaçadora.

5. Considerações finais

Portanto, o conceito de letramento digital engloba elementos variados, sobre os quais a literatura não chegou a um consenso. Acredita – se que, além do conhecimento, habilidade e a disponibilidade dos recursos digitais, uma mudança ou evolução de práticas de ensino e aprendizagem necessita estar alinhada com uma identidade dos atores envolvidos e suas crenças, as quais, no cenário de ensino – aprendizagem, devem visar como fim último a aprendizagem, para que assim, as novas tecnologias sejam usadas de forma criativa, inovadora, e consistente com os objetivos mais importantes de qualquer ensino. É necessária, ainda, uma discussão acerca das crenças e identidade, estreitamente ligadas às práticas docentes e vistas como fundamentais para compreender e empreender mudanças no processo de ensino – aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Richard Howell. Understanding the Dynamics of the “XYZ”.Era of Education. In: *High-impact teaching Strategies in the “XYZ” era of education*. Boston: Allyn& Bacon. 2010.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. A contribuição do conhecimento das crenças de autoeficácia no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação com a prática pedagógica. In: *Psicologia: Ensino & Formação*, vol. 5, no. 2, p. 38-59, 2014.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Claudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GOIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 293-320

BITNER, Noel; BITNER, Joe. Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*: Society for Information Technology & Teacher Education, Waynesville, NC, USA, v. 10, n. 1, p. 95-100, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-2, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang Publishing, 2008.

MATZEN, J. Nita; EDMUNDS, Julie. A. Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), p. 417-30, 2007.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 2, p.1-18, Canoas, 2013.

OECD. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*: First Results from TALIS, 2009. Disponível em: < <http://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>> Acesso em mar 2018.

PALAK, Deniz; WALLS, Richard.T. Teachers' beliefs and technology practices: A mixed methods approach. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), p. 417-41, 2009.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Born digital: understanding the first generation of digital natives. *Basic book*, New York, 2008. 335p.

PAVANELLI-ZUBLER, Éli di Preciliana; JESUS, Danie Marcelo de. As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores? *Calidoscópio*, v. 14, n. 3, p. 448-57, set/dez 2016.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros no mundo digital: um meio de “trans-disciplinarizar” a escola. In: BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira (Org.). *Interação, Gêneros e Letramentos: A (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013. p. 221-35

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 2, p. 91-111, Pelotas, jul./dez. 2016.

SILVA, Rosane Leal da. Os desafios à educação na era digital: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando. *Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*, p. 392-400, set. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81 p. 143-60, Campinas, dez. 2002.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópi*, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con)texto Linguístico*, v. 7, p. 42-61, 2013.

**LETRAMENTO NA ESCOLA DA TEORIA À PRÁTICA:
UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Emanuely Monteiro Celestino (UFAC)

manu19celes@gmail.com

Precília Achermann Vieira (UFAC)

liachermann@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

tatitcs@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de conhecimento sobre letramento, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o quê este termo, discutindo suas origens, definições, e sobre como as discussões sobre esse novo fenômeno está contribuindo no processo ensino-aprendizagem de nossos alunos de escolas públicas. Com base nessas reflexões, apresenta-se, ainda, o papel do professor durante esse processo e aborda o tema da variação linguística, fazendo considerações sobre seu ensino na escola. Propõe-se, também, uma proposta de intervenção que discute a variação linguística à luz dos estudos do letramento. Dessa forma, entendendo que o indivíduo possui diversos universos sociais, nos quais ocorrem diferentes práticas de letramento, cabe ao professor compreender e respeitar tais práticas e utilizá-las como subsídio para o processo de aquisição de novos conhecimentos do alunado em sala de aula. Por tudo isso, desenvolver uma atividade baseada no letramento é entender que determinado assunto será aprendido pelo aluno e o mesmo o utilizará em seu cotidiano expandindo seu conhecimento para além dos muros da escola. Como subsídio teórico para esta reflexão teremos: Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) Kleiman (2008), Kleiman (2005) Bagno (2007), além de outras leituras que contribuíram para a explanação do tema.

Palavras-chave:

Letramento. Prática social. Variação linguística.

1. Introdução

No processo educacional público de nosso país o que se enfatiza no ensino de língua portuguesa é a leitura e escrita. Na busca por novos subsídios para melhorar os resultados nesta disciplina, surge recentemente uma nova nomenclatura, o termo Letramento. Como consequência disso, ocorreram e ainda ocorrem equívocos e a grande indagação: devemos usar letramento ou alfabetização? Essa dúvida existe principalmente entre professores, muitas vezes, por falta de qualificação ou geralmente por uma informação errada, resultando no não entendimento do verdadeiro significado deste

termo e o mais importante, qual a sua contribuição para o ensino em nossas escolas.

O conceito de letramento já entrou no discurso escolar – por exemplo, nos documentos que falam do currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –, porém foi entrando por diversas portas, por ser um conceito usado por diversas áreas (educação, didática, lingüística aplicada, história da leitura) ao falarem dos usos da escrita. Isso tem causado muita confusão. (KLEIMAN, 2005, p. 7)

Por tal motivo, faz-se necessário refletir e discutir sobre esse tema para, assim, desfazer certos equívocos e, finalmente, compreendermos a grande relevância que a aplicação deste conceito proporcionará para o conhecimento sobre a língua na prática social. Pelo viés do letramento, podemos contribuir para que o nosso alunado compreenda o estudo da língua para além dos muros da escola, aplicando em seu contexto real as informações aprendidas no recinto escolar. Este artigo tem o intuito de discutir sobre o termo letramento e o papel do professor diante desta nova perspectiva, através de uma reflexão teórica dos mais conceituados autores que dedicaram seu tempo e estudo para levar aos demais esclarecimentos sobre tal termo. Além de fazer considerações sobre a variação lingüística, assunto esse que, se abordado de maneira eficiente, pode esclarecer muitas dúvidas sobre o uso da língua.

Por consequência disso, torna-se fundamental elaborar uma proposta de intervenção baseada nos pressupostos teóricos estudados, voltados para o uso social da língua tanto na escrita quanto na leitura, destinada para os alunos do Ensino Fundamental II, visando ampliar seus conhecimentos, considerando os diversos tipos de vivência social que nossos alunos possuem.

A discussão sobre Letramento no universo educacional brasileiro é recente e muitas dúvidas surgiram, principalmente no professor do ensino básico, quanto ao conceito de letramento e também sobre como desenvolver uma proposta de letramento. Isso se dá, muitas vezes, por confundirem letramento com um método de alfabetização ou que letramento e alfabetização são termos sinônimos. Para tentar contribuir com essa discussão, faz necessário debater o tema, a problemática em torno dele e, por fim, apresentar uma proposta baseada no letramento, a fim de elucidar a falta de esclarecimentos teóricos sobre a temática discutida.

2. Concepções sobre letramento

Durante muitos anos, em nosso país acreditou-se ingenuamente, estar no caminho certo quanto ao desenvolvimento das habilidades exigidas pela sociedade vigente, no que se refere ao ensinar a falar e escrever, o ritmo com que os elevados índices de analfabetismo foram “desacelerando”, nos deu a falsa impressão de que mais pessoas em nosso país estariam, de fato, tendo acesso à leitura e consequentemente a escrita. Esse ideal de alfabetização começou a desmitificar-se, quando nos deparamos com resultados de avaliações externas, os quais demonstraram um quadro, no mínimo, preocupante acerca nível de compreensão de leitura dos alunos das escolas públicas do Brasil.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) nos dizem:

[...] o Saeb apresentou os seguintes resultados na avaliação da compreensão leitora de alunos do ensino fundamental e médio: na quarta série do ensino fundamental, a compreensão leitora de 18,7% dos foi avaliada como muito crítica pelos critérios do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 36,7% das provas o resultado foi avaliado como crítico; em 39,7%, como intermediário. Somente 4,8% dos alunos obtiveram resultado adequado. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 11)

A análise desses resultados elucidou uma realidade totalmente diferente da qual estávamos a par nos índices de analfabetismo. O fato é que os projetos desenvolvidos no território nacional podem ter alfabetizado uma boa parte da população, entretanto várias indagações emergem: Será que esses indivíduos apenas aprenderam a decodificar letras e números? Será que quem passou por esse processo está de fato compreendendo o que lê? Será que ele está interagindo e utilizando a escrita de forma eficiente no seu diaadia? Podemos assim entender que:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2001, p. 36)

É neste momento de inquietude que nos deparamos, com o termo letramento. Ele surge como uma nova “esperança” para os fracassos expressados pelos resultados obtidos nas avaliações externas. No entanto, interpretações erradas deixaram principalmente professores do ensino básico

sem entender o real significado da palavra letramento.

Os esboços sobre esta nova nomenclatura, segundo Kleiman (2008 p. 16), passaram inicialmente a serem utilizados por estudiosos como uma maneira de tentar separar o uso social da escrita da concepção de alfabetização. Fato este que podemos notar, pois em meados do século XVI, o letramento limitava-se a estudar somente a predominância de uma padronização da linguagem. E, com o decorrer dos anos, os estudos foram aprofundados na tentativa de tentar compreender como se dá o uso da escrita e qual o seu efeito em cada grupo social.

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sua própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos [...] segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem [...] (KLEIMAN, 2005, p. 17)

Tentar explicar como a capacidade de escrita e,consequentemente, da leitura é utilizada em cada grupo, seja ele mais rico ou mais pobre, virou objeto de estudo em questões sobre o uso da linguagem como interação social. Investigar como pessoas consideradas não-alfabetizadas conseguem mesmo assim sobreviver em uma sociedade grafocêntrica, tornou-se um dos alvos principais dos estudiosos dessa temática, isso nos mostra o quão complexo é este termo e que ele não se enquadra exclusivamente em uma perspectiva.

A dificuldade de definir o que realmente é letramento está no fato dessa concepção ser relativamente nova no campo da educação, e as dificuldades de encontrar subsídios para sanar as dúvidas sobre este conceito fazem com que ocorram interpretações errôneas e definições precipitadas. Dentre as diversas explicações equivocadas relacionadas ao termo em discussão, é a de que muitos professores acreditaram ter surgido um novo método que iria substituir alfabetização.

Conforme Kleiman (2005, p. 9), inicialmente:

Os pesquisadores que começaram a estudar, [...] as funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social, eram cientistas sociais [...] como esse assunto está relacionado a questões muito relevantes para a educação, ele chega à escola e aí é interpretado em função daquilo que é relevante para o trabalho escolar, ou seja o método. (KLEIMAN, 2005, p. 9)

Faz-se necessário, desmistificar essa interpretação de que o letramento veio como um novo método e que a alfabetização deveria ser esquecida e trocada pelo letramento, infelizmente foi assim que alguns entenderam o termo, como um substituto para algo que está inserido no conceito, no entanto não se restringe somente a isso.

O domínio da língua oral e escrita refere-se às capacidades de ler e escrever, de fazer o uso do objeto de escrita e leitura, tanto na dimensão da alfabetização como no âmbito do letramento. Alfabetização e o Letramento são processos que mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos. (RIOS; LIBÂNIO, 2009, p.33)

Já foi citado anteriormente que a definição de letramento é complexa e, por isso, vai além da alfabetização. Ela faz parte dele, ou seja, ela é a aquisição do código linguístico, sendo, portanto, uma das muitas práticas relacionadas ao letramento. Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, estágios diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Faz-se necessário compreender que este conceito não pode ser confundido com uma habilidade distinta, que pode ser desenvolvida somente dentro do ambiente escolar, letramento, pode-se dizer que é, na verdade, uma série de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, que podem ocorrer tanto na escola quanto no ambiente no qual o indivíduo está inserido (KLEIMAN, 2005, p 18).

Ao entendermos que essa nomenclatura é de fato muito ampla, comecemos a compreender o termo letramento e sua complexidade. Através de diversas conquistas com relação à educação, hoje o ato de ler e escrever tornou-se um direito de todos, dessa maneira a visão que tínhamos da educação se transformou e trouxe com esta mudança novas nomenclaturas que tentam explicar os fenômenos relacionados à compreensão da função social da língua.

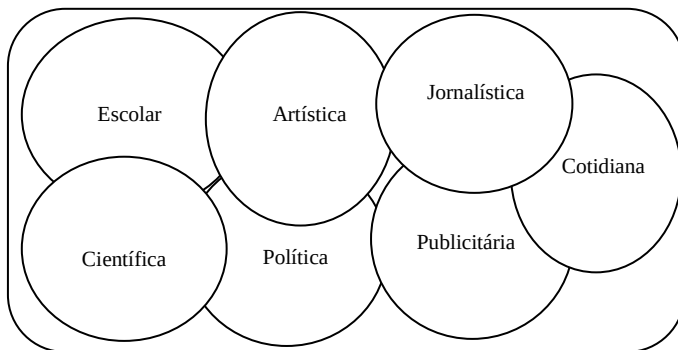
É preciso considerar que os povos foram se adequando ao processo de apropriação tanto da leitura quanto da fala, o modo como cada grupo apropriou-se da língua e a utiliza em seu cotidiano é peculiar. Kleiman, (2008, p.18-9) afirma que, “(...) o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais”, cujos modos específicos funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.

Dessa maneira, podemos entender que letramento é maneira como cada indivíduo ou grupo social, vai interagir com seu meio através da escrita ou da fala, engana-se quem entende que este fenômeno ocorre somente dentro das salas de aula, ou somente nas aulas de língua portuguesa. Ele extrapola esse ambiente e atinge as diversas camadas da sociedade, pode ocorrer no banco, em uma loja, na igreja, em casa, ou seja, o letramento irá depender do uso social tanto da prática escrita quanto da fala.

Oralidade e múltiplos letramentos estão segundo, Kleiman (2005, p. 42) ligados quando nos referimos ao uso da variação linguística dentro da interação da linguagem e discurso, de fato temos situações as quais exigem uma preparação da fala como uma entrevista de emprego ou um discurso oficial para um determinado evento, em outros momentos, porém temos a fala descompromissada e espontânea sem a preocupação formal dos participantes da fala, esses momentos são os mais frequentes na vida do aluno, visto que o mesmo está dentro das várias situações que os múltiplos letramentos proporcionam.

Para Rojo (2009, p. 110), em nosso cotidiano somos constantemente rodeados por esferas de atividades e de circulação de discursos as quais ocorrem simultaneamente e dentro delas consequentemente, diversos contextos de discursos se entrelaçam e nos obrigam a interagir de acordo com a exigência de fala ou escrita de cada um.

Figura 1. Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos



Fonte: Rojo (2009, p. 110).

Neste quadro, a autora exemplifica alguns os diversos contextos so-

cais que podem envolver o discurso social do falante, e, é dessa maneira que o multiletramento estará vinculado ao uso da língua, tanto na modalidade oral, quanto escrita, visto que, o usuário da língua está envolvido em diversos contextos que possibilitará a ele utilizar a maneira mais eficiente da língua de acordo com cada contexto.

A relação de formalidade e informalidade no discurso vai “determinar a modalidade de língua a ser utilizada: assim, podemos agradecer um presente, aceitar um convite, oferecer os pêsames, falando ou escrevendo, e isso depende, basicamente do nível de formalidade da situação” (KLEIMAN, 2005, p. 44).

2.1. O papel da escola e do professor na perspectiva do Letramento

Para que o indivíduo se torne atuante em seu contexto sociocultural, ele necessita de conhecimentos que vão além do ato de decodificação de letras e números, desse modo este deve ser estimulado a desenvolver habilidades de compreensão, comunicação e interação. Reconhecemos que, já é um representativo avanço entender-se isso. Assim a escola deve instigar seu público-alvo a ir além da decodificação de grafemas, essa atitude fará com que o mesmo se torne atuante eficaz em sua comunidade.

Um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 107)

O processo de letramento ocorre muito antes do indivíduo frequentar e conhecer o ambiente escolar, ele inicia primeiramente no ambiente familiar, no bairro, na igreja, entre outros. No entanto, é na escola e através do professor como mediador que, efetivamente, o estudante se apropria do código linguístico e, assim, desenvolve sua capacidade de compreensão ou não, do uso das habilidades comunicativas como prática social, dessa maneira:

[...] o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos [...] As práticas sociais 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 longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática [...] que desenvolve alguns tipos de habilidade mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p.19)

Esses processos que ocorrem dentro e fora da escola são chamados de eventos de letramento, os quais envolvem propostas que abranjam outras vivências e englobam, conseqüentemente, mais de um indivíduo com conhecimentos diferentes em um dado momento, motivados por um interesse comum. Dessa maneira, torna-se uma ação colaborativa. (KLEIMAN, 2005, p.23).

Desenvolver essa interação é o desafio dado à escola, visto que ela se transformou na principal agência de letramento conhecida, esta deve considerar que cada aluno possui, antes de ingressar neste ambiente, um nível de letramento trazido de seus contextos familiares, religiosos e assim por diante. Refletir sobre isso e desenvolver estratégias tanto de escrita quanto de leitura, que façam sentido e provoque o interesse neles é fundamental, para que não aconteça a frustração dos discentes diante do processo de aquisição da língua e do entendimento de sua função social.

O professor também precisa ter clareza de que tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros textuais se inserem e os discursos e os temas que nele circulam. (ROJO, RANGEL, 2010 p.79)

Dentro desse ambiente, o professor, muitas vezes, não consegue desenvolver as habilidades já citadas, pelo fato das instituições ainda priorizarem o uso da língua em sua modalidade mais formal e isso não faz parte do círculo no qual o estudante vive, e por esse motivo, não é pertinente a ele. Por consequência disso, a escola não cumpre seu papel de agência letradora, visto que desenvolve somente uma parcela do letramento: a apropriação do código linguístico.

[...] ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformado a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa. (ROJO; MOURA. 2012 p.36)

Entretanto, já é possível percebermos a mudança através do esclarecimento e divulgação do letramento como um subsídio para a prática dentro da sala de aula, isso se dá através dos cursos de formação continuada promovidos pelos órgãos competentes e também pela reformulação da grade curricular das graduações e a sensibilização do contexto escolar. Tais movimentos disseminam as contribuições e discussões acerca da importância

deste tema para o desenvolvimento das habilidades letradas dos alunos.

É tarefa da escola desenvolver atividades que proporcionem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. [...] é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com a leitura requer que sejam exploradas habilidade e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidade e competências possam torna-se mais complexas. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 53)

A escola deve, entre outras ações, enfatizar a participação de todos os professores nos processos de leitura e escrita, quebrando esse paradigma de que estas habilidades e competências são exclusivamente dos educadores de língua portuguesa. Essa é uma errônea interpretação que, infelizmente, alguns professores tendem a perpetuar, afinal não se lê nem se escreve somente nas aulas de língua portuguesa, todos devem aderir a ideia de que todo professor deve desenvolver a leitura e a escrita em suas respectivas disciplinas.

[...] todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler fazer parte da aprendizagem, devendo, por isso, fazer parte de todas as atividades. No mundo em que estamos inseridos, que se encontra em constante transformação, é necessário um modelo dinâmico de aprendizagem, que possa ser capaz de contemplar não só o conhecimento, mas também a sua aplicação na vida real. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 52)

Ao professor, cabe mediar esse processo de apropriação da escrita como prática social, procurando, primeiramente, conhecer o mundo letrado no qual o alunado está inserido, evidenciar quais bagagens ele traz para o contexto escolar. Entretanto, não basta somente ter conhecimento de tal fato, mas sim, desenvolver metodologias e práticas que levem em conta a vivência do estudante, fazendo-o despertar e compreender que sua língua tanto na oralidade quanto na escrita está presente em todos os momentos do seu contexto social.

2.1.1. Letramento e suas contribuições no ensino da variação linguística

Dentre os vários cenários da educação brasileira, encontramos sempre novas considerações acerca de nomenclaturas que, antes, eram desconhecidas pela maioria dos profissionais da educação. O termo letramento é um deles, existem também os sempre citados, porém pouco explorados com

eficiência como, por exemplo, a variação linguística. Este é um dos principais temas relacionados ao ensino da língua portuguesa e, tal qual outros termos mais recentes no ensino da língua, evoca muitas dúvidas entre os educadores.

Entre as várias discussões que permeiam o ensino da leitura e, conseqüentemente, da escrita dentro do ambiente escolar, está o desafio dos professores de língua materna em conscientizar a função do uso formal e informal da língua no cotidiano do estudante, fazendo-os entender que na escola não se aprende somente a gramática normativa, é possível aprender a língua portuguesa de maneira reflexiva. Um dos assuntos que pode fazer com que o aluno compreenda isso é as variações linguísticas, tal assunto pode se tornar mais compreensível se trabalhado sob a perspectiva do letramento.

O impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo. No entanto, como tudo o que é novo, ela precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português. (BAGNO, 2007, p. 28)

Os equívocos que permeiam o ensino da língua portuguesa não se resumem somente ao ensinar ou não gramática normativa, vão muito além, se pararmos para pensar, muitos colegas não conseguem trabalhar as adequações e inadequações da língua nos diversos contextos. Isso, porque muitos ainda carregam a falsa concepção de que sempre se deve falar bem sempre, utilizando a normas de prestígio impostas pela elite. O fato é que não devemos desprezar o uso das normas de prestígio, mas devemos nos atentar aos nossos alunos, compreender que eles convivem e possuem diversos ambientes nos quais são letrados de diversas maneiras. E isso é certamente evidenciado no uso que ele faz da leitura e da escrita dentro e fora do ambiente escolar.

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam 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. Além disso, a língua só existe em uma sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (ANTUNES, 2007. p.104)

É de nosso conhecimento que a variação linguística existe em todas as línguas, visto que ela surge de uma interação social entre todos os falantes. Dessa maneira, não existe interação somente entre a elite, mas, sim, entre todas as camadas da sociedade. Podemos perceber essa interação se voltarmos nosso olhar para dentro de nossas escolas públicas, nelas são refletidos os mais diferentes níveis tanto econômico quanto intelectual e isso se reflete diretamente no uso da língua.

Quando partimos do ponto de vista de o que ensinar na disciplina de língua portuguesa, em muitos casos, isso se explica historicamente, priorizamos a gramática normativa, utilizando somente frases soltas, sem sentido para o aluno, gerando assim o desinteresse do mesmo em estudar língua portuguesa. Em muitos casos, deixamos de explorar e dar valor ao conhecimento que nossos alunos trazem de casa. E quando nos deparamos com a variação linguística, erroneamente utilizamos exemplos caricatos, levando, muitas vezes, ao preconceito linguístico estereotipando um tipo de variação.

Com isso, temos que considerar a questão dos letramentos múltiplos, que nas considerações de Rojo (2009, p. 111) “podem ser entendidos na perspectiva *multicultural* (*multiletramentos*), ou seja, diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. Dessa maneira, o falante poderá utilizar em algum momento, a variação linguística, visto que na maioria das vezes o contexto cultural irá exigir uma prática mais informal do uso da língua e isso implicará na utilização de alguma forma de variação linguística, seja ela: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica ou diacrônica. Isso necessita ser entendido e explorado pelo professor de língua portuguesa, ele deve proporcionar a reflexão dos alunos para as diferentes perspectivas do uso da variação linguística e da variedade de prestígio do uso da língua.

3. Materiais e métodos

Este trabalho tem por objetivo discutir as concepções de letramento, entender que este termo é primordial para o desenvolvimento pleno, tanto da competência da escrita quanto da leitura, como prática social visando o ensino da língua portuguesa. Baseado neste entendimento, buscou-se, como aporte teórico, autores conceituados que deram subsídios para a compreensão dos termos a serem discutidos.

Para explanação dessas concepções temos as contribuições de Klei-

man (2005) e (2008) com seus esclarecimentos acerca do letramento; Bortoni-Ricardo; machado; castanheira (2010) discutindo a importância da formação do professor como agente de letramento; Kleiman (2008), com discussões sobre letramento como uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita; Kleiman (2005), que traz reflexões sobre letramento e sua relevância; Bagno (2007), com reflexões sobre a variação linguística, além de outras leituras que contribuíram para o melhor entendimento do tema dissertado.

Para a proposta de intervenção voltada para a variação linguística utilizou-se uma sequência didática. Dolz & Schneuwly (2004) a definem como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, contribuindo, assim, para uma efetivação da aprendizagem do gênero a ser trabalhado.

Espera-se, com as reflexões e discussões feitas no decorrer deste artigo, contribuir para o ensino eficaz da língua portuguesa, levando em consideração os diversos tipos de letramento dos alunos e o papel do professor na conscientização sobre uso efetivo da língua e sua função na sociedade.

4. Sequência didática – variação linguística

A proposta de intervenção para ser aplicada na sala de aula apresenta-se como subsídio para o professor de língua portuguesa trabalhar as variações linguísticas e os diversos usos da língua nas práticas sociais.

4.1. Descrição da Sequência didática

Tema: Variação linguística: Por que falamos assim?

Apresentação: O tema escolhido torna-se de grande relevância para que o aluno entenda a função da língua portuguesa tanto na modalidade escrita quanto na oral, fazer com que ele se aproprie, conheça e entenda como ocorre esse fenômeno da língua, consequentemente, compreender em que momentos exigidos pela sociedade o aluno poderá utilizá-las.

Público-alvo: Turma Projeto Avançar – Fase 2

Esta turma reúne alunos com atraso na aprendizagem, repetentes e fora da faixa etária exigida para a série na qual estavam. Por tal motivo, o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

governo estadual do Amazonas implantou este projeto com o intuito de igualar o nível de ensino com a idade do alunado, fazendo-o, assim, progredir para uma série/ano que esteja de acordo com seu nível de ensino e sua idade.

Duração: 15 aulas

Objetivo: Apresentar as várias formas que a língua portuguesa é falada no país, analisando sua funcionalidade e discutindo os fatores que influenciam, além de apresentar em que situações devemos utilizar as normas de prestígio da língua no contexto social.

Momento inicial:

Nesta etapa se inicia a apresentação do tema a ser trabalhado com os alunos através dos vídeos de uma série de reportagem: “Sotaques do Brasil”, exibida no Jornal Hoje, sobre as várias formas de falar a língua portuguesa. Após este momento, se farão alguns apontamentos e levantamento de dados para saber o nível de conhecimento dos alunos acerca do tema a ser introduzindo durante as aulas.

Segundo momento:

Retomada do assunto abordado na discussão anterior com o auxílio de uma apresentação em slides, enfatizando quais os fatores extralinguísticos que contribuem para as variações da língua portuguesa. Após a explanação, o professor realizará atividades de leitura, análise de textos (como tirinhas, diálogos, reportagens etc.). O professor fará indagações para o melhor entendimento da função social da língua e auxiliará na compreensão das atividades desenvolvidas.

Terceiro momento:

Ao término das discussões e análises textuais, será proposta uma produção escrita da seguinte maneira: escrever diálogos entre falantes da língua portuguesa em situações diversas (diálogos, entrevistas de emprego, apresentação de um trabalho etc.) presentes no cotidiano. O objetivo é que eles percebam e reflitam em quais momentos da sociedade e de uso da língua, podemos empregar as normas de prestígio ou as variações linguísticas estudadas.

Produção final:

Finalizando as atividades, após reescrita das situações, os alunos, em

duplas, apresentarão e representarão os diálogos desenvolvidos no decorrer das aulas, para toda a turma. Com a culminância dessa atividade, pretende-se que o aluno perceba os fatores extralinguísticos que influenciam as variações linguísticas e em que momentos do nosso dia a dia as utilizamos. As diferenças entre a modalidade oral e escrita da língua deve ser percebida por eles, fazendo-os entender que em determinados momentos do nosso cotidiano devemos fazer o uso da forma mais prestigiada da língua e a escola tem como função promover este ensino, contudo, ela também deve promover a reflexão dos fatores que contribuem para a variação linguística, tanto na oralidade quanto na escrita.

5. Discussão

A situação do nível de leitura segundo os dados citados anteriormente evidencia um quadro alarmante sobre a competência leitora de nossos alunos. Percebemos que alguns fatores estão ligados direta ou indiretamente para o agravamento desse quadro, entre eles estão a falta de estrutura escolar, falta de aperfeiçoamento dos professores, falsa concepção de que ensinar a decodificar é ensinar a ler, entre outras.

Entretanto, essa perspectiva está se modificando, dentre as várias concepções que podem contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa está a perspectiva do letramento, ajudar o aluno compreender como sua língua funciona na escrita ou na fala, bem como salientar a função e a influência que a mesma exerce em nossa vida em sociedade. Neste caso, o letramento torna-se um grande subsídio para a concretização de ensino de língua materna efetivo. Dessa maneira desenvolver uma atividade voltada para esse norte, contribuirá para o desenvolvimento pleno de habilidades que irão ultrapassar o ambiente escolar e se disseminar dentro do contexto social no qual o aluno está inserido.

As concepções de letramento apresentadas nesta discussão por Kleimam (2005) nos direcionam sempre ao mesmo entendimento, para que ocorra um significado pleno de aprendizagem na escrita ou na fala do aluno, ele deve primeiramente entender para que serve a escrita ou a fala e porque devemos estudar a língua portuguesa. A partir dessas indagações, o professor deve levá-lo a compreender que em todos os momentos de nosso cotidiano estamos inseridos em um processo de interação com a língua. E, por isso, devemos entender a função da escrita e da fala e sua importância

para os falantes.

Nessa perspectiva, abordar o tema como variação linguística, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) ressaltam que o professor tem um papel importante nesse processo de letramento, é através dele e de suas capacidades de desenvolver atividades em sala, que o alunado poderá conhecer os fenômenos linguísticos específicos de nossa língua, o porquê e como ocorrem esses eventos recorrentes da fala, ou seja as variações linguísticas e como e onde deve-se utilizar a adequação da variedade de prestígio da língua. Pois sabemos que a escola é maior agência de letramento, frequentada pela maioria da população e por isso deve oferecer, possibilitar e facilitar o acesso ao conhecimento de maneira eficaz ao seu público-alvo.

A variação linguística é muito discutida, e Bagno (2007) resalta que esse fenômeno ocorre em todas as línguas visto que, toda língua sofre influências diversas tais como: social, regional, escolar, histórico entre outros. Isso faz com que o professor busque subsídios para ensinar aos seus alunos para que assim eles possam analisar, perceber e entender como nossa língua se altera por esses fatores, entretanto não deixa de ser compreendida pelos outros falantes da língua.

Em síntese, entendemos que o aluno precisa ser atuante no desenvolvimento de seus estudos, no entanto ele precisa ser um ensino eficaz que o estimule e leve em consideração seus diversos níveis de letramento, para isso o professor deve estar ciente de que ele tem o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem e que é no ambiente escolar que este será desenvolvido.

6. Conclusão

Ao término deste trabalho, conclui-se que o surgimento de novos termos relacionado ao ensino e a divulgação e interpretação equivocada destes, gerou e ainda gera muitos conflitos entre o público que tem acesso a esses conceitos. No caso do termo letramento, após as explanações neste artigo, entendemos que entre sua complexidade sua principal vertente é o uso da escrita e da fala como fator social, isso significa que estas devem ser entendidas por sua funcionalidade dentro do contexto social no qual o indivíduo convive.

Vale ressaltar, antes de tudo, a importância do professor como agen-

te letrador, ele deve entender que seu aluno, antes de chegar ao ambiente escolar, já passou por vários processos de letramento. Porém, a escola constitui-se como a maior agência de letramento, e é nesse ambiente que todo professor de língua portuguesa deve, norteado pela concepção de letramento, elaborar maneiras de estimular o estudo da língua voltado para o convívio social, contribuindo para que o aluno compreenda a função da língua escrita ou falada em todas as esferas sociais possíveis.

A partir dessas discussões, elaborou-se uma proposta de intervenção voltada para o letramento, abordando um assunto muito comum, mas pouco enfatizado que é a variação linguística. Pretende-se, com essa sugestão, trabalhar as concepções de variação e, conseqüentemente, conscientizar o aluno sobre o preconceito linguístico, além de oferecer-lhe a oportunidade de refletir sobre em que momentos ele faz usos das normas de prestígio e das variações em sua rotina diária.

Entendemos que o termo letramento possui sua complexidade, e que ele precisa ser estudado mais a fundo, principalmente ser discutido com os profissionais da educação de forma clara e objetiva. Só assim é que a escola, sendo a maior agência de letramento, poderá contribuir para que o indivíduo se torne capaz de desenvolver seu aprendizado de maneira eficaz, dentro e fora do ambiente escolar. Esclarecer os equívocos com relação ao ensino da escrita e leitura ajudarão a desenvolver e a trabalhar com as habilidades exigidas para a compreensão da língua portuguesa em uma sociedade que exige do indivíduo um conjunto de conhecimento sobre a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo. Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo. Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo. Contexto. 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na es-*

cola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado das Letras. 2008.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. (Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais)

RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIOS, Z. LIBÂNIO, M. *Da escola para casa: alfabetização*. Belo Horizonte, RHJ Editora, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001. p. 13-60

**LETRANDO COM CLARICE: UMA DISCUSSÃO PARA A
DEFINIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO
LETRAMENTO EM CLARICE LISPECTOR EM
UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Keyciane Silva (UVA)

keycianesilva@hotmail.com

Larissa Portella Santos (UVA)

larissaportellasantos@gmail.com

Hélio Luiz da Silva (UVA)

helio_lz@yahoo.com.br

Claudia Mendes (UVA)

claudia.mendes@uva.br

Flávia Maria Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar as dificuldades de leitura e escrita demonstrada pelos alunos do Ensino Médio de uma escola de caráter público do Rio de Janeiro, fruto da vivência da Residência Pedagógica de bolsistas CAPES, ao desejarem relacionarem seus estudos teóricos das matérias da faculdade com a prática em um colégio tradicional. A discussão teórica abordará os conceitos de letramento literário de Rildon Cosson, buscando definir a importância social e pessoal do uso de Clarice Lispector em sala de aula, além de propor exercícios dinâmicos e acessíveis para os alunos, a fim de dialogar com o uso da escrita efetivamente interessante aos olhos dos estudantes.

Palavras-chave:

Clarice Lispector. Letramento literário. Sequência didática.

1. Introdução

Entendendo o contexto social da pós-modernidade, onde o jovem está em constante acesso à escrita e à leitura, intriga o fato de os mesmos, apesar de o fazerem sempre, não saberem ler, interpretar e desenvolver um texto minimamente compreensível. Onde está a falha? Quem é o culpado? Os documentos direcionadores da educação adaptaram seus métodos para o modelo e às necessidades do aluno atual? Ou continuam a empurrar textos clássicos sem a menor tentativa de uma contextualização e aproximação com a realidade dos estudantes?

Tendo visto que diversos, incontáveis, gêneros textuais circulam na sociedade, Paulino (2001) define que “(...) um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos”. Portanto, o letramento literário assume a importância da leitura da literatura para que o indivíduo se insira completamente como alguém letrado na sociedade. Em sala de aula, simplificar essa leitura se torna imprescindível para que o aluno afeição-se por ela e entenda que, sim, ele é capaz de ser leitor de obras clássicas e sentir gosto por elas.

Outro ponto importante abordado acerca da aplicação do letramento em sala de aula é exposto por Castanheira, Dixon e Green (2007), ao defenderem que letramento é visto como uma construção social, portanto, os professores e alunos da educação básica constroem modelos particulares e únicos de letramentos e compreensão, uma vez que cada indivíduo carrega a sua experiência e visão de mundo, não podendo cobrar que os exercícios de letramento resultem frutos equivalentes. “Isto é, quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula” (CASTANHEIRA; DIXON; GREEN, 2007, p. 8).

Se, mesmo após tanta discussão feita abertamente sobre a importância da leitura e da escrita em um ambiente amplamente letrado, o letramento não tem cumprido com suas promessas, dentro e fora da escola, como apontar as divergências e buscar soluções para que os estudantes leiam? Cruvinel (2015) destaca a escolha do corpus feita pelos professores. Mediante tal argumentação, faz-se a escolha de Clarice Lispector, ao entender a autora como realista e seus escritos próximos aos sentimentos dos estudantes como, por exemplo, quando a protagonista de “Felicidade clandestina” divide justamente a dificuldade da leitura.

A escolha de contos dessa autora para a leitura na escola é possível porque sua obra configura-se como um espaço privilegiado de manifestação da narrativa em processo, em que a enunciação é descentrada do plano do enunciador; sua escritura não só contempla a recepção, procedimento perceptível nas marcas discursivas ou nos vazios do texto, mas exige a participação do leitor na medida em que se caracteriza essencialmente pela incompletude e marcadamente pela interação verbal que se estabelece entre enunciador e enunciatário (CRUVINEL, 2015, p. 116).

Entendendo a importância do letramento para a formação do estudante não só como leitor, mas como também capaz de atuar plenamente em uma sociedade repleta de textos de diversos gêneros, gêneros esses que originam novos a cada dia, e abordando Clarice Lispector como uma autora da contemporaneidade, seus escritos tendo relação direta e próxima com a realidade dos alunos, o trabalho justifica-se ao querer implementar em uma turma de 3º ano do Ensino Médio o conto *Laços de Família* (1998) com o propósito de fazer a leitura conjunta e contextualizada, a fim de relacionar os temas abordados e coletar produções textuais respondendo a questão “O que é família para você?”

2. Construção de identidade através do letramento

Identidade significa reconhecimento individual em um contexto integralmente social, onde é esperada de toda ação do estudante uma autenticação de seu estado como participante da sociedade. Segundo Aznar-Farias, Schoen-Ferreira e Silvares (2003) construir uma identidade dialoga diretamente em definir quem o aluno é, quais suas identificações como ser social e atuante, quais seus valores e quais direções que deseja seguir pela vida. Trabalhar a construção de identidade dentro de sala de aula é entender a personalidade e os desejos de cada aluno, com o intuito de torna-lo conhecedor de seus anseios.

É necessário abordar, também, a influência dos pais e da criação na identificação de conceitos morais e ideológicos, tendo em vista que as discussões dentro de casa têm papel fundamental para a definição de filosofias de cada indivíduo, principalmente a questão religiosa. Ao entender o crescimento diretamente relacionado ao desprendimento da responsabilidade dos pais, quando o filho nega a discussão abordada por seus familiares, ele não está se opondo aos conceitos dos responsáveis, mas, sim, criando sua própria personalidade ao lutar a favor de seu desenvolvimento como adulto independente, dono de suas opiniões. Aznar-Farias, Schoen-Ferreira e Silvares (2003) discutem:

Apesar de ser aceito na literatura que os adolescentes questionam os valores e conceitos estabelecidos, os estudantes entrevistados pareceram concordar com a formação que receberam de seus pais. Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os conflitos entre pais e filhos restringem-se mais às questões cotidianas, como horários, roupas, corte de cabelo, dever de casa, estudo para provas, do que aos valores transmitidos pela família. Os adolescentes da amostra não negaram os valores dos pais nem os fornecidos pela escola, ape-

nas enfatizaram a necessidade da individuação. (AZNAR-FARIAS; SCHOEN-FERREIRA; SILVARES, 2003, p. 111)

Ainda que a adolescência seja um período de rico progresso identitário, a construção de individualidade e caráter caminha de forma falha entre os jovens. Existe um erro ocorrendo em seu incentivo, talvez pelos pais ou pelos professores. Aznar-Farias, Schoen-Ferreira e Silvares (2003) definem que

(...) apesar da literatura a respeito da adolescência definir que é neste período que se constrói a identidade, estudos vêm demonstrando que o processo continua no próximo estágio, o do adulto jovem. (AZNAR-FARIAS; SCHOEN-FERREIRA; SILVARES, 2003, p. 112)

Portanto, a construção de identidade dos jovens brasileiros está atrasada, vista a manifestação da Psicologia.

A discussão interessante para tal geração de jovens e jovens adultos abarca a contradição presente na exigência para que os adolescentes se identifiquem socialmente, porém, quando tal identidade se encontra contra as esperanças dos familiares e/ou da sociedade, ela é rejeitada e posta como inferior perante às tradicionais. Além de não existir nenhum caminho claro ou explicado para a manifestação das personalidades: os estudantes apenas ouvem que devem “se entender”, “se encontrar”, “lutar pelo o que acreditam”, entretanto, no momento que essa luta não agrada os pais, ela deve ser anulada. Está desejando, então, a sociedade, uma identidade válida e coerente com a individualidade de cada aluno, ou, apenas exigindo que sigam seus ideais?

Para se construir uma identidade é necessário a discussão de diferentes concepções, definições, religiões, situações, visões e filosofias. Não é possível definir uma posição sem estar ciente de todas as outras antes. A Literatura entra nesse momento como um meio de expor a história do Brasil, os posicionamentos passados, a cultura contextualizada de cada grupo social e o apontamento de identidades comuns aos brasileiros. Porém, outro problema encontrado é a abordagem imposta pelos núcleos pedagógicos. Como esperar que os alunos leiam e produzam textos inspirados em obras clássicas quando eles não entendem sua linguagem e não veem sentido em sua aplicação? Carmo, Siqueira e Souza (2016) discorrem:

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. (CARMO; SIQUEIRA; SOARES, 2016, p. 1377)

Sendo assim, entendendo a aplicação da literatura como problemática e o não funcionamento do incentivo à construção de identidade, unir os dois conceitos em um objetivo comum oferece alternativas fora do convencional ao apresentar aos estudantes uma leitura diferente dos textos clássicos, usando-os de forma que o entendimento do engrandecimento à vida pessoal seja facilmente identificado, além da discussão sobre conceitos relacionados à sua vida cotidiana.

3. Letramento literário

Como já discutido anteriormente a literatura é fundamental na formação integral do indivíduo, pois é através da leitura e, em particular, da leitura de textos literários que nos é dada a possibilidade de, por meio do mundo transfigurado em arte, que é a obra literária, compreender melhor o mundo em que vivemos, o outro e a nós mesmos. A leitura dos textos literários, nesse sentido, tem a capacidade de proporcionar ao homem uma análise de si mesmo e da sociedade, uma vez que emerge como representação simbólica de sua própria vivência. É o domínio da literatura, portanto, que torna o indivíduo sujeito. Sendo assim, compreende-se que a leitura literária é essencial na formação da cidadania uma vez que possui um caráter humanizador, ou seja, tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Visto isso, o letramento literário é essencial para a formação escolar e social do aluno, pois o estímulo à leitura de textos literários resulta em uma educação que desperta não só conhecimentos específicos, mas também o questionamento do mundo, inconformismo com determinadas situações do cotidiano e desejo de mudança. A Literatura expressa dilemas, sentimentos e realidade do homem e deste modo, leva o leitor a uma análise de realidades culturais, sociais e políticas que talvez divirjam da sua. Pode-se dizer, então que, o letramento literário é essencial na formação da humanidade.

Compreende-se, então, que o letramento literário é essencial para oferecer aos indivíduos meios de enxergar a realidade por outro ângulo, sen-

do assim capaz de transcender a si mesmo e chegar ao cerne de outro indivíduo, despertando empatia e respeito às diferenças, bem como possibilitando o indivíduo uma melhor compreensão do outro e de si mesmo, o que é significativo também na construção identitária. Sobre o aspecto formativo da literatura, Cosson (2018) alude:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2018, p.17)

À vista disso, justifica-se a escolha de Clarice Lispector para nosso corpus de pesquisa, pois a escritora tem obras que confrontam dilemas morais e que permitem ao jovem um exercício contínuo de construção de identidade, além de suas obras abordarem espaços como a família e os laços familiares. Ao trabalhar o conto “Laços de Família”, por exemplo, importantes questões identitárias podem ser discutidas com os alunos, como o espaço nauseante da família no conto, que se aproxima da realidade de muitos alunos, o questionamento do modelo patriarcal, construção do espaço feminino e as relações de afeto, permitindo que os alunos dessa forma incorporem a realidade dos personagens como afirmado por Cosson, sem renunciar suas próprias identidades.

4. Sequência didática

Uma sequência didática se justifica quando o professor possui como objetivo criar um período de abordagem de diferentes alvos, definindo diversos conceitos dentro de uma mesma discussão. Araújo (2013) define sequência didática como “(...) um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.” (p. 323). E, também, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 323) “(...) é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Entendida a relevância e o seu perfeito encaixe na proposta do vigente trabalho, a aplicação do conto “Laços de Família” da autora Clarice Lispector em uma turma do terceiro ano de Ensino Médio, da cidade do Rio

de Janeiro, localizada no estado de mesmo nome, fruto da observação e participação das estagiárias através da Residência Pedagógica de bolsa Capes, tem como objetivos fazer o letramento literário em sala de aula, levantar um debate sobre os temas sociais e pessoais abordados pela autora; além de, através de uma aula dinâmica, oferecer aos alunos a oportunidade de se identificarem com os temas sobre família e a posição da mulher. Tendo assim, a bagagem necessária para a elaboração de uma crônica com a intenção da criação de uma página no *Instagram*, para a publicação dos textos, relacionando linguagem verbal e não verbal.

A Sequência Didática proposta consiste em três momentos, divididos em duas aulas diferentes. Na primeira aula, as professoras responsáveis farão o letramento literário do conto escolhido, solicitando a leitura de um trecho do texto por cada aluno, ajudando-os em palavras desconhecidas e respeitando a disponibilidade de cada aluno para fazer a leitura. Um debate será levantando após o fim da leitura, abordando os principais temas indicados por Clarice Lispector em sua narração.

Na segunda aula constituinte da Sequência Didática, as professoras irão propor que os alunos escrevam uma pequena resposta para a pergunta “O que é família para você?” e guardem o papel dentro de um balão de gás. Após encherem e lacrados, os alunos jogarão as bexigas para cima e cada um estourará o seu, sem conhecimento sobre o autor da resposta, a lerá e discutirá se concorda ou não com a resposta recebida. Com tal atividade exercida, os alunos possuirão base para a construção de uma crônica respondendo a mesma pergunta exposta anteriormente, além de escolherem uma imagem que represente seus textos. As crônicas recolhidas resultarão em uma página no aplicativo *Instagram*, ademais de serem expostas em um evento no colégio.

5. Resultados esperados

Espera-se que a aplicação diferenciada do letramento aproxime os alunos à literatura clássica e ao gosto de exercer a leitura, fugindo da ideia difundida de ser textos “antigos”, “chatos” e “difíceis”, ao expor aos estudantes que são perfeitamente capazes de fazer tal interpretação, além de se identificarem com os escritos e produzirem obras tão preciosas e valiosas quanto as da autora Clarice Lispector. Ademais de apresentar o gênero conto e solicitar produções de crônicas, discutindo acerca de dois gêneros tex-

tuais diferentes, ao sair do “padrão” dissertativo-argumentativo. As autoras esperam que os alunos façam gosto da atividade e retirem grande proveito, podendo colher frutos para futuras profissões ou hobbies que lhes interessem. Reiterando que a justificativa do trabalho de letramento se dá primeiramente com vantagens educacionais aos alunos, buscando incentivar e inspirar os jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz sequência) didática?. *Revista Entrepalavras*, v. 3, p. 322-34, 2013.

AZNAR-FARIAS, Maria; SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; SILVA-RES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em Adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 8, n. 1, p. 107-16, Natal-RN, 2003.

CARMO, Gerson Tavares do; SIQUEIRA, Thaíse dos Santos Soares; SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes. O espelho da identidade no texto literário: uma reflexão sobre o ensino da literatura na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Philologus*, v. 22, p. 1376-85, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; DIXON, Carol; GREEN, Judith. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, p. 7-36, 2007.

COSSON, R. Letramento Literário: Teoria e Prática. 2. ed., 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018. 139 pp

CRUVINEL, Maria Fátima. O conto de Clarice Lispector como provocação ao jovem leitor escolar. *Contexto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 28, p. 111-36, 2015.

PAULINO, Graça. Letramento literário por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*, n. 5, p. 117-26, Salvador, 2001.

**LITERATURA E CONEXÃO ENTRE LEITORES
FICCIONAIS E REAIS¹¹⁴**

Benildes Fernandes Oliveira (UFT)
benildes33.fernandes@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@uft.edu.br
Thanielle Magalhães Costa (UFT)
thanymagalhaes@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o caráter formativo da literatura para um leitor crítico argumentando a oportunidade de aquisição de conhecimento, por intermédio da leitura literária, capaz de influenciar o ser humano e as relações sociais de forma única. Para isso, realizamos leituras e análises do conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector, buscando nele verificar as relações e os conceitos da literatura, do texto e do leitor literário a partir das teorias estudadas durante as aulas da disciplina *Leitura do texto literário do mestrado em Letras - Proletras*. Verificamos, na rica oportunidade de um estudo aprofundado do conto que há, na literatura, uma singularidade de possibilidade para uma vivência literária dentro de único conto que comprova todas as teorias destacadas no texto.

Palavras-chave:

Literatura. Leitura. Leitor. Vivência literária.

1. Introdução

“..., há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (...) Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor?”
(COMPAGNON, 1999. p. 35-6)

Diante de leituras, estudos e reflexões, é possível notarmos que, por muito tempo, a literatura exerceu um papel hegemônico na sociedade, contribuindo para a formação moral, cultural e social do povo. Porém, com o

¹¹⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

passar dos anos, essa arte foi perdendo os seus valores e, hoje, temos uma sociedade que valoriza muito mais a imagem virtual do que a leitura de palavras.

Para compreendermos valores da literatura na formação de um povo, iniciamos destacando a acepção de Eagleton (2006) que a define como “escrita imaginativa, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verdadeira”. Sendo a literatura como essa escrita fantasiosa, consideramos difícil distinguirmos fato de ficção, uma vez que, a partir da construção da narrativa, há a organização de uma ficcionalização. Para os formalistas russos a literatura deveria ter como objeto a literariedade, pois emprega a linguagem de forma peculiar. A organização, o ritmo e a ressonância superam o significado literal.

Desse modo, o texto literário é composto por uma linguagem pessoal, envolta em emoção, no qual se emprega o lirismo e permite múltiplos olhares, por isso é possível afirmar que o texto literário deve ser o ponto de partida para a formação de um leitor crítico, pois ele humaniza o indivíduo e lhe produz outros saberes. A leitura de um texto literário propõe uma nova forma de organizar as ideias que, a princípio, são expostas pelo autor e moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra.

Se a linguagem é o que diferencia os seres humanos das outras espécies, a capacidade de criar, produzir e apreciar arte também nos é inerente. Criar narrativas, fantasiar ou simplesmente se deixar envolver por um objeto artístico encontrando significados na subjetividade de cada um, talvez seja a nossa necessidade por arte. Antonio Candido (1988) atribui a literatura como fator indispensável à humanização, afirmando-nos,

(...) vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de **fabulação**. (CÂNDIDO, 1988, p. 174) (Grifo nosso)

A formação cultural de uma sociedade passa pela consolidação do imaginário e essa fabulação faz parte do imaginário de um povo, está presente nas narrativas individuais ou até mesmo nas justificativas enquanto ser neste mundo. Pertencemos a uma cultura marcada por histórias, criações e recriações, tudo englobado em uma contínua produção de subjetividade, formação do sujeito, construção de saberes, embasamentos teóricos e ideo-

lógicos do homem ao longo dos tempos.

Não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções. (ABREU, 2006. p.111)

É dentro desse universo de histórias, que existe para nosso deleite e fruição a literatura, e por essa ser uma linguagem artística, permite ao ser humano várias possibilidades de leituras, interação de conhecimento, reconhecimento de si mesmo e do outro. Vale ressaltar que essas possibilidades, motivos ou caminhos para o ato de ler, às vezes não é propriamente formação de leitor, mas se o faz através de leituras literárias, talvez seja por apreciação, pelo prazer, fruição ou curiosidade, ler por ler, por encontrar sentidos do mundo ao mundo particular do leitor, de modo que a leitura aconteça e as consequências desse rico ato certamente serão produzidas.

2. *Experiência literária com o conto “Felicidade clandestina”*

A epígrafe deste texto apresenta uma concepção humanista para a função da literatura. Nesta perspectiva, o conhecimento adquirido por intermédio da leitura literária é capaz de influenciar o ser humano e as relações sociais de forma única. Verificamos na leitura, releitura, reflexão e estudo aprofundado do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector que há uma singularidade de possibilidade para uma vivência literária dentro de um conto que comprova todas as afirmações dadas neste texto até aqui.

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia em 1920. Os Lispectores emigraram da Rússia para o Brasil no ano seguinte e fixaram-se em Recife, onde a escritora passou a infância. Clarice tinha 12 anos quando a família mudou-se para o Rio de Janeiro. Mais tarde, entre muitas leituras, ingressou no curso de Direito, formou-se e começou a colaborar em jornais cariocas. Em 1944 publicou sua primeira obra: “Perto do coração selvagem”. A moça de 19 anos assistiu à perplexidade nos leitores e na crítica: quem era aquela jovem que escrevia “tão diferente”? Desde então, a autora já se consagrou como uma importante escritora da literatura brasileira e uma ficcionista singular que, como assinala a crítica, desde sua iniciação nas letras, recusou a fixidez dos gêneros literários, por considerá-la um entrave na busca da essência que marca seus escritos.

“Felicidade clandestina” é o texto que dá título à obra da autora lançada inicialmente em 1971. “Felicidade clandestina”, o livro, reúne diversos

textos de Clarice Lispector que foram escritos em diversas fases da vida da autora. Os textos reunidos nessa obra podem mais facilmente serem classificados como “contos”, mas como Clarice não se prendia a convenções de gêneros, todo o conjunto reunido nesta obra migra de gênero em gênero, ora aproximando-se do conto, ora aproximando-se da crônica, ou por vezes sendo quase um ensaio. De fato, muitos dos textos reunidos neste livro foram publicados como crônicas no *Jornal do Brasil*, para onde Clarice escrevia semanalmente de 1967 a 1972.

No conto, a história apresentada pela narradora personagem relembra um fato marcante na memória da menina leitora acontecido com ela ainda na infância, na escola. Apaixonada por livros, a personagem vive uma espécie de “tortura chinesa” caracterizada no próprio conto pela narradora:

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Como exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. (LISPECTOR, 1981)

Uma das ânsias de ler se dava pelo tão almejado livro “As reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. No entanto, era vítima de um plano “tranquilo e diabólico” da “filha do dono da livraria” (personagem antagonista no conto, descrita como “cruel”, “vingativa” e “sádica”, mas invejada por ser “a filha do dono da livraria”). Esse plano de humilhação se dá pela importância atribuída pela narradora personagem ao livro que a faz ser submetida aos aviltamentos bem expressos no trecho “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia”. A personagem narradora ia, em vão, atrás do livro, na casa da garota (detentora do poder do livro, ou da leitura), mas, explicitando ser um plano de rebaixamento, recebi várias vezes as mesmas desculpas de que o livro estava emprestado.

É possível compreender que o conto é dividido em duas partes, a primeira, há uma busca constante pelo livro que a narradora ainda não havia lido, mas a garota recusava-se fervorosamente a emprestar.

Durante vários dias viveu essa rotina torturante, até que a mãe da menina (filha do dono da livraria), após perceber a presença diária da narradora em sua casa, desconfia e toma conhecimento da crueldade que sua filha estava fazendo. Desmascara-a, dizendo que o livro sempre estivera em casa e que a filha nem sequer o leu, determinando o empréstimo por um tempo indeterminado.

A menina recebe o livro e não o lê de imediato. Abre-o, ler pequenos trechos, fecha-o, procura fazer outras coisas; finge que não sabe onde o guardou, para sentir o prazer de possuir o livro pelo tempo que quiser e degustá-lo lentamente. Tudo isso lhe dá uma enorme felicidade e a consciência de que, para ela, “a felicidade sempre iria ser clandestina”. Ao final, sentada numa rede, não se vê mais como uma criança, mas como uma amante.

Este ponto pode ser considerado como a segunda parte do conto, pois, a partir do momento que a narradora obtém o objeto desejado muda-se o tom da narrativa, a personagem se deleita de felicidade por realizar algo que para ela era ilegal, por isso “clandestina”.

O leitor do conto é direcionado, pela narradora a criar expectativas sobre o desfecho, a torcer por ela, a vivenciar o drama de querer e não possuir o objeto desejado. São dois leitores que se angustiam no decorrer do conto, o leitor ficcional que ao relatar revive as frustrações daquele episódio de negação e humilhação e o leitor espectador que segue ansioso pelo fim daquele drama. O que há de especial naquele livro? Pode um livro valer tanto sacrifício? Tudo isso por um livro? Ou, tudo isso pelo livro?

A linguagem do conto é simples, a história é relatada com bastante naturalidade o que permitiu a compreensão do enredo sem muita dificuldade. Os personagens não recebem nomes, o tempo obedece às lembranças sucessivas da narradora, em alguns momentos ela antecipa fatos que revelam o que se desenvolverá ao longo da narrativa. No final, a menina se transfigura em uma mulher, remetendo a passagem de tempo com o amadurecimento da personagem. O espaço físico é a cidade do Recife, detectado no início da narrativa. Todos esses aspectos permitem a nós leitores mergulharmos na mente da personagem protagonista, permitindo comover, vislumbrar e até se emocionar.

A descrição da antagonista cria uma espécie da imagem do feio, transparecendo nas características psicológicas a negatividade das ações da opressora. Antecipando ao leitor a figura da criatura má, o que choca o leitor, pelas características de perversidade em uma criança, pois a imagem que temos associada à infância é marcada pela ingenuidade e pureza das ações.

Observamos também a fantasia da literatura infantil, a menina boa que sonha com um livro que não pode comprar, submete-se ao jogo da

menina má que, como as bruxas dos contos de fadas, desprezam a criança inocente. Ainda é visível também a perspectiva do bem e do mal: a menina pobre e a garota rica, a manipuladora e a manipulada, relações presentes no conto que representam nossas relações em sociedade. Além da oposição entre o querer e o ter, o que também justifica o título do texto. Outro ponto evidenciado no conto é a relação de devoção ao objeto desejado:

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. (LISPECTOR, 1981)

A relação entre a personagem e o livro pode ser compreendida como uma experiência de diferentes tipos de amor “sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito”, “meu peito estava quente, meu coração pensativo”. Na última parte do texto a felicidade passa a ser clandestina porque a personagem adia o momento da leitura, a concretização da satisfação plena pela aquisição do livro, saboreando a felicidade de ter, fingindo-se não possuir e atrasando o momento da satisfação plena através da leitura.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. (LISPECTOR, 1981)

E o texto conclui-se de uma forma surpreendente para o leitor “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.” que, por ser tão ricamente literário cumpre fielmente a função de fantasiar, surpreender. O conto com suas características singulares de um texto literário, rico em significância, permite ao leitor ávido e atento uma ampla interpretação. Vejamos, por exemplo, que a menina se transforma durante a narrativa, deixando de ser ingênua a partir dessa experiência, transformando-se em mulher. Nessa passagem, leituras, análises e reflexões podem ser feitas com a vida de cada leitor que, com o passar das experiências, transformam-se e, diante de uma leitura literária, podem

conseguir obter conclusões de suas próprias vidas antes não estabelecidas e reconhecidas, tendo, no momento literário, também um crescimento e amadurecimento pessoal.

A ludicidade, fantasia e surpresa do texto ainda se estendem quanto ao objeto desejado pela personagem. Vemos que, ao final, ele torna-se não um amigo ou marido, mas um amante, transgredindo as convenções sociais e as imaginações prévias do leitor. A autora faz aqui uma projeção, atribuindo ao livro sentimentos e intenções positivas, amorosas e humanas que se originam em si própria, não sendo, possivelmente, comum de haver com outras pessoas tais emoções tão concretamente desenhadas, constituindo, portanto, um exemplo de situação epifânica: a menina que se torna “amante” do livro.

3. Considerações

Para que a literatura cumpra sua função de despertar o leitor para a fabulação, é necessário que, como fez Clarice, se utilize uma linguagem organizada de forma especial, através de expressões metafóricas, despertando sentimentos e emoções diversas no leitor. A autora e a literatura de qualidade têm, no modo de narrar, uma preocupação em voltar-se para o ser humano como sujeito dotado de razão, mas, sobretudo de emoção.

“Felicidade clandestina”, conto inquestionavelmente literário, se constrói por uma seleção de palavras que formam um universo ficcional, mas ao mesmo tempo aborda semelhanças com fatos reais da vida da autora. Nesse momento, percebemos o quanto a literatura é um processo de ficcionalização de invenção, como afirma Eagleton quando diz que “a literatura inclui muito da escrita “fatual”, também exclui uma boa margem de ficção”. De forma bem sutil, Clarice Lispector agrega figurações, valendo-se de metáforas que se relacionam com o mundo subjetivo em que residia o seu ser.

A experiência de leitura que vivenciamos através da história narrada pela personagem denuncia-nos enquanto seres humanos, descrevendo características inerentes a nossa conduta, entre a protagonista, a antagonista e o leitor há desejo, prazer, amadurecimento e mundos que se entrelaçam.

Desta forma, diz-se que a literatura proporciona ao homem, pela efabulação, o contato com realidades diferentes, com experiências de pessoas de épocas distintas, com fatos cuja descrição chega até ele com riqueza de deta-

lhes que permite uma visão quase real de como se sucederam, e, é a partir daí que se delinea a “viagem” pela ficção que mune o leitor de experiência e o humaniza. (PEREIRA, 2016)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria: leitura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Terry Eagleton. Trad. de Waltenser Dutra; [revisão da tradução João Azenha Jr.]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Biblioteca Universal)

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 7-10

PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. In: *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 3, p. 175-89, dez. 2016.

LITERATURA HISPANO-AMERICANA: ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA-RORAIMA

Teresinha Fernandes da Silva (UERR)

teresinha.fernandes2011@bol.com.br

Ketlen Cristina de Souza Oliveira (UERR)

ketlencristina2009@hotmail.com

Iris Anita Fabián Ramírez (UERR)

anitaramirez83@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste em fazer uma análise sobre os desafios enfrentados pelos professores no ensino da Literatura Hispano-americana como língua estrangeira numa escola estadual de Boa Vista- Roraima. O estudo torna-se relevante à medida que se busca compreender as nuances desta área do conhecimento inserida nos Currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em virtude do processo de migração dos venezuelanos para o Estado de Roraima, sendo que a maior concentração está na capital, portanto, essa demanda causa implicação nos serviços públicos, dentre estes o de educação. As escolas periféricas precisam se adequar com este novo segmento, agora inseridos no contexto de interculturalidade. Neste sentido, a necessidade de compreensão dos desafios que estão postos para uma realidade de classes perpassa pelo o objetivo de fazer uma análise do processo de ensino a partir das obras literárias *Los Andes no Creen en Dios* e *Raza de Bronce* como recurso didático para o ensino da língua estrangeira. A pesquisa será desenvolvida através de um estudo de caso em duas turmas de segundo e terceiro ano, turno vespertino e com professores distintos. O estudo será fundamentado com as teorias da Literatura Hispano-americana, assim como com as do ensino de uma segunda língua.

Palavras-chave:

Ensino. Língua Estrangeira. Literatura Hispano-americana.

1. Introdução

Fazer uma análise sobre o ensino da Literatura Hispano-americana numa escola Estadual de Boa Vista-RR, focalizando este componente curricular como elemento do processo intercultural se constitui como objetivo deste estudo. Ele se inscreve também na expectativa de conhecer as nuances do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de uma escola pública de Boa Vista, Roraima em turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Uma vez que, o ensino desta disciplina nas matrizes curriculares da escola objeto de análise não demonstrou o tratamento devido. Pois, esta se constitui como um conhecimento de grande relevância, vez que, estimula a imaginação, o senso crítico, apreende-se de dimensões sociais, históricas e culturais que estão materializadas na linguagem. E para corroborar com a ideia, a nova proposta de Currículo apresentada pelo Ministério da Educação, na Base Nacional Comum Curricular, prevista para ser implantada em 2019, a o ensino da literatura Hispano-americana também não ganhou o lugar merecido, lhe foi dado tratamento semelhante ao do currículo atual, em vigência.

Nesta perspectiva, compreende-se que a relevância acadêmica deste estudo perpassa pela necessidade de pesquisa desta natureza, uma vez que o estado se encontra em uma região de fronteira com país falante do espanhol, e que as relações socioeconômicas, políticas e culturais são frequentes, ainda mais no contexto atual com o processo de migração em massa dos venezuelanos para Boa Vista. Ocasionada pela grave crise sociopolítica e econômica instaurada naquele país. Dessa forma, compreende-se a importância de que na elaboração dos currículos escolares se dê importância às questões regionais e de fronteiras. Pois, naquele espaço se instaura um conjunto de relações sociocultural próprias.

Em relação à relevância social, entende-se que a comunicação se torna um fator essencial, pois os falantes do espanhol estão inseridos em todos os espaços de serviços deste estado, seja público ou privado. Eles estão nas feiras, nas praças, nos supermercados, nos hospitais e principalmente, nas escolas, área de interesse desta pesquisa.

E por fim, o estudo também corrobora com o interesse das estudantes do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol em entender como acontece o ensino da Literatura Hispano-americana como disciplina de língua estrangeira em contextos intercultural e como componente curricular de parte das escolas públicas deste estado.

A pesquisa foi realizada numa escola da zona Oeste da cidade focalizando uma abordagem com teorias da literatura e da interculturalidade que serviram de base para a compreensão do fenômeno, como as que analisam o processo de ensino da língua estrangeira. Os métodos de técnica de coleta de dados perpassam por um estudo de caso, com observações nas classes em análise, nos planos de curso e de aulas dos professores, bem como entrevista guiada com os professores e questionários para os alunos.

O artigo está estruturado em cinco partes: uma introdução; um item que contextualiza o espaço da pesquisa, outro que faz um breve enfoque sobre a literatura; outro que trata do ensino da literatura hispano-americana em turma do ensino médio; análise dos dados e considerações finais. Em seguida apresenta-se a o cenário de contextualização do estudo. Ressalta-se que esta pesquisa está em curso e que será finalizada no próximo semestre.

2. Contextualizando e espaço da pesquisa

A escola, universo do estudo se situa na zona Oeste da cidade, um pouco afastada do centro. A população local se caracteriza por ser de baixa renda e com um índice acentuado de jovens em situação de vulnerabilidade. O Ensino Médio Integral oportuniza a comunidade local para a qualificação profissional.

Aclarando sobre os fundamentos do Ensino Médio Integral, ele foi instituído pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 e pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O art. 1º aponta que a instituição do Programa de Fomento as Escolas de Ensino Médio em Tempo integral nas escolas públicas dos estados e do Distrito Federal. No § 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base as ampliações da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos sócio emocionais, observando os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Nos dias atuais, em virtude do acentuado processo de migrações da população daquele país, para este estado, em função da crise sociopolítica que afeta as pessoas, Boa vista tornou-se o espaço de concentração de migrantes. Neste sentido, torna-se imperativo a necessidade de que a população local se ocupe de compreender a língua para que a comunicação flua de maneira compreensível. Pois os serviços públicos, mas detidamente de saúde e educação possam atender este público de forma mais humanizada.

Gonzaléz (2010) fomenta a discussão sobre a necessidade de se formar cidadãos leitores e para isso, é fundamental a prática da leitura literária nas classes de espanhol. Uma vez que, em regra, as aulas são direcionadas com conteúdos gramaticais. A Literatura Hispano-americana possui um campo vasto de obras literárias que estão por vezes, distante dos alunos.

Ela também expõe que o ensino da língua espanhola vem sendo for-

talecido, pois, se configura pelo aumento de pessoas interessadas em falar o espanhol, e consequentemente, conhecer aspectos dos países que falam este idioma (GONZALÉZ, 2010). Desta forma, Roraima, se insere neste contexto, pois, o estado faz fronteira com a Venezuela e mantém estreitas relações comerciais, seja no turismo, na assistência de saúde estética ou em outras demandas. E com base nesta realidade, é que se tem o entendimento de que os alunos desta modalidade de ensino precisam compreender estas nuances, se aproximar dos elementos culturais e linguísticos.

Muniz; Cavalcante (2009) coloca que em se tratando de educação, é na sala de aula que o ensino da literatura hispano – americana deve acontecer. Uma vez que, na escola - campo de pesquisa a disciplina de Língua Estrangeira ofertada para o Ensino Médio é o Espanhol. Nesta perspectiva, se percebe a importância do ensino deste ramo do conhecimento como elemento fundamental de formação do cidadão leitor.

Pois, a leitura agrega valores, desperta curiosidades, aguça a imaginação e a reflexão crítica do universo que o cerca, enfatiza Zilberman (2009). Esta ideia corrobora com pensamento de González (2010) quando diz que a leitura é essencial para apreensão do conhecimento e alicerce para o ensino e apresentação do contexto histórico cultural. Compreendendo o ensino do espanhol como segunda língua, e mais detidamente da literatura hispano – americana é que se demonstram os resultados da investigação realizada com alunos e professor da escola campo de investigação. Para tanto, salienta-se iniciar apresentando alguns conceitos da literatura, em seguida, os dados.

3. Um breve enfoque sobre a literatura

Ao fazer o estudo sobre a Literatura Hispano – Americana evidencia-se a necessidade de buscar compreender o conceito do termo literatura. Zolin (2015) assinala que a literatura é uma manifestação artística, e difere das demais pela maneira como se expressa. González (2010) assinala que sua matéria-prima é a palavra, a linguagem. Sendo assim, o texto literário se caracteriza pelo predomínio da função poética, uma das formas de expressão artística. Zilberman (2009) também aponta a literatura como um conjunto das expressões verbais que, por escrito ou oralmente, contém um pendor artístico, requer estudo, análise e posicionamento crítico.

Esta autora esclarece também que no decorrer da história, os povos

buscaram desenvolver diversas formas de manifestações artísticas com o objetivo de construir sua existência real, imaginária, psicológico e ficcional. E dessa forma, recuperar nossa memória e registrar os feitos. Além de, representar nossa cultura e nossa história (ZILBERMAN, 2009, p. 10). Essas modalidades se expressam através da: música (som); das artes cênicas (teatro/dança/coreografia) (movimento); da pintura (cores); da escultura (objetos e texturas); da arquitetura (espaços); da literatura (palavras); do cinema (integra elementos de diversas artes); da fotografia (imagens); da história em quadrinhos (cores, palavras, imagens), dentre outras (DANTAS, 2018).

Zolin (2015) preleciona que a arte literária está relacionada com a leitura e análise de textos verbais e, por isso, é considerada como sendo a arte construída pelas palavras. A leitura de textos, ficcionais ou não, provoca diferentes efeitos de sentido nos leitores/ouvintes e permite sair do mundo real e alcançar o mundo da fantasia. Literatura não tem o poder de modificar a realidade imediata dos leitores, mas é capaz de fazê-los avaliar a própria vida e seus comportamentos. Pois, a arte literária tem também a função de provocar a reflexão e responder algumas das nossas inquietações através das construções simbólicas.

Para Dantas (2018), a essência da arte literária está nas palavras, nos sons, nos elementos sintáticos e semânticos, estabelecendo assim, uma interlocução entre autores e leitores/ouvintes. O trabalho com as palavras pode ser realizado no sentido denotativo ou conotativo, sendo essa a característica essencial da linguagem literária.

Ainda conforme Dantas (2018), a leitura de textos literários permite-nos entrar em contato com histórias de outras pessoas e/ou criadas por elas, o que nos dá uma visão ampliada e simbólica da nossa própria história. Dessa forma, compreendem-se melhor os fatos de cada momento histórico: passado, presente e futuro. A literatura propicia aos leitores a interação entre si, sejam das personagens, dos narradores, dos autores, e ou, da própria consciência. Proporciona também, a reflexão sobre suas identidades e oportuniza sua reconstrução.

Sabe-se que o universo das palavras é amplo, elas fluem da imaginação de forma espontânea. Por isso, ultrapassam limites da significação, buscando alcançar novos espaços e experimentar novas possibilidades de perceber a realidade enfatiza a autora (DANTAS, 2018).

A literatura abarca este conjunto, e dessa forma, o artista escolhe e

manipula as palavras, as organiza para produzir um efeito que vá além da sua significação objetiva, e procura aproximá-las do seu imaginário. Neste sentido, a obra do escritor é fruto de sua imaginação, embora seja baseado em elementos reais. E da concretização desse trabalho surge à obra literária. O escritor capta a realidade através de seus sentimentos, explora as possibilidades linguísticas e as manipula no nível semântico, fonético e sintático (DANTAS, 2018).

Neste contexto, Zilberman (2009), ressalta a importância da literatura, uma vez que ela abarca uma produção histórica, social e cultural de um povo. Diante do exposto, torna-se fundamental que o estudo da literatura seja mais presente em sala de aula, principalmente, nas aulas de língua estrangeira. Pois, pode ser uma ferramenta de estímulo a leitura de forma a facilitar o ensino e aprendizagem, sobre o viés da literatura hispano-americana.

4. Análise de dados

Os dados de pesquisa que ora se apresenta é o resultado das entrevistas realizadas com a professora e alunos, a fim de compreender como acontece o ensino da literatura hispano-americana para os alunos do Ensino Médio regular e integral nesta escola.

Entrevista com a Professora

A entrevista foi realizada com uma professora de regência, do ensino médio regular e integral, que concedeu as informações para a construção deste artigo. Durante as observações do espaço da investigação, foi informado pela gestão da escola que esta possui duas professoras de língua estrangeira, ambas com jornada de 40h, que atende todas as turmas, sendo que uma delas está de licença médica para tratamento de saúde, e no momento o professor substituto ainda não havia se apresentado.

No quesito que trata sobre o ensino da literatura hispano-americano, a professora informou que “atualmente ainda não está trabalhando com literatura”. Analisando a categoria que “atualmente ainda não está trabalhando”, a professora sinaliza para a possibilidade de ofertar o estudo, pois Muniz e Cavalcante (2009) explica que,

Devem-se trabalhar conteúdos que possam proporcionar através do uso da língua, a compreensão e a reflexão sobre a própria identidade, sobre a importância de uma língua estrangeira para a formação profissional e sobre a capacidade de construção do conhecimento. (Muniz e Cavalcante (2009, p. 49)

Na questão que aborda sobre as obras literárias apresentadas para os alunos ela respondeu “que já trabalhou com Dom Quixote em outra escola”. Sobre Dom Quixote, Almeida (2013) assevera que a escolha desta obra se dá em função de ser a mais importante da literatura espanhola, e uma fundamental obra de ficção da literatura mundial.

Na pergunta sobre a importância do ensino da literatura hispano-americana, a professora respondeu “aproximar o aluno da literatura faz com que eles conheçam países, culturas e literatura diferente através da leitura. Além de conhecer as tradições e costume do país que fala espanhol”. Almeida Filho compartilha dessa ideia quando assinala que,

(...) aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.11)

No quesito que aponta o nível de aceitação dos alunos com ensino da literatura, a docente informou que “quando trabalhei literatura com os alunos, no primeiro momento foi de recusa por parte dos estudantes, tendo que o professor utilizar métodos e recursos diferentes para chamar atenção dos mesmos. Neste ponto, a

Língua estrangeira é um conceito complexo que o professor precisa refletir sobre ele no exercício da profissão. É a língua do estranho, é o novo, o diferente, que em princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. E que vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 12)

O autor assevera ainda que, pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. Talvez, esse desinteresse esteja associado a um planejamento inadequado, tendo em vista, que nas diretrizes curriculares do estado os conteúdos da literatura hispano-americana não estão inseridos. Portanto, as aulas dos conteúdos propostos precisam ser bem planejadas para que desperte os interesses dos alunos.

Na indagação que aborda como acontece o planejamento, a professora ressaltou que “de modo geral, o planejamento é realizado de acordo com o plano de ensino da escola, livro didático e o nível de conhecimento que eles se encontram, sempre levando em consideração a realidade do aluno”. Conforme Almeida Filho (2002),

(...) quando o professor de língua estrangeira se propõe a ensinar uma língua, precisa observar algumas tarefas: o planejamento das unidades de curso; a produção de materiais de ensino ou seleção deles; as experiências sobre a língua – alvo realizadas com os alunos dentro e fora da sala de aula; e avaliação de rendimento dos alunos, a própria auto – avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho. (ALMEIDA FILHO, 2002)

Almeida Filho (2002, p. 13) menciona também, que na abordagem de ensinar compreende o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global da arte de ensinar, global porque requer um planejamento adequado para que se atinjam os objetivos propostos, que é a aprendizagem qualitativa dos alunos. Porque são eles os sujeitos importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Questionário com os alunos

No item que se questionou sobre o conhecimento de autor ou livro de literatura espanhola somente cinco alunos citaram que conhece o livro da “obra de Dom Quixote”, porém não informaram o nome do autor, e 44 não souberam informar o nome do autor e da obra. Como foi citado no quesito acima é a obra mais conhecida e trabalhada pelos professores.

A abordagem de ensinar é

(...) uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papeis e de papéis de alunos e de professor de outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2002 p. 13)

No quesito que trata da importância da literatura espanhola eles responderam que é “importante aumenta seu conhecimento”; “importante para diferenciar da literatura brasileira”; “isso possibilita um conhecimento, mas profundo da Espanha”; “conhecer outra língua”; “é bom estudar e entender uma língua estrangeira”.

Analisando as categorias acima citado Cunha (2012 p. 266) aponta

que a literatura instiga os alunos a refletirem sobre o resultado de sua produção. Por que desenvolve o senso estético, exercita uma postura crítica questionadora e investigativa. Visto que este conhecimento não trata apenas da história e da memória, mas também dos desejos de projetos de futuro, tanto individual quanto coletivo.

Na assertiva que aponta se eles gostariam de estudar obras literárias, 70% dos que responderam ao questionário disseram que não tem interesse de estudar e 30% apontaram as seguintes respostas, “sim, aprendizagem”; “por que é diferente e desperta algo interessante”; “sim, pois amo ler livros é uma das melhores coisas”; “para obter mais conhecimento”. Almeida Filho faz uma referência em relação a aprendizagem de língua estrangeira argumentando que é um processo de reconhecimento complexo, cujas inter-relações de fatores intervenientes ainda não conhecemos com segurança. Nota-se que nas escolas públicas brasileiras, os alunos poderão estar indiferentes aos desafios de aprender uma ou outra língua ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza, como nas respostas negativas apresentadas por eles.

5. Considerações finais

Ao finalizar essa etapa, a pesquisa constatou-se que os conteúdos de literatura hispano-americana não faz parte do ensino da segunda língua, no caso o espanhol. Ainda assim, os alunos demonstraram conhecimento em relação a uma obra da literatura espanhola, Dom Quixote, porém não souberam citar o nome do autor e nem descrever o que compreendem sobre o ensino da literatura.

Nos Planos de Cursos e no Projeto Político Pedagógico não se vislumbrou nenhum conteúdo referente ao ensino da literatura hispano – americana. Uma vez que, que este componente não consta nas diretrizes curriculares do estado. O que deixa uma lacuna nesta área do saber nas classes do ensino médio. Pois, a leitura proporciona um mergulho na cultura do outro, ou seja, uma imersão na interculturalidade.

Por fim, se visualizou o ensino da língua estrangeira, no âmbito da escola como um ensino com enfoque mais voltado para os conteúdos da gramática, utilizando-se de alguns textos com uma tímida contextualização. Ressalta-se que este estudo ainda está em curso e que daremos prosseguimento no semestre seguinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Ponte, 2002.

ALMEIDA, Raimundo Batista. *Dom Quixote à luz da análise do discurso de Michel Pêchux*. 2013. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6480> . Acesso em: 25. maio. 2018.

BRASIL. Portaria nº. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file> . Acesso em: 20. abr. 2018

CUNHA, Roseli Barros. Algumas reflexões sobre desafios do ensino das Literaturas Hispano-Americanas no Curso de Formação de Professores de Espanhol como língua estrangeiras. <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA>>. Acesso em: 08 de jun. 2018

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. O que é Literatura; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/literatura/o-que-e-literatura.htm>>. Acesso em: 7. Jun. 2018.

MEDIDA PROVISÓRIA, 746. Reformulação do Ensino Médio, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 28. maio. 2018

MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTE, Ilane; FERREIRA, Cavalcante. O Lugar da Literatura no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>> Acesso em: 7. Jun. 2018.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. O que é Literatura? Provocações metalingüísticas na narrativa de Luís Collin, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S231640182015000100321&script=sci...tlnng>. Acesso em: 20. abr. 2018.

LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neiva Lopes da Silva (UFAC)

neivagalvao@hotmail.com

Michelly Moura dos Santos (UFAC)

michellymoura@gmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

gidilima7@gmail.com

RESUMO

O presente artigo versa sobre considerações acerca da abordagem do texto literário na escola, que constitui uma grande preocupação do professor de língua portuguesa diante do desafio de aliar a teoria à prática em sala de aula. Ao longo das reflexões é apresentada uma proposta de letramento literário com o gênero conto, indicada para ser desenvolvida com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Pretende-se promover a identificação do aluno com o texto literário, a fim de que, a partir dessa estreita relação, o discente possa ressignificar seus conhecimentos. As atividades são possibilidades significativas para o trabalho com a leitura e reflexão do texto literário, que podem proporcionar envolvimento dos estudantes, e, sobretudo, evolução dos saberes e aperfeiçoamento da criticidade. Foram desenvolvidas a partir de uma metodologia que visa o estudo do texto por meio de etapas que resultem em um movimento contínuo de leitura e em um efetivo letramento literário. Espera-se, a partir das reflexões e da proposta de intervenção apresentada, contribuir com a prática do professor, no tocante ao trabalho com o texto literário na sala de aula. Utilizou-se como aporte teórico os estudos de Candido (2004), com a discussão sobre a literatura possuir um “caráter humanizador” e deste modo, constituir um direito do ser humano. Barthes (2013), com as três forças da literatura, *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. Cosson (2006), com os ensinamentos sobre letramento literário e as sequências para o letramento literário na escola. Terra (2014), com contribuições sobre a leitura do texto literário, estendendo-se ao gênero conto.

Palavras-chave:

Conto. Leitura literária. Letramento literário.

1. Introdução

A leitura é uma habilidade que proporciona não somente a busca por informações, mas o envolvimento com questões muito mais complexas, que vão além do simples entendimento semântico das palavras. Por meio dela, o leitor conhece o mundo em que vive, e constrói suas próprias interpretações. Contudo, para a construção das próprias interpretações, é necessário um amplo repertório de leitura e um leitor proficiente, com potencial para

assumir uma atitude crítica em relação à sociedade.

A formação do leitor crítico, com plenas habilidades de leitura, capaz de “ler o mundo” no sentido mais amplo desse conceito, é uma busca incessante de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ao menos os que primam por um ensino de qualidade, que impulse o aluno para o sucesso escolar e pessoal. Porém para o alcance dessa plenitude, tem-se que considerar o importante papel do texto, a interação entre leitor e texto e a complexidade desse processo.

O espaço escolar é o ambiente natural em que os estudantes são inseridos no mundo das linguagens, entrando em contato com os diferentes textos. O professor, ao qual compete essa tarefa, se vê diante de um desafio: despertar a identificação do aluno com o texto de forma que esse encontro culmine em aprendizado, mas também em prazer pela leitura.

O texto literário pode ser um potente recurso para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, consolidação da formação de leitores competentes e para despertar o gosto pela leitura. Posto que, a literatura exerce um papel muito importante na formação da personalidade do indivíduo. Através dela é possível assumir um posicionamento consciente diante do que cerca o homem e o mundo.

Para contar com o texto literário, como verdadeiro aliado na conquista da leitura, como um caminho para inserção na sociedade, é preciso primeiramente afastar uma série de equívocos que permeiam o ensino da literatura na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs permitem uma reflexão sobre o cuidado com a questão do ensino da literatura ou da leitura literária na instituição escolar, ao orientar que:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 30)

Neves (1999, p. 218) afirma que há a necessidade de formar leitores e que o ato de ler, precisa ser ensinado. No entanto, na Instituição escolar, verifica-se uma prática pautada em antigos hábitos do trabalho com o texto, que pode resultar em um distanciamento desse propósito. O texto é, muitas

vezes, usado como pretexto para estudo de outros elementos que não são essenciais à formação do aluno. É preciso, portanto, repensar urgentemente as práticas direcionadas à leitura literária na sala de aula.

Vieira (1989, p. 11) postula que conhecimento e prazer fundem-se na literatura e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico. Em consonância com o que declara o autor, acredita-se que o ensino da literatura na escola deve transformar-se em algo capaz de promover a apropriação e o entendimento acerca da complexidade do saber e do ser humano.

Faria (1999, p.9) afirma que a literatura pode ocupar um lugar primordial na formação escolar. Diante disso, pretende-se nesse artigo, apresentar algumas considerações e reflexões acerca do ensino da literatura na escola, bem como uma proposta de leitura do texto literário para o Ensino Fundamental, a partir do conto.

A ótica escolhida para direcionar a reflexão é a de Roland Barthes. Em sua *Aula* (2013) reconhece três forças da literatura: representação da realidade (*mimesis*), os diferentes saberes que a literatura transmite (*mathesis*) e a plurissignificação (*semiosis*). As atividades propostas são possibilidades de trabalho com o texto literário visando ao letramento literário, organizadas com base em Cosson (2006).

Espera-se que as reflexões suscitadas e a proposta metodológica sugerida contribuam para a prática do professor junto aos desafios enfrentados na busca pela formação do aluno/leitor. E que, caso opte por desenvolvê-la em sala de aula, a proposta possibilite uma influência positiva na relação do aluno com a literatura.

2. O ensino de literatura na escola

O grande estudioso Roland Barthes (2013, p. 16) chama de literatura uma “trapaça salutar”, “esquiva”, “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”. O autor entende por literatura

(...) não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o

instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2013, p. 16-7)

O ensino de literatura, essencialmente através do texto, pode estimular a imaginação, contribuir para que o estudante adquira um senso crítico e reflexivo sobre o mundo. Neste sentido, a literatura passa a ser um convite à liberdade de expressão, na qual os alunos podem expressar seus sentimentos, descobrir e compreender melhor suas próprias emoções, e mergulhar em um mundo de subjetividade e encantamento.

No entanto, percebe-se que o ensino da literatura na escola, tem sido, por muitas vezes, negligenciado. Encontra-se à margem das práticas docentes, sem que haja um estímulo para a formação de leitores autônomos. Como afirma Cosson

A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos e onipresença das imagens a variedade das manifestações culturais entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2006, p.20)

Desse modo, os textos literários, quando em sua grande maioria, não serviam apenas como pretexto para o ensino da língua portuguesa, eram utilizados para apresentar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, se distanciando do real saber literário, uma vez que não revelava ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária, e, tampouco, se vinculava à sua experiência de vida.

Corroborando com esses entendimentos sobre o tratamento do texto literário na escola e sua real utilidade, os PCNs de língua portuguesa para o ensino fundamental (Brasil, 1998) preconizam que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e aos sentidos, a extensão e a profundidade das construções. (BRASIL,

1998, p. 27)

Segundo Rouxel (2013) pesquisas atuais em didáticas da literatura mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento, construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. Sendo assim, pressupõe-se que a relação de confiança e proximidade entre professor e aluno pode colaborar para que se reverta o tratamento inadequado do texto literário na sala de aula. Para o autor:

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013, p. 31)

Antônio Candido (2004, p.178-179) esclarece que a literatura tem a capacidade de humanização, de instruir e de educar, ou seja, fazer com que o homem perceba e reflita sobre o mundo, sobre o seu semelhante, sobre a sociedade em geral, sendo capaz de apresentar e de denunciar os problemas da sociedade. Sendo assim, ensinar literatura é colocar o aluno diante do texto literário como objeto simbólico de construção, com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana.

3. O conto como uma possibilidade para o letramento literário

As narrativas fazem parte da história da Humanidade e se manifestam sob os mais variados gêneros. Barthes (2011, p.19) afirma que “não há em parte alguma povo algum sem narrativas”. Essa premissa é verdadeira, tendo em vista que os seres humanos adoram contar e ouvir histórias.

Segundo Terra (2014, p.134) “as narrativas podem se referir a um fato real ou imaginário. O fato narrado em geral é uma ação atribuída ao agente humano ou antropomorfizado (como nas fábulas)”. De acordo com o autor, a principal característica das narrativas literárias é o fato de serem ficcionais.

Terra, (2014, p.135) declara que “Não há propriamente uma definição de conto”. O autor reforça que “o melhor seria dizer que há teorias do conto, enquadradas numa teoria mais ampla, a narratologia, estudo das formas narrativas literárias e não literárias, tendo por fundamento os estudos da semiótica”. Porém, apoiado em grandes autores e teorias sobre conto, apresenta a seguinte característica:

Narrativa condensada (em inglês é denominado *shortstory* = história curta, literalmente), que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas. [...] o conto tem suas origens na tradição oral, no ato de contar histórias, que eram passadas de geração em geração. (TERRA, 2014, p. 135)

Um dos renomados autores em que encontra apoio para suas considerações é o contista e teórico do conto Edgar Allan Poe, (2001). Terra (2014, p. 137) menciona que este autor também acredita que “a extensão é requisito fundamental do conto”, já que busca uma unidade de efeito, “enganar, aterrorizar, encantar ou deslumbrar, e essa só pode ser conseguida se o texto for possível de ler numa assentada de meia a duas horas”.

Na proposta metodológica apresentada neste artigo, optou-se pelo conto para desenvolver a sequência de atividades. A escolha se deu por ser considerado uma narrativa especial e diferenciada em relação às outras formas narrativas, sendo assim, uma possibilidade concreta para direcionar o processo de letramento literário. O fato de ser mais curta em relação, por exemplo, ao romance e à novela, possibilita, ao aluno do ensino fundamental, a leitura na íntegra da obra, no espaço curto de tempo. Sabe-se que a leitura da obra na íntegra, e não apenas de fragmentos, é melhor indicada para que o aluno possa “experienciar” o texto e estreitar sua relação com ele.

3.1. Proposta metodológica de ensino com o texto literário

Articular teoria e prática visando desenvolver um ensino integrador, capaz de envolver o aluno com o texto e com os seus conhecimentos de mundo, pode ser uma alternativa viável para tornar as atividades de leitura mais significativas. Aliada a esse propósito, elaborou-se uma proposta de atividades, indicada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que contempla o desenvolvimento de habilidades de leitura do texto literário, a partir da leitura de um conto de Machado de Assis, *Conto de escola*.

O texto selecionado para a atividade apresenta um desafio para a leitura, tendo em vista que é constituído de uma linguagem distante da linguagem atual, utilizada pelos alunos. Por outro lado, o conto demonstra aspectos da atualidade que servem como elemento facilitador para a leitura, compreensão e identificação do aluno com o texto. *Conto de Escola*, assim como as demais obras de Machado de Assis, pode levar o leitor a interpretações diferentes. Isso mostra como o escritor trabalhava suas histórias de

maneira profunda, revelando sempre a complexidade do homem e as contradições humanas, impossibilitando assim, uma interpretação única.

A sequência de atividades proposta tem sua organização embasada nas estratégias para o ensino da literatura sugeridas nos estudos de Rildo Cosson (2006). O autor relata que, ao realizar uma pesquisa com professores, sobre o ensino de literatura, constatou que quando um professor determina a leitura de obras literárias, transparece duas ações importantes. “Comprovação da leitura – conferir se o aluno leu efetivamente o texto” e a ampliação da leitura – “ampliar a primeira leitura para outras abordagens”.

O autor adverte que embora esses dois movimentos estejam instintivamente corretos, precisam ser organizados de uma forma que tenham “como princípio e o fim o letramento literário”.

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. (COSSON, 2016. p. 46)

Nesse sentido, buscou-se inserir nas atividades, possibilidades de trabalho que contemplem as premissas suscitadas pelo autor. E como adverte Cosson, (2016.p. 48), não como um modelo que deve ser seguido cegamente, mas simplesmente, como exemplo do que pode ser feito.

Pretende-se com a sequência de atividades em questão colaborar com a formação do leitor pleno e consciente de sua cidadania, capaz de compreender o texto literário, desvendar o jogo de palavras (*semiosis*), com o qual este é construído, os diversos saberes (*mathesis*) presentes, relacioná-los à sua realidade (*mimesis*), para assim concretizar o letramento literário.

3.2. Sequência de atividades

1º momento – Motivando a leitura - “quebra cabeça”

- Para iniciar a aula deve-se formar duas equipes e entregar as imagens despedaçadas como um quebra-cabeça. Solicitar que montem o quebra-cabeça. Após a montagem, começar uma conversa para levantamento

de hipóteses sobre o que estão retratados nas fotografias, o ambiente, as pessoas, época e etc.



Fonte: www.google.com.br/imagens-escola-sala-de-aula-antiga

2º momento – Conhecendo a linguagem do texto

- Comentar com os alunos que será feita a leitura de um conto cuja história se passa em 1840. Há no texto algumas expressões que talvez não sejam comumente usadas na linguagem da atualidade. Por exemplo, “Fazer suetos” – “matar” aula, cabular aula”; “Chinelos de cordovão” – Chinelo de couro, etc. Disponibilizar várias expressões retiradas do texto e os seus respectivos significados, e solicitar que as equipes escolham algumas expressões e insiram, ao lado, os supostos significados. Nesse momento, caso o aluno não acerte o significado, não deve ainda ser corrigido. É importante conduzi-lo à percepção do erro pelo contexto, durante a leitura do texto.

3º momento – Desvendando a história

- Indagar aos alunos se imaginam qual será o enredo do conto, considerando as imagens que montaram e os exemplos de expressões da linguagem presente no conto. Fazer uma breve explanação sobre o enredo revelando que se trata de uma experiência vivida por três personagens muito interessantes, que são comuns no nosso cotidiano. Fazer também uma breve apresentação do autor Machado de Assis.

- Mediar a leitura do texto valendo-se da pausa protocolada. A atividade tem como objetivo a compreensão do enredo, por isso, durante as pau-

sas, os alunos serão convidados a responder perguntas sobre o que já foi lido. A audição do texto, em aparelho de som, pode ser outra possibilidade para esse momento. Depois da leitura, ou audição do texto, promover uma conversa com os alunos para certificação e confirmação ou não, das antecipações e hipóteses levantadas nas perguntas, relendo parágrafos, se necessário.

4º momento – Entendendo o texto

- Sugerir uma leitura mais aprofundada do texto para em seguida esmiuçá-lo oralmente, levando os alunos a identificarem os elementos estruturais da narrativa, enredo, narrador, personagens, tempo, espaço.

- Intensificar o trabalho com o jogo de palavras no texto como aspectos fundamentais para a compreensão. Refletir sobre a ironia do narrador. Refletir como se revelam os sentimentos do narrador-personagem em relação a sua condição de preso a um ambiente que não desejava pertencer, como no trecho “agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios”.

- Suscitar reflexões acerca de questões como as relações familiares, as relações professores e alunos, as relações sociais baseadas em interesses pessoais, a corrupção e o fato de a humanidade ser corruptível.

- Estimular os alunos a expor o efeito produzido em cada um após a leitura do conto.

5º momento: Expandindo o conhecimento

- Propor, em forma de um debate, a extensão da conversa a partir do “Conto de escola” e do texto “A corrupção está no ar”.

- Esclarecer que o texto *Conto de Escola* pode levar a muitas interpretações diferentes, mostrando assim, como Machado de Assis trabalhava suas histórias, de maneira tão profunda, impossibilitando, deste modo, uma interpretação única para suas obras, revelando sempre a complexidade do homem e das contradições humanas.

- Os dois grupos devem opinar e debater com base em ações, atitudes e comportamentos mostrados nos textos, e principalmente a partir do questionamento: O ser humano tem uma natureza corrupta? Para melhor

embasar as ideias e questões levantadas, deve-se, sempre que necessário, retornar aos textos.

4. Considerações finais

Para todas as atividades voltadas para a formação de leitores, é importante não deixar de levar em conta a seleção criteriosa dos textos e suas potencialidades formadoras. Os textos literários, por meio da singularidade, originalidade e beleza que apresentam, possibilitam o contato com a arte da palavra e com o prazer estético. Porém, é importante ressaltar que as três forças da literatura, *mimesis*, *mathesis* e *semiosis*, pressupostas por Barthes (2013) precisam ser consideradas ao se planejar atividades com objetivo de promover a identificação do aluno com o texto.

O texto literário precisa estimular o aluno, por meio do jogo de linguagem, a ativar os diferentes saberes que lhe permita o reconhecimento da realidade retratada. Portanto, esses textos não podem ficar fora da escola e da sala de aula, pois representam uma ponte para o estímulo ao prazer e uma fonte de conhecimento para formação do ser humano.

Como destaca Cosson, (2006, p. 29) “para formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”. Sendo assim, o autor enfatiza que, “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”.

Silva e Magalhães, (2011, p. 91) ressaltam que nas atividades que visam o letramento literário “é preciso propiciar a conjunção com a beleza, suscitar o gosto”. Destacam ainda que “a arte se traduz como fundamental ao ser humano e a fruição deve ser um dos objetivos da escola no tratamento do literário em sala de aula”.

Portanto, é importante ressaltar que quanto mais experiências com a literatura forem oportunizadas aos alunos pela escola, mais leitores com plenas habilidades de leitura, com uma atitude responsável, crítica e mais humana em relação ao outro e ao mundo, serão formados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Machado de. *Os melhores contos de Machado de Assis*. 15. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 135

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro. São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, p. 169-191, 2004.

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

OLIVEIRA, Northon Salomão de. A corrupção está no ar. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/academico/a-corrupcao-esta-no-ar/104427/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. in: DALVI, Amélia M; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, L. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S; PINHO, M. J. (Org.). *Ensino de língua e literatura – reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 81-92

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

LUDICIDADE E TECNOLOGIA NO ENSINO DOS ADJETIVOS

Rosimeire Santos Alecrin (UEMS)

profmeirealecrin@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental lidam, cotidianamente, com o desafio de levar o estudante ao aprendizado dos conteúdos relacionados a estrutura da língua portuguesa. A necessidade de se desenvolver esses conteúdos de forma lúdica e adicionar o uso de tecnologias educacionais torna esse desafio ainda mais grandioso. Dessa forma, o conhecimento sobre “Classe de Palavras” se insere nesse campo a ser trabalhado pelos profissionais de educação dentro do ambiente escolar. Em uma escola do Município de Sonora-MS, com os educandos do 6º ano viu-se a dificuldade de fixar e compreender o conteúdo gramatical “adjetivo”. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática baseada em dinâmicas, atividades lúdicas e uso de tecnologia educacional, a fim de possibilitar um maior entendimento do conteúdo gramatical “adjetivo”. Destaca-se a relevância desse trabalho, uma vez que pensar em alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito às classes de gramaticais, em sala de aula, pode facilitar o aprendizado do estudante. Para tal baseamos-nos nas leituras de Novaes (2012), Vygotsky (1987), Campos (2004), Possenti (1996), Rojo(2006), Almeida (2004), Schneuly e Dolz(2004). A pesquisa está fundamentada em uma sequência didática, a qual apresenta atividades desenvolvidas no pátio escolar, uma dinâmica educativa aplicada em sala de aula e uma atividade desenvolvida na sala de tecnologia educacional, todas voltadas para a fixação e assimilação do conteúdo gramatical Adjetivo. Acredita-se que o ensino de gramática de forma dinâmica e lúdica, produz maior enriquecimento no aprendizado do estudante e torna as aulas de Língua Portuguesa mais leves, atrativas e divertidas.

Palavras-chave:

Adjetivo. Ensino. Ludicidade. Sequência didática. Tecnologia educacional.

1. Introdução

Os docentes em seu cotidiano nas salas de aulas do Ensino Fundamental precisam propor um ensino diferenciado a cada dia, e, atividades que levem o estudante a aprender por meio da ludicidade, porque o lúdico facilita o aprendizado.

O ato lúdico por sua excelência, a imitação fornece os elementos representa-

tivos necessários à constituição da representação mental propriamente dita, o que se completa com o aflorar e o desenvolvimento de muitas capacidades, que evoluem em cada fase do desenvolvimento humano. (ALMEIDA, 2004, p.35)

Sendo assim, esse artigo objetiva apresentar atividades em sequências didáticas com atividades dinâmicas e atividades em sala de tecnologia educacional direcionadas ao ensino dos “adjetivos”, para isso se destacará a relevância do ensino de gramática em sala de aula de forma diferenciada, assim como também a importância a organização do conteúdo a ser aplicado em sala de forma sequenciada, a fim de obter um resultado mais consistente do conteúdo ensinado.

2. Gramática se ensina em sala de aula?

A grande discussão dentro do Ensino Fundamental é se o professor de Língua Portuguesa deve ou não ensinar os conteúdos de gramática em sala de aula, como se os conteúdos que são parte da estrutura da língua portuguesa fossem algo externo à língua. Não só deve ensinar gramática, como é fundamental que o estudante conheça a organização da língua para aprimorar a fala e a escrita, ademais fala, escrita e estrutura linguística não são peças distintas de um mesmo objeto, todos estão juntos e cooperam uns com os outros na composição do ensino da língua portuguesa. Como bem afirma Lev Semenovich Vigotsky, no livro *Pensamento e Linguagem* (1989):

A gramática é uma matéria que parece não ter grande utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não dá à criança qualificações que não possuísse já. A criança já conjuga e declina quando entra para a escola e até houve quem afirmasse que o ensino da gramática podia ser dispensado. A isto só podemos retorquir que a nossa análise mostrou com toda a clareza que o estudo da gramática é de primeiríssima importância para o desenvolvimento mental da criança. (VIGOTSKY, 1989, p.100)

O próprio desenvolvimento do pensamento, assim como a organização da fala e da escrita nos textos, incluindo o domínio da estrutura lexical, implica conhecimento de classes gramaticais e a relação sintática entre as palavras, tal conhecimento ajuda, sim, no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O psicólogo russo Vigotsky (1989, p.101) fala que “A gramática e a escrita ajudam a criança a elevar-se a um nível mais elevado de desenvolvimento linguístico”; portanto, não tem o porquê tratarmos os itens referentes ao ensino de língua portuguesa separados, os estudantes devem ter aces-

so a todos os elementos que compõem o léxico, o que inclui o ensino de gramática nas salas de aulas.

Defendemos que os rudimentos da sistematização começam por entrar no espírito da criança através do contato que esta estabelece com os conceitos científicos, sendo depois transferidos para os conceitos quotidianos, alterando toda a sua estrutura psicológica de cima até baixo. (VIGOTSKY, 1989, p. 93)

O domínio da linguagem trazido pelo estudante de seu seio familiar são conceitos formados pelo cotidiano, cabe a escola lhes apresentar e direcionar aos conceitos científicos da língua portuguesa, no qual está o conhecimento da estrutura linguística, que inclui o conhecimento morfológico, sintático e semântico do código linguístico, Vigotsky (1989, p.88) fala que “Quando transmitimos um conhecimento sistemático à criança, ensinamos-lhe muitas coisas que esta não pode ver ou experimentar diretamente”, por isso, a escola tem a responsabilidade de ensinar conhecimentos sistemáticos da língua, e os conceitos gramaticais são parte da formação linguística científica do indivíduo.

3. O desafio do lúdico e tecnológico na sala de aula

Ensinar conteúdos pedagógicos de forma diferenciada é uma constante nas aulas de Língua Portuguesa, frequentemente se busca alternativas para que o estudante assimile estruturas linguísticas gramaticais, e também o domínio da norma culta na forma oral e escrita a fim de inseri-las em seu cotidiano. Almeida (2014) conforme citado por (CHATEAU, 1987, p. 15).

O lúdico é uma necessidade, é intrínseco ao ser humano e é em suas manifestações pelas brincadeiras, pelos jogos e mesmo pelos brinquedos que se fomenta a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar. (ALMEIDA, 2014, p. 36)

Sendo assim, o professor procura na ludicidade e na tecnologia, caminhos que o levem a essa diversificação no ensino–aprendizagem, pois só ele, o professor, é capaz de buscar novas alternativas para realizar mudanças no ensino de língua portuguesa. Como bem apresenta Elisa Paixão de Campos (2014).

Assim, o professor deve entrar no processo com grande dose de boa vontade: para aprender, para ensinar, para experimentar a mudança, para enriquecê-la com os acontecimentos da sala de aula, refazê-las se preciso ou criar novas alternativas. (CAMPOS, 2014, p.24)

Sendo assim, é preciso usar o lúdico como opção de ensino ao invés do corriqueiro e repetitivo método pedagógico tradicional. Ao se pensar em uma forma lúdica como dinâmicas, brincadeiras e jogos, o professor está dando ao estudante a oportunidade de refletir sobre o que está sendo ensinado, assim ele ativa a intelectualidade do educando, fazendo com que ele pense, e, o ato de pensar o leva aprendizagem.

A aprendizagem efetiva como se sabe, decorre do ato de pensar. Quando o professor define sua postura pedagógica tendo em mente o objetivo de desenvolver as habilidades intelectuais do aluno, passa a se preocupar com o fato de que, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, deve criar espaço para que o aluno esteja sempre pensando e construindo o seu próprio saber. (CAMPOS, 2014, p. 19)

Ao participar das brincadeiras e jogos pedagógicos o indivíduo está construindo o seu próprio conhecimento, pois está sendo estimulado ao ato de refletir e pensar, dessa maneira o ensino de gramática ou de qualquer outra modalidade da língua, passa a ser dinâmico e deixa de ser uma mera repetição de conhecimento decorado e descontextualizado. O fato em questão não é o ensino de gramática, e, sim como fazer a inserção desse item na formação científica do indivíduo, pois é preciso inserir o ensino de maneira que o educando internalize o conhecimento por meio da ludicidade, pois a velha lista infundável de exercícios, a memorização de conceitos e terminologias gramaticais, que levam a meras repetições mecânicas não aprimoram o conhecimento científico. Campos (2014), em seu livro *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades* afirma:

Na escola, o problema como o ensino de gramática não está na ausência nem na baixa frequência de seu tratamento em sala de aula. [...] O problema está numa metodologia baseada na repetição mecânica de informações alheias ao uso que os falantes fazem da língua. (CAMPOS, 2014, p. 15-6)

Visto por esse ponto, cabe ao profissional de língua portuguesa buscar outros meios para desenvolver o conhecimento usando o lúdico. Ao aprender de forma lúdica o estudante assimila melhor o que está sendo ensinado, pois encontra uma nova maneira de consolidar a informação, assim, o professor proporcionar o aprendizado de forma lúdica, usando jogos, brincadeiras e tecnologia, oportuniza ao estudante a facilidade e o gosto ao adquirir o conhecimento.

Ao navegar na internet quando é levado à pesquisa científica o educando está interagindo com várias tipologias textuais digitais que estão a sua disposição na rede. Novaes (2012, p. 8), conforme citado por Costa (2016)

afirma que

[...] ao navegar na rede, o usuário não está se apropriando apenas de novos códigos sonoro-visuais ou gráfico-auditivos comunicativos para ler e escrever, mas, sim, construindo um novo objeto conceitual mediado por novos tipos de interação linguística, social e cultural. (NOVAES, 2012, p. 8)

Sendo assim, o aprendizado da estrutura linguística interage com outras modalidades de conhecimento da língua como a leitura, a escrita e a oralidade, o que coopera para o enriquecimento de seu conhecimento linguístico e cultural, pois os conhecimentos gramaticais se integram a outros conhecimentos da língua em forma oral e escrita por meio dessa ferramenta tão eficaz que é a internet, pois ela proporciona ao profissional educador pesquisas de diversidades textuais e jogos eletrônicos que podem ser utilizados no ensino de línguas, tanto na leitura e na escrita, quanto nos conteúdos gramaticais referentes à estrutura linguística. Novaes (2012), conforme citado por Rojo, Barbora e Collins (2006, p. 109-110) afirmam:

Quando mediados por computadores como ferramentas cognitivas, os processos de planejamento e desenvolvimento tradicionais são substituídos por processos de representação, criação e expressão que só as novas mídias propiciam. Em vez de usar as tecnologias para limitar e regular os processos de aprendizagem dos professores-alunos, por meio da utilização de estilos e dinâmicas pré-concebidas de interação, trata-se de oportunizar um processo de apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informação, interpretar e organizar seu conhecimento pessoal e representar o que sabem para outros. (NOVAES, 2012, p. 190)

Então, usar recursos midiáticos, por meio da internet é propício ao ensino de línguas e contribui para o bom rendimento e melhor aproveitamento dos conteúdos referentes ao ensino de língua portuguesa em todas as suas modalidades oral, escrita, estruturação morfológica, sintática e semântica.

4. A diversificação no ensino de língua portuguesa

A sequência didática diversifica o ensino por si só, traz uma nova maneira de se transmitir o conhecimento, pois ao elaborar diferentes formas de exercícios pode-se atingir um número maior de pessoas, já que na maioria das vezes ao se usar apenas um método de ensino e apenas um modelo de exercício, alguns estudantes podem aprender o conteúdo e outros não, com a sequência didática grande parte desse problema será sanado. Segun-

do Bernad Schneuly e Joaquim Dolz (2004),

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (SCHNEULY; DOLZ (2004)

A pesquisa está baseada em uma sequência didática na qual apresenta uma atividade dinâmica, desenvolvida no pátio escolar, uma dinâmica educativa, aplicada em sala de aula e uma atividade desenvolvida na sala de tecnologia educacional, todas voltadas para a fixação e assimilação do Adjetivo. Vê-se que o ensino de gramática de forma dinâmica e lúdica, produz maior enriquecimento no aprendizado do estudante e torna as aulas de Língua Portuguesa mais leves, atrativas e divertidas. Este plano de ensino será desenvolvido por meio de etapas no tempo estimado de seis horas aulas.

1º Módulo

Intitula-se a atividade como: *Descrevendo ambientes*. Os docentes são levados a explorar o âmbito escolar e seus arredores, levando o caderno e a caneta. No passeio eles anotam as características da escola e dos lugares a sua volta, descrevem a quadra, as árvores, pátio e tudo o que seus olhos podem alcançar. Em seguida forma-se um círculo de baixo de uma árvore onde, voluntariamente, os educandos verbalizam suas descrições, neste momento o professor lhes apresenta a classe de palavras “adjetivo” e “loquções adjetivas”. Alguns fazem descrições como, “*bandeira do Brasil*”, “*céu com nuvens*”, “*horta verde*”, assim, a aula vai sendo consolidada, utilizando os elementos visualizados pelos estudantes, os quais são utilizados para a explicação da classe gramatical “adjetivos” e “loquções adjetivas”.

No decorrer da tarefa observa-se que quando o aluno busca mecanismos visuais e dinâmicos, o conhecimento deixa de ser um mero conteúdo decorado ou memorizado e passa ser um conteúdo aprendido, cumprindo, assim, o objetivo da escola em relação à língua portuguesa, que é o ensino da língua padrão.

Mas, se por um lado aprender a ler e a escrever vai além do esforço de dominar as palavras e as regras gramaticais de uma língua, por outro lado adquirir um vocabulário rico e aprender a refletir sobre as formas gramaticais dessa língua não são um saber inútil. (CAMPOS, 2014, p. 26)

Fato que só confirma que as atividades dinâmicas e lúdicas realmente levam o indivíduo a pensar, refletir e construir o saber, assim ele deixa de ser simplesmente reproduzido e passa a ser concretizado enquanto

conhecimento.

2º Módulo

Na atividade, “*Descubra quem é...*” em círculo ao ar livre no pátio da escola, faz-se o sorteio de um dos educandos da classe. Outro membro da sala tem que lhe atribuir três adjetivos para que a turma descubra de quem se trata, caso errem o membro que está comandando a atividades tem a responsabilidade de cumprir uma tarefa designada pela turma, e, assim segue a atividade até que todos da classe participem. Durante a atividade os docentes riem, descontraem-se e cumprem as tarefas sugeridas pela turma quando necessário.

A descontração durante o período de estudo é de suma importância na aquisição do conhecimento, o que comprova que ao se propor esse tipo de atividade o docente tem a oportunidade de aprender de forma mais leve e fica menos cansativo tanto para o professor que orienta o conteúdo, quanto para o aluno que consolida o aprendizado.

3º Módulo

Em sala de aula com o auxílio de um *datashow*, o professor pode ensinar as regras da língua padrão a qual é um dos principais requisitos do currículo educacional, assim, ele mostra ao estudante que a língua tem regras, e, apresenta-lhe o adjetivo em sua classificação e flexão. A aula é ministrada de forma expositiva, pois o conceito básico do conteúdo adjetivo já foi adquirido pela classe nos módulos anteriores.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no pre-conceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (POSSENTI, 1996, p. 13)

Neste ponto se destaca o ensino da língua padrão, visto que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola é realmente o conhecimento da norma culta. Aprender a língua padrão não é difícil, principalmente quando se propõe o ensino de forma diversificada e dinâmica.

4º Módulo

Nesta etapa o docente é conduzido à sala de tecnologia educacional e com o auxílio da internet procura um poema ou letra de música que lhe agrade, em seguida, monta slides com o texto pesquisado, destacando pala-

vras que sejam adjetivos ou locuções adjetivas, aplicando de maneira prática o conteúdo aprendido. O educando tem a liberdade de inserir música e montar o slide de forma que lhe agrade. O trabalho é apresentado à turma em uma outra aula. Com essa atividade o discente tem a oportunidade de mostrar o conhecimento relacionado ao conteúdo adjetivo, o qual foi aprendido em aulas anteriores.

Unir tecnologia e dinâmicas pedagógicas no ensino de línguas é uma combinação que dá muito certo no ensino dos adjetivos, pois une conhecimento formal com atualidade vivida no cotidiano do estudante do século XXI, sendo assim, os trabalhos apresentam um rendimento satisfatório, pois à medida que os alunos desenvolvem o exercício, fica claro a aprendizagem dos conceitos aprendidos em sala de aula. Portanto, observa-se que é possível ensinar gramática em sala de aula de outras formas além do habitual, se essa deixar de ser um exercício eventual. Possenti (1996) nos leva a pensar sobre esse fato ao dizer que:

A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. (POSSENTI, 1996, p.48)

As atividades desenvolvidas não são para uma simples avaliação e sim um exercício pensado para unir conhecimentos relacionados à linguagem. O desenvolvimento do conteúdo trouxe animação e descontração no meio dos estudantes por meio da ludicidade, pois puderam colocar em prática o conhecimento de forma diferente dos tradicionais exercícios pedagógicos, viu-se que a tecnologia contagia os educandos, pois está dentro de sua realidade cotidiana, assim, surgem excelentes trabalhos unindo ensino e conhecimento tecnológico para o bem do ensino de línguas enquanto regra gramatical.

5. Considerações finais

Neste destaca-se a relevância em se unir o lúdico e o tecnológico ao ensino dos adjetivos, essa união só enriquece o aprendizado em sala de aula. Os conteúdos gramaticais são tão importantes quanto qualquer outro item da língua portuguesa e precisão, sim, ser trabalhados na escola, pois são parte do conhecimento científico da língua.

Usar a *internet* como opção de ensino só acrescenta no aprendizado

aluno, pois a internet não é uma vilã, e sim uma aliada, que se usada de maneira eficaz pode trazer excelentes resultados na ministração das aulas. Assim como as dinâmicas e brincadeiras ajudam na reflexão e fixação dos conteúdos aprendidos.

Desenvolver o ensinamento pedagógico em sequências didáticas com ações diferenciadas a cada aula promove maior absorção do que está sendo ensinado; ademais, a ministração das aulas de Língua Portuguesa não pode se restringir em apenas um foco tradicional, essa tem que ser dinâmica para atingir a clientela do século XXI do Ensino Fundamental nas séries finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Língua Portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar*. <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039393.pdf>. Acesso em: 16/10/2018 às 11h 10 min.

CAMPOS, Elisa Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone, 2014.

CHATEAU, Jean. *O jogo na criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHNEUWLY, Bernards; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

NOVAES, Ana Maria Pires. Letramento, oralidade e escrita em contexto digital. *Caderno Seminal Digital*, Ano 18, n. 17, v. 17 (Jan-Jun/2012). ISSN1806-9142. <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/1014>. Acesso em: 09/10/2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>, Acesso às 10h 30 min, 10 /10/2018.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS PESQUEIRAS EM SÃO JOÃO DA BARRA – A FESTA DE NOSSA SENHORA DA PENHA

Jhonatan da Silva Martins (UENF)

jhonatan_martins19@hotmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende investigar as manifestações culturais pesqueiras na cidade de São João da Barra, buscando realizar um levantamento dos relatos da primitiva povoação de São João da Barra, cujo surgimento remete a arraial na foz do rio Paraíba do Sul, em Atafona, erguido em 1622, pelo pescador e comerciante de artigos de pesca de Cabo Frio, Lourenço do Espírito Santo, que chega à região liderando um grupo de famílias, instalando-se próximo ao local onde foi erguida a igreja de Nossa senhora da Penha. É levando em conta esse contexto histórico que procuramos entender como ocorrem as manifestações culturais pesqueira na comunidade. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, faremos um levantamento bibliográfico sobre a temática, além da pesquisa de campo baseado em observação participante, método qualitativo, além de entrevistas semiestruturadas abertas. Para nosso interesse, iremos observar as influências sofridas pela devoção à santa dos pescadores, Nossa Senhora da Penha e como ocorre esse processo no entorno da comunidade de Atafona. A nossa pesquisa encontra-se na fase de levantamento de dados, campos de pesquisa e elaboração dos roteiros, desse modo, nossa discussão buscará valorizar a pesca e suas manifestações, o que significa dizer, outras possibilidades de abordagens culturais, por meio da observação, sensibilização e experiências vivenciadas.

Palavras-chave:

Tradição. Manifestações Culturais. Políticas Sociais.

1. Introdução

Antes de se tornar cidade, os primeiros habitantes de São João da Barra foram os índios goitacás. Os goitacás eram índios diferentes das demais tribos encontradas no Brasil, com linguagem, costumes e até mesmo compleição física distinta. Mesmo sendo exilados de suasterras, humilhados em suas tradições, foram essenciais e serviram de exemplos para as futuras gerações, de fato, contribuindo para início de nossa história (NORONHA, 2007, p.14).

Segundo Noronha (2003) e Carvalho, (1888), o primeiro povoamento aconteceu após a partida dos índios goitacás onde está localizada a igreja de Nossa Senhora da Penha, em Atafona. O seu fundador, Lourenço do Espírito Santo, um pescador de Cabo Frio, chegou em precárias “sumacas” à vela com a mulher e aldeamento, por volta de 1622. Deslumbrado e interessado pela pesca fácil que Atafona poderia oferecer, permaneceu no local com o grupo que liderava. Assim, após a Coroa Portuguesa ter abandonado a região, e o donatário Gil de Góis ter renunciado aos seus direitos hereditários sobre a Capitania da Paraíba do Sul, no ano de 1619. Assim, Lourenço do Espírito Santo, num pequeno promontório à beira do rio, ao lado de redes de pesca, fincaram estacas, entrelaçaram bambu lascado, armaram teto de sapê, espalmaram barro batido e fizeram os primeiros casebres de pau-a-pique.

Já para Santafé (1999, p. 24-5), a origem está no contexto da história do Brasil, pois, em 1619, Gil de Góis, renunciou seus direitos sobre a Capitania do Sul – onde, encontra-se Atafona e São João da Barra – que foi abandonada pela Coroa Portuguesa. Assim, resolveu o rei de Portugal que a região necessitaria ser habitada por pescadores e ser colonizado pelos os mesmos. Complementa Santafé que, em 1622, com a chegada de alguns colonos pescadores de Cabo Frio na foz do Paraíba, atual Atafona, constrói-se então, uma capela em louvor a Nossa Senhora Penha, dando início, ao primeiro núcleo de colonizadores, liderados pelo pescador Lourenço do Espírito Santo e sua família. Porém, uma tragédia marca a vida do pescador, quando sua esposa morre por afogamento no Pontal, motivo esse que fez o pescador retirar-se da praia, adentrando 4 ou 5 quilômetros para o interior, erguendo uma capela em homenagem a São João Batista, dando origem à cidade de São João da Barra. O município obteve vários nomes, como: São João do Paraíba do Sul; São João da Praia e por fim, o atual nome, São João da Barra. No dia 17 de junho de 1850, D. Pedro II elevou a vila à categoria de cidade, por meio da assinatura da lei, no período que esteve visitando o município.

Desta forma, obteve os seguintes nomes, “São João Batista iniciando a povoação em 1630 da Vila de São João Baptista do Paraíba do Sul, depois Vila de São João da Praia em 1676 e finalmente São João da Barra em 1850, que foi elevada à condição de cidade por decreto imperial, tornando-se a sede do município” (NORONHA, 2003, p. 11).

Sendo assim, após a fundação da vila, inicia-se a construção da capela de Nossa Senhora Penha, o que posteriormente deu-se início, ao primeiro núcleo de colonizadores, liderados pelo pescador Lourenço do Espírito Santo. Desta maneira, as comemorações religiosas, enquanto práticas culturais que comunicam saberes e aprendizados coletivos, são formas de compreensão da cultura local do município, transmitindo valores e trocas de saberes entre os protagonistas dos festejos na comunidade. Nesse processo, as manifestações culturais exercem um papel de integração simbólica produzida pelas tradições, pelo compartilhamento da identidade local e perpetuado na memória social.

2. As manifestações culturais e a importância para a criação da identidade da comunidade

O entendimento sobre a questão da tradição está fixado nas recordações e saberes passados que se armazenam na memória individual e coletiva, utilizando-se experiências socialmente partilhadas, que ressaltam a importância das festividades para o desempenho dessas práticas, constituindo o que podemos denominar de cultura local. Conforme Braga (2000), a memória social é concebida como um processo elaborado no movimento coletivo que emerge nas interações, e é constituído pela cultura. Tanto os signos simbólicos (palavras orais e escritas), quanto os signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas), podem servir de suporte para a construção da memória.

Ao especificar as culturas populares que são representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, que são reveladas através das manifestações culturais, enfatizamos o espaço ou o lugar que possui uma significação que o torna singular, único, exclusivo. Desse modo, trata-se de uma construção que vem constituir todo o seu pertencimento local, e por que não dizer, a criação de sua identidade, uma vez que expressões culturais convivem em um espaço e dialogam entre si de forma constante, tais atividades exercidas no cotidiano da comunidade vem para consolidar e referenciar um grupo ou a uma comunidade em uma região, solidificando e certificando sua criação artística.

Para Candau (2001), a antropologia tem seus obstáculos, tenta interpretar as relações entre indivíduo e grupo, tem uma contribuição importante para o entendimento dos conceitos de memória e identidade, pois, na verdade, a questão em voga ocorre a partir dos dados empíricos é saber e en-

tender como os indivíduos e seus determinados grupos compartilham práticas, representações, narrativas, lembranças que produzem as quais, em última instância, é o que denominamos de cultura. O autor complementa sobre constituição do principal argumento, que está na busca por compreensão de como passamos de formas individuais para coletivas de memória e identidade. Interrogamo-nos sobre os questionamentos em questão, partindo da premissa, que ela, de fato, e que, portanto, deve ser considerada e demonstrada.

Nessa elucidação por compreensão, reforça-se o fato de que os conceitos de memória e identidade são indissociáveis das noções contemporâneas que temos sobre as ideias de conservação, restauração e, em suma, da ideia de patrimônio tal como o termo vem sendo redefinido mais recentemente. Joel Candau chega à constatação que “o patrimônio é uma dimensão da memória” e que “o patrimônio é menos um conteúdo que uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma” (CANDAU, 2001, p. 162-3).

A memória coletiva caracteriza-se por um fator determinante, o componente afetivo, que surge da comunicação e das experiências entre os membros da comunidade. Quem constitui esse tempo da memória coletiva é o grupo. Para Halbwachs (1990), a construção de laços sociais permanentes, mantidos com relativa firmeza entre os indivíduos, está diretamente ligada à coesão garantida pelos quadros sociais da memória. Tais quadros são entendidos como um sistema de valores que unifica determinados grupos: familiares, religiosos, de classe, etc.

Complementa o autor, a memória coletiva é o que designa a identidade através da relação que o indivíduo estabelece com o outro. Onde, para o referido autor o passado não sobrevive por inteiro, não existe memória pura. O que existe são reconstituições do passado. A memória é um ato criativo, é trabalho. O indivíduo seleciona do passado o que lhe interessa e só lembra porque está inserido em uma estrutura social (HALBWACHS, 1990).

Assim, relacionando este conceito ao conceito de tradição de Javier Marco Arévalo:

Na tradição, o nexo de continuidade entre o passado e o presente, existe um aspecto permanente e outro suscetível à mudança. A tradição resulta de um processo de decantação cultural e da hibridação que deriva do passado transformado e de sua incorporação ao presente. (ARÉVALO, 2004, p. 928)

A tradição é aquilo que é transmitido de uma geração para outra, conferindo elementos de identificação dos grupos, a “Identidade é uma construção social fundamentada na diferença” (ARÉVALO, 2004, p.934).

A palavra tradição teve, originalmente, um significado religioso muito forte: doutrina ou prática transmitida de século para século, pelo exemplo ou pela palavra que carregam forte significado. Mas o sentido se expandiu, cresceu e se desenvolveu muito de tempos em tempos, significando elementos culturais presentes nos costumes, nas artes, nos afazeres que são heranças do passado e esperança de um futuro. Em sua definição mais simples, a tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente, de forma contínua e duradoura. É um conjunto de práticas e valores enraizado nos costumes de uma sociedade.¹¹⁵

Conclui Hobsbawm (1997, p. 9), conceituando tradição como algo inventado pelo processo de formação e de ritualização. De modo que,

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram em enorme rapidez. (HOBSBAWM, 1997, p. 9)

Nessa perspectiva, as festas e comemorações populares são entendidas como ativadoras das relações humanas, já que é nesse contexto que se dá a interação com o outro e que relações coletivas são recriadas e reinventadas ao incorporar características culturais diversas a todo instante.

Ao detalharmos as culturas populares que são representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, revelados através das manifestações culturais, enfatizando que todo espaço ou lugar possui uma significação de existência que o torna singular, único, exclusivo, porém, específico de uma construção que vem constituir todo o seu pertencimento local, e por que não dizer a criação de sua identidade, uma vez que expressões culturais convivem em um espaço e dialogam entre si de forma constante, tais práticas exercidas no cotidiano da comunidade vêm consolidar referência a um grupo ou a uma comunidade em uma região, solidificando e certificando de sua criação artística, humana, social, etc.

¹¹⁵ Ver em: http://www.igt.f.br/wpcontent/uploads/2012/03/conceito_TRADI%C3%87%C3%83O.pdf acessado em 20/07/2017.

Stuart Hall considera que: “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação.” (HALL, 1999, 48). Sendo a nação construída, transformando-se em uma comunidade simbólica e gera identidade e sentimentos de pertencimento, que não necessariamente tem de ser os limites geográficos que impõe barreiras na criação dessa nação revitalizada no que tange à criação da sua identidade.

Importa mencionar que as festas culturais são traços de um conjunto etnográfico da história e da cultura de todos os povos, em todos os níveis e classes sociais. Assim, as misturas étnicas entre negro, índio e branco resultaram em um alicerce etnográfico comum a todo território com suas tradições de ordem religiosa e social firmada no Brasil. Segundo Geertz, a prática da etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Assim, Trigueiro (2007) afirma que o mundo está constantemente criando, reinventando novos significados culturais. Com isso, as festas como muitas outras estão sendo influenciadas pelos interesses da indústria cultural, sendo inseridas no contexto da sociedade midiática por serem polissêmicas, multicoloridas e alegóricas, atraindo não só a comunidade local, mas pessoas de outras comunidades e turistas, misturando as culturas com êxito e excelência. Como consequência, são construídos novos significados e novas relações sociais nos quais são incorporados valores midiáticos aos valores tradicionais, deixando ou não, essas interferências como significação de suma importância, esquecendo os verdadeiros valores culturais tradicionais.

Desta forma, o que define os preceitos da manifestação cultural é concernir com as formas de expressão, Carvalho (2007, p. 64) define como:

As manifestações culturais estão no centro do espaço ocupado hoje pelos estudos folkcomunicaçãois. A partir deste diagnóstico inicial, as mesmas podem ser entendidas como formas de expressão da cultura de um povo, constituindo movimento de determinada cultura, em época e lugar específicos. (CARVALHO, 2007, p. 64)

Nesse sentido, as manifestações culturais são representativas da voz social, “uma forma subjetiva que o grupo de pessoas encontra para expor seu interior, expressar o que pensam, e o que desejam realizar ou modifi-

car” (*Id. ibid.*, p. 64).

Barbosa (2003), neste mesmo seguimento, considera a cultura como algo dinâmico que torna possível aos homens viverem em sociedade, sendo assim, para a autora, “conhecer a cultura de uma empresa implica um trabalho de mapeamento e não de enunciação. Implica conhecer os valores que conferem sentido ao que se fazem as estratégias que se adotam aquilo por que se luta, o que gera consenso ou dissenso (...)” (BARBOSA, 2003, p. 142).

Nesse sentido, Mello (1986, p. 397) denomina cultura como:

(...) este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LEVI-STRAUSS *apud* MELLO 1986, p. 397)

Quando falamos em cultura não devemos estar amarrados em concepções enraizadas por nós mesmos, sendo que nossas valorações não devem ser pressupostos para os julgamentos de outros pressupostos. Assim, podemos concluir que cultura é uma soma de influências artísticas ou entendidas como arte, sendo interpretada de múltiplas formas, onde cada momento de seu desenvolvimento pode ser definido como conjunto de formas e expressões que caracterizarão no tempo de uma sociedade integrada e consciente. No entendimento de suas formas e expressões, entende-se e inclui os costumes, crenças, práticas comuns, regras, normas, vestimenta, religião, rituais e maneiras de ser que predominam na maioria das pessoas que a integram nessa transformação constante.

3. Nossa senhora da penha: devota dos pescadores de atafona

Quando os primeiros pescadores colonizados chegaram de Cabo Frio, por ordem do rei de Portugal, à “Atafona, logo fundaram uma vila, e ergueu uma capela em honra e louvor a Nossa Senhora da Penha”. Sendo impossível localizá-la, mas tudo indica que tenha sido nas proximidades do Pontal, já que naquela época, “o mesmo tinha enorme dimensão e a principal preocupação das autoridades portuguesas, era ficar a embocadura do rio Paraíba do Sul, protegida contra piratas”. Santafé (1999, p. 30).

A prática antiga dos cultos domésticos em devoção a santa de Nossa Senhora da Penha no distrito de São João da Barra, foi o impulso para a construção da igreja de Nossa Senhora da Penha, na localidade de Atafona

para as celebrações realizadas pelos devotos. Por sua antiguidade e tradição os cultos domésticos em devoção a Nossa Senhora da Penha superaram em adesão aos cultos do próprio padroeiro da cidade São João Batista, embora ainda muito prestigiado pela comunidade de São João da Barra. Além disso, sabemos que há um vínculo de ligação muito forte e explícito com o culto da Santa Vitória no Espírito Santo. De lá vieram muitos povoadores, nos trazendo a tradição do divino e agregando aos devotos do nosso em torno. Segundo Noronha (2007), o culto a devoção a Nossa Senhora da Penha, a santa que é reverenciada todos os anos, na primeira semana após a quaresma, marcando o fim da obra de ampliação da capela em 1872, que daria origem à igreja seis anos mais tarde. Santa, protetora de Atafona, se deve a um milagre recebido por problemas de naufrágos em sua embarcação, que ficou encalhada em um banco de areia na entrada da barra, no século XIX. A princípio, os mesmos, ergueram uma capela com o vigário José Calvosa em 1868, na localidade do aterro de sua residência, onde morou o pescador-fundador. Iniciou em 1868, as obras em construção ao novo templo e foram concluídas em 1882, recebendo ajuda da Companhia de Vapores, João Cândido Dias da Motta, segundo o jornal, “A Notícia” (segundo caderno, de 29 de abril de 1973).

Segundo o livro, “A Terra de Goitacá”, de Alberto Lamego (1913), e o jornal “S. João da Barra” (09 de novembro de 1881), a área cedida para a igreja ser construída, foi doada pela mulher do comendador Joaquim Thomaz de Faria, a senhora Francisca de Barreto Faria, conforme escritura lavrada no dia 09 de janeiro de 1857, no Cartório do 1º Ofício de São João da Barra, e o prédio foi arquitetado pelos fiéis de Domingos Gonçalves da Costa, Antônio Inácio e outros que agregaram para a construção.

Das melhorias realizadas no templo para atender os fiéis e a comunidade, a irmandade fez um pedido a prefeitura de São João da Barra, para que construíssem, em 97, um palco de alvenaria ao lado do templo, para atender aos eventos culturais oferecidos pela igreja e construíssem também, um bazar na parte inferior, assim, substituiu o coreto construído pelo prático de barra, Custódio Lopes. Houve, ainda, o marco histórico projetado pelo artista plástico campista, Ademir Moore e a restauração de lustres de cristal, em 2000. Seguindo as reformas, os telhados foram substituídos em 2004 e a igreja voltou a ter cores originais – azul e branco, as mesmas da irmandade – no ano de 2005. Foi construído um salão de festas nos fundos da igreja que, no período dos festejos, em homenagem à santa, abrigavam nossos conterrâneos de Gargaú, que instalavam com suas barracas – para reforço

do caixa do templo foi inaugurado em 2006, pelo padre Francisco de Assis Cravo. Devido ao crescimento de fiéis, o altar-mor foi recuado para a sacristia, em 2007 (NORONHA, 2007, p.56).

4. Considerações finais

As festas e comemorações populares sempre fizeram parte da vida do homem. É por meio dessas manifestações e expressões que “a sociedade homenageia, honra ou rememora personagens, símbolos ou acontecimentos com os quais ela se identifica” (Beltrão apud Trigueiro, 2007, p.107). Como forma de enaltecer e expor seu agradecimento pelas graças ofertadas, através da devoção ao santo.

Segundo Trigueiro (2007), é por meio das observações e das interpretações dessas manifestações populares que se torna possível descobrir os códigos, as regras e os estatutos que constroem o ensinar e o aprender da diversidade da nossa cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nossa identidade com diferentes intervenções do meio.

Contudo, nas manifestações populares como as festas religiosas ou comemorações diversas, também são observadas não só o fazer artístico, mas também as relações sociais que perpassam pela realização dessas manifestações e que traduzem a linguagem, a expressão do pensar, do fazer e do sentir característico de um povo por intermédio de sua arte. Festas são momentos sociais nos quais os homens reafirmam laços de solidariedade, praticam a sociabilidade, se harmonizam, se unem e, assim, constroem suas identidades sociais, como afirma Mazoco (2007). Nessas ocasiões, as atividades humanas se voltam para a representação da existência de um grupo, revelando seus traços culturais e dando forma a esse ser desvelado.

Conforme Braga (2000), a memória social é concebida como um processo elaborado no movimento coletivo que emerge das interações, e é constituído pela cultura. Tanto os signos simbólicos (palavras orais e escritas), quanto os signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas), podem servir de suporte para a construção da memória.

Para Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa de um grupo em sua reconstrução de si

(POLLAK, 1992, 204). A identidade cultural define o que cada grupo é e o que diferencia os grupos entre si.

Segundo Arno Wehling(2003), a memória traz algumas finalidades e na afirmação de sua identidade:

A memória do grupo sendo a marca ou sinal de sua cultura, possui algumas evidências bastante concretas. A primeira e mais penetrante dessas finalidades é a da própria identidade. A memória do grupo baseia-se essencialmente na afirmação de sua identidade. (WEHLING, 2003, 13)

Há uma ligação muito profunda entre memória e identidade, constituindo o imaginário histórico-cultural desse lugar de maneira específica, ao se sustentar e se reconhecer como expressão particular de um determinado povo, alimentando-se dessa conexão tão intensa.

A memória não pode ser entendida apenas como um ato de busca de informações do passado, tendo em vista a mera reconstituição deste passado. Ela deve ser entendida como um processo dinâmico da própria rememoração, o que estará ligada, necessariamente, à questão da identidade (SANTOS, 2004, 59).

Sendo assim, rememorizada, não se deixa cair no esquecimento, sendo grafada, narrada, ou tornando-se fonte-histórica, utilizando a memória social que é uma dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história (LE GOFF, 1996, 426).

Para Santos (2008), ao celebrar festas religiosas como a festa de Nossa Senhora Penha, os sujeitos tornam-se únicos através dessas práticas culturais. Dançar, cantar e orar, sem contarmos ainda com as promessas, romarias, procissões e festejos que são elementos da religiosidade que aproximam as pessoas e lhes dão um sentido de comunidade (SANTOS 2008).

Prins (1992, p. 198) afirma sobre o processo que envolve a tradição que, “a tradição é um processo – vive apenas enquanto é continuamente reproduzida. É efervescente vital em sua aparente quietude”. Observar o passado como algo que tem continuidade no hoje de forma tão perceptível, além de ser um processo histórico constante, utiliza-se, obrigatoriamente, o estudo da história, da memória e da religiosidade presente na Festa de Nossa Senhora da Penha como expressões culturais.

Assim, se o ser humano é o resultado do meio cultural em que foi inserido, socializado, “(...) ele é um herdeiro de um longo processo acumula-

tivo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2001, p. 46). Dessa forma, a pesquisa se propõe analisar os significados que os participantes atribuem às experiências vivenciadas na festa de Nossa Senhora Penha, na comunidade de Atafona. A festa de Nossa Senhora da Penha é valorosa e significativa para construção da identidade da comunidade pesqueira, potencializando e reafirmando a identidade cultural da comunidade.

Desta forma, o festejo em homenagem a Nossa Senhora da Penha, é reconhecido como tradição do município de São João da Barra. A festa é um momento de renovação da fé e da confirmação a adoração à santa, que é regada de muita missa, procissão, procissão fluvial, fogos, etc. Com celebrações registradas há muitos anos, identifica-se a importância desses ritos e a significância da festa para os membros de sua comunidade, não só pelo seu significado histórico atual, mas por ser uma cultura já celebrada, por isso, merece ser preservada e investigada. Sendo assim, do ponto de vista acadêmico, pois são poucos os materiais encontrados sobre a temática no contexto cultural. O resgate da memória é de suma importância devido à construção de uma identidade consistente de um determinado povo. Para isso, é necessário que não deixe de rememorar, ir à busca das raízes, das origens, do âmago da sua história. Desta forma, essa preservação da memória local, ocorre por meio da festa em homenagem a padroeira de Atafona e a elaboração da identidade da mesma comunidade. Deste modo, a pesquisa pode colaborar para formulação de futuras políticas públicas redirecionadas à cultura do município de São João da Barra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÉVALO, Javier Marcos. La tradición, el patrimonio y la identidad. In: http://www.dipbadajoz.es/publicaciones/reex/rcex_3_2004/estudios_02_rce_x_3_2004.pdf, 2004. Acessado em 10 de janeiro de 2018.
- BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia*: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A Construção Social da Memória*: uma perspectiva histórico cultural. Ijuí: Unijuí. 2000.
- BELTRÃO, Luís. *Folkcomunicação*: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.

- CANDAU, Jöel. *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Del Sol, 2001.
- CARVALHO, Augusto de. *Apontamentos para a História da capitania de São Tomé*. Ano: 1888.
- CARVALHO, Samanta V. C. B Rocha. Manifestações Culturais. In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs). *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007. p. 64-6
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.
- HOBSBAWM, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. *A Terra Goitacá*. Bruxelas, 1913.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- MARTINS, Fernandes José: *Historia do Descobrimento e Povoação da Cidade de São João-da-Barra e dos Campos dos Goytacazes*. Rio, 1868.
- MAZOCO, Eliomar Carlos. *Festas e artesanato em terras do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2007.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- NORONHA, João. *Uma Dama Chamada Atafona*. São João da Barra. Editora Cultura Goitacá, 2003.
- _____. *Atafona, sua história, sua gente*. São João da Barra-RJ: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.
- PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e Silêncio. In. *Estudos Históricos*. 1989/3. São Paulo. Cpdoc/FGV.

SANTAFÉ, Helvio. *Atafona – Vento Nordeste*. Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS, Reinaldo Soares dos. *O Encanto da Lagoa: O imaginário histórico-cultural como elemento propulsor para o turismo cultural na Lagoa Encantada*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Turismo, UESC/UFBA, Ilhéus-Ba, 2004.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. Festas Populares. In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs). *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. p. 107-12

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. As estratégias da memória social. In: *Brasilis: revista de história sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Atlântida, Ano 1, n. 1, 2003.

Jornais

BARRA, São João. S. João da Barra. São João da Barra, 09 nov. 1881.

GOYTACAZES, Campos dos. A Notícia. Campos dos Goytacazes. 29 abr. 1973.

MEDIAÇÃO ONLINE: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS

Josiane de Almeida Gonçalves Goulart (UEMS)

josi_ane_12@hotmail.com

RESUMO

A educação de hoje conta com as Tecnologias de Informação e Comunicação para fomentar a aquisição da aprendizagem de seus aprendizes, criando situações estimulantes que dialoguem com suas realidades do dia a dia. O ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem tem sido realidade em muitas instituições brasileiras, essas estão aliando as suas práticas da sala de aula tradicional à aula *online*. Neste artigo, buscaremos entender como ocorre o processo de interação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas nesses espaços virtuais, bem como a mediação pedagógica para o estabelecimento da aquisição do conhecimento e a interação como forma de fomentar a aprendizagem.

Palavras-chave:

Aprendizagem. AVA. Educação. Tecnologias.

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem nas últimas décadas tem sido profundamente influenciado pela popularização dos recursos digitais. Esse, com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), vem sendo pressionado para uma mudança na postura de instituições e de seus professores.

Nas palavras de Kenski (2012),

[...] as TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino [...] (KENSKI, 2012, p. 66)

Nesse sentido, surge a necessidade desses mestres em repensarem e ressignificarem o modo de conduzir suas aulas. Hoje, muitas instituições têm alargado a sua prática de ensino, chegando aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como mais uma forma de dar continuidade ao ensino da sala de aula tradicional.

No entanto, é nesse momento que surgem os maiores desafios e questionamentos por parte dos mestres, alguns se indagam: “Como interagir

como meus alunos virtualmente?”, “Como promover nesses espaços virtuais o desenvolvimento das habilidades cognitivas de meus alunos?”, “Como posso fazer a mediação pedagógica em uma sala de aula virtual?”. Conforme Moran (2013),

[...] as tecnologias trazem desafios imensos de como organizar o processo pedagógico de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital. (MORAN, 2013, p. 13)

É sobre esses desafios que pretendemos discutir neste artigo, buscaremos entender como se dá o processo de interação e do desenvolvimento de habilidades cognitivas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por meio da mediação pedagógica. Acreditamos que esse é assunto que precisa ser ainda muito debatido pelos pesquisadores da área do ensino *online*.

2. O papel da interação no AVA

O conceito de “interação” e “interatividade” ao longo dos anos vem passando por vários ramos da ciência, cada um trazendo consigo suas interpretações e implicações a respeito de suas terminologias. Silva (2014, p.14), trata interação e interatividade como termos indistintos, pondera que esses são estritamente ligados à área da comunicação, e, em consequência, relacionados à sociedade do virtual.

Para Silva, a interatividade não é um termo de exclusividade do campo da informática, mas sim de um processo que vem acontecendo, a fim de que haja uma reconfiguração das comunicações humanas.

A terminologia de interação vem da junção de inter+ ação, isto é, nesse tipo de abordagem de ensino a interação se dá num processo de troca, por meio de atividades que permitam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos envolvidos.

Silva (2014) ainda esclarece que as TICs vieram para modificar a relação do sujeito/aprendiz com o conhecimento, uma vez que ele passa a brotar das intensas interações do sujeito com seu objeto.

Dessa forma, para que a interação se transforme em conhecimento, essa por sua vez deve ser vista como um ponto de extrema participação, construindo e reconstruindo saberes que são sustentados nessa troca entre os membros desses ambientes virtuais, os quais terão como suporte a medi-

ação do professor, o qual será o responsável por conduzir o processo, na maioria das vezes, como um fomentador de discussões.

Nesse sentido, Netto (2006) esclarece a necessidade de o professor em conhecer todas as possibilidades do AVA, bem como os recursos que as plataformas *online* de ensino oferecem, visto que esses conhecimentos servirão de suporte para a criação de aulas bem mais fundamentadas no princípio da interação. Segundo ele,

É necessário que o professor seja talentoso, competente para interagir e seja conhecedor dos recursos totais e suas aplicações em favor da causa da interação. Não basta somente competência do conhecimento, do conteúdo e da técnica. Para a educação a distância, onde o estímulo à participação é um dos fundamentos, sem um facilitador hábil, a interatividade não “deslancha”. (NETTO, 2006, p. 62)

Sob a ótica dos ambientes virtuais, a interação é a essência, o princípio que desencadeia a maioria das atividades realizadas nesses ciberespaços. Para que isso ocorra, são disponibilizadas ferramentas, por meio delas os docentes encontram muitos recursos que poderão utilizar de acordo com suas propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva de ensino virtual, é preciso a conscientização, por parte do mestre, da necessidade de planejar atividades que possibilitem a interação entre todos os envolvidos no processo, conforme reitera Kenski (2012, p. 88), “o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância pode criar laços de aproximação bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial”.

Esses laços de aproximação abordados por Kenski são um ponto fundamental nas aulas virtuais, visto que podem ser por meio deles que o aprendiz começará a construir o seu conhecimento, a partir de manifestações de troca, de criação e de revisão do que foi ensinado.

Nos ciberespaços, o aprendiz deixa de ser um mero receptor e passa a agir ativamente em sua aprendizagem. De acordo com Kenski (2012, p.103), “As tecnologias proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos. Possibilitam a criação de novas formas de integração do professor com a organização escolar e com os professores”.

Corroborando com essa ideia, Primo (2005) evidencia que existem dois ramos de interação, os quais são: a mútua e a reativa. A primeira passa o seguinte caminho:

[...] os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Devido a essa dinâmica, e em virtude dos sucessivos desequilíbrios que impulsionam a transformação do sistema, a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s). Ou seja, a interação não é mera somatória de ações individuais. (PRIMO, 2005, p. 13)

Dessa forma, a interação mútua desenha um todo global, nesse primeiro ramo não há a composição de partes independentes, mas sim interdependentes, isto é, os participantes desses espaços virtuais constroem os seus conhecimentos mutuamente, numa relação constante de troca. Possibilitando ao aprendiz a habilidade de autoria e de coautoria, essa perpassando pela sua relação com os outros, até chegarem ao caminho da sua aprendizagem.

Os participantes desses espaços virtuais estruturam os seus conhecimentos colaborativamente, como ainda esclarece Primo (2005), “cada agente, ativo e criativo, modifica o comportamento do outro e também tem o seu modificado”. A interação mútua se concretiza em uma abordagem relacional, a qual passa a ser construído pelos próprios aprendizes sob a condução, mediação do professor.

Já interação reativa, apontada por Primo (2005), como a própria essência do vocábulo, o sujeito apenas reage a estímulos que são previamente planejados pelo professor, o qual passa a despertar uma ação ativa e reflexiva na aprendizagem dos seus alunos no AVA.

Nesse sentido, vale ressaltar a tamanha importância da manutenção da interação das salas de aulas *online*, o professor, nessa modalidade interativa de ensino, faz a mediação pedagógica, propiciando o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos aprendizes. Ratificando a importância da mediação pedagógica no contexto de ensino virtual, Kearsley (2011) salienta reiteradas vezes que

[...] o papel mais importante do professor em classes *online* é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 81)

Para tanto, o conduzir de uma aprendizagem construída no contexto virtual, é imprescindível que o mestre aplique estratégias que provoquem a interação de seus membros, favorecendo, assim, o desenvolvimento de ha-

bilidades cognitivas até serem internalizada pelos aprendizes. Por isso, é indispensável a postura daquele como um mediador, um facilitador da aprendizagem.

3. Mediação pedagógica online

A educação nas últimas décadas vem passando por transformações advindas da sociedade digital. Dessa forma, novas práticas de ensino têm chegado às instituições, requerendo contemporâneas formas de mediação da aprendizagem.

Evidenciam Nova e Alves (2003, p. 105), que “As tecnologias digitais trazem um potencial de transformação nas formas de construir o conhecimento e de se ensinar e aprender”. Corroborando com essa ideia, apontamos Moran (2013), o qual salienta que

(...) as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de sala de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente. (MORAN, 2013, p.8)

Nesse contexto de ensino a distância, o professor ainda continua tendo um papel fundamental para o sucesso pedagógico, haja vista que é ele quem vai potencializar e fomentar a aprendizagem nesses ambientes virtuais.

No entanto, o professor deixa de ser o centro e passa a ser um mediador da aprendizagem, exercendo funções de suma importância, tais como: a informativa, a qual se expressa a partir de esclarecimentos das dúvidas levantadas pelos aprendizes; e a orientadora, que se revela no momento que o mestre auxilia nas dificuldades apresentadas durante o processo de estudo online, bem como incentivando sempre uma aprendizagem autônoma, conforme apresenta Sá (2008).

De acordo com Masetto (2011),

por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem. (MASETTO, 2011, p. 144)

Como vemos, a postura de um professor ativo e comprometido com o desenvolvimento de habilidades cognitivas poderá promover o sucesso da aprendizagem de seus discentes.

Para Moran (2013, p. 142), nos espaços virtuais voltados à aprendizagem os professores “têm a oportunidade de realizar o seu verdadeiro papel: o de mediador entre aluno e sua aprendizagem, o de facilitador, o de incentivador e o de motivador da aprendizagem”. O autor aborda que o esse mestre irá trabalhar em equipe com seus alunos, buscando a efetivação da aprendizagem desses.

O professor nesse cenário de aprendizagem continua tendo o papel de especialista, aquele que possui os conhecimentos, no entanto, na maioria das vezes, ele irá atuar mais como um orientador das atividades, bem como um dinamizador de situações que favoreçam a aprendizagem.

Vale salientar, que o conhecimento seja desenvolvido colaborativamente nesses ciberespaços, tendo o professor como aquele que orienta, aponta, direcionada o caminho da aprendizagem aos seus alunos. Para Menezes (2010),

(...) nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor. (MENEZES, 2010, p. 322)

Como vemos, nos espaços *online* o papel do docente toma um outro “*status*”, ele passa a intervir no processo do conhecimento mais como um direcionador do caminho autônomo do saber.

Para isso, nesses espaços são disponibilizadas várias ferramentas que permitirão que essa mediação aconteça, uma delas é o Fórum. Analisaremos os potenciais que essa ferramenta pode nos oferecer para que o docente exerça sua função como mestre *online*.

4. Ferramentas de interação nos espaços virtuais de aprendizagem

As ferramentas de interação são suportes pedagógicos disponibilizados nos espaços online. Essas, por sua vez, podem ser recursos de apoio para a fomentação da aprendizagem que está ocorrendo de forma diferenciada ao tradicional.

Não obstante, a preparação das aulas que serão ministradas nesses ciberespaços precisam ser previamente planejadas, uma vez que os recur-

sos utilizados necessitam estar de acordo com o almejado. Segundo Kenski (2012, p. 87), “O simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos das salas de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender”.

Nesse sentido, percebemos o quanto é importante que o docente conheça e compreenda a dinâmica de uma sala de aula virtual, para não correr o risco de transportar o tradicional para o virtual, mas sim se aproprie dos recursos ali disponibilizados. Dessa forma, garantirá a ele o sucesso do que foi planejado, pois, agindo assim, a sua aula será condizente com os objetivos e metas previamente estabelecidos. Prado (s.d.) afirma que

(...) o uso que se faz dessas ferramentas depende do objetivo do professor e das características dos participantes (necessidades e/ou interesses). Embora estas ferramentas sejam de extrema importância, cabe ao professor dar-lhes vida, ou seja, dinamizar o seu uso com os alunos. (PRADO, s.d., p.3)

Como vimos, quem continua escolhendo, planejando os caminhos para que a aprendizagem flua é o professor, já que é ele quem tornará essas ferramentas interativas e até mesmo atrativas aos alunos.

Para exemplificação das potencialidades das ferramentas que são oferecidas no AVA, analisaremos uma, dentre tantas outras, o Fórum.

O fórum é uma ferramenta que serve para proporcionar a discussão entre os membros do grupo, de acordo com uma temática que é lançada pelo professor. Esse recurso é bem flexível, adapta-se aos objetivos elencados.

Uma de suas vantagens, é que as atividades podem ocorrer de forma assíncrona, ou seja, os participantes não precisam estar simultaneamente conectados, possibilitando uma maior oportunidade para a realização das tarefas.

O fórum também permite: a troca de arquivos, a apresentação de professores e de alunos ao grupo, a leitura, a construção de discursos em relação ao que está sendo discutido, a reconstrução de discursos, já que o conhecimento está no processo de formação.

Várias habilidades são desenvolvidas nesse tipo de atividades, nessas os alunos se envolvem em um processo de intensa interação, além de exigir desses a leitura e a escrita, de forma que construam discursos coerentes com a temática discutida.

5. Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que o processo de aprendizagem educacional passa por uma inovação atrelada ao avanço da tecnologia digital.

Hoje as formas de aquisição do saber são ampliadas pelos diversos recursos oferecidos pelas plataformas online. Por isso, cabe ao professor aliar esses recursos como mais uma forma de fazer com que seus alunos alcancem a aprendizagem.

O objetivo deste artigo foi discutir o papel da mediação do professor nesses ciberespaços, assim como entendermos como se dá o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Como apontado até aqui, baseando-se em autores referência do assunto, podemos perceber o quão importante é a mediação pedagógica do professor, pois é ele quem conduzirá seus aprendizes à aprendizagem.

O desenvolvimento das habilidades cognitivas são construídas em um ambiente constante de troca, de reformulação, uma vez que o aluno passa agir ativamente para chegar ao saber.

Dessa forma, resta-nos, como docentes, o desafio de mergulhar nesse novo modelo metodológico, que vem surgindo pela sociedade da era digital, a qual espera aulas bem mais dinâmicas que dialoguem com a sua realidade do dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.
- MENEZES, Vera Lúcia. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: _____. (Org.), *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NETTO, Carla. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). *Educação Presencial e Virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

NOVA, Cristiane, ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PRADO, M. E. B. B.; MARTINS, M. C.. A mediação pedagógica em propostas de formação continuada de professores em informática na educação. In: *VIII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED*: Brasília, DF, (2001). (publicado no site [http:// www.abed.org.br](http://www.abed.org.br))

PRIMO, A. F. T. *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. LUME. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6959>. Acesso em: 27 nov 2018.

SÁ, Iranita M. A. *Educação a distância: processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: C.E.C, 1998.

**MEMES NA INTERNET: TEXTUALIDADES,
RECRIAÇÕES E DISSEMINAÇÃO**

Juliana Marinho dos Santos (UENF)

jumarinhosantos@gmail.com

Carla Bittencourt Felício (UENF)

carlabfelicio@hotmail.com

Flávia da Cunha Pereira (UENF)

flavinhapereira17@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem a proposta de realizar um breve estudo sobre o conceito de memes na *Internet*, seus mecanismos de construção e disseminação, com o objetivo de identificar como podem atuar no processo de reflexão e formação de opinião a respeito de acontecimentos marcantes e complexos de uma sociedade. Para isso, pretende analisar suas características principais, inerentes à cultura digital, relacionando-as a possíveis intenções envolvendo textos e imagens, a partir de exemplos de grande circulação no ciberespaço. Parte de hipótese de que os memes apresentam textualidades e intertextualidades que podem levar ao compartilhamento de informações culturais, mais do que apenas circular como formas de comunicação digitais populares de entretenimento.

Palavras-chave:

Intertextualidades. Comunicação Digital. Memes na Internet.

Redes Sociais Digitais.

1. Considerações iniciais

As inovações tecnológicas desenvolvidas no final do século XX e início deste século estabeleceram novas formas de se relacionar e de se comunicar, principalmente após o advento da *Internet*. As ferramentas digitais e os meios de comunicação no ciberespaço, em velocidade crescente, ganharam espaço no cotidiano e ampliaram a capacidade de conexão, permitindo a criação de redes sociais, formas de interação, recursos multimidiáticos que mesclam imagem, som e texto, adaptáveis a plataformas diversas. Os formatos de comunicação foram se adaptando às mudanças, ganhando novos aspectos, proporcionando outras funcionalidades e abrindo espaço para novos debates.

Nesse contexto, este artigo tem a proposta de realizar um breve estudo sobre o conceito de *memes* na Internet, como formato presente no ambiente virtual, seus mecanismos de construção e disseminação, com o objeti-

vo de identificar como podem atuar no processo de reflexão e formação de opinião a respeito de acontecimentos marcantes e complexos de uma sociedade. Para isso, pretende analisar suas características principais, inerentes à cultura digital, relacionando-as a possíveis intenções envolvendo textos e imagens, a partir de exemplos de grande circulação no ciberespaço.

Parte de hipótese de que os memes apresentam textualidades e intertextualidades que podem levar ao compartilhamento de informações culturais, mais do que apenas circular como formas de comunicação digitais populares de entretenimento. Neste cenário, em que o virtual é desterritorializado, independente de uma coordenada espaço-temporal, presente em locais distintos num mesmo momento, considera-se de grande importância estudar as formas com que uma mensagem circula na Internet. A escolha do tema justifica-se também pela proximidade com os assuntos tratados em aula na disciplina Textualidades contemporâneas e Cibercultura, do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, da UENF, na qual este trabalho foi avaliado.

2. Breve reflexão sobre as novas formas de comunicação

Como este trabalho abordará, adiante, os memes enquanto fenômeno midiático presente no meio virtual, propomos aqui uma breve revisão sobre conceitos cunhados por teóricos da área. Primeiramente, temos as considerações de Lévy (1996, p. 15) sobre o próprio termo *virtual*, em que o autor afirma não ser a ausência de realidade, contrário ao real, mas sim uma oposição ao atual: “o virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal”. Assim, o virtual é problematização de uma situação e que chama por uma resolução, que vem a ser a *atualização*.

Virtualidade e atualidade se configuram, então, como duas formas distintas de ser. A atualização constituiu a solução de um problema, “é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LÉVY, 1996, p. 16). Já a *virtualização* faz o caminho inverso, problematiza o objeto em questão, vai da solução ao problema. É a não-presença, a *desterritorialização*, “não pertencer a nenhum lugar”, mas que não impossibilita existir e produzir efeitos; é a ruptura com o espaço físico, geográfico, e com a temporalidade:

É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atua-

lizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente [...] A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. (LÉVY, 1996, p. 21)

Seguindo com suas discussões sobre as transformações sociais diante das tecnologias, Lévy (1999, p. 92) definiu o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” e também previu que este se tornaria “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século”. O autor explica que não se refere apenas à infraestrutura material, mas também ao “universo oceânico de informações que ela abriga, assim com os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

Assim, temos uma nova cultura, a cibercultura: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Lemos (2003) revisita o conceito, confirmando que “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. Destaca a relação simbiótica entre sociedade, cultura e novas tecnologias que resultam numa forma sociocultural e que a cibercultura está marcada por “formas de apropriação social-midiática da técnica” (p. 2).

Para Lemos (2003, p.3), a percepção espaço-temporal é alterada pelas transformações midiáticas, “chegando na contemporaneidade a vivermos uma sensação de tempo real, imediato, ‘live’, e de abolição do espaço físico-geográfico”. Evidenciam-se a ubiquidade, a instantaneidade, a ampliação das formas de comunicação, a diversidade de interfaces e plataformas, o “agir à distância”, a conexão generalizada e a rede global. A respeito desta última, gostaríamos de salientar uma consideração de Castells (1999) sobre *Internet*¹¹⁶:

(...) as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (CASTELLS, 1999, p. 40)

Neste cenário de inúmeras possibilidades comunicacionais, podemos citar Recuero (2009), que aponta para as profundas mudanças nas formas

¹¹⁶ Em sua obra, “A sociedade em rede”, de 1999, Manuel Castells define a Internet como “a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores”.

de organização, identidade, conversação e mobilização social, oriundas de toda essa comunicação mediada pelo computador. Segundo a autora, a ampliação da capacidade de conexão permitiu que novas redes fossem criadas, as redes sociais digitais, que “conectam não apenas computadores, mas pessoas” (RECUERO, 2009, p.17).

A rede social digital é definida pela autora como o conjunto dos elementos atores e suas conexões, respectivamente os indivíduos ou os nós da rede e suas interações ou laços sociais. As interações podem ter diversos objetivos, como compartilhar informações, ideias e opiniões, constituir grupos formados a partir de afinidades e semelhanças, ou mesmo as publicações em redes podem ter um caráter puramente pessoal, livre de compromissos. Em todas as formas, são utilizados recursos de naturezas diversas, incluindo textos, imagens, vídeos, sons, charges, quadrinhos, fotografias, etc. A intenção, em seguida, é de analisar os *memes*, formato que tem sido amplamente publicado e compartilhado nas redes sociais.

3. Os memes na Internet: definições e características

Com enorme frequência vemos os memes espalhados no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Blogs*, dentre outras redes sociais. Os memes são adaptáveis às diversas interfaces e apresentam conteúdos de humor, mas também de temas atuais, de cunho social, político e de manifestações. Recuero (2011) chama atenção para o fato de que as redes sociais digitais propiciam um terreno fértil para a propagação dos memes, para a grande quantidade que circula e se replica, como resultado de uma simplificação que as redes oferecem. Mas, afinal, como surgiram os memes?

De acordo com Shifman (2013), o termo meme foi introduzido em 1976 pelo biólogo Richard Dawkins em sua obra *The Selfish Gene*, O Gene Egoísta, para descrever “unidades de cultura infecciosas semelhantes a genes que se espalham de pessoa para pessoa”. Deriva do grego *mimema*, “algo que é imitado”, e “Dawkins encurtou para rimar com gene”. Em analogia aos genes, os memes foram definidos como pequenas unidades culturais de transmissão, por cópia ou imitação. A ideia de Dawkins foi comparar a evolução cultural à evolução genética e, assim como os genes, os memes são replicadores “que sofrem variação, competição, seleção e retenção” (SHIFMAN, 2013, p. 363, tradução nossa). Segundo a autora, os memes

competem pela atenção e somente aqueles mais adaptados às condições socioculturais do ambiente sobrevivem e se espalham.

Recuero (2006, p.3) enfatiza que “o estudo dos memes está diretamente relacionado ao estudo da difusão da informação e de que tipo de ideia sobrevive e é passado de pessoa a pessoa e de que tipo de ideia desaparece no ostracismo”. Segundo ela, o aprendizado social se dá pela imitação, fator que vai diferenciar três elementos no processo evolutivo das espécies, na perspectiva de Darwin: a mutação (ou variação), capacidade do meme de se modificar; hereditariedade (ou retenção), permanência do meme no “caldo cultural”, como produto de recombinação de ideias; seleção natural, em que alguns memes são mais lembrados do que outros, sendo mais copiados, enquanto outros caem no esquecimento.

A autora lembra também das características essenciais para a sobrevivência dos memes:

A longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original. (RECUERO, 2006, p.3)

Em sua pesquisa, propõe uma classificação dos memes, segundo os critérios de fidelidade da cópia, longevidade, fecundidade e alcance, como sintetizamos no quadro a seguir:

CRITÉRIO	TIPO	CARACTERÍSTICAS
Fidelidade da cópia	Replicadores	Fiéis ao original
		Função de informar
	Miméticos	Mutações e recombinações
		Mantem a estrutura inicial
Longevidade	Persistentes	Permanecem
		Largo espaço de tempo
	Voláteis	Curto período de vida
		Rapidamente esquecidos
Fecundidade	Epidêmicas	Originários de modismos
		Ampla espalhamento
	Fecundo	Espalhamento em grupos menores
		Todos os memes são fecundos

Alcance	Globais	Trafegam por laços fracos
		Nós distantes entre si, pouca interação social
	Locais	Trafegam por laços fortes
		Pessoas próximas, forte interação social

Figura 1 – Esquema elaborado a partir dos critérios propostos por Recuero (2006).

Acreditamos ser oportuno e de grande importância mencionar o projeto “#MUSEUdeMEMES”, elaborado por docentes e discentes da graduação em Estudos de Mídia da Universidade Federal Fluminense – UFF e da pós-graduação em Comunicação. A iniciativa, expressa através de um site, aborda o tema de forma bastante inteligente, agregando artigos e reportagens, textos explicativos, referências bibliográficas, além de um riquíssimo acervo de memes, constantemente atualizado e ampliado. Em sua apresentação, já se denomina “uma grande provocação sobre a relação entre internet, cultura popular e cultura erudita” e define meme como “um fenômeno típico da internet e pode se apresentar como uma imagem ou analogia, uma frase de efeito, um comportamento difundido, um desafio”.

Em um de seus principais textos, “O que são memes”, enfatizam que os memes representam “elementos da cultura popular nos ambientes virtuais”. Menciona que ainda são vistos, geralmente, como “cultura do besteirol”, ou “cultura inútil”, sendo um campo ainda pouco estudado e pesquisado cientificamente. Propõe quebrar essa barreira de preconceitos e investigar:

(...) quais os mecanismos de interação através destes memes, qual a motivação dos usuários em produzi-los e compartilhá-los e quais as principais categorias a que se subscrevem estes fenômenos, evidenciando assim uma discussão, no âmbito das teorias da Comunicação, sobre seu papel na formação de identidades e representações coletivas e seu lugar na cultura contemporânea. (#MUSEUdeMEMES)

Traz também uma discussão interessante a respeito da diferença entre memes e virais, a partir das observações de Shifman em sua obra *Memes in Digital Culture*: os virais são caracterizados como conteúdos produzidos e assimilados de forma massiva, “em ondas que acompanham dinâmicas de compartilhamento”; os memes são amplamente compartilhados, mas antes disso seu conteúdo é apropriado ou remixado pelos usuários. Porém, explica que frequentemente virais se convertem em memes e vice-versa. Recuero (2011), por outro lado, afirma que “nem todo o meme se es-

palha por contágio viral e contamina uma expressiva quantidade de pessoas”.

Postas as definições e discussões de acadêmicos da área, a seguir procuramos detalhar a característica de mimetismoproposta por Recuero, comparando a atributos de Shifman e associando a conceitos de Pierre Lévy.

4. Mimetismo e Atualizações

Na categoria miméticos, Recuero (2006, p.4) explica que os memes permanecem com sua estrutura inicial após serem compartilhados, mesmo sofrendo algumas mutações e recombinações, e “são facilmente referenciáveis como imitações”. A personalização é o fator que gera as diferenciações, embora sua essência permaneça a mesma. Em outro texto, afirma: “assim, os memes são pedacinhos de informações, ideias, que são passadas adiante (...), re combinam-se e transformam-se tentando sobreviver (RECUERO, 2011). Notam-se, em ambas as passagens, referências a “mutação”, “recombinação” e “transformação”, o que se distingue dos replicadores, que são altamente fiéis ao seu original.

Shifman (2013, p.365) destaca três atributos de relevância dos memes. Neste tópico, nos atemos a um deles, o atributo da imitação. Segundo ela, predominam na *web* duas estratégias de “reempacotamento” de memes, o mimetismo e o remix. O mimetismo não apresentaria novidades, apenas personalizações a partir de imitações. Em contraponto, a remixagem inclui baixar, reeditar e distribuir conteúdo. O termo “meme” descreve, então, o excesso de retrabalhos, já que o conceito, conotando “mimesis”, compreende desde a cópia ingênua até a imitação desdenhosa (p.365), uma ampla gama de intenções e ações comunicativas.



Figura 2 – Montagem com exemplos de memes do acervo do #MUSEUdeMEMES.

As postagens com a frase “Logo eu...”, figura 2, começaram a circular nas redes sociais, segundo o #MUSEUdeMEMES, em janeiro de 2017, inspiradas na fala da personagem Nazaré Tedesco, da novela *Senhora do Destino*, da Rede Globo, “Tentou me derrubar? Logo eu, Nazaré Tedesco”. A partir dos exemplos, podemos tecer alguns comentários. Embora as postagens não apresentem imagens, há repetições da ideia original, retomadas da frase da personagem, só que em contextos diferentes. Cada meme demonstra uma intencionalidade e transmite uma mensagem, associada a situações distintas relacionadas à realidade de cada usuário. Muito provavelmente, cada recado é destinado a uma pessoa ou público específico.

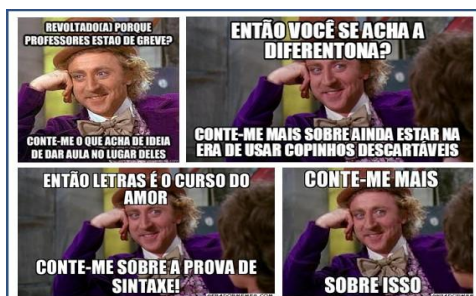


Figura 3 – Montagem com memes encontrados no Google.

Os memes da figura 3 usam como base a imagem de Willy Wonka, do filme *A fantástica fábrica de chocolate*, de 1971, quando o personagem mostra uma das máquinas de sua fábrica a um grupo de crianças visitantes. Quando questionado sobre o que a máquina faz, ele para nesta pose e responde: “Wouldyouliketosee?” (Você gostaria de ver?). A cena foi popularizada nas redes sociais, contendo frases que brincam de forma irônica com situações diversas. Algumas considerações: a imagem permanece a mesma, mas o conteúdo textual se diversifica, é reinventado, apesar de repetir a expressão “conte-me” ou “conte-me mais”.

Diante do exposto, fazemos aqui uma referência ao conceito de atualização, de forma a comparar as definições de mimético e remixagem, de Recuero e Shifman, respectivamente. Para Lévy (1996), a atualização é “uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual”. E diz ainda: “ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de

atualizações”. Tal descrição cabe exatamente no conceito de meme, uma forma de comunicação predominante na cultura digital da qual os usuários se apropriam, editam, reinventam e tornam a incorporar no ambiente do ciberespaço.

É claro que existe um universo de outros exemplos na Internet, bem como outras referências e comparações podem ser feitas, sob diferentes pontos de vista. Facilmente são encontrados, inclusive, sites geradores de memes, os “pré-fabricados”, em que é possível escolher uma imagem de um banco de imagens e inserir o texto desejado. Consideramos, contudo, de acordo com o caminho de interpretações aqui seguido, que o meme não é somente imitação ou repetição, mesmo apresentando elementos repetidos, analisando separadamente. Mas acreditamos que, olhando para o todo, os memes recriam, encontram um ponto de originalidade que se dá pelas adaptações a diferentes contextos e realidades.

5. Memes, cultura e intertextualidades

Nesta parte do trabalho, a intenção é analisar como os memes se relacionam a questões culturais, sendo construídos por intertextualidades. Uma forma de compreender esta característica é começando pela discussão de um dos atributos de Shifman, que ainda não havia sido mencionado. Segundo a autora, os memes podem ser melhor entendidos como um *fenômeno social compartilhado*, e daí chama atenção para como impactam de forma macro a partir de um espalhamento de forma micro: “eles moldam as mentalidades, formas de comportamento e ações de grupos” (SHIFMAN, 2013, p.365).

Seguindo este raciocínio, temos também as considerações do #MU-SEUdeMEMES, ao lembrar que os memes se propagam através de nossas redes sociais, sustentam padrões culturais e se atualizam:

Na definição original de Dawkins, memes são ideias que se propagam pela sociedade (nossas redes sociais) e sustentam determinados ritos ou padrões culturais [...] praticamente tudo o que conhecemos no nosso ambiente cultural são memes. É claro que há uma série de críticas a esta visão, mas se queremos entender o que é um meme hoje, precisamos, antes de mais nada, compreender que os conceitos também se atualizam, se ressignificam e se subvertem. (MUSEUdeMEMES)

Indo ao encontro desses pensamentos, Recuero (2011) defende que as pessoas propagam memes no ambiente virtual de acordo com suas per-

cepções, ou seja, percepções de valor que determinada informação contem. Logo, “o que motiva as pessoas é a percepção do ganho social que obterão com a divulgação ou replicação ou publicação de uma informação. Para mim, esse valor chama-se capital social”. Os memes podem, dessa forma, inspirar diferentes valores e, ao publicá-lo ou replicá-lo, cada pessoa busca sua finalidade: “(...) esses valores podem ser diferentes de cultura a cultura, de grupo social a grupo social” (RECUERO 2011). A complexidade das redes, como aponta autora, “e sua consequente exposição a um número maior de memes”, também exerce influência nessa propagação.

Notamos que a *cultura* é considerada de maneira preponderante nos conceitos apresentados. O que pretendemos desenvolver aqui é a ideia de que a criação e a compreensão dos memes estão diretamente relacionadas com a cultura, com a compreensão do momento social que vive determinado grupo, ou do cenário nacional e internacional. E o que podemos observar nos memes é uma apropriação de contextos sociais e culturais, uma colagem de ideias, conteúdos que não fazem sentido isoladamente, são então conjuntos: “os memes são sempre uma coleção de textos!” (SHIFMAN, *apud* #MUSEUdosMEMES).

A essa coleção de textos associamos a definição de Koch (2001, p. 46), de que todo texto é heterogêneo e seu interior se relaciona com seu exterior, “e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Essa intertextualidade é marca dos memes, mesmo que não explicitada, o que mais uma vez nos leva aos elementos culturais, pois quando visualizamos um meme, precisamos recorrer a nossa memória e a nossa compreensão cultural para entender seus sentidos: “a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, com nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia” (KOCH, 2001, p. 49). E como nos memes!



“Bela, recatada e do lar”, figura 4, foi a frase usada em memes e *hashtags* por usuários das redes sociais para se manifestarem contra a reportagem considerada machista e repressora da revista *Veja*. A matéria, publicada em 2016, usou esses adjetivos para descrever Marcela Temer, esposa do presidente Michel Temer, associando-a à figura de boa esposa, discreta, boa dona de casa, um exemplo a ser seguido, sempre atrás do poder masculino. Os protestos na Internet trouxeram imagens de pessoas de todos os gêneros para mostrar que podem fazer o que bem entendem, sem imposições e repressões.

Se olhássemos essas imagens ou os textos isoladamente, não teríamos entendimento da ideia da manifestação por completo. A primeira imagem mostra a frase que se espalhou nas redes, acompanhada da foto da jogadora brasileira Marta, eleita várias vezes a melhor futebolista do mundo. A ideia é de oposição à revista, referenciando a mulher como lutadora, empoderada, independente, sem estar à sombra de uma figura masculina. Por isso, precisamos resgatar essas informações da nossa memória, bem como na imagem que aparece a apresentadora Bela Gil. Poderíamos compreender seu sentido geral, mas ficaria incompleto se não soubéssemos que em seu programa de culinária a Bela Gil costuma dar dicas para substituir ingredientes por outros. É mesmo uma combinação de textualidades.

Por fim, temos a foto de Dercy Gonçalves, outra mulher forte, de personalidade inconfundível, que dizia o que pensava, não tinha nada de discreta e trilhou uma carreira de muito sucesso. Mais uma vez, sua fotografia isolada de um contexto apenas nos remete a sua identidade; porém, associada à frase “Bela, recatada e do lar”, logo fazemos a ligação com o movimento de protesto gerado pela publicação da reportagem. Precisamos saber quem é a pessoa em questão e entender o contexto do que está exposto. Memes são “complexos informacionais” e somente “significam em conjunto”: “quando um conteúdo sozinho é disseminado, ele, na verdade, não é um meme, mas um viral, argumenta Shifman. Os memes são contexto” (#MUSEUdeMEMES).

Não podemos deixar de mencionar que durante o período de campanha eleitoral 2018, além de memes irônicos e de humor, observamos uma intensa circulação de notícias falsas nas redes sociais, contendo ataques a candidatos e a partidos políticos, com a intensão de confundir e manipular opiniões. Imagens contendo informações distorcidas foram amplamente disseminadas e ganharam as plataformas de comunicação, principalmente

Twitter e Facebook.

De forma breve, queremos registrar que essa seria uma outra face dos memes, um lado negativo, caracterizado por sua condição de colaborador da disseminação de *fakenews*, ou notícias falsas, que vêm sendo espalhadas nas redes sociais e no ciberespaço, no geral. Exatamente por todas as suas características apontadas neste trabalho, que englobam a facilidade de compartilhamento e de permanecer nas redes, os memes podem também chamar a atenção para conteúdos enganosos, gerando dúvidas, confusões e entendimentos equivocados.



Figura 5 – imagem disponível no Google

Um caso emblemático foi a repercussão do assassinato da vereadora Marielle Franco. Boatos¹¹⁷ começaram a ser disseminados no *WhatsApp* ainda na noite do crime, com conteúdos que mencionavam uma suposta ligação da vereadora com criminosos, a partir de expressões como “bandido”, “Comando Vermelho” e “Marcinho VP”. Grupos formados por familiares constituem o principal vetor de notícias falsas no *WhatsApp*, com o compartilhamento de informações inverídicas contendo imagens e textos. Esse é um tema que se desdobraria em outros estudos, com diversos pontos a serem discutidos.

6. Considerações finais

Podemos confirmar que os memes funcionam bem como ferramentas de humor, utilizando-se de ironias e piadas. De forma bem-sucedida também é o seu papel enquanto ferramenta de colaboração para reflexão e

¹¹⁷ Matéria publicada em 20 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43797257>. Acessado em: 20 de abril de 2018.

discussão sobre questões sociais, atuando como recursos de manifestações, exposição de assuntos polêmicos e ideias divergente, de oposições. Os memes abordam em seus conteúdos os diversos contextos que envolvem uma situação, explorando aspectos intertextuais e levando o usuário/leitor a resgatar em sua memória os elementos culturais necessários para que possa compreender e formar sua opinião sobre o tema.

De fato, precisamos entender um pouco mais sobre as ferramentas digitais que se apresentam e questioná-las, procurar sentidos, sair um pouco do senso comum, de apenas ver e passar adiante. Com os memes, essa dinâmica é mais aparente, visto que nos leva a pensar sobre determinado assunto de forma instantânea. Isso não exclui a possibilidade de ação automática ou robotizada de compartilharmos os memes indiscriminadamente. Mas podemos nos apropriar deles de forma mais consciente e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

LE MOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23

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

MUSEU de MEMES. O que são memes? In: *MUSEU de MEMES*. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes>>. Acessado em: 18 de junho de 2018.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. In: *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v.2, n.15, p. 1-16, julho/dezembro 2006.

_____. Sobre memes e redes sociais. Publicado em: 5 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/sobre_memes_e_redes_sociais.html>. Acesso em: 18/06/2018;

SHIFMAN, Limor. Memes in a Digital World: Reconciling with a Concep-

tual Troublemaker. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*. 18.3 (2013): 362–77. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/jcc.4.12013>>. Acesso em: 18/06/2018.

**MEMÓRIAS FICCIONAIS E INTERDISCIPLINARES:
“O ALIENISTA” ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS**

Ana Carolina A. de L. Oliveira (UFT)

acalofashion@gmail.com

Andrea Martins Lameirão Mateus (UFT)

andreamateus@uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise do conto de Machado de Assis, “O Alienista”. Partindo de um olhar crítico sobre loucura e poder, Machado trabalha com essas temáticas, sobrepondo anormalidade à normalidade, tida como um parâmetro a ser seguido. Em sua narrativa, aqueles que fugiriam à regra seriam anormais, mas tudo isso é relativizado na ironia machadiana. O discurso da anormalidade controla, limita e censura os seres diferentes. A trama de “O Alienista” se passa no Brasil, nos tempos de colônia, numa cidade muito pequena chamada Itaguaí, nas redondezas do Rio de Janeiro. Utilizaremos Foucault para nossa leitura da obra machadiana, como parâmetro para uma reflexão direcionada. Ao longo do conto, Machado de Assis cria situações excêntricas com o objetivo de manter a reflexão sobre os mistérios damentehumana, sobre a vida em sociedade e as relações de poder e dos direitos individuais.

Palavras-chave:

Ciência. Comportamento. Loucura. Poder. Literatura brasileira

1. Introdução

Os estudos literários em relação ao conto “O Alienista”, de Machado de Assis, fazem parte da memória da Literatura Brasileira e muitos foram os autores que se debruçaram sobre o autor. As incessantes indagações sobre a legitimação do poder que perpassam seu enredo, e o tema da definição de “loucura” nos levaram a pensar na atualidade Machado e sua relevância para compreensão de nossa realidade a partir de nossa história. Sua publicação originalmente se deu por volta de 1881, em capítulos de uma revista, e no ano subsequente foi publicado em uma coletânea de contos, chamados “Papéis avulsos”.

Michel Foucault foi um filósofo e historiador contemporâneo, que se debruçou sobre a história da loucura, o aparato prisional e a sexualidade, renovando profundamente essas áreas, pensando a transversalidade do conhecimento. Ao pensarmos na atualidade de seu pensamento nos surpreendemos como questões caras a este filósofo ressoam no “Alienista”, de Ma-

chado, na qual ideias análogas são apresentadas na forma de uma alegoria irônica sobre os jogos do poder e as definições de loucura. Segundo Foucault,

Em todos os lados, a loucura fascina o homem. As imagens fantásticas que ela faz surgir não são aparências fugidias que logo desaparecem da superfície das coisas. Por um estranho paradoxo, aquilo que nasce do mais singular delírio já estava oculto, como um segredo, como uma inacessível verdade, nas entranhas da terra. Quando o homem desdobra o arbitrário de sua loucura, encontra a sombria necessidade do mundo; o animal que assombra seus pesadelos e suas noites de privação é sua própria natureza, aquela que porá a nu a implacável verdade do Inferno. (FOUCAULT, 1978, p. 27)

O binômio razão e loucura, como pensado por Foucault em “História da loucura”, ilumina nossa leitura de “O Alienista”, cuja temática parece ironizar noções correntes no século XIX, tendo como palco de suas experimentações a pequena cidade colonial de Itajaí, Estado do Rio de Janeiro.

É próprio da filosofia nos levar a reconhecer o que precisa ser problematizado e tornar visível o invisível, evitando interpretações enganosas e particularizadas para se chegar à essência da verdade. Machado de Assis também nos leva, de forma análoga, a repensar conceitos típicos da filosofia (o sentido da razão e da loucura, os jogos de poder) através de uma didática da interação de personagens, criados de forma realista, dentro de uma obra que não segue, por outro lado, os preceitos da chamada “escola realista” na literatura, preferindo trabalhar dentro de uma perspectiva alegórica e exemplar.

Partindo desses pressupostos nossa finalidade será expor como essas ideias transpassam a obra “O Alienista”, preciosidade da literatura nacional, escrita por um autor afrodescendente, e que debate nossa sociedade civil de forma muito profunda em seus desmandos e suas contradições.

2. A ciência x comportamento

Ao nos debruçarmos na leitura de “O Alienista”, a sensação é de que Machado sempre será imprevisível. A comoção estética, o conhecimento atravessado por uma experiência ficcional de Itaguaí servirá para construir leituras que dependem da disposição ou condição de abertura para jogar o jogo do texto, perceber os horizontes multifacetados que se abrem, as categorias, os cruzamentos, as passagens que estão em torno do personagem-protagonista, o Simão Bacamarte, “filho da nobreza da terra e maior dos

médicos do Brasil, Portugal e das Espanhas” (MACHADO DE ASSIS, 1962, p. 253). Com propósito marcadamente nobre (nada faz tendo em vista o enriquecimento, mas pensando na ciência), e de personalidade incorruptível e focada apenas no que acredita ser a racionalidade mais pura, é um cientista que se forma na Europa mas utiliza a Colônia como base para o teste de suas teorias. Estudioso e médico-psiquiatra, chega à cidade e nota que os pacientes mentais não recebem tratamento algum, ficando os “mansos” à solta, e os “furiosos” presos. Busca então a construção de um manicômio, que servirá para a solução desses “problemas” através de seus experimentos, e tratamentos, em relação à loucura. Inicialmente, a sociedade itaguaiense abraça essa causa científica, toma a “Casa Verde” (como é chamada a instituição) por um local de ajuda, de cunho filantrópico, mas que, porém, irá aos poucos se revelando como um grande laboratório de experimentações abusivas.

Ao ânimo e ao desafio da leitura transparece a sensação plena de que Itaguaí se torna o *locus* de uma experimentação tateante, que se instala ao redor de cada indivíduo, tornando todos seus habitantes em sujeitos dessa experiência completamente estupefata, na qual apenas Simão Bacamarte é capaz de decidir, pelo poder conferido a ele pela Ciência, qual a linha divisória entre a razão e a loucura, a verdade e a não verdade, e a certeza e a incerteza. Aos poucos, boa parte de todos os habitantes de Itaguaí são encarcerados na Casa Verde, levando, ao final do conto, o próprio médico a rever sua metodologia, e a concluir, por fim, ser ele próprio quem padecia da loucura que cria ver em todos ao seu redor.

Machado de Assis toma da oportunidade que cria através de seu personagem, para nos apresentar sua perspectiva de monitorar e adaptar o comportamento humano, e de forma irônica conseguiu delinear uma sinuosa estratégia que ramificasse suas ideias. Partiu da premissa que ser totalmente “realista” não era seu objetivo, a sua peculiaridade o fez, de certo modo, abandonar os princípios da Literatura Realista, quando não o interessava. Como coloca, em livro dedicado especificamente ao debate do Realismo em Machado, Gustavo Bernardo:

Nosso autor escreveu *antes* daquelas sobrevivências do realismo e *contra* toda forma de realismo, quer através da fabulação de romances, quer em nome próprio através das crônicas jornalísticas e dos ensaios críticos. Por isso, no seu caso específico, a querela entre o romantismo e o realismo é duplamente falsa. Consequentemente, Machado não é nem romântico nem realista. (BERNARDO, 2011, Prólogo)

Muitas limitações e barreiras são postas por Machado de Assis em sua obra, partindo do pressuposto que há a existência de grandes obstáculos vindos das fronteiras dos Países, Estados e até mesmo as sociais, ou seja, as discriminações feitas a partir das raças, de cor, credo e religião. Pensar ou ter um olhar empático na dicotomia da cena contemporânea, como o gênero, um modo de ser ou ver o mundo diferenciado, seria ao certo, uma forma de encontrar um indivíduo contemporâneo figurado na personagem de Simão Bacamarte. Percebe-se, ao colar-se o leitor na trajetória do personagem-psiquiatra, que o cérebro é um dispositivo complicado que existe no universo, e através da ciência do comportamento é que se pôde observar os sentidos dos termos “razão x loucura”, e, desta forma, os jogos de poder que determinam as definições de ambos, situado por toda a narrativa do conto “O Alienista”.

Duas narrativas citadas por Foucault pensam a figura do sábio (exemplificada em Bacamarte) como próxima da do louco, visualizando, assim como Machado, a problemática da loucura como “excesso”: Sebastian Brant (1457– 1521) humanista alemão, que escreveu o poema satírico *Das Narrenschiff [A nau dos insensatos]*, em 1494, e Erasmo de Roterdã (1466– 1536) e seu *Elogio da Loucura*. Segundo o historiador, a loucura,

Sem dúvida, ela tem algo a ver com os estranhos caminhos do saber. O primeiro canto do poema de Brant é dedicado aos livros e aos sábios; e na gravura que ilustra essa passagem, na edição latina de 1497, vê-se imponente, em sua cátedra erigida de livros, o Mestre que ostenta por trás de seu chapéu de doutor o capuz dos loucos cheio de guizos. Erasmo reserva aos homens do saber um bom lugar em sua ronda dos loucos: depois os Gramáticos, os Poetas, os Retóricos e os Escritores; depois os Jurisconsultos; em seguida, caminham os “Filósofos respeitáveis por sua barba e seu manto”; finalmente a tropa apressada e inumerável dos Teólogos. Mas se o saber é tão importante na loucura, não é que esta possa conter os segredos daquele; ela é, pelo contrário, o castigo de uma ciência desregrada e inútil. Se a loucura é a verdade do conhecimento, é porque este é insignificante, e em lugar de dirigir-se ao grande livro da experiência, perde-se na poeira dos livros e nas discussões ociosas; a ciência acaba por desaguamar a loucura pelo próprio excesso das falsas ciências. (FOUCAULT, 1978, p. 29)

O comportamento humano, tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos, faz de Simão Bacamarte uma figura de toda essa análise, pois quando passou a se interessar por psiquiatria, e a fim de trazer notoriedade para a Colônia Brasileira e Portugal. O convite que talvez Machado nos propõe seria conhecer essa simbologia em torno da Casa Verde, do qual tanto esta quanto Itaguaí são personagens importantes. Itaguaí é o espaço de uma experiência, de crítica através de vários personagens.

gens que vão comparecendo e crítica ao poder, tornando, assim, ao redor da casa verde uma grande metáfora.

Machado de Assis se constrói como o grande escritor do século 19, talvez por uma preocupação de não ficar preso a uma escola literária, consegue transcender a ideia de espaço-tempo e, sua relação com a imprensa fez com que acompanhasse o processo de profissionalização do escritor.

Transfere o modo de pensar a ciência como sendo positivista, onde a medicina mental despertou o interesse em alguns médicos interessados em uma possível ascensão social, pela dedicação a um campo pouco explorado no Brasil e, algo cada vez mais rendável.

2.2. A ironia de Machado de Assis

Como autor considerado fenômeno em vários aspectos, Machado mostrou que através do estudo voltado à categoria ironia, tem associado a crítica social ao seu estilo único que o diferenciava de outros escritores contemporâneos. Há uma ruptura com a narrativa linear, que por sua vez, tão peculiar à estética romântica, leva a usar a função da metalinguagem junto a essa categoria.

Como grande crítico da ironia na discrepância existencial da literatura brasileira do século XIX, Machado de Assis traz uma análise do comportamento de alguns membros da sociedade, ironizando-os através de diálogos compostos por alguns contos, como por exemplo, a “teoria do Medalhão”, onde há uma conversa entre pai e filho, em que o pai acha o filho escasso mentalmente, utilizando do eufemismo para manter sua postura irônica.

Percebe-se, ainda que, a verbalização utilizada por Machado de Assis, é tratada de forma leve o seu humor e, que serve para contar, criticar e fazer uma reflexão em volta de seus personagens. O autor, em “O Alienista”, remete a ideia irônica ao se referir à esposa de Simão Bacamarte, do qual era mal composta de feições, mas, mesmo assim, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de ignorar os interesses da ciência na admiração restrita, ou seja, agradecia por não precisar contemplar sua beleza, até porque não tinha e, por isso, o médico poderia se dedicar a ciência.

A narrativa curta é uma característica agradável aos olhos machadianos e, este, mesmo sabendo que pudesse ocorrer o estranhamento desta narrativa no século 19, insistia em aprofundar ainda mais sua forma de ex-

pressão, tornando-o, assim, um dos autores mais respeitados da literatura brasileira. Além dessa característica, a ironia machadiana, capaz de acertar as pessoas, sem que elas saibam que foram acertadas, de forma sutil e refinada, criticou a sociedade em que ele vivia, escrevendo sobre os diferentes personagens da história brasileira e a ironia de suas respectivas posições.

Em “O Alienista”, o personagem mais criticado, é também o predominate da ação, é o doutor Simão Bacamarte. A ironia desse personagem deu-se pelo simples fato de que um médico ter o dever de cuidar dos doentes, e principalmente zelar por eles, porém esse personagem faz de tudo para conseguir as respostas de seus próprios problemas, usando o avanço da medicina como desculpa para seus experimentos.

Outra personagem irônica é D. Evarista, mulher de Simão Bacamarte. O doutor resolveu se casar com ela com o único propósito de ter filhos, sabendo de sua condição perfeita de dar-lhe filhos saudáveis, e ironicamente não poderia dar esses filhos, perdendo-se posteriormente na compensação dos bens materiais e cuja fixação é posteriormente tratada por “loucura” pelo marido. D. Evarista dá o tom, já no início da narrativa, de que as “previsões” da ciência nem sempre se concretizam, sendo vencidas por uma natureza que a ela não se dobra. O fato potencializa para o leitor a expectativa do momento em que a ciência médica e a prática abusiva do Dr. Bacamarte se mostrarão falha ao final de todo o episódio da Casa Verde na história da cidade. A maior ironia do conto é, obviamente, a de que o próprio médico que procurava a cura para a loucura, acabou como um louco, e morreu sendo um, e por sua própria decisão e “aplicação” do método científico. Esse final nos sugere muitas coisas, tais como, quem procura a cura da loucura só pode ser louco, ou até o fato de ter um poder tão grande em mãos, e a sede por respostas incompreensíveis. O conto, enfim, nos traz a dimensão da opinião do autor, aos ideais e costumes de sua sociedade na época, mostra como as pessoas tinham pensamentos e modas ligadas a Europa, como se fosse o centro de tudo, e isso é criticado bastante pelo Machado de Assis através de sua ironia.

3. Considerações finais

Diante do exposto neste trabalho, percebe-se que há uma discussão interdisciplinar e a junção entre ideias, sejam elas machadianas ou foucaultianas, e são tomadas por imensas reflexões voltadas à teoria que, de certa

forma, envolvem poder, loucura e atitude comportamental. Logo, Machado de Assis em “O Alienista” nos faz pensar que há uma experiência misteriosa envolvendo a fragilidade daquilo que seria certo e errado, normal e anormal.

Há uma dicotomia que levaria, do ponto de vista textual, à construção estrutural de um procedimento irônico, voltado não só para o leitor como também para o sujeito narrante, ou seja, ao refletir sobre o seu estatuto de ficção, essa obra acentuaria a figura deste sujeito, bem como o próprio exercício da escrita.

Dessa forma, pode-se dizer que há uma proximidade entre o personagem do Dr. Simão Bacamarte com o próprio Machado de Assis, uma vez que o autor também parece estar interessado em analisar as atitudes das pessoas e suas relações sociais. O escritor se coloca, neste contexto, como parte filósofo e parte cientista, que testa suas teorias em suas criaturas-personagens. A análise psicológica e a crítica social associada aos romances ditos “realistas” de Machado, mas no nosso caso, ele o faz através da apresentação cínica do lado sombrio da psicologia humana.

De Itaguaí, no século 19, para o cenário contemporâneo, percebe-se a inquirição em relação à presença esplêndida de cada personagem incorporada na sociedade moderna. Ao analisarmos ações construídas a partir de atitudes vindas de Simão Bacamarte, torna-se relevante observar a imensidão abrupta de características onde o indivíduo é tratado como um ser social insignificante e explorado além das aparências, do qual expõe toda a vaidade e egoísmo do homem. Michel Foucault, ao tratar da loucura como uma válvula de escape da sociedade, reflete sobre ela dentro de sua teoria do poder. O filósofo vai depreender a loucura como algo que depende de cada sociedade e as mutações do que significa ser ou não ser “normal”.

Machado de Assis, um pensador precursor, transmite suas ideias de forma exemplar ao meio, e seus pensamentos estão presentes na obra “O Alienista”. Subentende-se o questionamento, direcionado ao leitor, de quem realmente é o louco da história, os internos da Casa Verde ou o Simão Bacamarte que se interna sozinho com a conclusão de que é o único louco. Neste sentido, percebe-se, enfim, sua brilhante forma de apresentar à sociedade este desequilíbrio, e faz-nos refletir a grande evolução social que tivemos desde a era Colonial até o período Contemporâneo, haja vista que Machado nos apresenta, em concisão poética, um vislumbre de todo um debate contemporâneo sobre a definição do grande mistério da loucura humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Gustavo. *O problema do Realismo em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Obra Completa em três volumes*. Volume 2. Rio de Janeiro: Aguilar, 1962.

MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO NEJA: UM RESGATE DA AUTOESTIMA

Felipe Braga Soutto (UVA e SEEDUC-RJ)

fsoutto@yahoo.com.br

Ana Cristina dos Santos (UERJ e UVA)

anacrissuerj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto que está sendo desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Multidisciplinar, no Colégio Antônio Prado Junior, nas turmas do NEJA, cujo objetivo é trabalhar com o resgate da autoestima dos alunos através do gênero textual memórias literárias. Com esse pressuposto, decidiu-se empregar o gênero com a turma e com os bolsistas do PIBID, por meio de oficinas, atividades direcionadas sobre o gênero textual memórias literárias, leituras de textos que respaldem e enriqueçam o tema, rodas de conversas, atividades individuais e compartilhadas. Observa-se a necessidade de se planejar aulas que tenham como objetivo o contato inicial dos alunos com esse gênero textual, a valorização e o resgate da autoestima, através das oficinas que promovessem tal ideia. Para tal intento, utiliza-se como base teórica Bakhtin (2003) no que tange à questão do gênero do discurso. Ao mesmo tempo, emprega-se também Dolz e Schneuwly (2004) quando se aborda sequências didáticas e os PCNs (1997) que propõem o trabalho a partir do texto a fim de estabelecer um diálogo teórico com as questões propostas para que o aluno obtenha autonomia e liberdade para realizar as atividades propostas de maneira prazerosa e lúdica. Priorizou-se também o trabalho com o senso crítico para questionar as dúvidas e estabelecer um diálogo entre professor e alunos. Verifica-se que o trabalho com o gênero textual memórias literárias é capaz de tornar o trabalho uma atividade reflexiva no qual todos os atores envolvidos acessam suas memórias e fazem delas objeto de estudo e aprendizado, valorizando, compreendendo e tornando-as parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras- chave:

Autoestima. NEJA. PIBID. Memórias Literárias.

1. Introdução

Este trabalho, inspirado no Material das Olimpíadas de Língua Portuguesa, foi adaptado e repensado para o contexto do NEJA, a fim de atender uma demanda que há muito não era trabalhada com este segmento: o resgate da autoestima dos alunos por meio do gênero textual memórias literárias. Para a realização das atividades com o gênero em sala de aula, foram importantes repensar os seguintes aspectos: o objetivo do trabalho com o

gênero; a necessidade de se fazer um resgate da autoestima dos alunos inseridos no NEJA; a adequação e a produção de materiais em conjunto com os bolsistas do PIBID Multidisciplinar da Universidade Veiga de Almeida, numa proposta interdisciplinar entre a Língua Portuguesa (disciplina ministrada pelo professor regente da turma) e a História (curso do qual os bolsistas são oriundos). Todas as aulas foram planejadas pelo professor da turma juntamente com os bolsistas do PIBID Multidisciplinar, visando proporcionar a esses, uma experiência pedagógica, sem deixar de levar em consideração o currículo e a sua flexibilidade (o que proporcionou um trabalho mais rico, pelo fato de haver uma contribuição direta dos bolsistas na elaboração das aulas e na adaptação do currículo). Vale ressaltar que foram levadas em consideração também as memórias dos bolsistas do PIBID e as do professor regente da classe, visando uma experiência intensa, em conjunto e valorizando as memórias de todos os envolvidos nesse processo. Fundamentamos nosso trabalho, refletindo o pensamento de Geraldi (1995), que nos afirma que: “

(...) a narração de tais histórias, do interior delas próprias, fornece razões para trazê-las para o grupo de colegas que, partícipes do trabalho, compartilham descobertas, diferenças e semelhanças (...) (GERALDI, 1995, p. 163)

A partir desta proposta, apoiamo-nos em textos, vídeos e imagem, que contribuem diretamente com este resgate da memória dos alunos, visando principalmente que suas escritas se tornem objeto de aula e de estudo. Dessa forma, estamos inserindo os alunos do NEJA cada vez mais neste processo de trabalho com as memórias, valorizando-as e dando a elas, sua devida importância no processo de ensino aprendizagem e, principalmente, tornando os alunos principais atores deste processo.

2. Fundamentação teórica

Levando em consideração que o aluno é leitor de várias escritas (matemáticas, ciências físicas e da natureza, sociologia, filosofia, etc.), devemos ter em mente que toda e qualquer leitura se dá dentro de um contexto próprio, com suas variadas formas linguísticas e textuais, direcionada, principalmente, a cada área de conhecimento. Porém, essa leitura não deixa de fazer parte de um universo de letramento no qual o aluno está inserido e que a escola deve estimular.

Bakhtin (2000, p. 282), ao abordar a questão dos gêneros textu-

ais/discursivos, divide-os em primários e secundários. No âmbito do primário, os textos têm uma característica mais espontânea, inseridos na realidade imediata do sujeito; já os secundários, necessitam de um trabalho mais complexo, pois abordam questões mais profundas, que exigem uma base mais sólida do sujeito, partido de um planejamento linguístico mais elaborado. No caso do gênero textual das Memórias literárias (que pode ser classificado dentro deste gênero secundário), se faz necessário uma elaboração linguística que considere a linguagem poética inerente ao gênero e leve à reflexão do texto produzido.

Segundo Koch e Elias (2006), numa perspectiva social e de interação da língua, os sujeitos interagem diretamente na construção do texto, uma vez que o interlocutor é visto como sujeito ativo que também se constrói juntamente com o texto. Ou seja, esta relação simbiótica existe para tornar a leitura significativamente interacional, onde sujeito e texto fazem parte de uma relação dialógica, que movimenta um conjunto de saberes e práticas sociais que os envolvem.

Para Kleiman (2000), um ponto muito importante que deve ter uma grande atenção do professor ao trabalhar com gêneros textuais é repensar sempre este processo de ensino aprendizagem, observando a concepção de leitura e o conhecimento dos alunos sobre eles. Para a autora, o professor deve observar que reescritas eles podem fazer de um texto, sua compreensão, são capazes de criticar, questionar e investigar. Para tanto, cabe ao professor, criar e recriar estratégias regulares de trabalhos com esses textos.

De acordo com Alternfelder e Clara (2011), quando um sujeito autor/narrador/personagem tem a oportunidade de criar e recriar suas memórias de forma literária, isso possibilita que o autor transforme, a partir do seu imaginário, suas memórias em um exercício de prática social e de interação com o texto. Tal prática dá a oportunidade de se exercer enquanto autor e dá um significado à sua produção, que sai do âmbito simplesmente do imaginário e ganha protagonismo dentro do seu contexto.

Devemos mencionar também, que as memórias literárias dentro do contexto de sala de aula do NEJA, viabiliza a oportunidade de os alunos se reconstruírem e construírem seus saberes, sem deixar de levar em conta sua importância como cidadãos atores e autores de suas próprias práticas e saberes literários, uma vez que sua escrita se dá dentro de um contexto social, promovendo uma ampliação da dimensão do sujeito como narrador-personagem.

Ao retomarmos a discussão sobre o texto literário, trazemos sempre à tona textos produzidos por autores, que se utilizam de personagens ficcionais ou reais para produzir um enredo baseado em seu processo criativo. Para tal, segundo Barthes (2010), o autor utiliza-se de toda uma composição estética, pautada em rima, métrica, sonoridade e até mesmo, uma narrativa elaborada com uma linguagem puramente literária, a fim de dar ao seu leitor, a oportunidade de se identificar por meio de seu imaginário e interagir diretamente com sua Obra.

Ao abordarmos o tema sobre o gênero textual Memórias Literárias, não podemos deixar de lembrar que o trabalho com memórias não é simplesmente um exercício de recordar fatos, mas sim, dar um novo significado, reconstruir, reinventar ideias do passado, baseadas no agora, como ressalta Bosi(2003, p. 35). Tal fato ocorre porque ao compartilhar memórias, o sujeito estará acessando a essas memórias e reconfigurando--as com o presente.

Ainda trazendo à tona esse gênero textual, Pollak (1989, p 3) nos informa que, as memórias não precisam ser exclusivamente do sujeito. Afinal, todo e qualquer ser humano está inserido em grupos sociais distintos, e podem também trazer consigo memórias herdadas, memórias que se passam dentro do contexto social, onde o sujeito tem a oportunidade de se apropriar delas como sua, uma vez que sua interação com o meio, já fazem dessas memórias, também suas.

Resgatar memórias, então, é uma grande oportunidade de trabalhar a autoestima dos alunos, principalmente do NEJA, uma vez, que suas memórias ganham contornos de objeto de estudo na sala de aula e eles se sentem valorizados por terem suas memórias como parte importante do seu processo de aprendizado. Esse fato fica nitidamente evidente, quando o aluno, ao resgatar suas memórias, acessa lembranças, constrói, reconstrói e visita vários gêneros literários (como o descritivo, por exemplo), tendo a oportunidade de fazer deste momento, não apenas uma simples transmissão de conhecimento, mas uma troca de saberes e olhares sobre o mundo no qual estamos inseridos.

Não podemos deixar de abordar, também, que este gênero, proporciona ao aluno oportunidade de se exercer como cidadão através de seu texto e inserir-se na sociedade da qual faz parte, pois ao reconstruir sua história e sua trajetória, ele consegue por em prática a função social do texto.

3. Metodologia

Como já destacamos anteriormente, este projeto tem por objetivo resgatar a autoestima dos alunos do NEJA, através de suas memórias literárias. Para a consecução de tal objetivo, utilizamos um método de trabalhos em sequência, divididas em oficinas, baseado na proposta de Cosson (2014). Os bolsistas do PIBID Multidisciplinar, juntamente com o professor regente da turma, organizaram oficinas, utilizando o material já existente das Olimpíadas de Língua Portuguesa, chamado “Se bem me lembro...”.

Tais oficinas foram repensadas e reelaboradas visando atender à demanda específica do NEJA e realizar um trabalho que fosse para além do texto e da sala de aula, no qual professor, alunos e pibidianos, pudessem participar ativamente das oficinas, desde sua construção e elaboração, até sua execução na sala de aula.

Os bolsistas do PIBID Multidisciplinar, juntamente com o professor da turma, elaboraram aulas que pudessem ser aplicadas com a turma, realizando as devidas adaptações. Cada oficina contou com uma parte teórica e uma prática, para oportunizar aos alunos, uma experiência mais concreta e um envolvimento maior na proposta.

Em um primeiro momento, sempre damos prioridade a uma conversa inicial para a motivação do tema, seja ela trazida por nós, ou a partir de um acontecimento social. A partir dessa atividade, as oficinas foram realizadas em rodas de leituras, debates e escrita, dando prioridade sempre à utilização de materiais lúdicos e de atividades dinâmicas para enriquecer as oficinas.

Em outro momento observamos as respostas e envolvimento dos alunos através das leituras compartilhadas de suas próprias produções, resgatando, assim, sua identidade linguística e autoestima, promovendo atividades, cafés literários e pequenas exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos.

4. Análise e interpretação dos dados

Em um primeiro momento, montamos um planejamento em conjunto, que atendesse tanto à disciplina de Língua Portuguesa, quanto de História, tentando trabalhar com a interdisciplinaridade presente no Projeto do PIBID da Universidade Veiga de Almeida. Após esta etapa, decidimos

quais caminhos iríamos trilhar, fizemos uma pesquisa sobre o gênero textual Memórias Literárias, discutimos entre nós como ele seria introduzido aos alunos do NEJA, nos apropriamos do material das Olimpíadas de Língua Portuguesa e dividimos as oficinas entre os pibidianos.

Observamos o quantitativo de alunos, levamos em consideração a heterogeneidade da turma (que é composta por alunos de 18 aos 60 anos de idade) e procuramos nos adequar a esta demanda, pensando de que maneira poderíamos atingir a todos e a viabilizar a participação efetiva do grupo.

Por ser um projeto multidisciplinar, também levamos em consideração às defasagens da turma, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em História, e desta forma, pensamos também em como utilizar o projeto do PIBID Multidisciplinar para sanar tais defasagens.

Para que o trabalho fosse mais direcionado, dividimos as oficinas entre os bolsistas do Pibid Multidisciplinar e planejamos as aulas. Inicialmente, apresentamos o gênero textual memórias literárias aos alunos através de atividades lúdicas com o objetivo de os alunos começarem a ter o primeiro contato com o gênero, através da leitura de alguns textos e também por meio da audição de algumas memórias pelo rádio, para proporcionar também aos alunos o NEJA a experiência de se ouvir os textos.

Logo após essa etapa, começamos a executar as oficinas, a partir do material das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que foi adequado às mais diversas demandas e necessidades da turma. Essas etapas possibilitaram aos alunos a produção de suas primeiras escritas, para que também, pudéssemos utilizá-las como objetos de futuras aulas e exposições.

5. Considerações finais

Todas as aulas foram planejadas pelo professor juntamente com os alunos do PIBID, visando proporcionar a eles, uma experiência pedagógica, sem deixar de levar em consideração o currículo e sua flexibilidade (o que proporcionou um trabalho mais rico).

Foram levadas em considerações também as memórias dos alunos do PIBID e do professor regente da classe, visando uma experiência intensa, em conjunto e valorizando as memórias de todos os envolvidos no processo.

O trabalho com Memórias Literárias nos possibilitou, acima de tudo, trazer um resgate da autoestima dos alunos do NEJA, assim como era nosso objetivo primordial, pois percebemos o quão importante foi para eles poder resgatar e rescrever suas memórias e compartilhá-las com o grupo.

Proporcionou também, uma reflexão sobre a prática pedagógica para os bolsitas do PIBID ainda em formação, pois exemplificou como é possível trabalhar significativamente a prática e a produção de texto, dos mais diversos gêneros. Com essa atividade, foi possível para os bolsistas perceberem também, que devemos sempre ter como principal objetivo preparar os alunos para além da sala de aula, para que o texto exerça a função social dentro da realidade de cada um e não se torne uma prática excludente de nenhuma das partes no processo de ensino e aprendizagem.

Vimos também, a importância de se valorizar cada história, cada contexto, cada lembrança trazida para sala de aula, pois essa prática oportunizou aos alunos, reafirmarem sua identidade e se perceberem como cidadãos capazes de exercer significativamente sua cidadania e modificar a sociedade na qual está inserido através de suas escritas e reescritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF, 1997.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Caderno do professor se bem me lembro...: orientação para produção de textos*. Coleção da Olimpíada, São Paulo: Cenpec, 2010.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na es-*

cola. Trad. e org. de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. 278p.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas-SP: pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

**METACOGNIÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA ANÁLISE
DO APLICATIVO MÓVEL PREPARA ENEM 2018**

Martha Caroline Duarte de Brito Freitas (UENF)

marthacarolduarte@hotmail.com

RESUMO:

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, existem outros aspectos, além dos cognitivos, que irão favorecer a assimilação de informações e o desempenho em determinada tarefa. A metacognição, construto teórico defendido por John Flavell (1976), é um dos elementos, cujo domínio, pode ser determinante na postura ativa e consciente do estudante frente a uma atividade. É partindo deste pressuposto que este trabalho tem o objetivo de analisar o aplicativo móvel “PREPARA ENEM 2018 (SIMULADO E REDAÇÃO)”, à luz da teoria metacognitiva, procurando evidenciar em que pontos o respectivo instrumento digital, especificamente na área da linguagem, promove o desenvolvimento de habilidades de automonitoramento e autoconsciência cognitivos.

Palavras-chave:

**Metacognição. Aplicativo Móvel. PREPARA ENEM 2018.
Tecnologias digitais na Educação.**

1. Introdução

Nas últimas décadas, as investigações no contexto educacional, alinhadas à Psicologia Cognitiva, não têm se debruçado somente nas relações entre cognição e aspectos motivacionais/afetivos. Um novo olhar em direção ao aluno e as suas potencialidades, a partir de uma consciência ativa e uma regulação do processo de aprendizagem, tem sido alvo de muitos estudiosos que pesquisam nesta linha.

Quando se fala de autoconsciência e regulação/automonitoramento da ação de “aprender a aprender”, estamos nos referindo à metacognição, teoria defendida por John Flavell (1976), inicialmente no âmbito da metame-mória.

A reflexão sobre a cognição exige estratégias e habilidades, as quais, geralmente, não são tão desenvolvidas em sala de aula (às vezes, até por falta de conhecimento das mesmas). No que se refere à linguagem, por exemplo, percebe-se que grande parte dos alunos se sente desmotivada e incapaz para produzir um texto e até mesmo resolver questões que irão exigir deles próprios um nível razoável pra interpretar e compreender.

O que se vê, posteriormente, são baixos índices, resultados não tão satisfatórios, como em provas escolares, exames nacionais, entre outros tipos semelhantes de avaliações.

Além disso, a facilidade de acesso, hoje, às tecnologias digitais também se mostra como elemento desta realidade educacional: *tablets*, *smartphones*, notebooks, redes sociais, etc., fazem parte do universo do discente do século XXI.

É partindo dessas considerações que este trabalho busca analisar em que aspectos um aplicativo móvel, que auxilia na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), promove a consciência metacognitiva em seus usuários.

Para as possíveis constatações, será feita uma breve abordagem a respeito da teoria cunhada pelo psicólogo Jonh Flavell, além dos levantamentos de elementos do aplicativo, objeto de estudo desta pesquisa, apontando em que contextos a metacognição evidencia-se.

2. A metacognição: uma reflexão sobre o pensar

A postura de refletir sobre a própria ação, ou melhor, sobre a sua própria cognição não é uma questão recente, visto que as correntes pedagógicas tradicionais não priorizam esta reflexão atuante do indivíduo.

Todavia, alguns estudos, a partir da década de 70, surgem justamente para desconstruir essa visão de que o aluno deve ser passivo em uma tarefa, ou seja, sem pensar por si mesmo em situações acadêmicas e cotidianas.

Ao promover essa ruptura nas abordagens de ensino–aprendizagem a partir de um pensamento sobre o próprio conhecimento, automaticamente, estamos nos referindo à metacognição.

Um ponto primordial da metacognição é a autorregulação, conforme Jonh Flavell advoga:

A metacognição faz referência, entre outras coisas, à supervisão ativa e à consequente regulação e organização desses processos em relação com os objetos cognitivos em que atuam, normalmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto. (FLAVELL, 1976, p. 232)

Assim, a metacognição não contempla apenas a consciência a respeito da cognição, mas ultrapassa este viés, ou seja, evidencia também uma preocupação com o planejamento de estratégias, o (auto) monitoramento da tarefa e a autoavaliação (BANDURA, 1991).

Ao iniciar e dirigir a própria aprendizagem (MATEOS, 2001), o indivíduo demonstra o domínio de aspectos ou “caminhos estratégicos” que servirão de base para um controle metacognitivo em todas as etapas de uma atividade, conforme é demonstrado na imagem abaixo:



Figura 1: Modelo hierárquico metacognitivo de Tobias e Everson (2002 *apud* MEINER; GOMES, 2014)

Desta forma, quando o estudante toma posse deste pensamento metacognitivo, organizando, planejando, monitorando e avaliando recursos internos em favor de resultados externos e de um “pensar sobre a cognição”, efetivamente, há um conhecimento sobre os próprios pensamentos.

3. Apontamentos metacognitivos no aplicativo *PREPARA ENEM 2018* (SIMULADO E REDAÇÃO)

Com a era da tecnologia e do acesso à informação em qualquer lugar e em qualquer momento, muitos estudiosos recorrem ao uso de aplicativos a fim de alcançar algum auxílio/reforço em certa atividade, reformulando, assim, uma nova modalidade de aprender (LAURINDO; SOUZA, 2017): a aprendizagem móvel.

A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a

administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias (UNESCO, 2014, p.8)

Neste trabalho, buscou-se analisar um aplicativo que apresenta aos usuários questões/temas das redações das últimas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. O critério de escolha do aplicativo PREPARA ENEM 2018 (SIMULADO E REDAÇÃO) deu-se em virtude de ser, até o momento, o aplicativo gratuito, inserido na categoria “ENEM”, melhor classificado no *Google Play* pelos usuários.

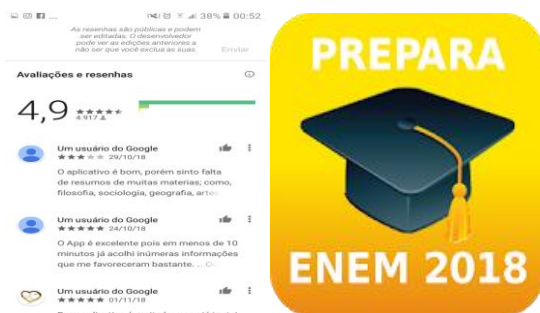


Figura 2: avaliação do aplicativo

Como já foi citado, o intuito do trabalho é demonstrar se o respectivo aplicativo oportuniza experiências metacognitivas por parte de seus usuários, e em que aspectos isso acontece.

Para fazer estes levantamentos, é importante apontar as estratégias metacognitivas que um sujeito deve utilizar para que, de fato, haja um pensamento do ato cognitivo, conforme é mostrado na figura 3:

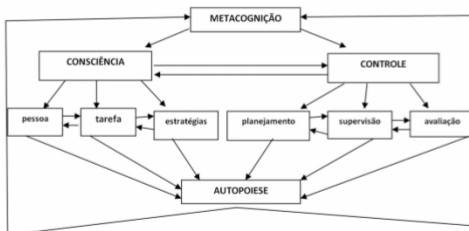


Figura 3: Estratégias metacognitivas (PORTILHO; DREHER, 2012, P.186)

De acordo com Portilho e Dreher (2012), ao colocar em prática as estratégias metacognitivas, o estudante, por exemplo, estará desenvolvendo uma consciência a respeito de si mesmo, da tarefa a ser realizada e das ferramentas que utilizará para desempenhar a mesma.

Além disso, estará exercitando um controle, um monitoramento em todas as etapas da atividade. E por fim, a estratégia de *autopoiese*, que implica, a partir das outras, um espécie de “*feedback*”.

Nesse contexto, ao analisarmos o aplicativo em debate, nota-se que, ao se permitir utilizar um software dessa espécie, espera-se que o estudante tenha a consciência de que será preciso ter dedicação e desprendimento de certas ideias tradicionais a respeito de aprendizagem, posto que o estudo, no que tange ao aplicativo, será de forma autônoma e individual.

Vale ressaltar que, em relação à linguagem, por exemplo, é oferecido um roteiro de estudos com os conteúdos cobrados no ENEM. Assim, o estudante terá a possibilidade, a partir da análise da ação e do que domina (ou não), de montar um plano de estudos personalizado.

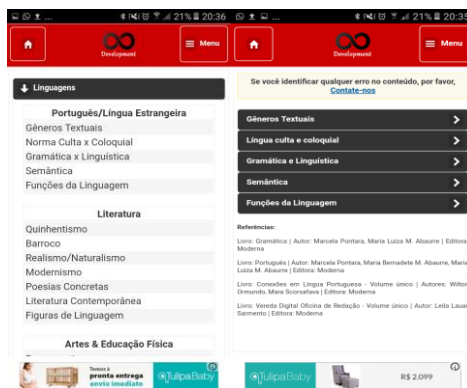


Figura 4: conteúdos da área de Linguagens no aplicativo PREPARA ENEM 2108.

Em relação ao controle da avaliação, o aplicativo apresenta, ao fim de cada atividade realizada, uma espécie de relatório, que é chamado de *histórico*.



Figura 5: exemplo do gráfico avaliativo.

A evolução do estudante é visualizada a partir de um gráfico que é gerado, como é possível verificar na figura acima.

Sobre a redação, o aplicativo apresenta os temas anteriores, modelos “nota 1000”, as competências que são avaliadas e os erros mais comuns, alertando o usuário a não cometê-los.

O erro é um aspecto que não é ignorado na metacognição e na autor-regulação, visto que é a partir tanto das falhas quanto dos acertos que o sujeito irá estabelecer novas estratégias.

4. Considerações finais

É inquestionável o fato de que a tecnologia potencializou as facetas do processo de ensino–aprendizagem. Contudo, é importante que haja não só um domínio de toda gama tecnológica, mas um letramento digital, para que, efetivamente, ocorra uma aprendizagem significativa e consciente.

São inúmeros os aplicativos que “prometem” auxiliar quem está em fase de preparação para o ENEM. Sem dúvida, tais ferramentas podem ser de extrema valia, somadas a tudo que já foi ensinado e assimilado na sala de aula convencional.

Neste breve relato de pesquisa, objetivou-se identificar em que pontos a metacognição é (ou pode ser) impulsionada no estudante que faz uso do aplicativo PREPARA ENEM 2018. É importante salientar que o aplicativo, de forma independente, não será metacognitivo por natureza, ou seja, será o usuário/o estudante, a partir do que é oferecido na plataforma digital, que desenvolverá suas habilidades metacognitivas.

Vimos que estratégias como planejamento, monitoramento da tarefa e de autoavaliação são, de certa forma, expressas a partir da “pedagogia” do aplicativo. Mas, somente a apresentação não é suficiente.

É necessário que os usuários de aplicativos de aprendizagem móvel estejam atentos e conscientes de que é urgente um conhecimento sobre o próprio conhecimento, o qual não estará representado somente nas páginas de um dispositivo, mas em vários prismas da sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. In: *Organizational Behavior and human decision process* 50, 248-287, 1991.

FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (p. 231-5). Hillsdale-N.J.: Erlbaum, 1976.

LAURINDO, A. K. S.; SOUZA, P. H. S. *Aplicativos educacionais: um estudo de caso no desenvolvimento de um aplicativo na plataforma APP Inventor2 para auxílio no ensino de produção textual nas aulas de português*. Universidade Federal de Santa Catarina: Araranguá, 2017

MATEOS, M. *Metacognicion y Educación*. Argentina: Aique, 2001.

MEINER, C; GOMES, R. F. Metacognição: o processo do pensar. In: *EF-Deportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 19, Nº 199, Diciembre de 2014

PORTILHO, E.M.L. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PORTILHO, E.M.L; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. In: *Educ. Pesqui.* vol. 38, n. 1, São Paulo Jan./Mar. 2012 Epub Oct 21, 2011.

TOBIAS, S.; EVERSON, H. T. *Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring*. College Board Research Report, 3, College Entrance Examination Board: New York-USA, 2002.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Título original: UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning, publica-

do em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. A tradução para o português desta publicação foi produzida pela Representação da UNESCO no Brasil. 2014

ROSA, F. R; AZENHA, G. S. *Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Zinne-rama, 2015.

METACOGNIÇÃO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Juliana de Souza Silva (UEMS)

jhulynhas@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Dentre os problemas destacados na escola, bem como em provas externas como SAEB, *Sistema de Avaliação da Educação Básica*, um dos que tem mais destaque é a interpretação e compreensão textual. Os estudantes têm dificuldade para compreender informações implícitas e explícitas nos textos. Este artigo objetiva apresentar uma sequência didática com atividades de leitura de contos que possibilitaram ao leitor a aprendizagem de estratégias de leitura para a compreensão textual, aplicadas com uma turma de 8º ano da Escola estadual Carlos Irigaray Filho de Alto Taquari-MT. Vale ressaltar a relevância deste trabalho, já que pensar em propostas para o ensino de leitura podem possibilitar aos estudantes a compreensão textual, auxiliando-o na aprendizagem. Para tal, nos baseamos em Leffa (1996), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). A fundamentação da pesquisa foi realizada a partir de sequência didática em que apresentamos contos em momentos diferentes e estratégias de leituras envolvendo a compreensão e interpretação textual, que permitirá aos estudantes realizarem inferências e utilizar o processo cognitivo para melhor compreender e interpretar, não somente contos, mas também outros gêneros textuais.

Palavras-chave:

Cognição. Compreensão. Leitura.

1. Introdução

Muitos são os desafios no meio educacional, no entanto, quando se trata do ambiente escolar, mais precisamente da disciplina de Língua Portuguesa, um dos temas mais debatidos é a interpretação e compreensão textual dos estudantes. Tais temas não são tratados somente na escola, mas também em provas externas como a Anresc (Prova Brasil) realizada pelo SAEB, *Sistema de Avaliação da Educação Básica*.

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente

e Avançado. No QEdU, consideramos que alunos **com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado.** (QEdU)

Sabendo que o resultado da Anresc é distribuído de acordo com a escala de proficiência e que esse é um instrumento avaliativo de relevância é necessário observar tais dados, pois são indícios do andamento da educação brasileira.

De acordo com o QEdU,

(...) 30% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Dos 2.097.630 alunos, 629.427 demonstraram o aprendizado adequado. (QEdU)

A competência da prova Brasil de procedimentos de leitura tem cinco descritores, no entanto aqui iremos nos ater aos descritores 1 - Localizar informações explícitas em um texto e 4 Inferir uma informação implícita em um texto.

Os estudantes têm dificuldade para compreender informações implícitas e explícitas nos textos, de modo que faz-se necessário que o professor-investigador crie situações que lhe permitam não somente analisar o nível de proficiência de leitura de seus alunos, mas também elaborar atividades e propostas que visem a intervir e aprimorar a aprendizagem em sala de aula.

Desta forma, este artigo tem por objetivo apresentar uma sequência didática com atividades voltadas a análise da capacidade leitora e aprendizagem de estratégias de leitura para a compreensão textual com contos realizadas com uma turma de 8º ano (segunda fase do terceiro ciclo) da Escola estadual Carlos Irigaray Filho de Alto Taquari-MT.

2. A função da metacognição

Quando se fala de leitura, há vários aspectos a serem considerados, como: a seleção dos textos; o assunto; o tamanho do texto, a linguagem, no entanto, ainda que tais elementos sejam importantes daremos aqui destaque à cognição, mais propriamente à metacognição e ao papel do leitor no processo de leitura.

Ao falar de leitura, é necessário destacar a importância do papel do leitor, pois ainda que várias seleções sejam feitas de formas externas, é o desempenho do leitor que irá definir seu nível de compreensão de algo. A

esse sentido Leffa destaca:

O papel do leitor é importante não só na compreensão do texto mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura. (LEFFA, 1996, p. 45)

Ainda que o leitor tenha dificuldade em determinados assuntos, ou que compreenda outros, o esforço que faz para desenvolver as capacidades leitoras fará com que passe a compreender textos que anteriormente lhe eram incompreensíveis. Ao se esforçar para compreender algo, ou seja, monitorar o seu processo de leitura, o leitor passa a efetuar um processo metacognitivo.

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve portanto (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão... (LEFFA, 1996, p.46)

Tão importante quanto realizar a leitura é monitorá-la, pois a partir do momento em que o indivíduo apenas efetua um momento de leitura corrida, pode não compreender realmente aquilo que está lendo de modo a comprometer a interpretação, compreensão e de um modo geral, sua aprendizagem.

Quando o leitor passa a realizar leituras, observar que tem dificuldades e que precisa fazer algo para saná-las, já está em um processo de evolução de sua capacidade leitora, ou seja, deixa de ter uma leitura considerada como insuficiente. Ao utilizar estratégias de leitura, criadas pelo leitor ou não, além de passar a compreender o texto de maneira mais eficaz, o estudante evolui seu nível de leitura. A este ponto Leffa destaca:

O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados. (LEFFA, 1996, p.45)

Tal noção deve ser observada de modo que o professor crie estratégias de ensino, de modo que possa apresentar aos estudantes variedades de técnicas de leitura, oportunizando não somente que os estudantes passem a ser leitores proficientes no que se refere à literatura, mas em todos os aspectos, fazendo com que seu aluno evolua suas capacidades e competências

leitoras de modo a influenciar em sua aprendizagem como um todo, passando a ser algo que ultrapassa a disciplina de Língua Portuguesa e tornando-se algo transdisciplinar.

3. Metodologia

Para realizar a atividade de metacognição em sala de aula primeiramente foi realizado um estudo de qual tipo de texto seria mais adequado para observar o processo de leitura. A atividade foi realizada com uma turma de oitavo ano de modo que, após observação, o tipo textual selecionado para ser trabalhar foi o narrativo, mais precisamente o gênero conto.

Primeiramente os estudantes foram informados que realizariam uma atividade de leitura, mas que cada estudante poderia ler a seu modo. Foi entregue para cada aluno, uma cópia do conto “Plebiscito” de Artur Azevedo e enquanto, faziam a leitura pode-se observar que dos vinte e oito alunos presentes, apenas um destacou as palavras desconhecidas e cinco leram o texto duas vezes.

Após encerrarem a leitura foram feitos questionamentos para observar como se deu o processo de leitura do texto. Inicialmente os estudantes foram questionados sobre o que entenderam do texto, em seguida se havia no texto alguma palavra desconhecida. Os estudantes explicaram que entenderam a maioria das palavras e que aquelas que não entendiam não atrapalharam a compreensão textual, pois quando encontraram palavras desconhecidas, pulavam aquele trecho e liam as próximas palavras, liam a frase toda, buscavam as palavras que queriam, voltavam e liam o texto novamente de modo a entender a ideia geral pelo contexto.

Durante os questionamentos pode-se notar que enquanto alguns estudantes já utilizavam de alguns mecanismos para poder entender o que o texto dizia, alguns continuavam sem entender, pois dois estudantes relataram que quando não entendem o texto pulam e vão direto para o final, e, que se é um caso de avaliação pula a leitura e vai direto para a resposta.

Após analisar as dificuldades de leitura, foram apresentadas aos estudantes técnicas de leitura para posteriormente observar se as usariam para melhor compreender o texto.

Para expor as técnicas de leitura aos estudantes foi levada para a sala de aula a caixa de dicionários de língua portuguesa e apresentada aos estu-

dantes a pesquisa de palavras no dicionário a partir das palavras-chave, pois trata-se de um modo eficaz de pesquisar o significado das palavras.

Além da pesquisa de palavras no dicionário, foi destacada a importância de realizar a leitura lenta, destacar as palavras desconhecidas, reler o texto e buscar o sentido da palavra no contexto.

Feito o estudo de técnicas de leitura, foi entregue aos estudantes o conto “Latricério”, de Stanislaw Ponte Preta para realização da leitura, e, assim como na leitura do texto anterior, os estudantes realizaram a leitura silenciosa. A caixa de dicionários foi colocada no fundo da sala e os alunos foram orientados a lerem o texto da forma que achassem melhor para sua compreensão.

Antes de iniciar a leitura do texto, uma estudante questionou se poderia utilizar o dicionário caso surgisse, no texto, alguma palavra desconhecida, no entanto, tanto esta, quanto os outros estudantes não utilizaram esse recurso.

Após a leitura, foi questionado aos estudantes se compreenderam o texto, no entanto, como o segundo conto tem uma linguagem mais avançada que o primeiro, tiveram mais dificuldade para entendê-lo do que tiveram no texto anterior.

Segundo os estudantes a dificuldade e estava em compreender os termos que Latricério falava, de modo que o texto foi novamente lido em sala, agora pela professora. Após a leitura, os estudantes destacaram suas dificuldades e pontos de incompreensão, neste ponto fez-se a releitura dos momentos de troca de palavras em expressões ditas pela personagem Latricério, de modo que algumas os estudantes inferiram o significado e o descreveram e em outros momentos declararam que ainda não entendiam, como no trecho final do texto, em que o narrador-personagem percebe que Latricério não compreendera o que era persiana, e, assim como o porteiro realiza troca de palavras para que este entendesse o que falara.

Ao analisarem este trecho com a professora, os estudantes perceberam qual era a significação do texto. Feito fora questionados, quais estratégias de leitura não utilizaram, mas que se o fizessem teriam inferido o resultado, de modo que os alunos responderam que se caso tivessem utilizado o dicionário para compreender palavras desconhecidas como “persiana” compreenderiam a expressão sem necessitar de ajuda da professora.

4. Considerações finais

Ao realizar as atividades ficou perceptível a necessidade de estudo e aplicação de estratégias metacognitivas em sala de aula principalmente em início de ano em que geralmente faz-se o diagnóstico da sala de aula para que se possa fazer intervenções em sala de aula ao longo do ano letivo.

Além disso saber o nível de leitura dos estudantes faz com que o docente tenha empatia por saber realmente não somente o quadro cognitivo, mas também o quadro metacognitivo.

Ainda que a atividade não tenha atingido o objetivo esperado, seus resultados foram animadores, pois os estudantes notaram quais estratégias devem tomar para que possam compreender o texto que leem.

É importante notar também que faz-se necessário a continuidade do trabalho em sala de aula, ou seja, não é uma atividade que o professor inicia e já tem resultados positivos imediatistas com toda a turma, pelo contrário é importante que o docente tenha em mente que necessitará prosseguir com o trabalho, repetindo algumas técnicas, aplicando outras, fazendo inferências implícitas em que o estudante, ainda que monitorado e direcionado ao trabalho metacognitivo, não veja como um momento de parada para o ensino de técnicas de leitura, mesmo que as faça.

Aplicar atividades metacognitivas pode propiciar a evolução da capacidade leitora dos estudantes fazendo com que esses saiam dos níveis insuficiente e básico, passando aos níveis proficiente e avançado. Tal melhora além de fazer com que o estudante tenha um aprendizado efetivo, faz com que os resultados das avaliações tanto internas, quanto externas elevando também o índice educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DcLuzzatto, 1996.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>>. Acesso em 22/10/2018

AZEVEDO, Artur. *Plebiscito*, 2018. Disponível em: <<http://contobrasilero.com.br/plebiscito-conto-de-artur-azevedo/>> Acesso em 25/10/2018

PRETA, Stanislaw Ponte. *Latricério*, 2018. Disponível em: <<http://www.casado Bruxo.com.br/poesia/s/sergio23.htm>>. Acesso em 25/10/2018.

METÁFORAS CONCEPTUAIS EM SEIS OBRAS DA LITERATURA DO MEDO

Morgana de Abreu Leal (IFRJ e UERJ)

morgana.leal@ifrj.edu.br

Pedro Henrique Ribeiro de Oliveira (IFRJ)

pedrohenriqueoliveira616@gmail.com

RESUMO

Ter medo é uma das características mais marcantes do ser humano, e o que nos tem mantido vivos durante a evolução da espécie. Na literatura do medo, ele se manifesta em narrativas que pretendem levar o leitor a sentir a emoção, sem estar em perigo real, mas encontrando-se em uma situação de perigo que, apesar de consciente, é apenas imaginária. A obra literária faz isso principalmente através da linguagem. A proposta é apresentar as metáforas conceptuais, as realizações linguísticas a conceptualização do medo na língua portuguesa. A metáfora conceptual, para a Linguística Cognitiva, deixa de ser um recurso estilístico e passa a ser reconhecida como parte da vida cotidiana, pois faz parte do nosso sistema conceptual, e, como tal, nosso pensamento, nossas experiências, e nossos atos cotidianos são reflexo de um sistema conceptual metafórico. Como metodologia, utilizamos a Análise Sistemática de Metáforas (SCHMITT, 2017). Primeiro, a identificação do fenômeno alvo e do problema de pesquisa; em seguida, a coleta de metáforas de base cultural sobre um fenômeno e análise das metáforas dos pesquisadores, seguida da amostra de metáforas no sentido de amostragem teórica, também a análise sistemática de um subgrupo, passando pela heurística e interpretações. Seguem etapas para garantia de confiabilidade e, por fim, os resultados. Como corpus, analisamos as metáforas conceptuais do medo em “Suicidas” (MONTES, 2017), “A Dança da Morte” e “Carrie, a estranha” (KING, 1990; 2009), “Caixa de Pássaros” (MALLERMAN, 2015), “Boneco de Neve” (NESBO, 2013) e “O Abutre” (OLIVEIRA, 2011). Neste trabalho, propõem-se a compreensão das metáforas conceptuais relacionadas à emoção do medo e as representações cognitivas do medo estético encontradas no *corpus* de análise, através de suas expressões linguísticas metafóricas e cognitivas, assim como a exemplificação de como acontecem a conceptualização do medo e a produção de efeito estético do medo na literatura.

Palavras-chave:

Metáforas conceptuais. Literatura do medo. Medo como prazer estético.

1. Introdução

O presente artigo parte da inquietação proposta por duas vertentes de estudos que se complementam: a Linguística Cognitiva e os Estudos Literários. A produção da emoção do medo enquanto efeito de leitura nas narrativas que compreendem a literatura do medo é uma questão intrigante. A Linguística Cognitiva (LC) nos traz arcabouços teóricos esclarecedores:

modelos cognitivos idealizados (MCI), que ativam bases de conhecimentos consensuais dentro de uma comunidade de fala; e metáforas conceptuais, manifestações linguísticas que são reflexo do sistema conceptual humano, em vez de meros recursos estilísticos.

Juntos, os Estudos Literários e a LC permitem a recepção/interpretação da emoção do medo a partir da construção de significados advindos de manifestações da linguagem. Para demonstrar isso, discutiremos brevemente o que são o medo (real e ficcional) e a literatura do medo, as linhas teóricas utilizadas na análise, a fonte dos dados, e, por fim, apresentaremos uma breve conceptualização do medo, de acordo com os dados analisados. Pretendemos, então, mostrar neste artigo exemplos de metáfora conceptual relacionadas à emoção do medo que estejam presentes nas narrativas ficcionais que compreendem a literatura do medo e que auxiliam a produzir o efeito estético pretendido pela literatura do medo.

2. Medo real e ficcional e a literatura do medo

De acordo com Novaes (2007), o medo tem duas origens permanentes: a imaginação e a crença. Essas formas de medo, porém, modificam-se conforme tempo e espaço. O autor argumenta que no passado “o medo vinha, sobretudo, da natureza e do sobrenatural, hoje o principal perigo para a humanidade vem do próprio homem e das incertezas produzidas pela tecnociência” (*Id.*, *ibid.*, p. 11). Apesar dessas mutações, a sociedade contemporânea convive com duas formas: os velhos medos teológicos e metafísicos, que são invisíveis e ocorrem no silêncio da imaginação, e o medo do outro, que é consciente e visível.

Em seu ensaio sobre políticas do medo, Novaes delimita que, tendo deixado a época da barbárie para trás na história, as novas civilizações sofrem de uma ausência de sentido, pela falta de crises, guerras etc.; o medo, agora, se tornou difuso, trazendo em si “a incerteza, a vulnerabilidade e o desconhecido” (*Id.*, *ibid.*, p. 14). Zygmunt Bauman (2008, p. 8) fortalece a ideia de medo difuso: “[medo] é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”. Estaríamos revivendo o que no século XVI se chamava de “medo sempre e em toda parte”, vinculado então ao medo escuridão, tomada como “habitat natural da incerteza”. “Vivemos de novo uma era de temores”, a-

firma Bauman (*Ibidem*, p. 9), e completa que a ubiquidade do medo é o que mais nos amedronta. O medo estaria em toda parte, e novos perigos surgem todos os dias, “preparando-se para atacar sem aviso” (*Id.*, *ibid.*, p. 12).

Para Bauman, perigos podem ser reais ou derivados. Os reais advêm da experiência de reação a perigos imediatos, e nisso nos assemelhamos aos outros animais. O medo derivado estaria relacionado à sensação de insegurança e vulnerabilidade, o qual pressupõe que não há como confiar nas defesas disponíveis (*Id.*, *ibid.*, p. 9). Os tipos de perigos nos ameaçam de três maneiras diferentes:

Alguns ameaçam o corpo e as propriedades. Outros são de natureza mais geral, ameaçando a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, da qual depende a segurança do sustento (renda, emprego) ou mesmo da sobrevivência no caso de invalidez ou velhice. Depois vêm os perigos que ameaçam o lugar da pessoa no mundo – a posição da hierarquia social, a identidade (de classe, de gênero, étnica, religiosa) e, de modo mais geral, a imunidade à degradação e à exclusão sociais. (BAUMAN, 2008, p. 10)

França (2011) aponta que, para Freud, as fontes de sofrimento se estendem às fontes do medo. Elas são três: o nosso próprio corpo, a natureza, e o outro.

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos faticamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes. (FREUD, 1974, p. 95 *apud* FRANÇA, 2011, p. 62-3).

Há também o medo do sobrenatural. França (*Ibidem*, p. 65) explica que Freud atribui a crença em espíritos e magias a experiências vivenciadas na infância. Essas crenças seriam abandonadas à medida que crescemos e nos educamos. Mesmo reprimidas, porém, essas crenças “permaneceriam latentes e suscetíveis a serem ativadas nas circunstâncias ideais” (*Id.*, *ibid.*).

Todos esses “medos” aqui expostos são reais. Por isso mesmo, eles se fazem presentes nas narrativas literárias que tratam do assunto. O medo estético acompanha todos esses medos reais, fazendo deles uma fonte de

emoções que inundará a leitura. Apesar de real, esse “sofrimento” causado pelo medo artístico é apenas uma emoção estética. Ao explicitar o objetivo do Grupo de Estudos sobre o Medo como Prazer Estético, e explicitar o que é a literatura do medo, França explica:

Nosso objetivo é refletir sobre o que chamamos de medo artístico, uma peculiar emoção estética produzida por criações ficcionais. Se as emoções relativas à autopreservação são dolorosas quando estamos expostos às suas causas, quando experimentamos sensações de perigo sem que estejamos realmente sujeitos aos riscos, isto é, quando a fonte do medo não representa um risco real a quem o experimenta, entramos no campo das emoções estéticas. O exercício de tais sensações parece ser capaz de produzir efeitos peculiares (catarse, sublimidade), sobre os quais os Estudos Literários vêm refletindo há séculos.

Nosso corpus de trabalho primário consiste no que temos chamado de literatura do medo – narrativas ficcionais que o senso comum agrupa sob termos concorrentes e sobrepostos, tais como “de horror”, “góticas”, “darkfantasy”, “sobrenaturais”, “de terror”, “fantásticas”, entre outros, mas que manteriam, como elemento comum, a capacidade e/ou intenção de produzir, como efeito de leitura, a emoção do medo. (FRANÇA, 2009)

É a partir dessa definição de medo como prazer estético que vislumbramos a literatura do medo como possibilidade de corpus para a pesquisa. Por se tratar de ficção, e entender que a obra ficcional pretende mexer com a imaginação, qualquer forma de medo é válida na literatura do medo, o que vai mudar é a recepção do leitor, e isso é uma interpretação pessoal. O elemento em comum, que é a produção da emoção do medo como efeito de leitura, está presente em narrativas ficcionais que tratam de temas por vezes concorrentes, mas não excludentes entre si. Propomos, neste artigo, que a concretização desse efeito de leitura se dá na linguagem utilizada nas obras literárias, e, portanto, analisaremos metáforas conceituais que estejam ligadas à emoção do medo.

3. Metáfora conceitual

George Lakoff, na década de 80, desenvolveu o conceito de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). Sendo o MCI um conjunto complexo de *frames* distintos (FERRARI, 2011, p. 53), ele é uma representação cognitiva estereotipada, fundamentada em uma representação cultural “idealizada”, simplificada em relação ao mundo real (ALMEIDA, PINHEIRO *et al.*, 2009, p. 24). O MCI depende de três princípios estruturantes: (a) estrutura proposicional, na qual a expressão linguística só pode ser definida em rela-

ção a um modelo idealizado, ou seja, não natural e criado pelo homem e por aspectos culturais específicos daquele MCI; (b) esquemas imagéticos, que fundamentam a estrutura conceptual do MCI; e, (c) metafóricos e metonímicos, pois os MCIs podem ser estruturados por essas projeções (FERRARI, 2011, p. 53-4).

Tendo em vista o conceito de MCI, trabalharemos neste artigo com a metáfora conceptual (MC). Utilizaremos como arcabouço teórico o conceito de MC como apresentado por Lakoff e Johnson em 1980, utilizada até hoje e reelaborada por Kövecses (2004), (2006), (2007), (2010), (2015) e Dancygier e Sweetzer (2014), entre outros autores e linguistas cognitivos. A metáfora conceptual, nessa concepção, deixa de ser um recurso estilístico e passa a ser reconhecida como parte da vida cotidiana, pois faz parte do nosso sistema conceptual, e, como tal, nosso pensamento, nossas experiências, e nossos atos cotidianos são reflexo de um sistema conceptual metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 3).

A metáfora cognitiva assume um papel no sistema conceptual humano: é o fenômeno no qual um domínio conceptual é sistematicamente estruturado em termos de outro (EVANS e GREEN, 2006, p. 38). Sua principal característica é a extensão de sentido: dois domínios conceptuais se projetarão um no outro. Lakoff e Johnson (2003, p. 5) explicam: “a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra”. Kövecses (2006) mostra várias expressões linguísticas que se referem à vida conceptualizada enquanto uma viagem: algumas pessoas não têm direção na vida, outras podem chegar ao fim da jornada de maneira errática ou vitoriosa, outras ainda passam por um monte de coisas, mas seguem em frente. No exemplo (1), temos a fala de Zamaswazi Dlamini-Mandela, neta de Nelson Mandela, que apresenta um exemplo da MC A VIDA É UMA VIAGEM:

(01) “Como meu avô sobreviveu a 27 anos na cadeia? O que o fez seguir em frente?”

A escolha de palavras, seja para o uso cotidiano ou literário, é frequentemente sistemática. Isso implica entender que quando ouvimos alguém proferir a frase (1), o que parece literal e comum no uso da língua portuguesa, é na verdade um *construal* diferente do uso literal: ele evoca novas inferências que nos fazem conceptualizar a vida em termos de viagem, um mapeamento entre domínios cunhado como A VIDA É UMA VIAGEM. O vocabulário relacionado aos domínios fonte e alvo desse mape-

amento não é escolhido ao acaso:

A existência de tal conexão conceptual licencia uma gama de escolhas vocabulares que se pautam nos aspectos conectores dos dois domínios ligados pelo mapeamento. Nós podemos, portanto, falar sobre disputas verbais em termos de ganhar ou perder, ser uma vítima, ou ter uma arma secreta. Essas escolhas linguísticas são uma consequência dos mapeamentos metafóricos conceptuais. (DANCYGIER; SWEETSER, 2014, p. 14)

Assim como Dancygier e Sweetser (2014, p. 9), consideramos a literatura como fonte de dados de alto valor, pois é na literatura que encontramos criatividade, extensão e inovação de sentido. Mostraremos, porém, que as metáforas conceptuais presentes nos exemplares de literatura do medo se aproximam da linguagem cotidiana: a MC está enraizada no sistema conceptual humano e a construção de sentidos se dá através de metáforas o tempo todo.

Assim sendo, a escolha de domínios conceptuais na literatura do medo acompanha o MCI dessa mesma emoção, caracterizando inclusive as escolhas vocabulares que povoarão o texto. Kövecses argumenta que a metáfora é essencial à compreensão da conceptualização da emoção e da experiência emocional:

Uma vez que deixemos para trás as visões simplistas da linguagem emocional, um novo “mundo” de sentimentos emocionais se desdobra à nossa frente. Linguagem emocional não será vista como uma coleção de palavras literais que categorizam e se referem a uma realidade emocional preexistente, mas a uma linguagem que pode ser figurada e que possa definir e até criar experiências emocionais para nós. (KÖVECSES, 2004, p. xii)

Tomamos como nossas as indagações de Kövecses (2004, p. 20-1), tendo como foco a emoção do medo: quem usa a linguagem dessa forma para falar de emoções; quem concebe essa linguagem: poetas, escritores ou pessoas comuns; e, essa linguagem muda através dos tempos? Discutiremos essas questões mais à frente.

4. Kövecses: modelos culturais e a conceptualização da emoção do medo

Em Kövecses (2007), o linguista mostra que os conceitos de emoções humanas têm conteúdo conceitual que derivam de metáforas, metonímias e “conceitos inerentes”. Ele propõe que nosso conhecimento conceitual vem em forma de “modelos culturais”, que se assemelham a modelos cognitivos idealizados (Lakoff (1987) cunhou o último termo). Nesta pro-

posta, os modelos culturais são representações cognitivas de experiências culturais.

Os modelos culturais formam pontos de referência que servem como protótipos das categorias de cada emoção descrita pelo autor. Eles não são socialmente reais, mas sim versões idealizadas da realidade. Apesar de Kövecses (2007, p. 25-6) descrever também metonímias e um modelo cultural de senso comum prototípico (*prototypical folk model*), no qual os estágios de 1 a 5 da emoção do medo são descritos, indo do momento em que o perigo se apresenta ao momento da fuga, no qual o medo deixa de existir, o presente trabalho se centra no uso de metáforas conceptuais apenas, pois são as metáforas que constituem uma estrutura conceptual suficientemente rica para o conceito da emoção (*Id., ibid.*, p. 26-7). Além disso, contribuem com uma formulação mais precisa das propriedades do perigo em casos prototípicos, dão destaque a algumas características do medo, introduzem o controle ao modelo do senso comum (estágios 3 e 4), e especificam o fim da emoção do medo.

Neste trabalho, proponho analisar as metáforas conceptuais em exemplares da literatura do medo, e poderemos encontrar evidências linguísticas para essas e outras questões postuladas pela literatura especializada. Mas antes de darmos continuidade à análise das metáforas conceptuais encontradas, daremos uma palavra sobre a metodologia da pesquisa e a escolha dos autores cujas obras servirão como dados para este artigo

5. Metodologia da pesquisa

Para encontrar e analisar as metáforas do medo, contamos com a Análise Sistemática de Metáforas (SCHMITT, 2017), que compreende sete fases. Primeiro, identificou-se o fenômeno alvo (assunto trabalhado; material de estudo). Neste caso, optamos por trabalhar com metáforas conceptuais relacionadas ao medo, encontradas em exemplares da literatura do medo. A escolha das obras se deu a seguir.

A partir de um projeto de pesquisa do Programa Jovens Talentos, financiado pela FAPERJ, que se iniciou em 2017, começamos a pesquisar, a orientadora e o aluno bolsista, os conceitos teóricos (medo real e ficcional, literatura do medo, metáfora conceptual). Em 2018, iniciamos a segunda fase da pesquisa, que consiste em pesquisar as metáforas conceptuais do medo em algumas obras da literatura do medo. Para nos ajudar nessa emprei-

tada, incorporamos outras quatro alunas do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente, de uma escola federal¹¹⁸, que trabalharam como voluntárias, para fazer a análise dessas metáforas em obras da literatura do medo que elas mesmas escolheram.

Foram escolhidos para análise, então, os livros “Caixa de Pássaros” (MALLERMAN, 2015), “Boneco de Neve” (NESBO, 2013), “Carrie, a estranha” (KING, 2009), e “O Abutre” (OLIVEIRA, 2011). Sobre este último, destacamos que o autor é da cidade de Volta Redonda/RJ, cidade vizinha à Pinheiral/RJ, onde se localiza a escola na qual estudam os alunos envolvidos na pesquisa. O bolsista “Jovem Talento” escolheu, por sua vez, “Suicidas” (MONTES, 2017) e a professora orientadora incluiu na pesquisa a análise de metáforas conceptuais do medo em “A Dança da Morte” (KING, 1990).

Na segunda etapa, foi realizada a coleta e a análise destas metáforas, objetivando a produção de uma enciclopédia com possíveis domínios metafóricos relacionados ao medo (que é o nosso objeto de estudo). Esta fase de análises metafóricas requer o uso de diferentes materiais da vida cotidiana, teoria e também de conhecimentos literários, além da necessidade de identificar metáforas que caracterizam o pensamento do pesquisador sobre o assunto. A seguir, na terceira etapa, busca-se uma amostra de materiais no sentido teórico, tentando obter uma grande variação nas amostras. Toda e qualquer manifestação expressa de medo é coletada para análise, de modo a ampliar ao máximo a perspectiva do pesquisador.

Já na quarta fase, é iniciada a análise sistemática das metáforas, na qual se identifica o texto metafórico e os organiza em diferentes domínios para cada tipo de metáfora coletado. Nessa etapa, o procedimento é listar as metáforas encontradas e separá-las. Segue-se então categorização dos domínios fonte – o domínio alvo sendo o MEDO. Na quinta etapa, é realizada a interpretação com ajuda da heurística (comparar modelos metafóricos, formular funções de realce e encobrimento de funções metafóricas etc.). É o momento de interpretar e ressignificar as metáforas encontradas, já categorizadas, e refletir sobre o fenômeno estudado, ou seja, analisar o conteúdo pesquisado dentro do contexto de uso e de pesquisa, encontrar padrões, ana-

¹¹⁸ O nome das alunas não será mencionado porque são menores de idade, mas cada uma delas sabe de sua importância para essa pesquisa, bem como já receberam seus elogios e agradecimentos pessoalmente.

lisar reações às metáforas etc.

A sexta fase do processo é quando se garante a confiabilidade do procedimento, podendo elenar vários critérios para auxiliar a garantia de confiabilidade. Em pesquisa linguística, os critérios tradicionais de qualidade – objetividade, confiabilidade e validade – devem estar presentes durante toda a investigação. Para tal, Steinke (1999, apud Schmitt, 2017) sugere a ampla documentação do processo de pesquisa, a interpretação em grupos e a utilização de um procedimento padrão. A pesquisa aqui apresentada procurou seguir as sugestões, mas sempre tendo em mente que o propósito é analisar exemplos de linguagem, o que nunca se esgotará e tampouco produzirá verdades absolutas, apenas chegará a considerações sobre o fenômeno pesquisado, nesse caso, a conceptualização da emoção do medo.

Por fim, na sétima e última fase do processo, realiza-se a apresentação dos resultados obtidos, em textos que trazem, de maneira equilibrada, teoria, exemplos e comentários. O objetivo desta fase é trazer ao leitor uma tabulação dos conceitos-chave, uma visão panorâmica dos dados obtidos e uma descrição do fenômeno que esclareça o objeto de pesquisa.

6. Resultados e discussão

Os dados apresentados e discutidos aqui são uma parte da pesquisa realizada. Após a categorização das metáforas conceptuais do medo, como muitas expressões linguísticas apareceram várias vezes, tanto na mesma obra quanto em obras diferentes, os pesquisadores optaram pela apresentação do maior número de domínios fonte possível. Por isso, os resultados aqui não correspondem à totalidade dos achados nas obras, mas sim aos que consideramos mais relevantes para a pesquisa.

Começamos pela abundância de expressões linguísticas da metáfora conceptual MEDO É EXPRESSÃO FACIAL¹¹⁹, no livro *Suicidas*, do autor Raphael Montes (2017), conforme tabela 1.

Tabela 2– Expressões da MC MEDO É EXPRESSÃO FACIAL, em Suicidas

MC: MEDO É EXPRESSÃO FACIAL		itas em
Domínio-fonte: expressão facial	Domínio-alvo: medo	
119 Na li versã Suplem	É impressionante como o medo nos dá um aspecto desumano	1223
	Ele me estudou com olhos assustados	
	Balbuciu Otto, com olhos arregalados de medo	
	Dan observava o cadáver com os olhos assustados	
	O olhar assustado desapareceu, sugado pela iminência de morte...	
	Ele arregalou os olhos assustados	
	o rosto doce desfigurado pelo medo da morte	
	O medo estampado nos olhos trêmulos	
	O desespero nos olhos e o tremor em cada palavra confirmavam a inocência dela	

Essa MC é comum e aparece também nas outras obras investigadas. Através dos exemplos, podemos perceber como o medo é conceptualizado em termos de expressão facial. Para ilustrar, observemos o esquema de projeções metafóricas entre os domínios fonte e alvo.

Esquema 1– Exemplos de projeções metafóricas de Suicidas

DOMÍNIO FONTE: EXPRESSÃO FACIAL	DOMÍNIO ALVO: MEDO
O ROSTO DOCE DESFIGURADO PELO MEDO	MEDO DESFIGURA O ROSTO
O MEDO ESTAMPADO NOS OLHOS TRÊMULOS	MEDO ESTAMPA OS OLHOS
O ROSTO EM DESESPERO	MEDO SE EXPRESSA NO ROSTO

As próximas MC listadas (tabela 2) foram retiradas do livro *Caixa de Pássaros*. Dessa lista, destacamos a MC MEDO É UM LÍQUIDO EM UM CONTAINER. Essa metáfora conceptual é bastante convencional e está presente na conceptualização de outras emoções também, como em FELICIDADE É UM FLUIDO/LÍQUIDO EM UM CONTAINER (Ele estava transbordando de felicidade) e AMOR É UM FLUIDO/LÍQUIDO EM UM CONTAINER (Ela estava transbordando de amor) (KÖVECSSES, 2007), sendo até mesmo uma conceptualização central no caso da emoção da raiva (Eu mal podia conter minha fúria) (LAKOFF, 1987, p. 385).

Tabela 3– MC encontradas em Caixa de Pássaros

1224	MEDO É CALOR	Então ela sentiu um medo realmente escaldante.
	MEDO É FRIO	O som dessa uma vez áspero pela raiva e Malorie sente um arrepio mais frio do que qualquer vento de outubro poderia provocar.
		Na névoa da mente que acaba de nascer Malorie está ficando com mais

Outras metáforas conceptuais, como MEDO É CALOR e MEDO É FRIO, assim como a apresentada anteriormente, MEDO É EXPRESSÃO FACIAL, aparecem em outras obras e parecem estar convencionalizadas na nossa linguagem cotidiana. Elas aparecem também em *O Abutre* (OLI

Tabela 4– MC do medo em O Abutre

MEDO É FRIO	"Eriçar meus pelos" "Corpo todo arrepiado de medo" "Senti um frio na espinha"
MEDO É UM LÍQUIDO EM UM CONTAINER	"Um uivado lúgubre encheu a minha alma de pavor"
MEDO É VOZ	"Grito de terror" "Gritei de susto" "Berro de pavor" "Ganido uivado de terror e de medo" "Gritou a mulher, desesperada" "Berros horripilantes cessaram" "Demos um grito e cobrimos as cabeças" "Não pode exprimir o horror presente"
MEDO É PRAZER	"Arrepiozinhos gostosos de medo"
MEDO É PARALISIA	"Conseguiria movê-las de medo"
MEDO É DOENÇA	"Morreu de susto"
MEDO É EXPRESSÃO FACIAL	"O motorista me olhou aterrorizado"
MEDO É OBJETO	"Levando o terror e morte onde há vida" "Tenho horror de gente doente"
MEDO É UM SER SOBRENATURAL	"Um medo atávico e ancestral"

(VEIRA, 2011), como podemos observar na tabela 3, a seguir.

As MC da obra *Boneco de Neve* (NESBO, 2013) estão listadas na tabela 4. Novamente, observamos algumas recorrências de MC, o que sugere

re que a conceptualização do medo na língua portuguesa esteja convencionalizada por essas expressões linguísticas.

Tabela 5– MC em Boneco de Neve

Expressões	Metáforas conceituais
Mas, em situações em que prevalece o medo, o vocabulário mais íntimo prevalece.	MEDO É UMA BATALHA
Assim que entendeu que ainda estava sozinha, e passado o pânico inicial, descobriu que o pé estava preso.	PÂNICO É DESLOCAMENTO
Tentou dizer a si mesma para não entrar em pânico	PÂNICO É UM CONTAINER
Foi quando ela (entrou) em pânico	MEDO É EXPRESSÃO FACIAL
E na íris castanha Harry viu o medo que já previa ver e uma raiva inesperada	
Ele disse que queria ver o medo em seus olhos.	
Porque ele percebera: havia medo no olhar de Ottersen.	MEDO É DOENÇA
Meus colegas, tementes a Deus, são uns moralistas medrosos que acumulam boas ações por que no fundo, no fundo, morrem de medo de queimar no inferno.	
A floresta. O tipo de terror que não era racional	MEDO É INSANIDADE

A partir de agora, vamos analisar as obras de Stephen King, *Carrie, a estranha* (2013) e *A Dança da Morte* (1990). A seguir, na tabela 5, temos listadas algumas MC de *Carrie*.

Tabela 6– MC em Carrie

MEDO É CERTEZA	“Sentiu um terror acachapante”
MEDO É ARTE	“Esse horror era tão obra d’Ele quanto dela”
MEDO É ESCURIDÃO	“Sentiu o vulto negro do terror crescendo em sua mente”
MEDO É PRAZER	“Isso lhe deu um prazer sinistro” “Empolgante sensação de entusiasmo e um medo prazeroso”
MEDO É FOGO	“Ela tornou a ver o medo faiscar nos olhos de mamãe”
MEDO É INSANIDADE	“Ela ficou histérica e começou a delirar”
MEDO É ALIMENTO	“Provou o sabor amargo e forte do pavor” “Pavor doce e sinistro”

Aqui, além das metáforas conceituais convencionalizadas, também

podemos observar MC menos convencionalizadas, com menos recorrência – mas perfeitamente compreensíveis –, como MEDO É ALIMENTO e MEDO É PRAZER. Em King (1990) observaremos o mesmo fenômeno, e discutiremos as metáforas menos convencionalizadas.

Em *A Dança da Morte* (KING, 1990), encontramos metáforas conceptuais convencionalizadas, como, no momento em que a personagem é acordada pelo marido para saírem com urgência:

(02) “Um medo sinistro a acometera.”

A princípio, soa estranho afirmar que essa é uma expressão linguística da metáfora conceptual MEDO É UM Oponente em uma batalha, pois costumamos escutar a mesma expressão sendo utilizada para falarmos de doenças, como em (03):

(03) “Uma grave doença acometera o jovem.”

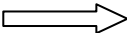
Isso nos levaria a postular que a MC correta seria MEDO É DOENÇA. Mas uma rápida busca no dicionário Caldas Aulete *on-line* para o verbo acometer nos dá como primeira acepção “Dar início ou fazer (algo ou alguém) dar início a ação violenta (contra algo, alguém ou reciprocamente); investir ou fazer investir contra”, além de outras acepções relacionadas a disputas. Concluimos, portanto, que em (3) temos um exemplo da metáfora conceptual DOENÇA É UM Oponente em uma batalha, e, por consequência, em (2) temos a MC MEDO É UM Oponente em uma batalha. Outras MC recorrente em *A Dança da Morte* é MEDO É UMA FORÇA DA NATUREZA (tabela 6).

Tabela 7 – Exemplos da MC MEDO É UMA FORÇA DA NATUREZA em King, 1990

“Então o terror anuviou seu rosto ao ver Irma depor o livro e erguer a .45.”
“O terror a engolfou.”
“Larry girou, engolfado instantaneamente pelo medo ao ouvir aquele isolado som rangente...”
“[...] e sentiu uma onda de puro medo, seguida por [...]”
“[...] um grande vagalhão de medo o envolveu.”

Os exemplos da tabela 6 contêm expressões linguísticas da MC MEDO É UMA FORÇA DA NATUREZA, na qual a emoção do medo é conceptualizada como uma força da natureza. Neles, temos exemplos muito semelhantes ao de Kövecses (2007, p. 24), no qual ele exemplifica: “Ela foi engolfada pelo pânico”. No esquema 4, podemos visualizar as representações das

projeções metafóricas mencionadas.

Esquema 2– Projeções metafóricas da MC MEDO É UMA FORÇA DA NATUREZA	
Domínio-fonte: força da natureza	 Domínio-alvo: medo/terror
<i>terror anuvia o rosto</i>	terror é uma nuvem que nubla
<i>terror/medo engolfa</i>	terror/medo faz mergulhar
<i>onda/vagalhão de medo</i>	medo é uma onda que encobre

Outra MC recorrente em *A Dança da Morte* é a MC MEDO É INSANIDADE, como exposto na tabela 7.

Tabela 8 – Expressões metafóricas: MEDO É INSANIDADE

Era um tipo de medo que podia levar alguém à loucura.
Ele tinha um medo insano de ladrões, por isso [...]
[...] pensou que, entre os gritos e o autêntico medo natural que sentia, ele iria acabar pirando, completamente.
No momento certo os tocaria e iriam ambos... o quê? Enlouquecer de medo, é claro.
[...] quando, meio insana por medos que não compreendia [...]

Suas projeções metafóricas apresentam expressões metafóricas que têm em comum a conceptualização da emoção do medo como insanidade, loucura. Em “Ele tinha um medo insano de ladrões”, por exemplo, e emoção do medo tem a característica de ser insano, enquanto em “No momento certo os tocaria e iriam ambos... o quê? Enlouquecer de medo, é claro.”, o medo pode levar a pessoa à insanidade. Assim, podemos observar que as metáforas conceptuais são imprescindíveis na criação de significados dentro do texto, seja ele literário ou não, pois esses mapeamentos metafóricos pertencem ao nosso vocabulário cotidiano e à conceptualização da emoção, internalizada por nós em nossos MCIs.

Mas o que acontece quando o mapeamento é novo, ou melhor, nos parece novo? Devido ao armazenamento de conhecimentos em nossos MCI, mesmo que o mapeamento pareça novo, o significado que ele traz é compreensível. Elementos de domínios diferentes podem se unir para a criação de significados, ou para a compreensão de novos mapeamentos. Na Tabela 8, listamos algumas metáforas conceptuais que não estão listadas em Kövecses (2007), encontradas em King (1990).

Tabela 9 – metáforas menos convencionizadas em King 1990.

METÁFORA CONCEPTUAL	Projeções/expressões metafóricas
MEDO É MERCADORIA	"Talvez <i>ele venda medo</i> porque não tem nada mais para vender."
MEDO É EXPLOSÃO	"Nick foi acometido de uma tal <i>explosão de terror</i> que mais uma vez perdeu o controle da bicicleta." "O <i>medo</i> , que estivera adormecido [...], <i>de súbito estourou</i> como um nó de pinheiro explodindo [...]"
TERROR É UM LÍQUIDO CORROSIVO	"Nos últimos dias todo o seu raciocínio tinha sido <i>causticado num banho de ácido corrosivo de terror</i> [...]"
TERROR É UMA VOZ	"A <i>férrea voz estridente do terror cantava</i> em suas veias [...]"
MEDO/TERROR É UMA PLANTA	"Quando o <i>terror semeado</i> no sono <i>era finalmente colhido</i> [...]" "[...] apesar de seu <i>medo arraigado</i> em relação a seja lá o que estivesse acontecendo [...]"

Podemos observar, na tabela 8, que as expressões linguísticas derivam de metáforas conceptuais não convencionais. Os mapeamentos das projeções metafóricas são perfeitamente compreensíveis, porque nós, falantes da língua portuguesa, podemos acessar rapidamente os domínios fonte e perceber quais significados o autor tenta criar em seu texto. Outras metáforas conceptuais que mapeiam a partir dessas fontes já existem, e por extensão podem servir a novos mapeamentos.

Em MEDO É UMA PLANTA, temos a expressão “terror semeado é terror colhido”, como no conhecido ditado popular “você colhe o que você planta”, que nos leva à MC AÇÕES SÃO PLANTAS, uma metáfora conceptual mais geral e convencionizada, mas que pode se estender a outros domínios alvo, como o medo. Com a expressão “medo arraigado”, podemos lembrar expressões comuns, que utilizamos no dia a dia, como “ideias arraigadas” ou “ideias que crescem”, ou ainda, “ideias que dão frutos”, advindas da MC IDEIAS SÃO PLANTAS.

As MCs e suas realizações linguísticas da tabela 8 apresentam novidades em relação aos mapeamentos entre domínios fonte e alvo, mas, na verdade, esses significados são construídos a partir de antigas conceptualizações, já conhecidas por nós, e pelo uso desses domínios, mesmo que separadamente e em outras combinações, nos nossos contextos imediatos de uso da língua. Os exemplos apresentam, contudo, novas combinações, o que demonstram a capacidade criativa do autor em criar imagens para o lei-

tor de suas obras. Essa não é uma característica exclusiva de poetas e escritores de literatura, conforme nos lembra Kövecses (2015, p. 117): “Eu alego que os poetas trabalham sob as mesmas pressões conceptuais (a pressão da coerência) que as pessoas comuns na criação de metáforas novas (...)”. Mas certamente essa capacidade do autor encanta seus leitores e os faz ir além no labor imaginativo de criação de imagens a partir do texto. Assim a obra ficcional pode alcançar seu objetivo maior: causar o efeito estético do medo.

7. Considerações finais

Neste breve artigo, apresentamos brevemente alguns exemplos de metáforas conceptuais, cujo domínio alvo é a emoção do medo, retirados de exemplares da literatura do medo. Para tal, seguimos um caminho discursivo que começamos pelo conceito de medo real. Temos diversas fontes de medo, mas o que mais nos amedronta é sua ubiquidade: o medo está em todos os lugares da nossa sociedade.

Em seguida, apresentamos o conceito de medo ficcional, ou seja, o uso da ficção para instigar o medo como prazer estético. Esse conceito é central para a discussão, já que é da ficção que mostraremos os exemplos que nos levam à construção de sentido proposta por autores da literatura do medo. O objetivo dessa literatura é fazer o leitor experienciar o medo real a partir do medo estético, sem estar exposto aos perigos reais. Essa construção de sentido se torna evidente com o uso de expressões linguísticas metafóricas e cognitivas, como mostramos neste artigo. A literatura do medo se torna o nosso corpus de pesquisa para analisarmos exemplos de metáforas cognitivas do medo.

A Teoria da Metáfora Conceptual, conforme cunhada por Lakoff e Johnson e reelaborada por tantos outros pesquisadores, é o nosso guia teórico. Nessa teoria, um domínio conceptual é estruturado em termos de outro, e então entendemos e experimentamos conceitos concretos e abstratos no nosso dia a dia. No caso deste artigo, pesquisamos apenas expressões linguísticas metafóricas, mas existem outras possibilidades de pesquisa, como mesclagem conceptual e metonímia conceptual.

Para a união do literário com o linguístico, escolhemos obras da literatura do medo de diversos autores. Todos os autores são contemporâneos, e têm a emoção do medo como objetivo em suas obras, o que nos leva a en-

tender que a linguagem que será utilizada por eles contenha exemplos de metáforas conceptuais do medo, já que é esse sentido que eles propõem construir em seus textos.

Em uma breve pesquisa, listamos exemplos de expressões metafóricas de várias metáforas conceptuais já convencionalizadas e outras menos convencionalizadas, como, MEDO É DOENÇA, MEDO É FLUIDO EM UM CONTAINER, MEDO É UM Oponente em uma batalha, MEDO É FORÇA DA NATUREZA e MEDO É UM ALGOZ. Do segundo grupo, MEDO É MERCADORIA, MEDO É EXPLOÇÃO, MEDO É LÍQUIDO CORROSIVO, MEDO É UMA VOZ e MEDO É UMA PLANTA. Dessa forma, concluímos que o uso de expressões linguísticas derivadas de metáforas conceptuais menos convencionalizadas demonstram não somente a habilidade de escrita criativa do autor, mas também que a capacidade dos leitores de relacionar domínios conceptuais ajuda a construir o efeito estético do medo na obra ficcional.

A união da literatura do medo com a pesquisa sobre a conceptualização dessa emoção se mostra como uma alternativa interessante para pesquisas na área. Além de metáforas conceptuais, objeto de estudos deste artigo, pesquisas comparativas entre as expressões linguísticas metafóricas em inglês e em português, pesquisas sobre as metonímias que nos ajudam a conceptualizar a emoção do medo e pesquisas sobre a mesclagem conceptual que acontece quando lemos certos trechos ou quando vemos certas imagens se apresentam como possibilidades de investigação enriquecedoras para compreendermos melhor a conceptualização do medo na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. L. L. D. *et al.* Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: _____. *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2009. p. 15-50
- BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. *Figurative Language*. New York: Cambridge University Press, 2014.
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANÇA, J. Sobre o Medo. *Sobre o Medo: Ensaio sobre Literatura do Medo*, 2009. Disponível em: <<https://sobreomedo.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 27 julho 2017.

_____. Fontes e sentidos do medo como prazer estético. In: *Anais do I Encontro nacional insólito como questão na narrativa ficcional.*, Rio de Janeiro, p. 58-67, março 2011.

KING, S. *Danse Macabre*. New York: Berkley Books, 1983.

_____. *A dança da morte*. Trad. de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Objetiva, 1990.

_____. *Carrie, a estranha*. Trad. de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro, 2013.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Language, Mind and Culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

_____. *Emotion Concepts: from happiness to guilt. A cognitive semantic perspective*. Research Gate, janeiro 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299468588_Emotion_concepts_from_happiness_to_guilt_A_cognitive_semantic_perspective_1>. Acesso em: 22 julho 2017.

_____. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.

_____. *Where metaphors come from: reconsidering context in metaphor*. New York: Oxford University Press, 2015.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

MALLERMAN, J. *Caixa de Pássaros*. Trad. de Carolina Selvatici. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

MONTES, R. *Suicidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NESBO, J. *Boneco de neve*. Trad. de Grete Skevik. Rio de Janeiro: Record, 2013.

NOVAES, A. Políticas do medo. In: _____. *Ensaaios sobre o medo*. São Paulo: Senac São Paulo, 2007. p. 9-16

OLIVEIRA, B. de. *O Abutre*. Rio de Janeiro: Sinergia, 2011.

MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA DO JUDICIÁRIO E O PROCESSO ELETRÔNICO

Gabriela Gonçalves Tavares (UENF)

gabriela.tavares2010@gmail.com

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro (UENF)

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO

A presente pesquisa emerge do contexto de mudanças ocorridas no Judiciário nacional em face da modernização tecnológica e das leis nº 11.419/06 (Lei do Processo Eletrônico) e nº 13.105/15 (Novo Código de Processo Civil). Objetiva-se analisar as vantagens e desvantagens do processo eletrônico e sua utilização como fator de aproximação do Judiciário ao jurisdicionado. A pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica e social, à medida que busca analisar o impacto do processo eletrônico como novo instrumento de acesso à Justiça em razão da modernização do Judiciário e sua adequação à era cibernética, o que contribuirá para aproximação entre Judiciário e o jurisdicionado por tornar mais célere o processo e utilizar mecanismos de acompanhamento processual em site e aplicativos de celulares. A metodologia será qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica obra de autores como Almeida Filho (2012), Silva (2012) e Arbix (2009).

Palavras-chave:

Modernização. Acompanhamento processual. Processo eletrônico.

1. Considerações iniciais

Nos dias atuais, o sistema virtual se faz presente nas mais diversas esferas de atuação humana. É difícil imaginar registros contábeis, fiscais, controle de aeroportos, dentre outras atividades sem a utilização de mecanismos eletrônicos. Da mesma forma, essa realidade se verifica no Poder Judiciário através da implantação do processo eletrônico. Para alguns juristas, os processos físicos são sinônimos de uma era retrógrada diante da era cibernética, o que tem levado o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) buscar mecanismos para mudar tal quadro e, assim dar maior celeridade aos procedimentos. Nesta ótica, Luiz Adolfo da Veiga, na obra *Informática no Direito*, de Aires José Rover aduz:

Se queremos uma Justiça que atenda aos reclamos da cidadania com rapidez e eficiência, neste milênio, não podemos prescindir dos sistemas inteligentes.

E, para construirmos sistemas inteligentes, verdadeiramente adaptados à ciência jurídica e contribuindo para a efetivação do ideal da Justiça, necessitamos da participação direta do profissional do Direito, em conjunto, sem dúvida, com os profissionais da área da informática, já que a matéria é decididamente interdisciplinar. (VEIGA *apud* ROVER, 2001, p. 8)

Assim, não obstante haja juristas favoráveis à implantação do processo eletrônico, há outros que não se aliam à ideia por conta de exigir-lhes atualização na área da informática. Nesta era cibernética, poucas são as pessoas que não se utilizam de celular ou computador. Entretanto, os operadores do direito, em especial advogados, têm percebido uma crescente necessidade de atualização não apenas de conhecimentos jurídicos, mas também de informática, a fim de exercer sua profissão na era do processo eletrônico judicial.

Aqueles que não conseguem se adequar às novidades trazidas pelo procedimento estudado se veem obrigados a contratar profissionais mais jovens e que possuem as habilidades para utilizar meios eletrônicos para os auxiliarem nessa tarefa.

1. Lei do Processo Eletrônico

Antes mesmo da publicação da Lei nº 11.419/06, já havia a possibilidade da prática de atos processuais de forma eletrônica, prevista na Lei nº 10.259/2001. A referida lei trata da instituição dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais no âmbito da Justiça Federal e estabelece em seu artigo 8º, parágrafo 2º, que “Os tribunais poderão organizar serviço de intimação das partes e de recepção de petições por meio eletrônico” (BRASIL. Lei nº 10.259, 2001).

A Lei nº 11.419/06, mais conhecida como Lei do Processo Eletrônico, foi criada no intuito de regulamentar a interação do mundo jurídico com a era cibernética, tendo por objetivo trazer maior celeridade, efetividade, eficiência e rapidez aos processos e abrangendo as esferas cível, criminal e trabalhista, sendo aplicável tanto nos juizados especiais como em qualquer grau de jurisdição.

A Lei do Processo Eletrônico se refere ao arquivo digital ou digitalizado. O arquivo digital é aquele que é gerado de um programa de edição de texto, como o WORD. Já o arquivo digitalizado é aquele que foi produzido em papel e depois transformado para o meio digital através do *scanner*. Ca-

be salientar, que no caso dos processos digitalizados é aconselhável que se guarde os originais para eventual averiguação de legitimidade ou nos casos em que estes ficam ilegíveis(SILVA, 2012).

O sistema funciona da seguinte forma: as peças processuais são anexadas ao processo através da internet, pelo sistema eletrônico utilizado pelo Órgão jurisdicional respectivo (Justiça federal, estadual ou trabalhista). O usuário (cidadão, advogado, magistrado, servidor) precisa possuir uma assinatura eletrônica, sendo duas as formas inequívocas de identificação dos signatários, nos termos do artigo 1º, parágrafo 2º, inciso III da Lei nº 11.419/06: “a) assinatura digital baseada em certificado digital emitido por Autoridade Certificadora credenciada, na forma de lei específica;b) mediante cadastro de usuário no Poder Judiciário, conforme disciplinado pelos órgãos respectivos” (BRASIL. Lei nº 11.419, 2006).

A primeira modalidade de assinatura eletrônica necessita de *token*, que é um dispositivo criptográfico que armazena o certificado digital. Apesar de sua semelhança com *pen drive*, é utilizado apenas para assinar digitalmente, não sendo possível utilizá-lo para armazenamento de outros dados. A certificação digital é ferramenta que permite a realização de transações virtuais de forma a identificar o autor das transações. O certificado digital da ICP-Brasil dá validade jurídica aos atos praticados com seu uso (OAB/RJ, 2018).

Importante destacar que os órgãos jurisdicionais disponibilizam o *token* aos seus servidores. No sistema eletrônico, de todos os documentos constam a data de sua protocolização junto ao órgão respectivo.

Como é possível perceber, a lei do processo eletrônico considera como assinatura eletrônica tanto a viabilizada por certificado digital emitido pelo ICP Brasil como aquela obtida mediante cadastro de usuário e senha no próprio Poder Judiciário. Relevante mencionar que a lei em análise trouxe um grande impacto no mundo jurídico, pois exige dos operadores do direito constante atualização na área da informática.

Cumpre esclarecer que, com a promulgação desta lei, não houve qualquer alteração na contagem de prazos, permanecendo-se conforme previsto no Código de Processo Civil (CPC), excluindo-se o primeiro dia e incluindo-se o último, começando a correr o prazo do primeiro dia útil subsequente à publicação no Diário da Justiça Eletrônico.

Com o advento no Novo Código de Processo Civil ocorreram algu-

mas mudanças significativas, dentre as quais, pode-se citar o prazo dos litis-consortes com patronos distintos. Anteriormente, este prazo era em dobro, porém com a possibilidade do acesso simultâneo no processo, não há mais essa necessidade.

2. Vantagens e desvantagens do processo eletrônico

Para muitos juristas, o processo eletrônico veio como uma solução para tirar a sobrecarga do Judiciário devido à celeridade e também como necessidade de modernização dos serviços para acompanhar a evolução da sociedade. Nesta ótica, Montai de Lima(2006), em seu artigo, aduz:

Ao operador do direito compete acompanhar a evolução social e tecnológica para que, desta forma, busque a correta aplicação do direito às novas situações, seja interpretando uma lei já existente para aplicar-lhe a um novo instituto, ou ainda, buscando novas soluções para estas transformações sociais, adequando-se as necessidades que surgem no dia-a-dia. (MONTAI DE LIMA, 2006)

Montai (2006) faz menção a um tema muito abordado na sociologia do direito, qual seja, o Direito Condicionado. Tal instituto trata das mudanças do direito para se adequar a sociedade, sendo certo que as transformações ao longo dos anos são várias e a lei abordada neste tópico é apenas um exemplo. Ainda, nesta ótica, Montenegro (2007, p. 301) afirma:

Em plena era da informatização, é inadmissível que o Poder Judiciário não utilize as ferramentas eletrônicas para reduzir o tempo de duração do processo, além de oferecer maior conforto aos protagonistas de embate (no mínimo) deferindo-lhes a possibilidade de protocolarem petições através da internet. Em parte da federação, os computadores ainda são utilizados apenas como máquinas de escrever, com evidente subutilização de recursos. Entendemos que os processos poderiam ser sistematizados de forma eletrônica, permitindo a consulta por meio do computador, via internet, através do qual os advogados e as partes teriam acesso a todos os atos processuais, a partir da petição inicial, procedendo com a leitura das manifestações escritas nas suas residências e em ambientes de trabalho. Essa técnica permitiria uma menor frequência dos advogados e das partes aos fóruns do país e, consequentemente, disponibilizariam maior tempo para a plena aplicação do princípio da publicidade, deferindo aos protagonistas do processo a prerrogativa de conhecer de todos os termos da demanda, em sua plenitude. (MONTENEGRO, 2007, p. 301)

A implantação do processo eletrônico representou significativo impacto na comunidade jurídica, especialmente em relação aos advogados. Com a utilização do processo eletrônico, observam-se alguns benefícios,

tais como: economia financeira, comodidade para peticionar, trâmite processual mais célere, acesso à Justiça menos burocratizado, dentre outros (ARBIX, 2009).

Em razão da desnecessidade de impressão de documentos e petições percebe-se a economia financeira. Outro ponto a se destacar é que os advogados têm a liberdade de peticionar em qualquer lugar e a qualquer momento, atentando apenas para observância dos prazos processuais.

Alguns juristas entendem que o processo eletrônico torna os procedimentos céleres, pois a ausência de trabalhos burocráticos – juntada física, numeração de páginas, autuação etc. – agiliza o trabalho dos serventuários da justiça. (MONTAI DE LIMA, 2006)

Já em relação ao acesso à Justiça menos burocratizado, percebe-se que, através do processo eletrônico, as partes processuais têm como acompanhar de forma mais eficaz o andamento do próprio processo sem necessitar ir ao órgão jurisdicional onde o processo tramita, desde que disponha de acesso aos meios eletrônicos (computador/celular e *internet*).

Cabe também frisar que a implantação do processo eletrônico não fere o princípio de acesso à Justiça encontrado no artigo 5º, inciso XXXV da CF/88, pois a utilização desse tipo de processamento não exclui da apreciação do Poder Judiciário a lesão ou ameaça do direito. Ao contrário, o facilita, em especial, em se tratando daqueles que dispõem de acesso aos meios tecnológicos para esse acesso eletrônico. Nos anos seguintes à implantação do processo eletrônico, o acesso à Justiça tem sido algo cada vez mais efetivo, especialmente pela adequação do judiciário à era cibernética (MONTENEGRO, 2007).

No entanto, como o processo eletrônico possui vantagens, também possui suas desvantagens para algumas pessoas. Como todo meio eletrônico, as falhas sistêmicas podem prejudicar a inclusão de petição e desta forma, ocasionar eventual perda de prazo. Visando tal situação, a lei do processo eletrônico prevê a prorrogação do prazo para o primeiro dia útil posterior (ARAS, 2004).

Outra desvantagem apresentada é em relação à saúde, pois passar horas em frente ao computador e com manuseio do mouse e teclado pode ocasionar problemas que afetam a visão ou até mesmo lesões por esforço repetitivo. A utilização do meio virtual também apresenta o problema dos *hackers*, pois nenhum sistema é totalmente seguro, fazendo-se necessária a realização de backup (ALMEIDA FILHO, 2012).

Além das desvantagens elencadas acima, deve ser observada a necessidade de equipamentos para realizar a digitalização dos documentos e ainda, assim, haverá a possibilidade de gerar documentos ilegíveis.

Outro ponto a se destacar acerca das desvantagens do processo eletrônico é a diferença entre os sistemas da justiça federal, estadual e trabalhista, o que dificulta a utilização por parte dos advogados que atuam em mais de uma delas.

Um fator positivo é que têm sido criados mecanismos eletrônicos para consulta aos processos fora do site do órgão jurisdicional respectivo. Um dos mecanismos é chamado de “consultor de processo eletrônico” que pode ser encontrado no *Play Store*, conforme pesquisa realizada no próprio aplicativo do sistema *Android*.

A utilização de tal aplicação beneficia a parte ao acompanhar de forma mais facilitada o andamento de seu processo. Porém, em contrapartida, a parte exige mais do advogado, que é frequentemente abordado sobre as providências eventualmente não tomadas relativas ao andamento processual e, de certa forma, acentua sua dispensabilidade para fins de informações processuais à parte, especialmente nos Juizados Especiais, em que, por força de lei, já há desnecessidade da atuação de advogado nos feitos judiciais.

3. Considerações finais

A presente pesquisa aborda a modernização tecnológica do Judiciário analisando a implantação do processo eletrônico e seu impacto na comunidade jurídica, apontando dentre suas principais vantagens a celeridade processual e a aproximação do jurisdicionado pela facilitação de seu acesso à Justiça, em especial, para aquele que possui acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet, que viabilizam esse acesso.

Dentre as principais desvantagens, destacam-se a necessidade de equipamentos específicos para digitalização de documentos, que não se encontram acessíveis a todos, e a diversidade de sistemas e processamento eletrônico implantados pelas diferentes esferas do Poder Judiciário nacional, o que acaba por dificultar o acesso por parte dos advogados que atuam em várias delas.

A Lei do Processo Eletrônico e o Novo Código Civil estabelecem as

normas que regulam a utilização do processo eletrônico em âmbito nacional, tanto na Justiça Estadual, Federal, quanto Trabalhista, tanto em Juizados Especiais como em qualquer outra instância do Poder Judiciário.

Embora constitua um desafio para a comunidade jurídica, a exigir nova postura dos profissionais do direito e cidadãos, face à necessidade de atualização constante de conhecimentos na área de informática, de provisão de equipamentos tecnológicos e adequação de sua rotina à nova realidade, percebe-se que o processo eletrônico contribui em grande parte para que se tenha resposta mais célere, em tempo hábil, para proteger os direitos em litígio, trazidos ao Judiciário, e para que o processamento se mostre mais acessível a todos, quer pelo site quer por novos aplicativos disponibilizados para esse fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *Processo Eletrônico e Teoria Geral do Processo Eletrônico*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

ARAS, Vladimir. Alfabetos tecnológicos são os naufragos do futuro. In: KAMINSKI, Omar. *Internet legal: o direito na tecnologia da informação*. Curitiba: Juruá, 2004. p. 122

ARBIX, Daniel do Amaral. Lei nº 11.419/06. In: GIANNICO, Maurício; MONTEIRO, Vítor José de Mello. *As novas reformas do CPC e de outras normas processuais*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 321-31

BRASIL. Presidência da República – *Casa Civil. Lei 13.105 de 16 de março de 2015*. Código de Processo Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República – *Casa Civil. Lei 10.259, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre a informatização do processo judicial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10259.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República – *Casa Civil. Lei 11.419, de 19 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre a informatização do processo judicial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11419.htm. Acesso em 15 nov. 2018.

MONTAI DE LIMA, Rogério. Peculiaridades dos contratos eletrônicos. *Âmbito Jurídico*, v. IX, n. 31, Rio Grande, jul 2006. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1221&revista_caderno=17>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MONTENEGRO FILHO, Misael. *Curso de Direito Processual Civil: teoria geral do processo e processo de conhecimento*. v. 1, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OAB/RJ. *Certificação digital*. Disponível em: <<http://fiquedigital.oab-rj.org.br/area/certificacao-digital?area=certificacao-digital>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ROVER, Aires José. *Informática no Direito* – Inteligência Artificial – Introdução aos sistemas especialistas legais. Curitiba: Juruá, 2001.

SILVA, Marcelo Mesquita Silva. *Processo Judicial Eletrônico Nacional: Uma visão prática sobre o processo judicial eletrônico nacional (A certificação digital e a lei nº 11419/06)*. São Paulo: Milenium, 2012.

MOTIVAÇÃO DE LEITURA: PROCESSOS COGNITIVOS DE ATENÇÃO E COMPREENSÃO POR MEIO DE ROMANCES INFANTOJUVENIS

Damara Alves de Araújo Basmage (UEMS)

damaresaa@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Despertar o interesse leitor e desenvolver suas capacidades continua sendo desafiador para os professores de língua portuguesa. Considerando essa questão, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência motivadora de leitura, meio de avançar nos processos cognitivos de atenção e compreensão. Sua relevância realça-se pela busca em compreender dificuldades de leitura e alternativas para tais impasses. Para compreender processos cognitivos e estratégias de leitura baseamo-nos nas leituras de Cramer; Castle (2001), Colomer (2007), Ferreiro (2012), Gomes (2009), Leffa (1996), Solé (1998), e fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966). A pesquisa está fundamentada em um relato de experiência desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Campo Grande/MS, cujo aporte foi romance infantojuvenil. Consideramos que este trabalho tenha contribuído para o desenvolvimento de habilidades de concentração, percepção/atenção e compreensão leitoras.

Palavras-chave:

Formação leitora. Leitura e compreensão. Processos cognitivos.

Estratégias de leitura. Romances infantojuvenis.

1. Introdução

Habilidades leitoras são imprescindíveis na formação e no desenvolvimento intelectual, ponto de partida para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas. Assim, ao trabalhar leitura com turmas de 6º ao 9º ano, nos deparamos com o desafio de despertar o interesse em ler para identificar as dificuldades cognitivas e assim adotarmos estratégias para aprimorar capacidades.

Observamos atitudes de resistência e falta de disposição, por isso buscamos atrair, prender a atenção e cativar os alunos para rotinas de leituras agradáveis que resultassem em concentração e compreensão. Também nos esforçamos em compreender fatores extrínsecos a eles e às próprias condições de seus processos educativos e da própria escola, com suas limita-

ções, num constante esforço de reflexão e avaliação da complexidade que envolve esse processo.

Os obstáculos são muito reveladores dos entraves, como a falta de prática de leitura habitual; ausência de espaços propícios; carência de livros; ausência de biblioteca escolar; falta de incentivo familiar; a desvalorização da leitura do texto narrativo escrito; falta de empenho dos envolvidos na educação escolar.

Observando esses aspectos, desenvolvemos leituras mais longas para trabalhar concentração e compreensão por meio de leitura prazerosa, objetivando analisar o avanço e apresentar um relato de experiência realizada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, localizada no entorno da cidade de Campo Grande/MS.

A relevância deste trabalho é marcada pela busca em entender os processos formativos básicos dos discentes e a busca de alternativas para trabalhar a leitura e habilidades cognitivas.

Para compreender processos cognitivos e estratégias de leitura baseamo-nos nas leituras de Cramer & Castle (2001), Colomer (2007), Ferreira (2012), Gomes (2009), Leffa (1996), Solé (1998), e fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966).

Acreditamos na contribuição deste trabalho no desenvolvimento das habilidades cognitivas referidas, pois percebemos que as leituras envolveram os discentes de forma prazerosa, prendendo-lhes a atenção, motivando-os a compartilhar essas experiências e a vivenciar outras.

2. Leitura: tecitura em parceria

*“Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo
mudar.
Vale a pena não dormir para esperar a cor do
mundo mudar.” (MELLO, 1965)*

Sabemos que as condições escolares, como a ausência de ambientes adequados, seus contextos pouco favoráveis e escassez de livros são alguns dos aspectos mais fáceis de reconhecer no cenário onde objetivamos des-

pertar o gosto de ler e desenvolver habilidades cognitivas leitoras.

Muitas vezes há a sensação de estarmos no escuro e sozinhos, mas também somos impulsionados a buscar alternativas e acreditar na possibilidade de mudar a “cor” dessa realidade, por meio de propostas que estejam ao nosso alcance, em nossa motivação, na inspiração e busca por parcerias que também acreditem na mudança que almejamos, pois acreditamos que

um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 1966)

Este poema nos diz muito sobre a importância de unir forças para trabalhar e produzir bons resultados em nosso campo de atuação dentro da escola, mas que também necessita do apoio que venha de fora. E a partir dos movimentos em torno do conhecimento fomentado dentro do ambiente escolar essas ações podem se expandir tornando-se “luz” e “balão”, porque o conhecimento faz ver, ir mais longe e mais alto. O que pensamos ser possível pela união de vários segmentos. Depreendemos que o encontro de muitas “vozes” torna a incumbência de ensinar mais leve e a tessitura maior e mais bonita. Pode parecer estranho e

(...) talvez você esteja pensando que o ensino sempre deve ser considerado uma tarefa de equipe, mas não só no caso da leitura; também acho a mesma coisa. É possível que também pense que partimos de uma tradição em que o ensino tem sido considerado algo individual, que compete a cada professor em sua sala de aula, e que ainda temos pouca prática em enfocá-lo de uma perspectiva compartilhada, como um projeto pelo qual são responsáveis todos os profissionais que dele participam no contexto de cada escola. Podemos considerar que isso constitui um obstáculo insuperável ou que se trata da realidade que temos, do nosso ponto de partida. (SOLÉ, 1998, p. 17)

Entendemos que a escola e a educação representam um canto de

muitas vozes que, se afinadas, podem ser nosso ponto de partida para tecer belas melodias, empenhados coletivamente: professores, gestão escolar, secretária de educação, autoridades governamentais da educação, em torno de um só objetivo.

Pensamos que o trabalho cognitivo da leitura necessita de espaço, condições físicas e materiais, apoio que venha para a escola, apoio entre pares dentro dela, pois, se os estudantes não demonstram domínio de leitura no campo da língua, tão pouco demonstrarão em qualquer área do conhecimento, em casa ou em situações sociais. Consequentemente não terão bom desempenho, nem capacidade de compreender e interagir nas mais diversas circunstâncias em que a comunicação leitora tem o seu papel utilitário.

Esse canto, no sentido de identificar questões, buscar soluções e tecer um trabalho colaborativo é capaz de produzir resultados significativos na escola. As atribuições dos professores de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental são muitas e para desenvolvê-las pensamos que é melhor não estar sozinhos, visto que aperfeiçoar habilidades leitoras adquiridas desde o processo de alfabetização, levando em conta as mais diversas particularidades, não é processo simples, por isso exige reflexão, estudos e parcerias.

Vivenciamos a complexidade desse processo desde o primeiro ano do segundo ciclo. Subentende-se que os discentes, ao iniciarem esta fase, chegam detentores de um certo nível de conhecimento de leitura e escrita, embora saibamos que, nestes dois campos, as dificuldades dos que ingressam no 6º ano e seguem conosco até o 9º, são muito grandes.

Essas dificuldades que percebemos vão sendo trabalhadas gradativamente de acordo as características gerais de cada turma e até específicas em certos estudantes, porque já não é raro nos depararmos com alunos não alfabetizados no 6º ano, que não sabem escrever tão pouco ler e compreender estruturas textuais escritas das mais simples.

Diante de fatos desta natureza vemos que a educação escolar inicialmente apresenta aspectos merecedores de estudos e cuidados, pois temos percebido a falta de conhecimentos muito básicos em nossos discentes. E, embora já não nos cause tanto espanto, faz nos sentirmos um tanto abatidos e despreparados, mesmo que alguns defendam a ideia de que todo professor de língua portuguesa é também um alfabetizador e daria conta desta tarefa também.

Entendemos que a alfabetização é muito específica, que “para aprender a ler e escrever, é necessário um esforço social, geralmente, através de escolarização formal alguns anos após o nascimento” (GOMES, 2009, p.104). Isto quando tudo corre bem, em seu tempo certo, sendo essa prática capaz de instruir o estudante em suas primeiras tarefas escolares, conduzindo-o a um nível satisfatório de habilidades até sua chegada ao 6º ano, quando o processo continuaria no ciclo seguinte, quando essas habilidades seriam elevadas de acordo com o grau de complexidade previstas ano a ano, até a conclusão do 9º ano. Porém, muitas vezes, não é assim que se dá o processo de aprendizagem, por isso lidamos com tantas especificidades.

Notamos que as novas tecnologias e toda a sua influência no modo de vida atual, tem mudado a forma de aprender a ler e escrever. Observamos que muitas crianças têm tido contato com a noção de escrita e leitura por meio digitais. Gostam e lidam bem com isso, mas quando vão para a escola apresentam dificuldades em escrever convencionalmente e ler textos escritos compreendendo-os. Tais aspectos nos fazem pensar sobre a base educativa, em como tem se dado esse processo, “especificamente de alfabetização, que continua sendo o básico do básico em educação” (FERREIRO, 2012, p.56).

O que estaria ocorrendo para os alunos chegarem ao início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com suas bases de aprendizagem em escrita e leitura tão enfraquecidas? Seria a maneira de alfabetizar? Seria a influência digital? Se considerarmos isso, uma “pergunta que se impõe é se a escola, como instituição social, está preparada para responder às novas exigências de alfabetização” (FERREIRO, 2012, p.56). Certamente não, pois nossas escolas estão muito carentes do que é primordial, a começar pela estrutura física, materiais pedagógicos essenciais, os próprios livros que nos faltam.

Defendemos que o básico ainda é o mais importante e dele estamos carentes, assim como de espaços reservados para a leitura. “Ensinar a ler sem livros é o mesmo que uma brincadeira sem brinquedos” (fala ouvida de um colega docente de outra área, neste ano, na sala dos professores). Livro é um item básico, condição primordial para se trabalhar a leitura, junto com a vontade do professor.

Lamentavelmente, analisando as mais variadas realidades que conhecemos, seja por meio de estudos ou por compartilhamentos de colegas docentes, vemos que a escola pública de modo geral, está merecendo um olhar

mais atentode lhe traga melhoria em muitos aspectos a começar pelo ambiente, que acreditamos ser tão importante na aprendizagem; no cuidado com a formação docente e investimento em“política de acesso ao livro” (FERREIRO, 2012, p.64), que realmente o faça chegar até a escola, com qualidade e adequação.

Pensamos que assim o processo que revela a magia de aprender por meio da leitura, que é o nosso foco aqui, será mais efetivo, produzindo retratos de uma prática encantadora, narrada sobre um “era uma vez” de um passado muito próximo, que acontece constantemente no presente como uma história assim:

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO, 2012, p.64)

Considerando que “conhecer e crescer”, no trabalho com a língua portuguesa, envolvem variadas nuances, enfrentamos o desafio de estudar estratégias para fomentar práticas leitoras, sempre considerando o grau de dificuldade, adequação por faixa etária e ano escolar, lidando com situações longe de serem as ideais, orientando os alunos a desenvolverem também suas estratégias de leitura, uma

(...) tarefa que, ao contrário do que poderia se supor, não é de forma alguma fácil: promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos (SOLÉ, 1998, p. 17)

Em nossos cenários reais e controversos, atuamos num esforço constante de encontrar meios para desenvolver eaprimorar a leitura, cientes de que “ensinar a ler não é uma questão simples” (SOLÉ, 1998, p.17).O que nos impulsiona a empreender éentendermosque ler é base para a aprendizagem da própria língua e demais áreas, eixocapaz de habilitarpara ler na e além da escola, compreendendo e interagindo, já que “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p.24), e “o texto só tem verdadeira existência a partir da interação que o leitor estabelece com ele” (GOMES, 2009, p.104),relacionando e compreendendo contextos e realidade em que vive. Porque ler é mais do que dominar um código, mais do que decodificar; da mesma forma que ser alfabetizado é muito mais do que reconhecer e escrever letras do alfabeto ou palavras soltas sem relação de sentido. É

(...) um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. (LEFFA, 1996, p. 24)

Então ler é reconhecer aquilo que para nós faz sentido, identificar o idioma em que certa mensagem está escrita, se tal palavra nos é familiar, saber que a maneira de organizar letras e palavras pode ou não gerar sentido, associar imagem e significado, relacionar sentido com determinada cultura, conhecimento de mundo e valores. Nesta mesma perspectiva,

(...) a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência. (SOLE, 1998, p. 17)

E ainda,

(...) ler é um processo extremamente complexo, composto de inúmeros sub-processos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p.13)

Assim, concluímos que,

(...) embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. O processo de triangulação, no entanto, é o mesmo. Ao fazermos a leitura sociológica de uma rua da cidade olhamos para as casas, o calçamento, as pessoas, mas vemos a realidade sociológica refletida por essa rua. (LEFFA, 1996, p. 10)

Considerando os estudos sobre esse tema tão importante e de muitas facetas e tendo em mente as diversas realidades com as quais lidamos no exercício de nossa prática, buscamos promover leituras envolventes, que fossem um pouco mais longas e diferentes das curtas ou fragmentadas com as quais os alunos já apresentavam certa familiaridade.

Assim tivemos o cuidado de trazer temas que despertasse o interesse, tendo em vista o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas de compreensão e atenção, por meio de uma leitura que se constituísse por aprendizagem e prazer, pois

(...) ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado; porém, eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado, tão vibrante, colorido e transfigurante como ninguém lá fora no mundo real. E, contudo, quanto mais excitante o livro, mais silencioso o leitor; o prazer de ler gera uma concentração tão fácil, que o absorto leitor de ficção (transportado pelo livro para algum lugar outro lugar e protegido por ele de distrações), o qual é tão frequentemente injuriado como escapista e denunciado como vítima de um vício tão pernicioso quanto beber pela manhã, deveria ser invejado por todo estudante e todo professor (CRAMER; CASTLE, 2001, p.53)

Com o intuito de promover uma leitura assim foi que iniciamos esse trabalho.

3. “Nós vamos ler hoje?”

Foi motivo de alegria e entusiasmo, quando a pergunta acima começou a ser feita pelos alunos, em nossas aulas vespertinas de Prática de Leitura e Produção Textual e de Iniciação aos Estudos Literários, componentes contemplados, a partir deste ano, na grade curricular da instituição de ensino local, cujo funcionamento é integral.

Começávamos a “criar um itinerário de leitura” (COLOMER, 2007, p.9) que os levaria a “transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre” (COLOMER, 2007, p.9). Significava eles estavam respondendo positivamente ao estímulo recebido durante as primeiras aulas ministradas no início do ano, sobre uma proposta pensada para desenvolver a leitura de narrativas escritas mais longas, que pudessem se tornar uma agradável rotina de aprendizagem e avanço nas habilidades de ler e compreender, sempre acreditando que

(...) aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender. (SOLÉ, 1998, p. 172)

Mas vamos iniciar de onde tudo começou, quando conhecemos a turma e passamos a ministrar aulas para o grupo de 27 alunos, em fevereiro de 2018, partindo da avaliação diagnóstica, prática habitual, principalmente quando iniciamos um trabalho com determinada turma pela primeira vez.

Quando estabelecemos a sondagem soubemos informalmente um

pouco de suas experiências leitoras, pudemos dialogar, solucionar algumas dúvidas sobre gêneros e formas de escritas em verso e prosa, falar de tipos de narrativas e fazer-lhes um convite a praticar e aprender mais por meio de narrativas de ficção, escritas em prosa.

Lançamos perguntas relacionadas a tipos de leituras que conheciam, que já haviam realizado com mais frequência na escola, com quais mais se identificavam, quais as mais significativas, se conheciam narrativas de ficção e quais, quais as mais longas que já haviam feito, se gostavam e se tinham o costume de praticar alguma leitura regularmente, se por orientação ou iniciativa, o que mais liam, se tinham curiosidade e vontade de conhecer narrativas fictícias mais longas, se liam contos e quais, se já haviam lido algum romance... Dessa forma as experiências e dúvidas sobre narrativas de ficção, contos e romances foram sendo expostas e os gostos também foram sendo desenhados.

Depois de conhecer um pouco das experiências trazidas nas falas dos alunos, soubemos que as leituras que a maioria mais conhecia e se lembrava, portanto as mais significativas, eram as fábulas e os “gibis”, cujas características, como moral da história e a organização das histórias em quadrinhos, foram capazes de elencar.

Assim foi possível identificar que as mais praticadas na escola, até então, eram as leituras contidas nos livros didáticos. Entre as que mais gostavam alguns se lembraram das piadas, outros de contos de fadas, sendo que a grande maioria demonstrou não gostar de escritas com muitas páginas, nem ter lido nada mais longo que o gênero conto.

As dúvidas surgidas foram sanadas durante os diálogos. Adela era sobre romance, comum em turmas de 6º ao 9º: pensar que romance é história romântica. Então, quando perguntados se tinham curiosidade em conhecer narrativas mais longas como um romance, muitos, mas, principalmente os meninos, responderam que não gostavam de histórias de amor. Reforçando que não gostavam de histórias extensas.

Diante disso foram explicadas as características do gênero fictício romance, suas variadas temáticas: aventura, suspense, terror, incluindo os “românticos”. Serem narrativas mais longas, que apresentam maior número de personagens, história principal, podendo haver narrativas secundárias na mesma história, número de páginas variante entre 100 e 1.000, e muito mais – informação que causou bastante espanto em todos.

Esse espanto foi o ponto de partida para conversar com a turma sobre o prazer da leitura. Falar de como ela é capaz de prender nossa atenção, quando estamos compreendendo e interessados. Então, um livro de muitas páginas, pode até ser lido com certa rapidez, se for interessante para nós. Sendo que a quantidade de páginas pode ser durante a leitura, pois, quando percebemos aquele livro já chegou ao fim e até sentimos por aquela história ter acabado. Enquanto essas explicações eram dadas, seguidas de exemplos de leituras longas já realizadas por nós com tanto interesse, ao ponto de nos fazer perder o sono, tamanha a curiosidade e a vontade de saber mais, observávamos suas reações: os mais tímidos silenciosos, pensativos, interrogativos; os mais extrovertidos, se entreolhavam com sorrisos desconfiados e não menos interrogativos.

E, olhando em seus rostos duvidosos, continuávamos dizendo que esquecemos o mundo, ficamos silenciosos, não ouvimos os barulhos ao redor, quando estamos gostando muito do que lemos. E os desafiávamos: vocês podem testar! Olhar um livro, sua capa, seu título, folhear, verificar o número de páginas, iniciar... trocar por outro se não gostarem daquele. Devem ler gostando do que estão lendo. Vocês gostariam de ler assim? 200, 300, 500 páginas? “Eita, professora!!!!” – Falavam os mais comunicativos. Mas todos estavam um pouco espantados. Nosso objetivo era fazê-los compreender que devemos aprender a ler leituras mais longas e que

(...) aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 172)

Observar a maneira de reagirem ao exagero daquela proposta foi interessante e até divertido. Mas tudo foi melhor explicado logo em seguida. Que eles não começariam por livros tão longos. Em média seria entre 80 a 200, talvez 300 páginas, pois com certeza eram capazes de realizar leituras assim. O objetivo era encorajar e desafiá-los também. E estavam pensativos.

Assim foram descritas algumas características dos romances infanto-juvenis: narrativos fictícios não tão longos, cujos temas são variados e geralmente interessantes para os adolescentes. Embora composto essencialmente de texto, pode conter imagens. Linguagem mais acessível e número de páginas variante entre 100 e 300, etc.

Percebendo já um pouco de curiosidade, as orientações continuaram em relação aos recursos. Dicionários poderiam ser consultados, mas

quanto ao vocabulário tínhamos uma proposta de combinado a fazer: um diálogo entre nós, quando se deparassem com uma palavra que, mesmo considerando o contexto em que estava inserida, não conseguissem compreender, então recorreriam à professora. E, considerando que os professores não sabem tudo, quando, apesar do diálogo a dúvida permanecesse, recorreríamos ao dicionário.

Esse foi um plano baseado no conhecimento que se desenvolve por meio da metagognição e possibilita “tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas” (LEFFA, 1996, p. 47), como é avaliar necessário compreender o significado de uma palavra para dar continuidade a leitura compreendendo a totalidade do texto.

Todos pareceram concordar e entender. Cabe explicar o porquê de optar por essa estratégia. Foram três os motivos. O 1º: evitar ao máximo rupturas no ritmo da leitura, que pudessem comprometer a compreensão e a concentração; 2º: para que considerassem ao máximo o contexto em que as palavras estão inseridas, buscando compreendê-las de acordo com a situação de uso nas variadas situações da narrativa; 3º: para, além de possibilitar a solução mais rápida da dúvida, garantir a continuidade do ritmo de leitura e criar um diálogo de aproximação e elo colaborativo com a professora, pois acreditamos que

(...) assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p.172)

Esse diálogo não eliminava a possibilidade de uso do dicionário, o que lembrava também ao aluno que a professora não é detentora de todo o conhecimento, pois este está sempre em construção e para isso deve-se continuamente considerar e usar os recursos disponíveis.

Então, finalmente, os recursos propriamente ditos precisavam ser apresentados: os livros. Mas antes julgamos relevante conversar um pouco também sobre as condições de leitura da escola, particularidades que aqueles que estudam há tempo ali já conhecem e os que são novatos passam rapidamente a perceber, já que o espaço da instituição é pequeno. Também era importante dar algumas orientações de como proceder ao desenvolver a atividade proposta.

Sem perder de vista que o foco era estimulá-los, mencionamos as

limitações de nossa instituição, lembrando que também podem ser as mesmas de muitas outras, como a falta de um acervo, que são os próprios livros, a carência de espaços específicos para uma leitura que requer silêncio, concentração e envolvimento do leitor, como era a que estava sendo proposta. E que, considerando todos esses aspectos, eles deveriam ficar atentos e “corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções” (LEFFA, 1996, p. 47), voltando páginas e lendo novamente para recuperar a atenção e assim voltar ao nível de compreensão que já haviam atingido.

Ressaltamos que tais adversidades não devem sem empecilho para que não ocorra a leitura e que, se todos aceitassem o convite e o desafio de realizar a atividade em sala de aula, ou em qualquer outro espaço que fosse possível no espaço da escola, as experiências poderiam ser muito significativas para o grupo e para cada um individualmente. E que acreditávamos no potencial de cada um para isso.

Para esse fim deveriam colocar em prática certas atitudes de compromisso e esforço pessoal, como não interromper a leitura para conversar, não parar para comentar o que estavam lendo, mesmo que fosse muito interessante, divertido ou curioso, pois haveriam os momentos para compartilhar as experiências vivenciadas nos livros.

Esses momentos seriam as rodas literárias, onde poderiam expor voluntariamente uma leitura realizada, responder perguntas dos colegas relacionadas à leitura realizada. Em outro momento, em particular com a professora, poderiam falar de suas experiências e até gravar seus relatos em vídeo, contando o que mais chamou a atenção em determinada leitura e o que haviam aprendido com a obra, também podendo recontar oralmente ou escrevendo sobre os enredos.

E tudo isso deveria se dar de uma forma muito tranquila, já que todos estão aprendendo, cada um em seu tempo, devendo sentir-se à vontade em todos os momentos de aprendizagem, valorizando seus próprios avanços e os dos colegas. Todas essas explicações foram dadas porque pensamos que é importante

(...) enfatizar o valor e a dignidade de todos os alunos, encorajando, deste modo, atitudes positivas em relação ao aprendizado. Isso parece pertinente à leitura: acreditar em sua capacidade de sucesso no domínio da página impressa é particularmente importante para as crianças, na medida em que elas realizam a leitura para alcançarem seus próprios objetivos (CRAMER; CASTLE, 2000, p.83)

Todas essas ideias de expor oralmente ou de forma escrita inicialmente não agradou muito. Demonstraram receio de não conseguir falar ou escrever sem consultar. Como lembrariam de tudo? Estavam inseguros e com medo de errar, de não conseguir. Então optamos por fazer uma analogia entre um livro e um filme, história razoavelmente longa, mas que quando gostamos somos capazes de contar os fatos principais e até detalhar início meio e fim e caracterizar lugares e personagens. Que pode ocorrer também com os livros. Lembrando que muitos filmes surgiram a partir de livros. Isso ajudou bastante, pois todos gostam de filmes e concordaram com o exemplo.

Então os livros seriam trazidos e eles poderiam escolher o que mais lhes chamasse a atenção, podendo trocá-lo por outro se a expectativa não correspondesse ao conteúdo. Assim, nossa biblioteca passou a ser uma sacola, confeccionada em tecido de algodão cru, comprada em uma livraria, em cujas laterais há palavras como: leitura, aventura, paixão, fantasia, descobertas, surpresas, entre outras, que demonstram algumas possibilidades proporcionadas pelos livros.

Nessa sacola os livros foram levados à sala de aula, dispostos sobre a mesa da professora, de modo que suas capas ficassem bem visíveis. Os alunos puderam ir até eles, manuseá-los, folheá-los, escolher um e dar início à leitura silenciosa. Gostaram de constatar que havia imagens permeando a escrita, mas a escolha de muitos foi por aqueles exemplares cujo número de páginas era menor.

Os romances que disponibilizamos foram os da Série Vaga-Lume, 40 livros usados, cada um de um título e temas diferentes. Alguns comprados em um site da internet, outros, fruto de doação. O estado de alguns não era muito bom. Estavam até bastante danificados. Tivemos então o cuidado de restaurá-los à nossa maneira: colando páginas reforçando capas com fita adesiva transparente. O pedido especial foi para que cuidassem a fim de manter os exemplares preservados, pois suas páginas amareladas, eram a marca do tempo, por isso eram mais frágeis, podendo se rasgar com mais facilidade.

Foi a ocasião que escolhemos para falar que os livros também têm suas próprias histórias. E aqueles já haviam passado por algumas gerações. Era uma coleção famosa. Havia sido lançada há tempo, fora especialmente escrita para o público infantojuvenil, época em que era enviada para as escolas, para os alunos terem uma literatura de boa qualidade. Que todos os li-

vros, mas especialmente aqueles, deviam ser cuidados com carinho, pois, embora usados e até desgastados, tinham seu valor até histórico, já que eram os exemplares originais daquela coleção e era o material que dispúnhamos para o nosso trabalho especial de leitura.

O convite à aventura de ler, toda essa atmosfera de cuidado, liberdade de escolha, valorização e respeito ao material, ao ambiente, a si e ao outro, às orientações da professora, ao tempo de ler de cada um, foi atraindo a turma para atitudes de colaboração, interesse e curiosidade. Envolvidos pela literatura, davam início a

(...) uma experiência que, como a de um jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (COLOMER, 2007, p. 61)

Assim, aos poucos o silêncio, o envolvimento, a concentração, foi desenhando um quadro bonito de se ver, que muitas vezes em outros momentos se repetiu e nos fez sentir que a “base de qualquer ambiente de aprendizado é um caloroso convite a aprender” (CRAMER; CASTLE, 2000, p.85). Dessa forma, as perguntas sobre vocabulário e até as reclamações quanto aos barulhos externos, vindos do pátio, foram acontecendo. Os alunos foram lendo e raros foram os pedidos para trocar um exemplar por outro. Acreditamos que começaram a compreender que “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo” (COLOMER, 2007, 62) e que “tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (COLOMER, 2007, 62).

O primeiro aspecto a ser observado foi o da concentração, do interesse e do envolvimento com a leitura, seguido do nível de dificuldade com a compreensão geral e com o vocabulário. Nos primeiros momentos então, como poderiam estar tímidos em pedir ajuda, caminhamos pela sala, parando ao lado, perguntando se estavam entendendo, se havia alguma dúvida, de forma comedida e serena, para não sobressaltar ou intimidar. Era uma atitude de monitoramento, mas também apoio naquela atividade que se iniciava, de uma leitura silenciosa e mais longa. A grande maioria dos alunos se concentrou com rapidez. Foram ficando cada vez mais silenciosos e absorotos. Os que apresentaram dificuldade e ainda continuaram lendo em voz baixa, foram sendo orientados a esforçarem-se em usar os olhos e a mente.

Com o decorrer do tempo, quando perguntados se estavam gostando

e entendendo, uns diziam que sim, outros mais empolgados abriam um sorriso e diziam: “Êmassa!” Outros já queriam fazer algum comentário sobre a história, então era a vez de pedir calma, que continuassem e esperassem para o momento dos compartilhamentos das experiências. De vez em quando um chamado para perguntar o sentido de alguma palavra e o diálogo de aproximação pensado começou a acontecer com naturalidade e confiança.

Durante o processo, a fluidez também foi observada, a destreza, a agilidade. No início o ritmo de leitura foi mais lento. Tendo evoluído durante o decorrer, na grande maioria. Como o plano era de que eles se apaixonassem pela ideia de ler e lessem vários livros, já nas primeiras aulas, quando haviam escolhido seus livros, estes foram etiquetados com seus nomes, a série, e número 1, indicando que aquele era o primeiro romance a ser lido por aquele aluno, no corrente ano. A etiqueta continha as informações, por exemplo: “André, 8ºA, 1º livro, 2018”. Em papel colorido e manuscritas mesmo, essas informações identificaram todos os exemplares que estavam nas mãos de cada um. Foram orientados a identificarem em seus cadernos o título do livro e o nome do autor.

Ao final de cada aula o número da página em que haviam parado era registrado por eles em seus cadernos. Na retomada de leitura em aulas seguintes, o aspecto metacognitivo de observar se era necessário voltar páginas para retomar a compreensão foi orientado a ser aplicado e passaram a adotá-lo lembrando que a qualidade da leitura é mais importante do que a quantidade, a rapidez desatenta, que pode prejudicar o entendimento.

Paralelamente aos registros pessoais dos alunos em seus cadernos, adotamos o critério de anotar em uma lista e acompanhar o avanço individual de cada um. A mudança de um livro para outro, as atividades que já haviam realizado referente ao que haviam lido. E para medir a compreensão geral ao final da conclusão dos primeiros livros, considerando que cada um tem seu próprio ritmo e certamente não concluiriam ao mesmo tempo, adotamos outro critério de condução da atividade.

Como pretendíamos promover a primeira roda literária, onde se falaria das leituras, depois que todos tivessem concluído o primeiro livro, quando os primeiros concluíram, considerando que as aulas também eram de escrita, pedimos que escrevessem os principais acontecimentos daquela história, que imaginassem que estavam contando a alguém que ainda não a conhecia, como fazemos quando queremos falar de um filme que assistimos e gostamos muito. Escrever foi recebido com tranquilidade, pois era perti-

nente às aulas de prática escrita e as narrativas foram escritas. Umas mais longas outras mais curtas. Sendo que a orientação era sempre para pensaram nos aspectos mais marcantes.

A parte final dessas escritas era um relato sucinto em que deveriam escrever suas impressões sobre aquela leitura. Se gostaram ou não, o que aprenderam, o que mais havia chamado a atenção, se recomendariam aquele livro a um colega e por que. Vários tiveram dificuldades para fazer seleção dos aspectos mais importantes. Geralmente queriam detalhar bastante as cenas que mais marcaram. E, embora a orientação fosse para expor o principal, foram deixados livres para se expressar.

Outro passo para saber dos aspectos da compreensão foi promover as rodas literárias. Então um voluntário ia à frente, ou falava de onde estivesse, mostrava à turma o seu livro e tentava contar aos colegas que história era aquela, do que se tratava, o que acontecia, se havia gostado, se recomendava aos colegas aquela leitura, ou não, e por que.

No início, mesmo os voluntários sentiram-se um pouco tímidos e foram incentivados por meio de perguntas da professora. Os colegas também podiam fazer perguntas sobre aquele livro. Assim, não se revelava tudo da história, já que outro colega se interessaria em ler o mesmo livro, principalmente se aquele que estava compartilhando havia gostado e indicava.

Outro momento de observar se os alunos estavam compreendendo o que estavam lendo foi chamá-los para, em particular, gravar um vídeo falando da história lida. Essa etapa deu-se em momentos de planejamento de aula, quando alguns alunos, um de cada vez, foram liberados por professores colaboradores de outras áreas, para que fossem até o laboratório de ciências, também por colaboração do professor dessa área, num momento em que pudesse disponibilizar o espaço.

O equipamento para gravação foi o celular da professora, posicionado de forma que não precisasse ficar segurando. Como se o aluno estivesse sozinho, com a câmera diante de si e pudesse falar com mais liberdade de sua experiência. Essa etapa teve a colaboração do professor da área de tecnologia, para ajustar o equipamento e todo o empenho dos docentes foi mais um fator motivador aos alunos.

Assim os leitores falavam e quando avaliavam que precisam retomar, por haverem se perdido na narrativa, pediam à professora para recomençar. Nesses momentos aproveitávamos para manter o incentivo e focar

no que sabiam, pois haviam vivenciado a história. A oportunidade de falar de suas experiências dessa forma, nos fez perceber que sentiram-se valorizados com esse passo da atividade.

No decorrer das aulas de leitura observamos muitas indicações informais e compartilhamento de aspecto marcantes das leituras realizadas. Risos de surpresa e diversão durante a leitura individual. E os livros foram ganhando cada vez mais etiquetas, como carimbos, selos, identificação das viagens feitas entre as mãos de seus leitores. Depois de alguns meses dessa experiência a média de leitura integral de romances por aluno foi de três a cinco livros. Sendo que em média cinco a seis discentes apresentaram menos fluidez, maior dificuldade de concentração.

Vale lembrar uma estratégia levada para a sala de aula, depois das conclusões das primeiras leituras, com o objetivo de mantê-los estimulados e criar um vínculo afetivo, alegre e divertido neste trabalho de despertá-los para o prazer de ler: a lousa era sempre usada para escrever frases de valorização à aventura que é o ato de ler. Uma delas foi: “Leitura com doçura. A leitura pede bis”.

A princípio não entenderam muito bem. Então lembramos que aquela atividade era uma proposta de ler com alegria, por gostar do que se estava lendo. Que sempre deveriam agir com suavidade e delicadeza em todos os momentos de nossas aulas, para estarem sensíveis as tantas situações que iriam descobrir e viver por meio da leitura. E que quando lemos um livro e gostamos muito da experiência é natural que desejemos ler outro tão bom ou melhor que aquele. ‘Bis’, então, era no sentido de repetir o que é bom e agradável, em nossa atividade, as boas leituras.

Foi assim que inserimos a doçura, literalmente falando, distribuindo a cada um, um chocolate bis, que abraçava toda essa diversidade alegórica de sentido. Foi, de fato, uma doce surpresa para eles e tornou-se, junto com aquela pergunta que deu início a este relato, uma segunda categoria de indagação quando adentramos a sala com nossa pequena biblioteca ambulante: “E hoje?... Tem leitura com doçura, professora?”.

Em todas as aulas com certeza tem afetuosidade, brandura e delicadeza nas orientações, no incentivo, nos olhares e palavras de incentivo direcionadas a acreditarem em suas capacidades de desenvolvimento por meio de uma atividade realizada em condições tão suscetíveis a dispersões.

Nossa organização foi muito simples, considerando a singeleza do

material disponibilizado, mas essa atividade tem produzido bons resultados de superação, esforço, cooperação e conhecimento. Temos observado disposição na maioria deles e no geral avanço de todos esses jovens leitores. Com envolvimento e interesse têm conseguido desenvolver suas capacidades de concentração e compreensão. Todo esse processo é digno de nossa admiração, de verdadeira alegria e satisfação por estarmos logrando êxito em despertar uma forma de aprender, com a diversão advinda dos livros. Vemos que

(...) estas são as maravilhas sem precedentes da leitura: o poder dos livros em criar mundos e a fácil absorção do leitor, a qual permite que o frágil mundo do livro, todo ar e pensamento, mantenha-se por um instante, uma casa de bambu e papel entre terremotos; dentro dele os leitores adquirem paz, tornam-se mais poderosos, sentem-se mais bravos e mais sábios pelos caminhos do mundo. (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 53)

Realmente acreditamos em todo esse universo de ricas experiências, de construção do saber, que propomos e buscamos desenvolver em nossos alunos por meio dos livros.

A doçura literal, a que também esperam, com a qual se divertem, se sentem acariciados e devem mesmo sentir-se assim, pois é o que também representa: afago. Objetiva “criar dentro da sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto” (CRAMER; CASTLE, 2000, p.86), são surpresas reservadas para alguns momentos, quando estão distraídos, absortos em seus mundos particulares da leitura, então nos aproximamos e a súbita ternura provoca comedida alegria, sentir-lhes de suas “casas de papel”.

4. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar um relato de experiência motivadora de leitura, que representasse um meio de avançar nos processos cognitivos de atenção e compreensão por intermédio da leitura de romances infantojuvenis, em uma turma de 8º ano, de uma escola pública municipal, localizada no entorno da cidade de Campo Grande/MS.

Para compreender melhor processos cognitivos e estratégias de leitura estudamos os autores Cramer&Castle (2001), que discorrem sobre como as experiências de leitura por prazer desde a infância podem ser marcantes e capazes de despertar para hábitos de leitura tão significativos, podendo

perdurar por toda a vida. Experiências sobre as quais os professores podem ser grandes estimuladores; Colomer (2007), que defende o ensino de leitura e o avanço de competências leitoras por meio da literatura, nos fazendo constatar a completude e a riqueza do texto literário “instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (COLOMER, 2007, p.61); Ferreiro (2012), que destacou algumas questões de como a escola vem alfabetizando nesses últimos tempos, pois muitas vezes percebemos que nossos alunos iniciam o segundo ciclo do Ensino Fundamental com dificuldades que nos fazem pensar em como se deu seus primeiros anos de formação escolar; Gomes (2009), que também traz reflexões sobre alfabetização e de relações de interação do leitor com o texto escrito; Leffa (1996), sobre o qual estudamos os complexos processos de cognição e entendemos que este trabalho se aproximou da teoria dos esquemas explicada pelo autor, de que compreensão se realiza por meio de “interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996, p.37); Solé (1998), que entre muitas outras estratégias de leitura defende que leituras aprendidas “em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender (SOLÉ, 1998, p.172) destacando também a aproximação entre professor e aluno no sentido de “compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar significados” (SOLÉ, 1998, p.172) em torno de objetivos comuns de avanço das capacidades discentes. Em alguns trechos de nossa escrita trouxemos fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966), por acreditar que devemos nos manter esperançosos e motivados a respeito de que as mudanças nas quais acreditamos aconteçam a partir de nós mesmos e das parcerias que podemos formar para contribuir com essas mudanças, pois “um galo sozinho não tece uma manhã” (MELO NETO, 1966) e “Vale a pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar (MELLO, 1965)”.

Concordamos que o estudo para compreender essas questões que envolvem o desenvolvimento cognitivo leitor não é simples e pretendemos continuar pesquisando, para compreender com mais profundidade esse assunto tão complexo. E, assim, futuramente, poderemos falar de aspectos que não foram abordados.

No tocante ao resultado do trabalho ao qual nos propusemos e desenvolvemos na escola, consideramos ter sido de grande sucesso, considerando o envolvimento e disposição dos discentes em realizá-lo, em aprender. Embora saibamos que esse despertar para a leitura, que amplia capaci-

dades cognitivas e contribui para a formação leitora, representa uma semente apenas e pretendemos cuidá-la para que germine, cresça e floresça na escola e em outros ambientes que favoreçam e promovam ações que contribuam para o conhecimento leitor de nossos jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. In: *A Educação pela Pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. <http://www.tirodeletra.com.br/poesia/JoaoCabral-Tecendoamanha.htm>, > acesso em 18 nov. 2018.

OLIVEIRA, Dudu. Tecendo a manhã – Análise Literária do poema de João Cabral de Melo Neto. In: *A Educação pela Pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2080760>> acesso em 18 nov. 2018.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. <https://www.pensador.com/frase/MTUyNDk5Ng/>> acesso em 18 nov. 2018.

MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDICs NO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Carla Corsini Rezende da Costa Fernandes (UEMS)

carlacorsinibr@yahoo.com

RESUMO

Frente à uma conjuntura social moldada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as *TDICs*, principalmente no que se refere ao uso e popularidade da *Internet*, este trabalho apresenta a análise de uma atividade escolar, utilizando a pedagogia dos multiletramentos (digital, visual e crítico), e os investimentos adotados pelos alunos para desenvolver habilidades linguísticas na aprendizagem de língua inglesa. A utilização das *TDICs* do ciberespaço para desenhar novas práticas de letramento na hipermídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes*, (*fan*)*clips* etc.), ou baseada em design (animações, *games*, arte digital, etc.), visa estimular nesses jovens o aprendizado da língua inglesa, unindo o que mais os atrai hoje, que são as inúmeras tecnologias, ao idioma mais utilizado nesse meio, o inglês. Para realizar essa análise, considere as perspectivas teóricas voltadas para os multiletramentos com base em Cope e Kalantzis (2000; 2009), Rojo (2014), dentre outros.

Palavras-chave:

Ciberespaço. Multiletramentos. TDICs.

1. Introdução

Vivendo em um mundo globalizado, tão tecnológico e digital, a língua inglesa se tornou um dos principais meios de comunicação entre os povos. Frente à essa realidade, faz-se necessário o estímulo cada vez maior do aprendizado desse idioma dentro de nossas salas de aula. É preciso que as instituições escolares preparem seus alunos para esse mundo, enfatizando não só a importância de saber inglês, mas, preparando-os também para essa sociedade tão digital.

Numa era onde tudo que é novidade hoje, pode não ser mais amanhã, a era das linguagens líquidas, a era *donetworking*, ou relacionamento, a educação também tem sido fortemente influenciada pela globalização e pela presença da tecnologia. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos, em enxergar o aluno na sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas (ROJO, 2014, p.8).

A utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as *TDICs*, do ciberespaço para desenhar novas práticas de letramento na hipermídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes*, (*fan*)*clipsetc.*), ou baseada em *designs* (ou projetos como animações, *games*, arte digital, etc.), visa estimular nesses jovens o aprendizado da língua inglesa, unindo o que mais os atrai hoje, que são as inúmeras tecnologias, ao idioma mais utilizado nesse meio, o inglês.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma atividade que foi desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, a partir de um trabalho escolar utilizando a pedagogia dos multiletramentos e a teoria dos *Designs*. Durante a elaboração do trabalho, percebeu-se que esses alunos conseguiram garantir um espaço para desenvolver a autoria e também interagir num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenvolvendo novas perspectivas para aprender a língua inglesa, criando, colaborando, distribuindo e negociando significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010).

2. A Pedagogia dos Multiletramentos e a Teoria dos Designs

A crescente diversidade linguística e cultural presente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália em 1994, resultado de uma economia globalizada e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação, fruto das novas tecnologias, motivaram alguns renomados teóricos desses países, da área da Linguística e Educação, a se reunirem e debaterem acerca dos sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000).

Esse grupo ficou mundialmente conhecido como *NewLondon Group*, ou Grupo de Nova Londres, e a motivação desse encontro foi responsável pelo prefixo multi-, da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009). “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, tornou-se a obra exemplar que, naquele momento, inauguraria a teoria dos Multiletramentos, ou ainda, a pedagogia dos Multiletramentos, como também é conhecida, voltada, acima de tudo, a um currículo que tem responsabilidade social e cultural (COPE; KALANTZIS, 2009).

Os autores do Grupo de Nova Londres preocuparam-se em realizar discussões sobre os efeitos do contexto contemporâneo altamente diversificado e crescentemente tecnologizado sobre a escola. Afinal, a tecnologia

tornou-se praticamente onipresente em nossas vidas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Esses dois autores afirmam que

(...) não foram apenas os letramentos que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que está fundamentada a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e (...) tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155)

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem considerar a epistemologia digital como parte integrante, de modo a transformar seus recursos em ferramentas que permitam aos aprendizes funcionar efetiva, eficiente e criticamente em seus contextos sociais. Para Cope; Kalantzis (2009), o conceito de *Design*, que é o alicerce de toda a teoria dos Multiletramentos, foi criado para contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita).

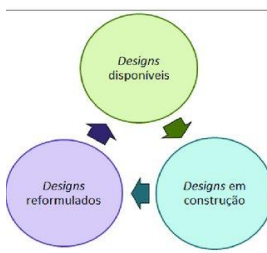
O *Design* cria uma concepção dinâmica de representação (de linguagem, de aprendizagem, de mundo), sendo definido como ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como **meaning-maker**, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a agente, *designer* de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências) (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175-6).

Como o *Design* é o sentido sempre em movimento e nunca estático, resolvemos pautar nossa atividade envolvendo os três aspectos que o constituem: **Available Designs, Designing e Redesigned**.

Os **Available Designs – Designs Disponíveis** são os recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo (diferentes formas de representar o sentido: linguístico, visual, espacial, gestual, etc.), gênero e discurso. **Designing – Designs em Construção** se caracteriza pelo processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Available Designs*; e **Redesigned – Designs Reformulados** é o mundo transformado em novos *Available Designs*, que instanciam novos sentidos.

O processo de design é constituído então por esses três elementos que interagem entre si de forma contínua, como exemplificado abaixo:

Figura 1 – Processo de *Design*.



Adaptado de Cope e Kalantzis (2009).

3. Utilizando a Pedagogia dos Multiletramentos e as TDICs numa aula de Língua Inglesa

Sabe-se que a maioria dos alunos de escola pública não tem acesso à uma língua estrangeira em outro tipo de instituição, como cursinhos particulares de inglês. Portanto, tendo em vista as exigências tecnológicas de nossa sociedade globalizada atual, o ensino desse idioma passa a ter como objetivo permitir o acesso do aluno, principalmente o aluno da escola pública, a novas tecnologias, criando possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

O processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos. Cada sujeito participante da atividade pedagógica apresentando neste trabalho, no caso, alunos do 1º ano do Ensino Médio, é diferente do outro. Eles vêm de diferentes contextos, trazendo diferentes visões de mundo. No processo de design, como produtores de sentido, eles utilizarão a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação, que são categorias, acima de tudo, culturais e ideológicas.

Com o intuito de despertar o interesse dos alunos a estudarem/praticarem a língua inglesa, nós, professores, optamos por acrescentar o uso das mais variadas formas de tecnologia disponíveis entre esses alunos à atividade proposta. Utilizando o livro didático, selecionamos uma unidade que abordava o tema tecnologia e inteligência artificial, onde o foco gramatical proposto era o uso dos *phrasal verbs*, tempo futuro, e o vocabulário tratava dos mais diferentes tipos de eletrônicos existentes no mundo.

Nessa aula proposta, utilizamos os recursos contidos nas tecnologias para romper com a ideia pura e simples de transmissão de conhecimento para a compreensão na forma de construção sociocultural. De acordo com Duboc (2011), nessa perspectiva, a produção de sentidos passa a ser compreendida sob o viés da colaboração, cujas significações devem ser mediadas pela escola. No caso desta atividade pedagógica aqui apresentada, os professores foram os mediadores.

Sendo assim, para tornar a aquisição desse conteúdo de língua inglesa de forma mais interessante, digamos assim, resolvemos propor um trabalho em duplas, onde os alunos deveriam usar celulares, câmeras, aplicativos, ou qualquer outro tipo de recurso tecnológico que os auxiliassem a produzir um vídeo a partir das orientações dadas. Nós estaríamos à disposição deles para eventuais empréstimos desses recursos.

Orientamos que eles deveriam então, a partir da unidade estudada, criar um vídeo, de pelo menos dois minutos, e no máximo, cinco, onde eles apresentariam um aparelho eletrônico inovador, de preferência que não existisse no mercado. Para tanto, eles poderiam, inclusive, fazer paródias de outros vídeos, ou trechos de filmes conhecidos (*Available Designs*) para criarem o deles. O essencial era usar a língua inglesa nesse trabalho, tanto na parte oral, quanto na escrita, caso alguém quisesse fazer algum tipo de legenda (*Designing*). Deixamos claro que toda criatividade era válida, e que o trabalho deles deveria ficar disponibilizado *online*, posteriormente (*Redesigned*).

Estabelecemos um prazo para a entrega dos vídeos, que poderia ser num *pendrive*, ou via *e-mail*, ou até mesmo, presencialmente, no dia da apresentação, pois, decidimos que todos os alunos assistiriam, em sala de aula, aos vídeos produzidos.

Com essa atividade, esperávamos que os alunos ampliassem seu interesse na língua inglesa, explorando melhor o foco gramatical da unidade, além de seu vocabulário, utilizando as mais variadas ferramentas, num processo de aquisição de conhecimento colaborativo, além de despertar a criação de sentidos, tornando-os capazes de analisar e transformar seus discursos em significação, desenvolvendo sua autoria.

Dessa forma, conseguimos transformar uma aula que poderia ter sido apenas uma orientação para leitura e preenchimento de lacunas para reforçar o uso dos *phrasal verbs*, numa experiência pedagógica mais prazero-

sa, implementando a pedagogia dos multiletramentos com a produção de vídeos, explorando a tecnologia à mão dos alunos, integrando o conteúdo das aulas às suas vivências e valores sociais. Alguns vídeos encontram-se disponíveis no *youtube* no endereço <<https://youtube/WtTYWSfmcvM>>.

Constatamos que houve muito envolvimento dos alunos nesse trabalho, não só entre eles, mas, conosco também. Eles nos procuraram mais, tiraram dúvidas, emprestaram materiais, pediram sugestões, pontuaram problemas na execução e produção dos vídeos, pesquisaram mais, etc. Essa experiência foi de grande valia e alguns professores inclusive, já reproduziram essa ideia de trabalho colaborativo através dos *designs* com outras turmas, envolvendo também alunos do Ensino Fundamental.

4. Conclusão

Com o resultado final da atividade desenvolvida, percebemos que o conceito de *Design*, proposto pela pedagogia dos Multiletramentos desloca o foco de atenção centrado no *individual*, evidenciando as relações sociais, além do contexto cultural e também ideológico a partir do qual os alunos construíram sentidos. Ainda dentro dessa perspectiva, notamos que a cada *design*, a cada vídeo produzido, os alunos mobilizaram recursos de sentidos disponíveis, acrescentando suas peculiaridades, que se deram na interação social, configurando sua identidade e motivação.

Os alunos envolvidos nessa proposta pedagógica também se orgulharam de seus trabalhos (vídeos), pois entenderam que aquele produto resultou em um novo recurso, que poderá ser recriado, transformado por outras pessoas, e não apenas reproduzido.

A partir desse processo de aprendizagem utilizando a pedagogia dos multiletramentos e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, as *TDCIs*, os aprendizes perceberam como o mesmo material linguístico (no caso, o ponto gramatical e vocabulário do livro didático de inglês) pode construir novos discursos, com novos sentidos, ou seja, como a produção de sentidos não é fixa, não é estática, está sempre em movimento.

Essa prática didática, que resultou na produção dos vídeos de nossos alunos nos mostrou que, além de estimular o aprendizado de língua inglesa, houve também o estímulo do trabalho colaborativo, da criatividade, e do desenvolvimento da autoria deles, apoiado pelas novas tecnologias, ampli-

ando suas perspectivas. Promover esse tipo de interação que auxilia e corrobora na construção de significados de maneira tão participativa e inovadora numa sala de aula, certamente, deixa marcas profundas e positivas na memória desses aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-95

_____. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37

DUBOC, A.P.M. *Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos*, 2015, Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em 25 jul 2018.

GOODSON, I., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., MANGAN, J.M. *Cyber Spaces/Social Spaces*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. *A handbook for teacher research – From Design to Implementation*. Open University Press; 2010.

_____. *New Literacies*. New York: Open University Press, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Orgs). *Escol@Conectada: os multiletramentos e as TICs*. Adolfo Tanzi Neto et al. São Paulo. Parábola, 2014.

NEUROCIÊNCIA E O ENSINO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Eliete Lopes Matricardi (UEMS)

elimatricardi@gmail.com

Loid Rodrigues (UEMS)

loid1604@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de sequência didática voltada para o trabalho por meio da leitura e atividades de cognição relacionadas a teorias da Neurociência e Educação, assim propõe-se como corpus a análise das compreensões produzidas mediante a leitura dos textos apresentados para a turma do 6º Ano, de uma escola em Bandeirantes, e 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino de Guia Lopes da Laguna-MS. Tendo como arcabouço teórico as concepções estabelecidas por estudiosos como Leffa (1996), Conceza (2011), Pereira (2017), teóricos ligados às pesquisas voltadas para as práticas de leitura por meio de estímulos cognitivos a serem desenvolvidas por meio de 4 atividades desenvolvidas em sala de aula. Desta forma, estaremos promovendo uma sequência didática no intuito de trabalhar a língua materna por meio da leitura. Portanto, esta pesquisa buscará divulgar uma metodologia que privilegia o estudo da língua por meio da leitura de texto e não por estudos isolados da Gramática Normativa como é recorrente na sala de aula.

Palavras-chave:

Cognição. Educação. Ensino. Construção de conhecimento.

1. Introdução

A neurociência é atualmente uma área que auxilia à educação, visto que ela auxilia na avaliação e a descoberta de novas práticas pedagógicas que analisam e reconhecem a importância das funções cerebrais e dos estímulos para a aprendizagem.

Esta pesquisa, com base em uma sequência didática, busca analisar a relação interdisciplinar e a contribuição da neurociência para a aprendizagem focada na compreensão e interpretação de texto, descrevendo de forma objetiva os conceitos da neurociência relacionados ao processo de aprendizagem em sala de aula considerando-a como parte significativa do processo ensino aprendizagem.

Esta aplicação justifica-se mediante a análise e leituras realizadas durante a disciplina de Mestrado Aspectos Sociolinguísticos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita e também durante o curso de qualificação da SED/MS que fomentaram a necessidade de responder a seguinte questão: Qual a importância da Neurociência para o ensino da Leitura e da Escrita? Como os conhecimentos Metacognitivos auxiliam na construção de conhecimentos contrados nas atividades de Leitura e Escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Para os estudos da Cognição e Metacognição é válido compreender que o cérebro aprende para promover uma espécie de bem-estar humano, garantindo a sobrevivência nas mais diversificadas situações cotidianas. De acordo com Mora (2004), com base nos conhecimentos da teoria Cognitiva e Metacognitivos pode-se compreender que o sistema nervoso humano se mantém em constante modificação durante toda a vida ressaltando que “em todas as fases da vida há possibilidades de aprendizagem e da aquisição de novos comportamentos”.

Com base nesta concepção adotou-se a metodologia voltada à aplicação de uma sequência didática ou conjunto de atividades planejadas de maneira sistemática adotando ações de escuta, leitura e escrita focando-se na construção de conhecimentos voltados a Leitura e Interpretação Textual de gêneros textuais como relato pessoal e a aplicação de alguns testes de cognição com intuito de estimular a reflexão da turma sobre a importância da concentração durante atividades de Leitura e Análise textual.

Para alcançar os objetivos e responder as questões de pesquisa usou-se da metodologia de pesquisa focada na análise qualitativa, por dos estudos bibliográficos referente ao tema corpus da pesquisa, seguidos da aplicação de uma sequência didática para levantamento dos dados obtidos para a análise das situações vivenciadas durante a aplicabilidade das teorias da Neurociência e da Metacognição para o ensino. *Portanto, esta pesquisa buscará divulgar uma metodologia que privilegia o estudo da língua por meio da leitura de texto e não por estudos isolados da gramática normativa como é recorrente na sala de aula.*

2. Neurociência e o ensino

Esta área auxilia o professor na compreensão das metodologias a serem adotadas para conseguir se estimular a leitura de forma eficaz em sala

de aula, Dehaene (2012) destaca que ainda estamos muito longe de alcançarmos uma Neorociência de forma prescritiva havendo com frequência uma separação muito grande entre as teorias estudadas e as aplicações em sala de aula, o que o autor destaca é que é preciso entender que não se adquire o hábito de ler por meio da aplicação de inúmeras formas o que realmente é certo e que cada criança aprende a ler de uma forma singular e única.

Conceza (2011) ressalta que a Neorociência entende que o cérebro e a mente estão diretamente ligados e por isso é de suma importância unir os estudos da educação com a neurociência isto porque o trabalho do educador virá a ser mais significativo e eficiente se o mesmo conhecer a teoria sobre o funcionamento do cérebro humano, relacionando elementos da cognição, emoção e motivação ao desempenho acadêmico de seus estudantes, por mais deste campo pode-se também compreender melhor as dificuldades de aprendizagem e intervir positivamente na realidade escolar e em todo o processo de ensino aprendizagem.

Sobre o processo de construção de conhecimento Conceza (2011) ressalta que a Neurociência e a compreensão dos processos cognitivos em sala de aula possibilitam que o docente possa compreender que o corpo é influenciado diretamente pelos estímulos oferecidos facilitando não apenas a aprendizagem cognitiva como o desenvolvimento emocional, individual e social dos estudantes.

É importante compreender que, ao se olhar a Neorociência como ferramenta educacional tem-se uma nova perspectiva no desenvolvimento da aprendizagem humana possibilitando a compreensão de que a educação é uma arte em constante desenvolvimento e mudança, ou seja, “o mundo família que vai se tornar em mundo escola implica a dimensão de que educar é promover a aquisição de novos comportamentos” (PEREIRA, 2017, p. 146), promovendo constantemente mudanças significativas no tônus cerebral, percebe-se então que o processo de aprendizagem acontece diretamente no cérebro.

Com os conhecimentos relacionados à Neorociência e ao processo de estímulo cognitivo o professor pode enriquecer sua prática, aproveitando melhor as potencialidades dos estudantes. Pereira (2017) destaca que por meio de atividades lúdicas e do estímulo a interação cultural e social é que o professor pode construir e estimular o desenvolvimento cognitivo do estudante otimizando o processo de aprendizagem ofertado em ambiente escolar.

No diálogo entre a neurociência e a educação como citado “O cérebro do aprendiz não funciona da mesma forma que o cérebro da maioria dos indivíduos no mesmo estágio de desenvolvimento” (Cosenza, 2011), que estratégias inadequadas, professores desmotivados, pais ausentes e conteúdos não contextualizados podem interferir no aprendizado. Além disso, o cérebro retém e utiliza com mais facilidade a informação que ele quis obter. Desta forma, a motivação para o aprendizado seria outro elemento essencial, desencadeado pela curiosidade, entusiasmo e envolvimento no processo de aprendizagem.

No entanto o grande desafio das escolas é de criar estratégias pedagógicas específicas, considerando o funcionamento cerebral de cada estudante, respeitando seu tempo de aprender e explorando suas potencialidades. Quando um grupo de estudantes é desafiado a resolver um problema, por exemplo, a partir da elaboração de um projeto em grupo. Tendo um objetivo bem definido, os alunos devem estabelecer as tarefas a serem desenvolvidas em cada etapa, delegar funções e responsabilidades e definir critérios para avaliação dos resultados. O êxito desse trabalho dependeria ainda da colaboração entre os pares (discussão, suporte mútuo) e da autorregulação do grupo (planejamento, divisão e monitoramento das tarefas) que também favoreceriam o aprendizado (GAGNÉ, 1962; NEWELL; SIMON, 1972; BRANSFORD, 1979; LEAHEY E HARRIS, 2000).

A ideia de protagonismo juvenil proposta por Gomes da Costa, vem ganhando espaço nas escolas e no desenvolvimento de habilidades, dessa forma, segundo o educador, o protagonismo juvenil contribui para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente e com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, o que contribui para uma proposta de transformação social.

Entretanto, para que se desenvolva o protagonismo é necessário desenvolver um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, em que o adulto deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta de novos conhecimentos e na ação comunitária.

Assim, a educação precisa iniciar uma nova fase de construção do conhecimento cabendo ao educador traçar ações e estratégias direcionadas para possibilitar uma resposta autônoma e criativa por parte dos estudantes, favorecendo e mobilizando esses indivíduos para serem autores de sua história.

2.1. Leitura como estímulo a aprendizagem cognitiva

Em ambiente escolar a leitura se faz como fator importante isto porque ela é uma competência que promove ao leitor seu acesso a diferentes elementos da realidade. Para Leffa (1996) ler é como reconhecer o mundo através de espelhos, sendo ela possível apenas quando se acessam os conhecimentos prévios deste mundo.

Leffa(1996) afirma que ler é em sua maior essência olhar uma coisa e ver outra, ou seja, não se lê apenas por meio das palavras mas sim o mundo que nos cerca, isto porque:

Se o objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica, e assim por diante. (LEFFA, 1996,p.10)

A leitura de um texto pode refletir vários conteúdos, isto porque o processo de leitura não pode ser focado em apenas um processo de decodificação, ela precisa ser trabalhada como uma ferramenta de estímulo a criatividade e ao desenvolvimento cognitivo do leitor, é por meio deste processo que é estimulado que o leitor retire uma “série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais”(LEFFA, 1996, p.15).

Para Leffa (1996), ler deve ser visto como uma forma de interagir com o texto, sendo importante considerar o papel do leitor, do texto e do processo de interação entre ambos, o autor ainda destaca que o simples contato do leitor com o texto não promove o desenvolvimento cognitivo do estudante é necessário que seja desenvolvido múltiplos processos envolvendo estímulos, a conhecimentos do sujeito, sejam eles gerados de forma consciente ou inconsciente. Leffa(1996, p.21) destaca que o “leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”.

É importante compreender então que o processo de leitura é visto como uma linha que une as informações fornecidas pelo texto ao conhecimento prévio do sujeito. Leffa (1996) destaca que o processo de ler pode ser considerado complexo pois ele ocorre permeado de subprocessos que auxiliam a construção de informações que irão desencadear uma interação entre leitor e texto no intuito da construção da compreensão por meio da leitura.

3. Sequência didática:

Atividade 1:

Foi proposto aos estudantes que realizassem a leitura da imagem a seguir, projetada em Slide. Após a atividade foi solicitado que os estudantes comentassem a maior dificuldade encontrada ao realizar este exercício de leitura, e porque acreditam ter tido esta dificuldade.



Atividade 2:

Em Slides, foi apresentada a imagem a seguir e solicitado aos estudantes que lessem o texto de forma proficiente, obedecendo o ritmo e a entonação das palavras que o constituem, após este momento foi solicitado que os alunos fizessem comentários referente a este tipo de leitura, sua dificuldade e percepção frente a esta atividade de leitura, o porquê acredita ter sido capaz de finalizar a leitura deste texto.



A leitura desta imagem tornou-se possível por parte dos estudantes ao ler a imagem 2 acionaram o seu léxico mental, promovendo um conhecimento eficaz da palavra ligando conhecimentos lexicais e fonológicos. Para Hennemann (2017) nesta atividade promoveu-se um processo de estímulo a aos conhecimentos cognitivos referente a ortografia da palavra, usando de uma espécie de dicionário léxico internalizado que permite ao leitor lembrar a forma da palavra no momento que visualizamos.

3ª Atividade

Pedi que os alunos fizessem a leitura da frase a seguir e destacassem a sua compreensão do fato explicado e de quem provavelmente era esta fala:

(01) Tava precisando de grana. Daí que eu peguei o revólver e fui até o armazém. Disse pro dono que se ele não me desse o dinheiro eu lhe dava um tiro. É claro que ele me passou o dinheiro. Daí eu dei o fora.

Após os comentários, foi solicitado que os alunos lessem novamente a frase do *slide*:

(02) Eu estava cuidando do armazém quando um homem entrou. Me ameaçou com um revólver e exigiu o dinheiro da caixa. Bom, eu não queria me machucar e dei o dinheiro. Aí ele fugiu.

Pedi que explicassem agora de quem provavelmente era esta fala, e o que eles acreditam que teria acontecido e também a relação entre esta fala e a fala anterior.

4ª Atividade

Nesta aula, foi proposto que os alunos lessem o texto e explicassem o que eles entenderam da leitura realizada, qual a mensagem transmitida.

OS BOTÕES DA BLUSA DELA

Já percebeu que os botões são a porta para um mundo de fascínio. Estejam do lado esquerdo, do direito, na frente, atrás, em cima ou embaixo, sempre se deve tentar alcançá-los porque sempre haverá atrás deles um mundo a ser descortinado.

Quando são em grande número, oferecem maior dificuldade para que se chegue até aquilo que se deseja ver. Por outro lado, quando há apenas um, tudo se torna mais simples e mais rápido.

Quando se aprende, no entanto, a manuseá-los e se atinge o tão sonhado objetivo, o espetáculo que se mostra aos olhos é sempre novo e maravilhoso. Coloca-se em frente àquela espetacular visão, fica sem palavras, de olhos bem abertos, enfeitiçado pela magia do que vê. (Adaptado de Rabelo, 1992)

Após o debate promoveu-se a discussão de como seria a interpretação da mensagem se o título do texto fosse A criança descobrindo os botões do computador.

Seguido do momento de debate sobre os sentidos construídos com a troca de palavras existentes no texto. Para encerrar foi solicitado que os estudantes criassem novos títulos para o texto lido.

4. Apresentação da Análise Cognitiva feita pelos alunos do 6º ano Ensino Fundamental

A atividade aplicada com os alunos do sexto ano do ensino fundamental da atividade 1, foi realizada com um pouco de dificuldade, no qual os alunos automaticamente pronunciavam a leitura da palavra ao invés da cor, afirmando ser um pouco difícil realizar a atividade, pois eles disseram ser difícil “falar as cores e não ler as palavras” percebendo então este conflito entre os lobos cerebrais, sendo predominante a leitura da palavra ao invés de perceber as cores.

Na segunda atividade, os alunos se mostraram participativos, no primeiro momento todos alcançaram o objetivo de fazer o pé direito girar em sentido horário, mas ao solicitar que eles fizessem com a mão o movimento do seis eles tiveram dificuldade de fazer estas duas ações ao mesmo tempo; mesmo que insistissem, a maioria não conseguiu realizar a atividade, mas afirmaram que com a mão esquerda eles conseguiram.

Nesta atividade, os alunos perceberam a dificuldade que o cérebro

encontra de fazer certas atividades ao mesmo tempo, destacando que “eles não conseguiam controlar os dois ao mesmo tempo”, “obedecer às duas ordens ao mesmo tempo”.

Servindo este resultado como exemplo do que Cozeza(2011) destaca ao afirmar que os processos cognitivos em sala de aula possibilitam que o docente compreenda compreender que o corpo é influenciado diretamente pelos estímulos oferecidos facilitando não apenas a aprendizagem cognitiva como o desenvolvimento emocional, individual e social.

Na atividade três, os alunos tiveram dificuldades ao ler o texto principalmente quando encontravam uma palavra que não fazia parte de seu dicionário lexical, principalmente em relação a palavra lexical que não faz parte da leitura diária presente na vida deles, muitos alunos conseguiram ler grande parte do texto, mas não conseguiram ler o texto todo, ressaltando “a dificuldade de ler devido a troca de vogais por números”.

Na atividade 4, após a leitura dos trechos do texto os alunos perceberam rapidamente que o primeiro trecho relatava um assalto e que o falante era um assaltante, imaginando a situação enunciada. No segundo trecho os alunos rapidamente identificaram que a fala era da vítima, levantando a hipótese de que a vítima era “o atendente”, “o dono do armazém”, “o dono do mercado”.

Após serem questionados de qual situação estava sendo retratada, a maioria dos alunos destacou que seria falas expressas por pessoas “dando o depoimento em uma delegacia”, “a vítima e o acusado em uma delegacia contando ao delegado como ocorreu o assalto”.

Na atividade 4, após a leitura do texto os botões da blusa dela os alunos em um certo momento não expressaram nenhum entendimento sobre a mensagem do texto, apenas atendo-se para o título do texto, sendo apenas identificado a mensagem após a professora dar um exemplo relacionando a situação ao momento em que a criança que mama aguarda o momento de mamar, mostrando a eles a relação do texto com o títulos.

Havendo momentos até de troca de experiências no qual muitos alunos relatavam até a idade em que mamaram no peito da mãe. Ao solicitar que os alunos criassem um novo título para o texto eles começaram apondo “os botões do casaco dela”, “Os botões da camisa dela”. Havendo a necessidade da intervenção da professora para que eles se desprendessem do elemento roupa e citassem “os botões do controle remoto”, “os botões da

televisão” seguindo com a leitura do texto novamente.

Ao término da leitura os alunos citaram sua percepção em relação a importância do título estar ligado a mensagem do texto, sendo ele uma espécie de “dica para o que o texto vai contar”, “uma pista sobre a história que irá ser lida”.

É válido destacar que durante esta atividade fica claro o que Leffa(2009) defende afirmando a necessidade de se interferir para que o cérebro seja estimulado a compreender o texto, usando de técnicas como perguntas relacionadas aos textos e apresentação de situações ilustrativas pode-se alcançar uma participação maior dos alunos durante a atividade, promovendo uma interferência para que eles percebessem a diferença entre o ponto de vista do assaltante e do dono/vítima da loja.

Nesta atividade, pode-se perceber que os estudantes precisam ser estimulados a interagir com o texto, sendo muitas vezes necessário que para que se alcançasse o desenvolvimento cognitivo objetivado, o professor estimulasse por meio de pistas os alunos a construírem sua interpretação, os estímulos com uso de cores e imagens das atividades anteriores apresentaram um resultado mais positivo em relação a atividade que possui apenas a linguagem verbal.

Nesta atividade, comprovou-se também que o simples contato do leitor com o texto, de acordo com Leffa(1996) não irá promover o desenvolvimento cognitivo do aluno é preciso que se adote múltiplos processos que estimulem a relação entre a leitura e os conhecimentos do leitor.

4.1. Apresentação da análise cognitiva feita pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Com a turma do nono ano também foi realizada a atividade iniciando pela proposta de atividade 1 percebendo a dificuldade deles perceberem o erro no momento da leitura, no qual muitos leram e tiveram a dificuldade de falar as cores e não ler as palavras, apresentando as afirmações frente as dificuldades ressaltando “que muitas vezes torna-se difícil ler as cores ao invés de falar a palavra”.

Na segunda atividade, os alunos apresentaram a facilidade de fazer a atividade com a perna direita, mas ao acionar o comando de fazer o seis com a mão direita os alunos apresentaram dificuldade de executar o que se

pediu, ressaltando que a pergunta “por que não pode ser o pé esquerdo”, “isto é impossível”, “com a esquerda dá”.

Na terceira atividade, os alunos ao fazerem a leitura trocaram a palavra fluência diversas vezes por influência, e também apresentaram dificuldade em identificar a palavra “lexical”, não entendendo muitas o significado desta palavra, outra troca foi a palavra processamento por processo, afirmando não conhecer principalmente a palavra lexical.

Uma das alunas percebeu que o texto trocou as vogais por números predominantemente, no intuito de dificultar a leitura.

Na quarta atividade, após a leitura do trecho, os alunos destacaram que este discurso era a narração de um “assalto” “contando o fato para uma pessoa, um assalto”. No segundo trecho, a maioria citou que “os trechos fazem parte de um depoimento para a polícia”, “o primeiro texto é a confissão e este segundo é um depoimento da vítima”, “o primeiro texto usa da linguagem informal com gírias, e o segundo texto apresenta uma linguagem mais formal”.

Na última atividade, a leitura do texto os botões da blusa dela, após a leitura do texto uma das alunas destacou que “o título não tem nada haver com o texto”, outros citaram que “como escreve tudo isso em cima de um botão”, um dos alunos citou “uma criança com dificuldade de abrir ou fechar os botões da camisa”. Seguindo esta ideia, muitos alunos afirmaram “que quanto menos botões, mais fácil seria para criança aprender a manusear”.

Ao fazer uma segunda leitura compassada do texto, usei de exemplos para estimular a interpretação dos alunos, dando pistas para uma nova interpretação, alcançando a uma nova compreensão dos alunos, que apresentaram novas percepções frente a mensagem citando peças de roupa como “calça e blusas”, “agora eu imaginei muitas situações com os botões”.

Após as pistas relacionada a amamentação e o bebê desejando mamar os alunos observavam a sequência da mensagem, relacionando a outras ideias presentes no dia a dia demonstrando isso por meio das risadas que apresentaram durante a leitura do trecho do texto.

Quando colocado a possibilidade de trocar o título para “os botões da televisão” que sentido para o texto, foi realizado uma nova leitura do texto agora seguindo esta nova pista, analisando a coerência do texto com o título, sendo ressaltando pelos alunos a necessidade de “ler com atenção pa-

ra conseguir entender o texto”.

Com esta atividade os alunos do nono ano puderam perceber de forma lúdica a concepção de leitura defendida por Leffa(1996) que destaca que a leitura de um texto pode refletir várias interpretações e vários conteúdos, os botões da blusa dela e os botões da televisão, com a troca de palavras promoveu-se a ação na qual estimulou-se aos leitores a pratica de testar hipóteses no intuito de analisar a coerência e a coesão do texto lido, estimulando o aluno a pensar de forma criativa visando desenvolver competências e habilidades relacionadas a leitura e interpretação das pistas presentes na composição textual.

5. Considerações finais

Ao fim da sequência didática apresentada nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se compreender que a Neurociência, os conhecimentos cognitivos e Metacognitivos auxiliam na construção de conhecimentos centrados nas atividades de Leitura e Escrita nas aulas de Língua Portuguesa, isto porque favorecem a criação de atividades que proporcionam uma prática de aprendizagem de forma significativa e transformadora ,sendo que as atividades aplicadas estimularam os estudantes a desenvolver, por meio da cognição, conhecimentos e habilidades relacionados a pratica de leitura, como por exemplo identificar as informações implícita e explícita no texto, além de os estimular o aluno a trabalhar sua oralidade nos momentos de interação e interpretação das atividades aplicadas.

Percebeu-se também que, por meio das teorias da Neurociência, pode-se proporcionar estímulos diferenciados no intuito de levar os alunos a interagirem durante seu processo de construção de conhecimento usando de atividades dinâmicas, imagens e jogos para que por meio de diferentes recursos a prática de leitura e interpretação torne-se mais concreta e prazerosa.

É valido ressaltar também que todas as atividades resultaram em aprendizagem, visto que os estudantes de ambas as turmas colaboraram por meio de reflexões frente a leitura realizada, estimulando por meio das leituras, habilidades críticas e reflexivas que levaram os alunos a refletirem sobre a importância da concentração e da Leitura explorativa do texto, atendo-se para o processo de interação consciente com o texto, buscando descobrir, explorar, pensar e criar conhecimentos utilizando suas próprias experiências para melhor interpretar as informações expressas nos mais di-

versos textos.

As atividades aplicadas visaram mostrar aos estudantes que o sentido não deve ser visto como algo já finalizado no texto, mas que deve ser produzido por meio da leitura e do leitor. Pode-se perceber que a prática fundamentada em conhecimentos da teoria da Neurociência e da Cognição tornaram a interação em sala de aula uma ferramenta de construção de conhecimentos consciente, usando de estratégias específicas na exploração da leitura cognitiva dos diferentes textos, buscando assim facilitar a construção de conhecimentos, de estudantes em diferentes níveis de ensino, visando estimular e facilitar a mediação frente a conhecimentos cognitivos que o torne um leitor mais autônomo e maduro, tendo o professor não mais a função de transmitir o conhecimento frente a leitura do texto e sim o de articular formas e atividades que levem o estudante a tornar-se protagonista de seus conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

COSENZA, Ramon M. *Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. Cérebro e Educação – Aspectos que passam nas Teorias da Aprendizagem. In: Chaves, Carolina Relvas. Relvas, Marta Pires. *Que Cérebro é esse que chegou a escola?* As bases neurocientíficas da aprendizagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2017.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

HENNEMANN, Ana L. *Processamento Léxico e fonológico – modelo cognitivo de “dupla rota”*. Novo Hamburgo, 15 de julho/ 2017. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2017/07/processamento-lexico-e-fonologico.html>

NICHO LITERÁRIO NERD?

Arnaldo Pinheiro Mont'Alvão Júnior (UEMS)
arnaldo.montalvao@ifms.edu.br

RESUMO

Este trabalho discute a respeito da existência de uma prática literária definida como “literatura nerd” promovido pelo nicho cultural nerd brasileiro. Para tanto, considera-se uma fala do escritor Eduardo Spohr, autor do livro “A batalha do Apocalipse” (2010), em uma sessão de autógrafos. Nessa fala, o autor se posiciona contra a existência dessa literatura, fato que intensifica a relevância de se discutir sobre o tema.

Palavras-chave:

Role Playing Game. Nicho Cultural Nerd.
Nicho Literário Nerd. “A batalha do Apocalipse”.

“Seus lábios tocaram os de Branca, que mesmo gelados ainda ostentavam o vermelho-sangue de sempre. Não tinha como ver os dedos gangrenados que se contraíram num pequeno espasmo. Como se puxada por um fio invisível, a mão preta da jovem se ergueu e foi lentamente até a nuca do príncipe, que sentiu dentes mordiscarem seus lábios. Cada vez mais forte.” (Abu Fobiya. Branca dos mortos e os 7 zumbis)

Em junho de 2013, durante uma sessão de autógrafos para o lançamento de *Anjos da morte* (2013), segundo livro da trilogia *Filhos do Éden*, eu pedi a Eduardo Spohr que nos expusesse sua opinião sobre o crescimento da literatura nerd no Brasil.¹²⁰ Ele respondeu que não concorda que existe uma literatura nerd, e complementou dizendo que o mercado cria esses rótulos apenas para vender. Como argumento, Spohr apresentou a mesma

¹²⁰ Compareci a esse evento em Londrina-PR, que ocorreu em uma livraria de um *shopping center*. A livraria estava lotada de fãs e, por isso, foi permitida apenas uma pergunta para as primeiras pessoas que manifestaram interesse em questionar Eduardo Spohr. Tentei conversar com o autor durante o momento dos autógrafos, mas o organizador do evento pediu para eu esperar minha vez na fila, pois eu estava atrapalhando o andamento do seu trabalho. Na minha vez, porém, não pude fazer mais nada além de receber meu autógrafo, tirar uma foto e conversar mais alguma coisa, pois tudo ocorreu muito rápido, visto que ainda havia muitos fãs esperando na fila. É interessante frisar que Spohr mantém contato com seus fãs pelas redes sociais, meio que utiliza para divulgar sua participação em eventos e promover seu trabalho. Em algumas ocasiões, ele respondeu as minhas perguntas pelo Twitter e pelo Facebook.

justificativa que já apresentara no “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”: “a versão econômica da “Batalha” foi vendida para o catálogo da Avon, que é um público que não tem nada a ver com nerd” (OTTONI; PAZOS, 2011).¹²¹

O termo “nerd” ganhou novos significados ao longo dos últimos anos, tornando-se um elemento chave para a publicidade do site “Jovem Nerd”, que cria constantemente oportunidades de acionar a força desse termo. No “Jovem Nerd”, todas as suas atrações e demais atividades são nomeadas com “nerd”, culminando no *Nerdpower*, um chamado em prol das ações do site. “Nerd” atraiu o escritor Paulo Coelho e Giuseppe Aquila, diretor executivo da Montegrappa, que enxergaram o nicho cultural nerd brasileiro, representado pelo público do “Jovem Nerd”, como um nicho de mercado com potencial para investimento. Portanto, “nerd” é um termo forte, uma ferramenta que precisa ser utilizada com habilidade por esses agentes atuantes no nicho cultural nerd. Isso porque, se aplicado de forma imprudente, pode acarretar prejuízo.

Quando reiteram demais a legitimidade do “poder” do termo “nerd”, como faz o “Jovem Nerd”, esses agentes conseguem atuar com propriedade no espaço do nicho, mas essa atuação é tamanha que acaba dificultando a saída do nicho para a inserção desses agentes em um cenário maior. A posição defendida por Eduardo Spohr revela certa prudência no tratamento do termo. Vale ressaltar que a carreira literária de Spohr foi impulsionada pelo nicho nerd. Além disso, está o fato de ele ter participado da fundação e ser sócio da *Nerdbooks*, editora que tem a palavra “nerd” no nome. Spohr participa do *Nerdcast* e mantém ainda um blog chamado “Filosofia Nerd”. Em outros termos, Eduardo Spohr é um agente que, mesmo conseguindo atuar fora, ainda está inserido dentro do nicho cultural nerd. Como conseguiu atuar fora do nicho, Spohr parece preocupado em manter sua atuação em um espaço maior. Não quer limitar seu público ao nicho nerd, mas expandi-lo ao leitor brasileiro em geral. O interesse do escritor Eduardo Spohr pode estar direcionado para a busca da autenticação de sua carreira como autor de fantasia, inserindo-se no cenário da literatura fantástica brasileira, e não como um escritor restrito a um único nicho, específico para os nerds – estratégia válida para qualquer escritor.

¹²¹ Transcrição livre do trecho de áudio do “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, de 36:49 a 36:56.

Talvez esse cuidado tenha partido da equipe da Verus. Pode ter sido uma recomendação dos editores, que o orientaram a evitar o “rótulo” nerd de forma a transmitir a mensagem de que Eduardo Spohr não é um escritor voltado exclusivamente para os nerds e que, portanto, seus livros não estão restritos ao nicho, mas abertos ao público em geral. Assim, evitam prejuízos no desempenho das vendas de seus livros. Durante o “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, Eduardo Spohr, sobre a edição da Verus de “A batalha do Apocalipse” (2010), declara que:

Aliás, era inclusive nossa dúvida, se a gente tinha um público. E foi realmente uma surpresa pra mim, saber que tem um público maior do que o nicho nerd. A gente achou que poderia ser uma jogada até errada, né? Porque, de repente, aquele tipo de literatura ia ficar só no nicho, não ia agradar, né? Mas acabou que conseguiu agradar muita gente. (OTTONI; PAZOS, 2011)¹²²

Também pode se aventar que essa seja a justificativa para a ausência da palavra “nerd” nessa edição da Verus, a qual lançou Eduardo Spohr ao grande público, e que, em seu agradecimento aos leitores de “A batalha do Apocalipse” na apresentação de “Herdeiros de Atlântida”(2011), o escritor tenha optado por uma forma sutil de se fazer “uma homenagem aos antigos leitores”, evitando escrever algo mais explícito como “uma homenagem aos nerds”.

Existem algumas considerações relevantes a se fazer sobre o argumento de Eduardo Spohr. Não tenho dados precisos fornecidos pela Avon sobre o perfil de seus clientes. Portanto, parto da perspectiva do “senso-comum”, a mesma de Spohr. Em sua declaração, Spohr deixa a impressão de que o público para o qual o catálogo da Avon é direcionado é feminino, voltado para mulheres adultas, senhoras em sua maioria, residentes nas mais diversas partes do Brasil, que não têm o hábito de fazer compras pela internet, ou seja, um público bastante diferente do nerd – se compararmos com o perfil do público do “Jovem Nerd”, que o site divulga em seu mídia kit. Portanto, partindo dessa perspectiva, fica claro que suas obras romperam o circuito do nicho cultural de leitores nerds: os nerds não são os únicos leitores das obras de Eduardo Spohr.

O que Eduardo Spohr não leva em conta é o fato de que a Avon, empresa que detém uma imagem de grande representante no mercado de cosméticos, já é reconhecida também no mercado brasileiro como uma

¹²² Transcrição livre do trecho de áudio do “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, de 36:09 a 36:31.

grande vendedora de livros que são considerados best-sellers. A jornalista Daniela Barbosa, da Exame.com, em reportagem intitulada “Como a Avon se transformou numa máquina de vender... livros”, explica que uma parcela significativa, cerca de 50%, de determinados best-sellers são vendidos no Brasil por meio do catálogo da Avon:

Segundo Adriana Picazio, gerente de fashion& home da Avon Brasil, o livro *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, publicado pela editora Intrínseca, é um bom exemplo. A cada dois exemplares vendidos no último trimestre de 2010, um foi por meio dos catálogos da Avon. (BARBOSA, 2011)

O fato de “A batalha do Apocalipse” figurar no catálogo da Avon não é tão extraordinário como em princípio aparenta ser, já que não se trata de algo inusitado, um fato isolado, conquistado exclusivamente pelo livro de Eduardo Spohr. Trata-se de uma prática comercial que já vem sendo adotada pela empresa há mais de duas décadas: “Desde 1993, a Avon vem apostando no segmento de vendas de livros por catálogos no Brasil. O país foi o precursor no segmento e, até hoje, é o único a investir nesse mercado” (BARBOSA, 2011). Na verdade, a venda de livros é uma atividade inerente à Avon, como explica Daniela Barbosa:

Os livros estão diretamente ligados às origens da Avon. O fundador da companhia, David McConnell, começou seu negócio com vendas de obras porta a porta, em Nova York, e, como brinde, dava um perfume aos seus clientes.

Os perfumes, no entanto, faziam mais sucesso que os livros, o que levou McConnell a fundar a Califórnia Perfume Company, que mais tarde recebeu o nome de Avon. Homenagem ao escritor William Shakespeare, que nasceu na cidade inglesa de Stratford-on Avon. (BARBOSA, 2011)

A atividade de comércio literário da Avon é ainda maior, chegando a oferecer cerca de 70 títulos diferentes a cada catálogo. Além disso, apenas 20 dias bastam para a Avon alcançar o mesmo número de vendas que o restante do mercado leva um ano para atingir:

A Avon oferece, a cada campanha, cerca de 70 livros diferentes. A empresa não divulga, por questões estratégicas, o número de títulos vendidos mensalmente, mas afirma que a venda de algumas obras, em uma única campanha, corresponde ao que o mercado vende durante o período de um ano todo. Cada campanha da Avon dura, em média, 20 dias. (BARBOSA, 2011)

Existe um ponto importante nessa discussão para se observar: por uma perspectiva conservadora, poderia se usar a justificativa de que o enredo de “A batalha do Apocalipse” é mais atrativo às “senhoras pudicas” clientes da Avon porque retrata o Apocalipse por meio de uma perspectiva que

envolve a luta entre anjos e demônios. A palavra “apocalipse” presente no título do livro pode facilitar o interesse por tal público, ao menos na superfície de sua divulgação geral, pois remete ao livro bíblico. Mas e livros como os da coleção *Assassin’s Creed* – cujas narrativas são criadas a partir de enredos de jogos de *videogame* –, que também já foram vendidos pelo catálogo da Avon?¹²³

Daniela Barbosa levanta alguns fatores favoráveis a esse sucesso de vendas. Um deles é a extensão do alcance da Avon:

O sucesso desse segmento dentro da Avon é atribuído, entre outras razões, ao fato da Avon atuar em regiões onde o acesso aos livros praticamente não existe por outros meios. A companhia está presente em mais de 1.500 municípios brasileiros. Para se ter uma ideia, é praticamente o mesmo número de cidades que contam com livrarias no país. Em 2010, segundo o IBGE, esse grupo somava 1.557 municípios. (BARBOSA, 2011)

Outro fator é o preço. Uma estratégia adotada pela Avon é fornecer edições econômicas, que custam metade do preço das edições normais, assim como aconteceu com o livro de Eduardo Spohr quando entrou nesse catálogo:

Algumas obras vendidas pela Avon chegam a custar 50% a menos na comparação com os valores praticados pelo mercado. Isso porque, a companhia fecha pedidos em grande escala e, com isso, consegue negociar bons preços e repassá-los aos seus consumidores. Além de comprar em grande quantidade, a Avon mantém ainda parcerias com as editoras. Algumas chegam a fazer versões exclusivas e mais econômicas para serem ofertadas apenas nos catálogos. (BARBOSA, 2011)

O fato de “A batalha do Apocalipse” ser distribuída para a Avon não é suficiente para negar a existência de um nicho literário nerd atuando no cenário literário brasileiro e, por extensão, na cultura brasileira. É preciso verificar se, quando a obra de Eduardo Spohr se afasta dos domínios do contexto da *Nerdbooks* e é editada pela Verus – e, por conseguinte, ganha outras edições, com livros em formatos mais econômicos (como os distribuídos pela Avon) e outros mais caros (como a edição especial de luxo, que traz capa dura, organogramas, ilustrações, descrições de personagens e cenas excluídas) –, alguns elementos do universo nerd se perdem, se outros ainda permanecem e se outros são inseridos. Mais ainda, se a narrativa ainda sustenta elementos que constroem a atmosfera do universo nerd. Portanto, a posição de Eduardo Spohr é no mínimo passível de questionamento e

¹²³ “Assassin’s Creed” é uma franquia de jogos da marca Ubisoft para diversas plataformas, e já alcançou a marca de 38 milhões de cópias vendidas.

plausível de ser investigada.

Quando decidiram fundar a Nerdbooks para publicar o primeiro livro de Eduardo Spohr e vender os 4 mil exemplares na Nerdstore, “A batalha do Apocalipse” precisou de uma capa nova, visto que a imagem que Spohr comprara de um artista alemão para compor a capa de suas primeiras cópias ganhadas no concurso estava com uma resolução muito baixa. Para não prejudicar o trabalho de edição, Deive Pazos e Alexandre Ottoni, exercendo o papel de editores atentos às singularidades que a qualidade de seu produto deveria apresentar para agradar ao seu público restrito do nicho nerd, contrataram seu amigo ilustrador Harald Stricker – que mais tarde ainda publicaria a graphic novel “Independência ou Mortos”(2012), também pela *Nerdbooks*, em parceria com o escritor Abu Fobiya – para produzir uma nova ilustração para a capa do livro. Spohr, Pazos e Ottoni supervisionaram a construção do trabalho de Stricker, interferindo diretamente no processo de criação. O resultado foi uma capa nerd por excelência, mais próxima do nicho cultural nerd do que a capa anterior. Como se pode verificar nas próprias palavras de Eduardo Spohr, a atmosfera do *Role Playing Game*, um dos principais elementos da cultura nerd, está instaurada na imagem dessa capa: “Essa é uma capa mais nerd, é uma capa que aproxima mais da parada do RPG, a capa da Nerdstore, né? Ela aproxima mais do RPG” (OTTONI; PAZOS, 2011).¹²⁴

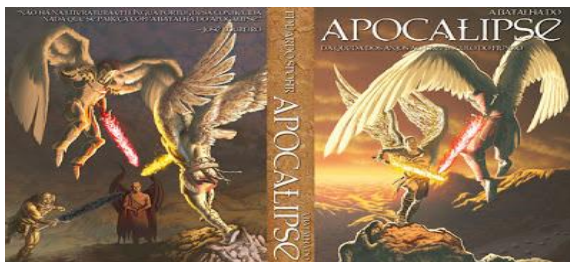


Figura 1: Capa e contracapa de “A batalha do Apocalipse”, primeira publicação da *Nerdbooks*.

Essa capa se tornou um motivo de orgulho para os donos da Nerdbooks que, envolvidos diretamente no processo de criação, conseguiram representar bem uma das cenas finais do livro que tem cinco personagens en-

¹²⁴ Transcrição livre do trecho de áudio do “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, de 35:49 a 35:55.

volvidos e que é vista de dois ângulos diferentes. É interessante reproduzir a análise dessa capa que Azaghal faz no “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso” para mostrar como essa imagem é tão significativa na construção da obra e tão representativa para o grupo e, por extensão, para o público do “Jovem Nerd”, que acabou se tornando o primeiro público leitor de “A batalha do Apocalipse”. Para uma melhor capitalização da mensagem proposta pelas imagens, após esta citação estão dispostas separadamente as ilustrações que compõem a capa de “A batalha do Apocalipse”:

Na cena tem o Miguel voando de costas com sua espada flamejante de fogo vermelho, o Ablon mais abaixo, vindo em direção a ele, e a Shamira desacordada ao pé da rocha. [...] O Miguel, que é um anjo, está voando, ele não toca o chão, não toca a terra. O Ablon, que é um anjo renegado, ele tem um pé na terra e outro pé erguido. [...] E a Shamira, que é humana, está na terra, mas, como ela está num ambiente celeste, ela está desacordada porque ela não faz parte daquilo. [...] Na frente você tem o Sol nascendo ou a explosão nuclear. [...] E na parte de trás você tem a parte mais sombria. [...] Você tem o Apollyon, vindo em direção a ele [Ablon] como novo elemento. E você tem o Lúcifer, encarando o leitor. [...] Todas as espadas apontam para o Lúcifer. (OTTONI; PAZOS, 2011)¹²⁵



Figura 2: Ilustração da capa de “A Batalha do Apocalipse”, edição da *Nerdbooks*.

¹²⁵ Transcrição livre do trecho de áudio do “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, de 33:20 a 34:44.



Figura 3: Ilustração da contracapa de “A batalha do Apocalipse”, edição da *Nerdbooks*.

Harald Stricker, com a colaboração dos editores DeivePazos, Alexandre Ottoni e Eduardo Spohr, conseguiu representar uma atmosfera tão nerd em seu trabalho para essa capa, que a ilustração da capa das primeiras 600 cópias¹²⁶ de “A batalha do Apocalipse” acabou ganhando um apelido. Enquanto a ilustração de Stricker retrata uma cena de batalha do livro, a capa anterior apresenta um anjo solitário em um lugar inóspito com uma espada na mão. Por isso, Jovem Nerd e Azaghal apelidaram a capa de “anjo chorão”.

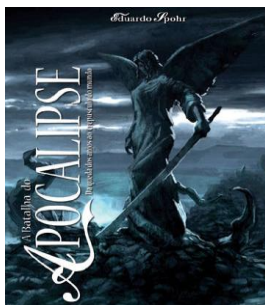


Figura 4: Capa das primeiras 600 cópias de “A Batalha do Apocalipse” apelidada de “Anjo chorão”

¹²⁶ Lembrando que Eduardo Spohr ganhara um concurso literário e foi premiado com 100 cópias das quais distribuiu cerca de 30 para as editoras e as outras 70 venderam na *Nerdstore*. Os amigos fizeram mais 500 cópias que foram vendidas rapidamente na *Nerdstore*. Daí surge o plano para a criação da *Nerdbooks* com a publicação de *A Batalha do Apocalipse*, vendendo 4 mil cópias antes de ser negociado com a Verus.

É importante esclarecer que a luta de Eduardo Spohr não é para se desvencilhar da imagem nerd que carrega consigo, mesmo porque em várias entrevistas e reportagens ele ainda é definido como nerd, seu blog se chama “Filosofia Nerd”, ele ainda participa do *Nerdcast* e aciona o *Nerd-power* para se promover. Contudo, existe a estratégia do autor, que pode ter sido repassada pela equipe de editores da Verus, de “gerenciar” as referências nerds da obra para abrir as portas ao grande público. Tanto que o “anjo chorão” volta, ilustrando a capa da edição da Verus. O elemento nerd representado pela atmosfera do RPG aplicada à capa é retirado para a nova edição não se restringir ao nicho. Ao reconhecer que a capa da *Nerdbooks* é uma capa mais nerd, Spohr explica que:

Pra gente não é problema nenhum, né? Mas no momento que você vai colocar isso numa livraria e vai ver uma pessoa que nunca viu, ela vai associar aquilo a uma coisa infanto-juvenil, né? O que não era o caso, né? Então, uma capa mais obscura e tal era mais indicada pra aquele tipo de público. (OTTONI; PAZOS, 2011)¹²⁷

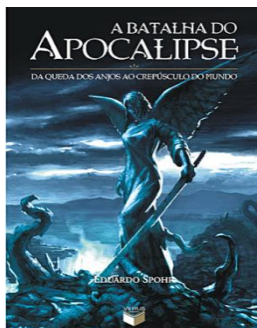


Figura 5 – Capa de *A Batalha do Apocalipse* para edição da Verus, que alcançou a marca de 600 mil cópias vendidas

A Avon tem um papel significativo na venda de *best-sellers*. “A batalha do Apocalipse” se tornou um *best-seller* e já figurou no catálogo da Avon. Portanto, é óbvio que a obra de Eduardo Spohr não se restringe unicamente ao nicho literário nerd. Porém, isso não significa que seus livros não possam ser considerados uma literatura nerd e, mais ainda, que nem se-

¹²⁷ Transcrição livre do trecho de áudio do “Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso”, de 35:56 a 36:08.

quer exista uma literatura nerd. Não podemos esquecer que o enredo de “A batalha do Apocalipse” foi criado a partir do imaginário das partidas de *Role Playing Game* – o qual é uma marca da cultura nerd – que Eduardo Spohr jogava com seus amigos, fato que influenciou até no processo de criação da capa da edição da *Nerdbooks*, feita por Harald Stricker.

Em outros termos, mesmo com adaptações editoriais promovidas pela equipe da Verus, algo permanece na narrativa de “A batalha do Apocalipse” que mantém uma autenticidade nerd. Assim, é imprescindível que se busque obter elementos concretos que possam definir uma especificidade literária desse tipo de produção. A seguir, faço uma análise geral das produções da *Nerdbooks*, identificando elementos do nicho cultural nerd inseridos nessa prática literária do nicho nerd. Na última parte deste capítulo, direciono o foco desta pesquisa para a edição da Verus de “A batalha do Apocalipse”, para verificar quais elementos sustentam as características nerds dessa obra quando ela está fora do nicho nerd.

É importante ressaltar que o intuito desta pesquisa é apresentar o trabalho literário do “Jovem Nerd” como uma exemplificação do conceito de nicho literário nerd que me proponho a investigar. Portanto, não excluo outras possibilidades de representação de literatura nerd que possam atuar na cultura brasileira, mas há a necessidade de direcionamento do foco desta pesquisa ao objeto de estudo eleito para a construção desta tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Daniela. Como a Avon se transformou numa máquina de vender... livros. *Exame.com*, 21 abr. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/como-a-avon-se-transformou-numa-maquina-de-vender-livros>>. Acesso em: 27 jan. 15.

OTTONI, Alexandre; PAZOS, Deive. Nerdcast 276 – Filhos do Éden e o Spohrverso. *Jovem Nerd*, 09 set. 2011. Disponível em: <<http://jovemnerd.com.br/nerdcast/nerdcast-276-filhos-do-eden-e-o-spohrverso/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SPOHR, Eduardo. *A batalha do Apocalipse: Da Queda dos Anjos ao Crepúsculo do Mundo*. Campinas: Verus, 2010.

_____. *Filhos do Éden: Anjos da Morte*. Campinas: Verus, 2013.

_____. *Filhos do Éden: Herdeiros de Atlântida*. Campinas: Verus, 2011.

_____. *Filhos do Éden: Paraíso Perdido*. Campinas: Verus, 2015.

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA:
LINGUÍSTICA APLICADA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A QUEBRA DE PARADIGMAS**

Aline Ferreira Oliveira Araujo (UEMS)

alineferreirams@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS e FUNDECT)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é revisitar teorias e conceitos que desempenharam – e desempenham – papel importante no entendimento de práticas comunicativas e sua relação com a atuação docente. Dessa forma, o presente estudo apresenta cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio da revisão de literatura. O trabalho está dividido em três partes, a saber: perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores, perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes e perspectivas translingues para o ensino de línguas e formação de professores. As seções contêm aspectos que se complementam e convergem para a mesma visão da sala de aula: um ambiente múltiplo, dinâmico e diverso, assim como os sujeitos que a compõem. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre letramento crítico de Menezes de Souza (2011), emancipação de Biesta (2008) e Rancière (2010), pensamento abissal de Souza Santos (2007) e translinguagem de García e Wei (2014). Diante das reflexões fomentadas, infere-se que a escola apresenta, mais do que nunca, grande papel libertador. Cabe a essa instituição o compromisso de abolir práticas opressoras, excludentes e discriminatórias. Os conceitos revisitados fornecem amparo teórico para a prática de reflexão linguística, que é uma importante forma de o educador ver-se e libertar-se, exercitar a tolerância em relação ao outro e o conhecimento em relação a si mesmo.

Palavras-chave:

Emancipação. Translinguagem. Letramento crítico. Pensamento abissal.

1. Introdução

A mudança no perfil da sociedade como um todo e a existência de fenômenos como a globalização e a presença de tecnologias digitais reque-rem que diferentes esferas e áreas do conhecimento revejam seus objetivos e práticas. Com a educação não é diferente. Frente à grande mobilidade e à dinamicidade do mundo moderno, a sala de aula e as práticas educacionais servem de objeto de estudo e reflexão a diversos pesquisadores, educadores e profissionais da área. Observa-se um crescimento no número de debates voltados à educação atual.

Especificamente no contexto brasileiro, em face ao período de mudanças – de perspectivas e de documentos oficiais – que a educação do país enfrenta, acredita-se na necessidade de discussão sobre o atual papel da escola e o perfil dos indivíduos que fazem parte desse cenário. Espera-se que as concepções explanadas neste estudo promovam reflexão acerca do assunto e contribuam para a assunção de posicionamento e possível tomada de decisão nesse momento transitório.

Entende-se que as discussões se constituem importante instrumento para a melhora da prática didático-pedagógica e adequação ao contexto escolar de sala de aula. Desse modo, o presente trabalho se propõe a revisitar teorias e conceitos com relevante contribuição no entendimento de práticas comunicativas e sua relação com a atuação docente, assim como a visão do aluno enquanto sujeito do processo pedagógico. Para tal, busca-se a revisão de literatura a respeito de teorias e práticas modernas de educação.

Para melhor explicar sobre o assunto, o texto está dividido em três partes: Perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores, Perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes e Perspectivas translíngues para o ensino de línguas e formação de professores. As três abordagens se complementam e convergem para a mesma visão da sala de aula: um ambiente múltiplo, dinâmico e diverso, assim como os sujeitos que a compõem.

2. *Perspectivas críticas para o ensino de línguas e formação de professores*

Desde o início do século XXI, discussões a respeito do aluno enquanto sujeito crítico ganharam espaço, seja no meio acadêmico, seja em documentos oficiais. Mas, afinal, o que é ser crítico? Quais características denotam tal criticidade?

Monte Mór (2013) apresenta uma noção de crítica utilizando os termos *criticism* e *critique*. Para caracterizar essas nomenclaturas, retoma Barthes e esclarece que o conceito de *critique* é, geralmente, associado à subjetividade, também considerado de cunho ideológico, ao passo que *criticism* apresenta fundo acadêmico e objetividade. Essa dicotomia, segundo a pesquisadora, é empregada de forma parecida por outros teóricos, que tendem a dividir a crítica sob uma perspectiva teórica e sob uma perspectiva prática. Essa divisão, porém, é questionada pela autora, que acredita no de-

envolvimento crítico ou na percepção crítica, termos empregados na teoria dos letramentos (letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos). Monte Mór menciona a necessidade de aplicar teorias de letramento crítico no ambiente escolar. Em uma releitura, o letramento – agora de caráter crítico – considera a prática social implícita na manifestação linguística.

No que tange ao letramento crítico, Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição do conceito. Para tal, toma como ponto de partida discussões de Paulo Freire, sobretudo o papel do leitor como sujeito crítico e produtor no processo comunicativo. Ademais, é citada a relação entre o “outro” e o “eu”, mais precisamente a importância de conhecer a si mesmo na prática de ouvir “o outro”, o chamado “não-eu”.

Nessa proposta de redefinição do letramento tradicional, são considerados os contextos de produção e de leitura, de modo a valorizar tanto o Eu do autor como do leitor.

Ao considerar o outro como indivíduo produtor de conhecimento e de criticidade, seguro e autônomo, pode-se dizer que esse aprendiz alcançou a emancipação. Esse conceito tem aparecido com certa frequência na literatura acadêmica. Nesse sentido, convém retomar alguns estudiosos do assunto.

Em seu texto sobre emancipação revisitada, Maciel (2013) fomenta a discussão a respeito da relação do professor da universidade com o professor da escola.

Partindo do conceito de emancipação sob uma perspectiva marxista, a qual relaciona o emancipador como quem não está contaminado pelos trabalhos de poder, é estabelecida uma comparação com o contexto da pesquisa, em que o pesquisador-professor tem a função de emancipar o professor da escola e resolver os problemas.

A emancipação, entretanto, apresenta contradições, conforme aponta Rancière (2010), a citar: dependência, desigualdade, desconfiança e suspeita. Essas discrepâncias sugerem a verticalização do processo emancipatório, o que representa dizer que o emancipador é hierarquicamente superior ao emancipado e a este a crítica é considerada inacessível. A emancipação verdadeira só ocorrerá quando houver a quebra do círculo interpretativo (conceito utilizado por RICOEUR, 1977) do emancipador, o que significa dizer que, de vertical, o processo passe a ser horizontal.

Essa horizontalização é o que prevê a emancipação moderna que, conforme Biesta (2008) ocorre com a “eventalização”, que significa “complicar e pluralizar nossa compreensão sobre os eventos, seus elementos, suas relações e seus domínios de referência”. No processo educacional, considera-se, portanto, que emancipador e emancipado constituem-se de constantes rupturas, o que sugere inclusive o questionamento a respeito de quem está de fato sendo emancipado. Rancière (2012) aponta que:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores. (RANCIÈRE, 2012, p. 107)

Nessa perspectiva, a concreta emancipação ocorre quando os indivíduos envolvidos no processo (incluindo-se o docente) posicionam-se de maneira independente, de modo que os julgamentos, as conclusões e a própria construção do conhecimento sejam o resultado desse posicionamento autônomo.

Ainda com relação a novas perspectivas teóricas e práticas voltadas à sala de aula, Rocha e Maciel (2015) colocam em discussão a valorização de determinados conhecimentos na escola em detrimento de outros. Nesse contexto, surge a reflexão sobre “o conhecimento de quem vale mais” ou, ainda, “porque alguns saberes se sobrepõem a outros”.

Os pesquisadores apontam que as relações de poder, assim como as noções de criticidade, são pouco discutidas na escola. O currículo valoriza, ainda, a técnica, os métodos e as abordagens formais que, fora de um contexto, resumem-se a um conjunto de prescrições. Contrariando essa visão puramente formal e cognitiva, Kumaravadilevu (2006*apud* MACIEL 2015) propõe a mudança de foco da visão contemporânea para as filosofias pós-modernas, pois essas desafiam as hegemonias e buscam formas alternativas para a expressão e a interpretação.

Em se tratando de pós-modernidade, Rocha e Maciel (*Ibidem*) apontam Vattimo (2007) e três características desse período citadas pelo autor: Fruição, Contaminação e Pensamento *Ge-Stell*. Em síntese, essa tríade pressupõe a desconstrução do pensamento funcionalista e meramente técnico. Além disso, passa a considerar o saber múltiplo e fluido, que não se apresenta apenas relacionado a uma base fixa, uma vez que a construção do saber é contínua.

Diante das discussões propostas nesse estudo, cabe salientar – e refletir – que a sociedade se constitui de pluralidade. São plurais: as línguas, os discursos, os valores, as ideologias, os dogmas etc. Cabe à escola, portanto, contemplar tamanha pluralidade. É nessa perspectiva que o ensino de línguas deve ser democrático, transgressor e crítico, de modo a promover a descentralização e, sobretudo, a quebra de paradigmas. Somente dessa forma a emancipação será efetiva – para alunos e professores – e os resultados refletirão no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3. Perspectivas filosóficas e epistemológicas sobre saberes

Em prosseguimento à discussão acerca da pluralidade e da valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, convém retomar alguns conceitos que, embebidos de filosofia, história e outras ciências, favorecem a reflexão.

Souza Santos (2007) emprega o conceito de Pensamento Abissal. Convém, inicialmente, explorar o sentido do vocábulo *abissal*. O *Dicionário da Língua Portuguesa* de Bechara (2011, p. 214) traz a seguinte definição desse termo: 1. Referente a abismo. 2. Imenso, descomunal. 3. Misterioso, descomunal.

Dada a definição do termo, parte-se à discussão acerca do Pensamento Abissal. A forma de pensamento referenciada caracteriza-se pela ausência de dialética, a impossibilidade de considerar o “outro”, o interlocutor de um processo comunicativo. Souza Santos (2007) utiliza uma metáfora para referir-se a esse processo como sendo uma linha, que apresenta apenas um lado. O outro é inexistente. Há, pois, um abismo que torna insignificante o outro lado.

Ainda que suas origens sejam historicamente antigas e motivadas por um contexto retrógrado, o pensamento abissal permanece fortemente arraigado na sociedade contemporânea. Considerar a existência desse pensamento é o primeiro passo para romper com esse processo e iniciar, finalmente, um período pós-abissal, cujo cerne é a inesgotável diversidade, do mundo e das pessoas.

O pensamento pós-abissal considera a perspectiva do outro lado da linha, valoriza a pluralidade de conhecimentos, o que o torna ecológico. Essa ecologia dos saberes desconstrói a existência de uma epistemologia ge-

ral, baseada em uma ciência única. Dessa forma, “o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 23). Considera a subjetividade, a construção de saberes, a interculturalidade. Nessa perspectiva, retoma o ideal de horizontalização e sinergia.

Por seu caráter horizontal, a temática de ecologia de saberes vai ao encontro das discussões acerca de emancipação e letramento crítico, uma vez que a sala de aula é um ambiente bastante favorável para a ruptura do pensamento abissal. Ouvir os alunos e seu conhecimento a respeito dos mais diversos temas demonstra o interesse do professor em ouvir “o outro lado da linha”, promovendo o empoderamento dos aprendizes e colocando-os na condição de produtores de conhecimento.

Uma prática em que alunos se posicionaram como produtores de conhecimento foi registrada por Rancière (2002). O pesquisador descreveu a experiência de Joseph Jacotot, um professor francês exilado nos Países Baixos. Desconhecendo o holandês, falado por seus alunos, e tendo discentes que pouco conheciam o francês, adotou como estratégia de comunicação e ensino o livro *Telêmaco*, que à época contava com a versão bilíngue. Apenas solicitou que seus alunos utilizassem o livro e exercitassem o francês, sem ensiná-los nenhum aspecto da língua. Em pouco tempo, foi surpreendido pelo bom desempenho do grupo.

Diante dessa experiência, Jacotot passou a defender a ideia de que os métodos até então utilizados, que enfatizavam as explicações do professor e posicionavam o docente como parte essencial da aprendizagem e detentor do conhecimento, eram dispensáveis.

A estratégia utilizada por Jacotot possibilitou, segundo o próprio, a emancipação dos aprendizes, ao passo que os métodos empregados na sociedade da época (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX) resultariam no embrutecimento. Nessa perspectiva, o embrutecimento colocaria o aluno em posição submissa perante o professor e seu conhecimento, existindo, portanto, uma relação de poder e hierarquia intelectual. Já a emancipação, conceito já discutido anteriormente, favoreceria a atuação de forma autônoma e levava os alunos ao aprendizado.

O texto de Jacques Rancière pode ser considerado uma obra da Filosofia da Educação que se propõe a discutir os métodos educacionais vigen-

tes no século XIX. Essa reflexão se estende aos dias atuais, pois é possível notar que algumas práticas – consideradas no texto como embrutecedoras – são utilizadas até os dias de hoje no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Outra reflexão válida que o pesquisador promove é a ideia de que, para poder emancipar os demais, o professor precisa, primeiramente, se emancipar. Ou seja, é necessário que conheça e ouça a si mesmo. É necessário que pense a respeito do propósito de sua aula e, mais amplamente, o propósito e a finalidade da educação.

Nessa perspectiva de reflexão acerca do ambiente escolar e das práticas educacionais em sala de aula, Biesta (2012) defende a reflexão sobre a finalidade da educação. O pesquisador expõe motivos para discutir essa finalidade que, nos últimos tempos, passou a ser pouco considerada.

Com o aumento de exames e avaliações de desempenho escolar, fortaleceu-se, nas últimas décadas, a cultura da mensuração da educação. O que significa dizer que esses testes comparativos entre instituições do mesmo território geográfico e até entre países passaram a ditar o direcionamento de práticas educacionais e a busca pela eficácia. Essa eficácia é almejada sem a devida consideração às finalidades que constituem a educação. Além disso, como aponta Biesta, essas tomadas de decisões supõem que a educação é “eficaz para quê? Ou para quem?”.

Seguindo a discussão sobre novas tendências educacionais, o autor discute os conceitos de *ensino* e *aluno/estudante*, que foram substituídos por *aprendizagem* e *aprendiz*, a essa mudança de nomenclaturas, dá o nome de “nova linguagem de aprendizagem” e, à tendência de empregar essa nova linguagem, “*learnification*”.

Biesta aponta alguns problemas em colocar o foco na aprendizagem e no aprendiz. Dentre esses, o fato de a aprendizagem denotar um conceito individualista e baseado em processos e atividades, não mais em conteúdos e rumos.

Ele aponta, ainda, o tripé de funções reais desempenhadas pelo sistema educacional: qualificação, socialização e subjetivação.

A qualificação (das crianças, dos jovens, dos adultos) proporciona conhecimento, habilidades e entendimento. Não se restringe a preparar para o mercado de trabalho, supõe também instrução (política, cultural etc.).

A socialização insere os indivíduos em modos de “fazer” e “ser”. Envolve a reflexão acerca de normas, valores, tradições e culturas, por exemplo.

A subjetivação – também chamada de individualização – auxilia na transformação do sujeito, proporcionando ao indivíduo autonomia e independência em seus pensamentos e em suas ações.

Para pensar na constituição da boa educação, é necessário, portanto, pensar antes nas suas diferentes funções e nos diferentes objetivos potenciais. Nesse sentido, deve-se pensar, também, as formas pelas quais ela pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação, o que, certamente, é um processo bastante complexo, porém necessário.

4. *Perspectivas translíngues para o ensino de línguas e formação de professores*

Ao considerar a igualdade de conhecimentos, a pluralidade que rege o processo comunicativo e a horizontalização necessária ao processo emancipatório – aspectos discutidos até o momento –, é salutar que surja a reflexão acerca dos conceitos de língua e linguagem.

Nessa perspectiva, a noção centralizadora de língua como sistema estruturado e finito (noção estruturalista) não dá conta de atender às demandas múltiplas. Do mesmo modo, a associação de linguagem apenas a textos escritos e orais torna-se limitada e ineficaz.

Conforme sugerem Rocha e Maciel (2015), as práticas de linguagem abarcam relações inseparáveis entre língua, linguagem e *locus* de enunciação, afirmativa que remete às visões de Bakhtin. Para este estudioso, o discurso apresenta grande carga ideológica, social e cultural. Pode-se afirmar, portanto, que os diálogos dos indivíduos apresentam marcas subjetivas e identitárias.

A essa dinâmica e mobilidade da língua está associada à noção de *translinguagem* (GARCÍA; WEI, 2014, p. 51). As autoras defendem que é coerente a denominação *translinguagem* quando se descrevem as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir da perspectiva dos falantes, e não simplesmente a partir do uso das línguas ou do contato linguístico. Para as estudiosas, a *translinguagem* se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido.

Ousa-se aqui afirmar que esse termo expande o conceito de bilinguismo e demais terminologias relacionadas às práticas linguísticas. A translanguagem permite a variação no processo comunicativo, em uma dinâmica de fluxo contínuo e em construção. Formas híbridas, marginalizadas na constituição mais centralizadora e resistente de língua, à luz da translanguagem são legitimadas e constituem importante recurso comunicativo.

Essa flexibilidade promove, conseqüentemente, rupturas de estruturas rígidas e opressoras. Considera-se, aqui, que romper com essa estrutura seria uma forma de emancipação.

Evidentemente, cabe à escola a discussão sobre contextos de emprego dessas práticas translíngues. É necessário também refletir se a translanguagem se apresenta como prática comunicativa libertadora ou como forma de resistência do usuário da língua.

Relacionado ao conceito de translanguagem, Jacquemet (2005 *apud* LUCENA; NASCIMENTO, 2016) propõe o conceito de práticas *transidiomáticas* ou *transidiomas*, que está relacionado ao modo múltiplo com que pessoas em mobilidade se comunicam. Os conceitos compreendem, portanto, a diversidade de recursos utilizados por pessoas em contextos transnacionais.

O que difere a prática transidiomática da translanguagem seria a complexidade social, cultural, política e histórica que emerge nas práticas translíngues. A translanguagem, assim, contempla o ato comunicativo como um todo, possibilitando aos praticantes o desempenho de funções ideológicas e subjetivas. Em suma, favorece o uso da linguagem como efetiva prática social. Os dois conceitos são complementares e referenciais para a análise das práticas comunicativas contemporâneas, ilimitadas às barreiras geográficas e atreladas aos meios digitais.

É necessário que os estudos de linguagens sejam realizados sob uma ótica mais ampla e dinâmica, de modo que as diversidades – culturais, ideológicas, sociais, entre outras – sejam contempladas. Nessa linha, as teorias linguísticas atuais auxiliam na compreensão de todo o processo educacional e na relação aluno–professor.

5. Considerações finais

No mundo contemporâneo, a diversidade dos repertórios comunica-

tivos, de professores e alunos, é evidente, o que ratifica a importância de explorar em sala de aula essa pluralidade. Mostra-se necessária uma educação linguística democrática, que considere todos os sujeitos do processo pedagógico como parte importante, partindo das vivências do cotidiano escolar e dos conhecimentos construídos. Essa perspectiva vai ao encontro desse estudo, que visa uma reflexão acerca da relação aluno-professor no processo de ensino de língua em sala de aula.

As concepções atuais assinalam a importância de práticas que deem voz aos alunos e que promovam uma reflexão crítica (sobre problemas locais, por exemplo) posicionando esses discentes enquanto cidadãos inseridos nessa sociedade. Com essa prática, o docente estreita a relação e favorece o processo de emancipação. Essa ruptura (do círculo interpretativo e do pensamento abissal) tem impacto também no professor, como profissional e indivíduo, uma vez que proporciona a sua expansão de conhecimento sobre a realidade daquela comunidade na qual o aluno está inserido e possibilita novas leituras de mundo. Esse tipo de sequência didática é, portanto, uma forma de empoderar os alunos, fazendo-os produtores de conhecimento e, desse processo, o professor participa de maneira horizontal, dinâmica defendida neste trabalho.

Diante das reflexões suscitadas, depreende-se que a escola apresenta, mais do que nunca, grande papel libertador (SOARES, 2017). Cabe à instituição o compromisso de abolir toda e qualquer prática opressora, excludente e discriminatória. Para tal, faz-se necessário o diálogo entre a escola – representada não só pelos agentes de ensino, mas também pelos alunos – e a universidade, de modo que haja ressignificação tanto das práticas já existentes na escola como do perfil de profissional formado pelas universidades e exigido no atual cenário pedagógico.

Entende-se que as perspectivas exploradas são complementares e, ao proporem um enfoque dinâmico, autônomo, crítico e horizontal, corroboram no avanço do percurso epistemológico.

Os conceitos revisitados nesse estudo fornecem amparo teórico para a prática de reflexão linguística, que é uma relevante forma de o educador ver-se, transver-se e libertar-se, exercitar a tolerância em relação ao outro e o conhecimento em relação a si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. In: *Cadernos de Pesquisa*. [online]. vol. 42 n.147 São Paulo Dec. 2012.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

MACIEL, Ruberval Franco. Eu sei o que é bom para você: a lógica da emancipação revisitada. In: ZACCHI, Vanderlei; STELLA. Paulo Rogério. *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2013.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, Walquiria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.

LUCENA, Maria Inez Probst; DO NASCIMENTO, André Marques. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. In: *Revista da ANPOLL* (Impresso), v. 1, p. 46-57, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. In: *Revista Delta – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ed. Campinas: Pontes, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, outubro, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**O AMBIENTE VIRTUAL NA COMPREENSÃO DE
QUESTÕES AMBIENTAIS: UMA ABORDAGEM
ALTERNATIVA NO ENSINO MÉDIO**

Samuel Sales de Carvalho (UENF)
sales.samuel.c@outlook.com

Eduardo de Almeida Silva (UENF)
eduardoalmeidabio@gmail.com

Sandra Maria Schröetter (UENF)
sandra-tter@hotmail.com

Fernanda de Oliveira da Silva Beggio (UENF)
fersilbeggio@yahoo.com.br

Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)
nilson8080@gmail.com

RESUMO

Em nossa experiência como docente pudemos identificar algumas dificuldades dos educandos ao estudar conteúdos relacionados com o cotidiano. Um dos possíveis motivos pode ser a não contextualização dos conteúdos apresentados pelo professor em sala de aula com o cotidiano do aluno ou mesmo do grupo onde ele vive. Diante disso, acreditamos ser importante investigar novas metodologias de ensino de modo a minimizar tais problemas. Este trabalho de pesquisa apresenta uma proposta para alunos do Ensino Médio, trabalhando em ambiente virtual, viabilizado por trabalho colaborativo, analisando e discutindo situações problemas tendo as questões ambientais como temática. A pesquisa se deu com educandos de uma escola da rede privada do município de Campos dos Goytacazes. Nosso objetivo é verificar como educandos do ensino Médio compreendem questões ambientais por meio do trabalho colaborativo. Esse processo se passa em um ambiente virtual analisando as discussões dos estudantes na solução de um problema proposto. Estes serão divididos em pequenos grupos de no máximo 6 elementos onde cada grupo constitui um fórum de discussão. Neste contexto será utilizado o ambiente virtual *Google Classroom* onde as interações entre os educandos serão registradas para posterior análise. A abordagem qualitativa será utilizada tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Estes serão tratados sob as perspectivas da taxonomia de Bloom.

Palavras-chave:

Ambiente Virtual. Questões Ambientais. Trabalho Colaborativo.

1. Introdução

Os últimos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2013 a 2017, apontam um baixo desempenho dos

educandos, em especial do Ensino Médio. Os educandos não conseguem atingir a meta proposta para cada ano. Este cenário nos causa inquietação com relação ao binômio Ensino/Aprendizagem. Naturalmente as questões referentes às dificuldades deste binômio podem decorrer por diversas ações pedagógicas, mas, principalmente, a nosso ver, como resultado de conteúdos apresentados aos educandos sem qualquer contextualização, afastando os conteúdos da sala de aula do cotidiano dos educandos ou do grupo onde ele vive.

Autores como Moraes (2008), entre outros, afirmam que quando a relação com o conteúdo e com o que a criança já conhece for estabelecida, tornará o aprendizado mais efetivo. Deste modo percebemos a necessidade, numa relação da aprendizagem, com um problema associado mundo ao qual vive o educando.

Em meio a essas dificuldades surgem a necessidade de se estudar novas metodologias/caminhos para a inovação da prática docente.

Neste trabalho abordamos uma experiência com alunos do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Avaliamos, neste trabalho, a maneira como os estudantes compreendem questões ambientais por meio do trabalho colaborativo em ambiente virtual. Diante desse cenário escolhemos a temática envolvendo fenômenos ambientais por estar presente no dia a dia de qualquer indivíduo, além de ser inerente a formação humana. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas. Neste contexto acreditamos ser importante uma relação entre os fenômenos ambientais e as necessidades humanas. Neste sentido nortearíamos o trabalho com a pergunta: “Como educandos do ensino Médio compreendem questões ambientais por meio do trabalho colaborativo em um ambiente virtual?”. A análise dos dados se dará de forma qualitativa sob as perspectivas da Taxonomia de Bloom (1956).

Objetivos

Como objetivo geral, nosso trabalho busca investigar a compreensão das questões ambientais via Ambiente Virtual.

Temos como objetivos específicos verificar a importância do Ambiente Virtual e do trabalho colaborativo na contextualização de conceitos es-

tudados. Avaliar a motivação dos alunos na resolução de problemas com o uso da temática de ambiental. Discutir como ocorre a compreensão de questões ambientais por meio das discussões em ambiente virtual.

Desenvolvimento Teórico

Vasconcellos (2008) dentre outros pesquisadores, afirmam que a contextualização é apresentar situações que deem sentido aos conhecimentos que desejam ser aprendidos neste sentido. O número de conexões que podem ser feitas ao ensinar um conteúdo pode ser entendido como contextualização (MORAIS, 2008, p. 33). Dessa forma, quando se é apresentado situações que trazem aos educandos relações com seu cotidiano é possível pensar que ocorra a contextualização, formando assim uma aprendizagem significativa¹²⁸, uma vez em que permitirá o educando a se identificar com a questão proposta.

Diversas são as questões ambientais que podem estar presentes no dia a dia de um indivíduo. “À medida que a cidade se expande, frequentemente, ocorrem impactos com o aumento da produção de sedimentos pelas alterações ambientais das superfícies e produção de resíduos sólidos; deterioração da qualidade da água pelo uso nas atividades cotidianas, e lançamento de lixo, esgoto e águas pluviais nos corpos receptores.” (MUCELIN; BELLINI, 2008, p. 115). É preciso pensar que esses impactos devem-se ser conhecidos pelos educandos, uma vez de que eles fazem parte de seu cotidiano e está diretamente ligado à sua qualidade de vida. Diante disso, como proposta para a contextualização dos conteúdos por meio da temática ambiental, optou-se pela utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem de modo a proporcionar aos educandos o auxílio para o trabalho colaborativo. Para Rolim (2011), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados na Educação a Distância dispõe de ferramentas e recursos de interação que permitem a quem os utiliza um aprendizado colaborativo. Stahl; Koschmann & Suthers (2008), diz que interação colaborativa é a ação de indivíduos que trabalham juntos na realização de um propósito de interesse comum. Deste modo podemos observar que a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem pode favorecer o aprendizado colaborativo por meio de discussões a fim de resolver um problema em comum. Comasseto (2006) diz que:

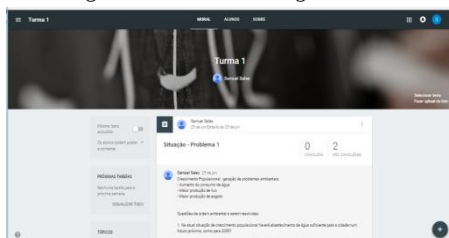
¹²⁸ A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas.

A aprendizagem por colaboração acontece através de trabalhos em grupo e ajuda mútua entre os participantes. Esta forma de aprendizagem é usada no ensino presencial, porém de maneira não tão frequente. Nos ambientes informatizados, os propósitos da aprendizagem por colaboração são amplamente utilizados, pois a coletividade disponibilizada pelas ferramentas da internet auxilia e propicia esta forma de ensino. (COMASSETO, 2006, p. 34-5)

Tanto no ensino presencial como no ensino a distância a aprendizagem a partir do trabalho colaborativo pode ocorrer. Notamos que o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem enseja um espaço mais propício a isso devido as suas ferramentas.

Diversos Ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados. Em nosso trabalho optamos pelo uso do *Google Classroom* que “é um ambiente virtual criado pelo Google especialmente para servir de suporte a atividades educacionais. Suas ferramentas contemplam recursos e atividades que visam assegurar as funcionalidades básicas de aprendizagem, ações docentes e gestão escolar. Outras funcionalidade do *Google Classroom* é o fácil direcionamentos para outros serviços do *Google* como, por exemplo, o *Google drive*, também viabiliza o *upload* de materiais diretamente para a página do curso” (SILVA, 2015, p. 102). A figura 1 apresenta uma tela típica do *Google classroom*.

Figura 1: Interface do *Google Classroom*.



Fonte: O autor.

Os dados oriundos dessa pesquisa serão analisados à luz da pesquisa qualitativa. Silva e Fossá (2013) apontam que os dados que provêm de pesquisas numa abordagem qualitativa merecem um critério de análise diferente daqueles dados oriundos de estudos de abordagem quantitativa. Nesta abordagem os dados são interpretados pelo pesquisador. Diante disso, a análise qualitativa não está preocupada na quantidade de palavras ou ideias expos-

tas, mas sim caracterizada na sua avaliação individual, analisando a ideia do que está por trás dela. Constitui uma opção metodológica pertinente de modo a avaliar significados diante das discussões dos educandos, frente aos problemas. Na análise qualitativa “não há modelos fixos, não há normatização absoluta, não há a segurança estática dos tratamentos numéricos, do suporte rigidamente exato. É investigação que interage e, interagindo, altera-se” (GARNICA, 2001, p. 42).

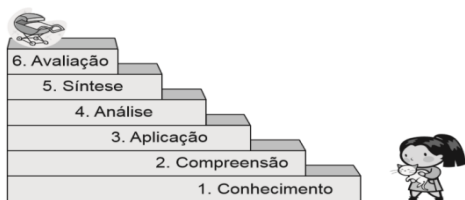
Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa privilegia diversas práticas metodológicas que permitem ao pesquisador transitar por diversos campos durante a pesquisa. Neste contexto utilizaremos a Taxonomia de Bloom (1956) para auxiliar na análise dos dados. Ferraz e Belhot (2010) em seu trabalho fazem um levantamento a respeito da Taxonomia de Bloom, o qual segundo os autores a Taxonomia tem como objetivo ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. Citam em seu trabalho duas vantagens para se utilizar a taxonomia no contexto educacional. Essas vantagens são a possibilidade de avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas.

Bloom *et al.* (1956) junto a seus colaboradores definiram que “o primeiro passo em direção à execução da responsabilidade a eles atribuída seria a divisão do trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor”.

Em nosso trabalho focaremos o desenvolvimento cognitivo, onde Ferraz e Belhot (2010) citam em sua pesquisa outros autores, como Lomena (2006), Guskey (2001), Bloom *et al.* (1956), Bloom (1972), School of Education (2005) e Clark (2006), que apontam que esse desenvolvimento está relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o constante desenvolvimento intelectual. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.

ção” (Ferraz e Belhot, 2010, p. 422-3). A figura 2 apresenta esquematicamente as fases da Taxonomia de Bloom.

Figura 2: Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl, conhecidas como Taxonomia de Bloom.



Fonte: Ferraz e Belhot (2010).

Método

Neste tópico serão apresentados os procedimentos aplicados para essa pesquisa. É preciso ressaltar que este trabalho considerou uma atividade desenvolvida pelos alunos em horários extraclasse. As interações, possíveis dúvidas, ideias e discussões obtidas pelos alunos foram efetuadas em ambiente virtual extraclasse.

Após reunião com a unidade escolar parceira na realização do trabalho, a pesquisa e suas diferentes fases foram apresentadas às várias turmas de alunos da primeira série do Ensino Médio. Os educandos então foram convidados a participar da pesquisa. Estes foram divididos em subgrupos de até sete alunos, os quais foram nomeados por turmas, sendo então, cadastrados em ambiente virtual, ou seja, *Google Classroom*.

Após o cadastro dos grupos, no ambiente virtual, as turmas tiveram acesso ao fórum para discussão das situações problemas.

Nestes fóruns, os educandos tiveram a oportunidade de resolver a situação problema proposta. Suas discussões foram monitoradas e, quando necessário, receberam orientação diante da intervenção do professor/pesquisador. Cada elemento do grupo teve acesso somente à sua sala virtual.

Após a solução proposta pelos alunos, os registros das interações foram analisados de acordo com a questão de pesquisa e os objetivos que norteiam este trabalho.

Problemas propostos aos Educandos

O crescimento populacional implica a geração de problemas ambientais:

- Aumento do consumo de água;
 - Maior produção de lixo;
 - Maior produção de esgoto.

Questões de ordem ambiental a serem resolvidas:

1. Na atual situação de crescimento populacional haverá abastecimento de água suficiente para a cidade num futuro próximo, como para 2050?
2. Mesmo que haja a Estação de tratamento de água (ETA) de Campos dos Goytacazes, esta terá capacidade para suprir a demanda?
3. Haverá local para a destinação final do lixo?
4. O esgoto produzido atualmente, se for tratado, ainda poderá continuar a sê-lo no futuro?

Dados:

- Consumo médio de água per capita 200 l/dia;
- Produção de esgoto per capita 160 l/dia;
- Produção de lixo per capita 1,5 kg/dia.

Resultados e Discussões

Apresentamos algumas interações dos educandos nos fóruns. Nessas discussões destacamos as categorias concebidas no domínio do desenvolvimento cognitivo da Taxonomia de Bloom.

Como as discussões dos diversos grupos tiveram significados semelhantes, escolhemos apenas um deles para análise.

A partir da leitura dos intercâmbios dialógicos pudemos observar que, em todos os grupos, os educandos trocaram ideias buscando interpretar a situação. Este processo se deu com o levantamento dos dados para resolução do problema, os alunos usam conceitos aprendidos em outras disciplinas. O trabalho colaborativo ocorreu naturalmente diante das discussões do problema fazendo com que o grupo avançasse nas categorias do domínio cognitivo, proposto pela Taxonomia de Bloom.

A tabela 1 apresenta as discussões do grupo no ambiente virtual. Neste trabalho os alunos serão nominados pela letra A e mais um número identificando-o. O mediador, da mesma forma, será nomeado pela letra M. A letra L seguida de um número identificará a fala.

Ressaltamos que os erros gramaticais, entre outros, dos alunos não foram corrigidos a fim de manter a fidelidade das transcrições.

Tabela 1 – Transcrição das discussões dos alunos em um dos fóruns do ambiente virtual

1	1	Levando em consideração, nos dias atuais, Países como o Japão e alguns presentes na Europa, ou a Europa como um todo, sofrem com problemas no crescimento populacional, o qual, estão sofrendo com o envelhecimento populacional. Ou seja, a Taxa de natalidade/fecundidade está muito baixa, em alguns desses locais, essa taxa chegou a ser até 0,8 nascimentos por mulher, ocasionando assim o estímulo diretamente do governo para elevar essa taxa, contidamente, para ocorrer a renovação das gerações futuras e não somente o envelhecimento dela, o qual exige um investimento muito maior na área de saúde. Este problema, é, evidentemente o contrário que o Brasil sofre, pois, a taxa de fecundidade se encontra relativamente alta. Levando em consideração a melhora e/ou estabilização desta questão de crescimento populacional, talvez, em um futuro próximo, tecnologias que sejam capaz de transformar água do oceano, que é encontrada com abundância em nosso planeta, em água potável. Obviamente que em massa e sem gastos excessivo de energias de fonte não renovável.
2	1	Portanto, levando em conta as variabilidades das ocorrências de tais fatos. Acho que seria possível sim, o abastecimento de água a população vigente do ano de 2050.
3	1	Corrigindo, Levando em consideração a melhora e/ou estabilização desta questão de crescimento populacional, talvez, em um futuro próximo, tecnologias que sejam capaz de transformar água do oceano, que é encontrada com abundância em nosso planeta, em água potável, possam ser desenvolvidas. Obviamente que em massa e sem gastos excessivo de energias de fonte não renovável.

4		Olá “A1”, tente pensar utilizando os dados do problema. A partir dos dados, como você pensa em resolver esses problemas?
5	2	Em relação ao problema da água, com a nossa tecnologia atual nós temos a capacidade de implantar diversos métodos em que a água da chuva ou o esgoto, por exemplo, são reaproveitados. Nem todos eles são absurdamente caros, inclusive, muitos condomínios já estão aderindo calhas em suas casas para recolher a água da chuva e, assim, reutiliza-las. Apesar disso, o maior gasto de água é proveniente da irrigação nos campos e das indústrias, as quais também podem aderir métodos parecidos. Mesmo que o projeto do reaproveitamento da água seja caro, o benefício poderá ser percebido com o tempo, não só benefícios ambientais, mas também os gastos com as contas de água.
6	2	Em relação ao lixo, deve-se motivar o uso de coisas renováveis, diminuindo o consumo de produtos descartáveis. O plástico, por exemplo, é descartável e para a sua produção é gasto muita água. Além disso, os lixões devem adquirir mantas, que impedem a penetração do xurume no solo e, assim, contaminando as bacias hidrográficas.
7	3	Olá “A1”, compreendo seu ponto de vista e tenho algumas considerações a fazer: No que diz respeito à estabilização do crescimento populacional, ou a melhora deste, creio que em um prazo de 32 anos seja difícil existir um progresso significativo no controle do crescimento populacional, levando em consideração a atual situação do Brasil. Em contrapartida, mesmo que atualmente exista um gasto de 200L/por dia e per capita, o que daria em média , considerando a população de Campos como 473 mil, um gasto de 94,6 milhões de litros por dia, a cidade utiliza do Rio Paraíba do Sul, o qual possui um grande volume de água. Portanto, mesmo que a população aumente, considero o principal e atual problema a produção de esgoto, pois caso não seja tratado, como é o geral caso atual, as reservas de água serão contaminadas, isso sem considerar o aumento que terá a produção com as elevadas taxas de crescimento populacional. Dessa forma, em 2050, acredito que a cidade terá graves problemas com o abastecimento de água caso o esgoto não seja tratado.
8		Poderia exemplificar melhor sua opinião?
9	4	Segundo os dados do IBGE, o crescimento anual populacional de Campos dos Goytacazes, está em torno de 1% ao ano. Com 473.000 habitantes atualmente a projeção até 2050 será em média de 624.360 habitantes. Precisamos calcular qual será o gasto de água, lixo e esgoto dessa futura população. Continuo.

10	5	1-Já que a média de água gasto por dia é de 200L per capta, em 2050 a quantidade de litros q precisaremos é de 2.336.000 Litros per capta, então precisamos criar métodos para que possamos economizar, já que o número que precisaremos é muito grande 2- Mesmo que haja a Estação de Tratamento de Água (ETA) a demanda não será suficiente pois o numero de Litros que precisaremos é maior que o da demanda 3- É produzido por dia 1,5kg per capta, então a cada ano em média é produzido um total de 537.500 Kg de lixo, é necessário que se crie projetos de reutilização é reciclagem do Lixo, porque se não ao decorrer do tempo não haverá local para a destinação do Lixo 4- É produzido em média por dia 160L de esgoto per capta, então em uma semana são produzidos 1.120L de esgoto per capta, se houver corretamente o tratamento do mesmo, futuramente poderá ser usado novamente.
11		“A5”, olha a resposta de seus colegas. Vocês podem concluir juntos. A “A4” falou alguns dados interessantes. “A “A5” também. Mas seria interessante vocês discutirem e chegarem a uma conclusão juntos.
12	1	Como “A4” havia dito : "Campos dos Goytacazes, está em torno de 1% ao ano. Com 473.000 habitantes atualmente a projeção até 2050 será em media de 624.360 habitantes" acho que precisaríamos aplicar estes dados para fazer o cálculo aproximado da quantidade de água que será gasta per capita em 2050. Pois está taxa também aumentará bastante, como Fernando havia dito.
13	2	Por resumo, ficaria então que: • vamos precisar de 233600L de água em 2050. • produzimos 537500 kg de lixo por ano. • Produzimos 1120 L de esgoto por semana -> o que seria igual a 53760 L por ano. • o crescimento populacional é de 1% ao ano • com 473 mil habitantes hoje em Campos, gastamos cerca de 94,6 milhões de litros por dia do Rio Paraíba.
14	2	Se formos considerar o total de habitantes atual com o crescimento populacional de 1%, teríamos um total de 624360 habitantes em 2050
15	4	Atualmente a população utiliza 94,5 milhões de litros de água por dia, 75.680.000 de litros de esgoto por dia e 709.500 kg de lixo por dia
16	4	Se tentarmos calcular o gasto em 2050 considerando o mesmo gasto per capta do dia de hoje, o consumo da população ficaria 124.872.000 litros de água, 98.577.600 litros de esgoto e 936.540 kg de lixo por dia.
17	4	Grupo como podemos responder as questões? Não consigo pensar em mais nada pra calcular
18	2	Os cálculos do consumo diário da água, esgoto lixo foram convertidos de acordo com o aumento da população?

19	4	Calculei de acordo com a população de 624.360
20	5	Pessoal precisamos chegar a resposta final neste final de semana. Vamos lá!!!
21	4	Ja sabemos q em 2050 será gasto 124.872.000 litros de água, 98.577.600 litros de esgoto e 936.540 kg de lixo por dia , a questão é seremos capazes de conseguir água, locais suficientes para a destinação do lixo e tratamento suficiente pra o esgoto?
22	5	Acho que tudo será possível se cada um em suas casas fizerem o seu, economizando, vendo que se economizar pode-se no futuro ter água e esgoto ☐ Temos também que na parte da produção do lixo, tentarmos fazer os 3R, reciclar, reduzir e reutilizar
23	1	Programas de conscientização da população para os perigos futuros relacionados, como o acúmulo de esgoto, lixo e água. Podem ajudar muito. ☐ Programas de conscientização e projetos sociais, criado pelo próprio governo, podem ajudar a população a entender a importância dos 3R's e incentivar a prática, reduzindo consumos e aprendendo a economizar os recursos. ☐ Se conseguirmos aos poucos ir reduzindo nosso consumos. Talvez em 2050 a gente consiga diminuir os números, que realmente foram projetados para 2050. Tendo também como possibilidade a criação de fontes alternativas para obtenção de água, métodos mais ecológicos e diferentes para armazenar lixo e saneamento mais efetivo. Já que a tecnologia utilizada também evolui e cresce.

Fonte: O autor.

• Podemos observar na L1, que o aluno A1 mostra o conhecimento sobre o assunto ao apontar os problemas, relacionar os mesmos com outros locais. Observamos, portanto, que este aluno apresenta características correspondente a primeira categoria proposta pela Taxonomia de Bloom, ou seja, categoria conhecimento.

• Após mostrar compreensão do conteúdo, o educando A2 demonstra também ter compreensão desse conteúdo, dando condições a segunda habilidade da Taxonomia, que “nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes”.

- A partir da fala L5 o aluno A2 mostra que possui a habilidade de usar as informações e também dar exemplos. Observamos assim, a habilidade de aplicação, proposta como o terceiro passo diante a Taxonomia de Bloom.

- O aluno A3, na intervenção L7 diz compreender a fala da colega e faz uma complementação fazendo a análise dos dados obtidos no problema. Ela juntamente com o aluno A4 mostra a habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Este procedimento está de acordo com a quarta categoria da Taxonomia de Bloom. Mostram então a capacidade de análise.

- O aluno A1 na fala L12 retoma a fala do aluno A4, onde diante do trabalho colaborativo, o aluno A2 na fala L3 sintetiza o problema, mostrando a habilidade de juntar as informações e fazer um novo todo, proposto na quinta categoria da Taxonomia.

- Na fala L17 o aluno A4 pede ajuda ao grupo para resolver o problema e na intervenção L18 o aluno A2 traz uma pergunta para colaborar a resolver o problema.

- Na intervenção L22 e L23, os educandos A5 e A1 trazem um julgamento do problema de acordo com os dados. Eles mostram então terem alcançado, por meio do trabalho colaborativo, a sexta e última habilidade proposta pela Taxonomia de Bloom, que é a habilidade de definição.

2. Conclusões

Consideramos os resultados obtidos satisfatórios, pois apontam significativa melhora do desenvolvimento dos educandos a aplicação de atividades exploratórias dessa natureza, pois:

- As produções escritas devidamente organizadas possibilitaram identificar que, em todos os grupos, o desenvolvimento do raciocínio foi facilitado pelo trabalho colaborativo, permitindo que resolvessem o problema desafiador promovendo discussões críticas relativas aos saberes e conhecimentos de cada um.

- Os educandos conseguiram solucionar o problema utilizando os saberes adquiridos em outras áreas do conhecimento, fazendo assim a contextualização do problema proposto apontando o aspecto interdisciplinar.

- Os alunos mostram-se motivados a partir do momento que chegam juntos até a conclusão do problema proposto.

Em resposta a nossa pergunta de pesquisa e consubstanciada pela Taxonomia de Bloom, concluímos por meio das discussões dos educandos que a compreensão de problemas envolvendo questões ambientais, por meio do trabalho colaborativo, em ambiente virtual pode se dar pela interdisciplinaridade e auxilia no processo de Ensino/Aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, B. S. *et al. Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

COMASSETO, L. S. *Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos*. Tese de Doutorado, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In: *Gest. Prod.* São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-31, 2010.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. In: *Mimesis*, v. 22, n. 1. Mimesis: Bauru, 2001.

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica, 2005-2017. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: out. 2018.

MORAIS, R. S. A aprendizagem de polinômios através da resolução de problemas por meio de um ensino contextualizado. Dissertação de Mestrado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos. 2008.

MUCELIN, C. A. E BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. *Sociedade & Natureza*, v. 20, N. 1, p. 111-24, Uberlândia, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a08v20n1>. Acesso em: 19 julho de 2018.

ROLIM, J. G. *Uso de Ambiente Virtual Colaborativo como apoio a Projetos de Trabalho no Ensino Médio e Último Ciclo do Fundamental*. Traba-

lho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação à Distância - EAD), João Pessoa, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. 2011.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica. *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 4, 2013, Distrito Federal. Brasília: ANPAD, 2013.

SILVA, R. S. *Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online na EAD: Didática e design tecnológico de cursos digitais*. São Paulo: Novatec, 2015.

STAHL, G., Koschmann, T.; SUTHERS, D. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: Uma perspectiva histórica. *Boletim Gepem* (53), p. 11-42, 2008.

VASCONCELOS, M. B. F. *A contextualização e o ensino de matemática: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. 2008.

O CONTO MACHADIANO E AS FORÇAS DA LITERATURA DE ROLAND BARTHES: UMA ANÁLISE DO CONTO A CARTEIRA

Maria José Oliveira Maia (UFAC)

mjomaiaczs@hotmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

gidilima7@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho faz-se uma discussão a respeito das forças da literatura de Roland Barthes (2007) tendo como objeto de estudo o conto A carteira, de Machado de Assis. Objetiva-se evidenciar como se manifestam, no conto machadiano, as três forças da literatura, postuladas por Barthes (1977): *Mathesis*, *Mimesis* e *Semioses*. Para tanto propõe-se uma discussão a respeito da construção de uma teoria da literatura, para se chegar a uma definição de literatura. Adota-se a definição de literatura como sendo a prática de escrever, demonstrada e materializada no texto, quem direciona a interpretação é sempre o próprio texto. O segundo momento do trabalho dedica-se à análise do conto machadiano e dos elementos estruturais da narrativa, a partir da perspectiva da narratologia, evidenciando-se as forças da literatura: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*, de Barthes (2007). A partir da leitura e análise do conto conclui-se que para compreender o desenrolar do enredo em toda a sua complexidade faz-se necessário que o leitor seja perspicaz ao ponto de perceber as pistas reveladas, sutilmente, pelo narrador ao longo da história. A narrativa é marcada pela dualidade entre o tempo do significante e o tempo do significado, em um enredo formado por um grande quebra cabeças. O leitor precisa ser esperto para não ser facilmente ludibriado por um narrador heterodiegético que não contenta-se em apenas contar a história, ele pretende guiar o leitor nos caminhos a serem seguidos durante a leitura. Não que exista leitura ingênua, mas toda leitura tem seu próprio curso que é ditada pelo texto. As forças da literatura, postuladas por Barthes (2007) evidenciam-se a partir de uma linguagem polissêmica, em que o texto possibilita ao leitor adentrar na ficção sem dissociar-se da realidade através da caracterização das personagens que transfiguram-se na representação do real sem deixar de ser ficcional.

Palavras-chave:

Literatura.Narrativa.Texto. Forças da literatura.

1. Introdução

Nosso objeto de estudo será a análise do conto A carteira, de Machado de Assis. A partir do levantamento dos elementos estruturais do texto, na perspectiva da narratologia de Gérard Genette (1979), objetivamos evidenciar como se manifestam, no conto machadiano, as três forças da literatura, postuladas por Barthes (1977): *Mathesis*, *Mimesis* e *Semioses*.

O conto, *A carteira*, de Machado de Assis é construído a partir de uma narrativa que é atemporal, observa-se que o autor cria personagens verossímeis, podendo ser facilmente comparáveis com a realidade, mas que não se configuram como real, visto que toda a narrativa será analisada na perspectiva do texto literário como sendo a representação do real por meio da palavra escrita.

Segundo Barthes (2007) o real não é possível de ser representado, por isso, o escritor teima em representá-lo, criando assim ao que se chama de Literatura.

Todo o trabalho foi condicionado pela leitura e análise do texto, visto que é na leitura que se promove a produção de sentido, na medida em que admitimos a ideia de que todo texto literário é polissêmico e envolve diferentes saberes. Nesse sentido comungamos com o pensamento de Genette (1979) ao afirmar que “o texto narrativo, como qualquer outro texto, não tem outra temporalidade senão aquela que toma metonimicamente de empréstimo a sua própria leitura”.

Partindo desse pressuposto nos propomos a uma análise dos elementos estruturais da narrativa com foco no discurso narrativo (o discurso que existe antes mesmo de qualquer manifestação escrita é o único instrumento que dispomos no campo da narrativa de ficção) e não no desenvolvimento da história. A abordagem feita nesse trabalho será do texto tomado num discurso.

2. O que se entende por literatura?

Esse questionamento inicial implica à construção de uma teoria, de uma teoria da literatura. A teoria transforma a literatura em um questionamento que necessita ser respondido. Para responder a esse questionamento nos apropriaremos dos discursos de Barthes (2007), proferido em sua aula inaugural no Collège de France, em 1977, em que configura a linguagem como sendo o objeto em que se inscreve o poder. Na mesma obra, o autor, afirma que “a literatura permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma evolução permanente da linguagem” (BARTHES 2007, p. 16). Nesse sentido, a essência da literatura está centrada no texto.

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, o texto, isto é, o

tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflo-
rar da língua. (BARTHES 2007, p. 16)

Nessa perspectiva, a literatura está diretamente ligada ao significan-
te, ligada ao sentido que o leitor vai estabelecer através da leitura. Onde a-
escritura transfigura-se em um texto artístico de representação da realidade,
mas que nunca se constituirá como real, pois todo texto é polissêmico. “A
literatura é a prática de escrever e nessa prática é possível “trapacear com a
língua, trapacear a língua”, (BARTHES, 2007, p. 16).

Na obra intitulada O rumor da língua, o autor afirma que:

Para a literatura, a linguagem já não pode ser um instrumento cômodo
ou o cenário luxuoso de uma ‘realidade social’. A linguagem é o ser da lite-
ratura, seu próprio mundo: toda a literatura está contida no ato de escrever e
não mais no de ‘pensar’, de ‘contar’, de ‘sentir’. (BARTHES, 2004, p. 5)

Essa afirmação reforça ainda mais a noção de literatura como sendo
a prática de escrever, demonstrada e materializada no texto, o texto é o obje-
to da literatura, mas é por meio da leitura que ocorre a produção dos senti-
dos. Segundo (BARTHES 2004, p.70) “o texto é plural. Isso não significa
apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido:
um plural irredutível (e não apenas aceitável)”.

Barthes (2007) afirma que existem, na literatura, três forças da liber-
dade que não dependem do escritor, mas do trabalho que ele exerce sobre a
língua: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis* (três conceitos gregos). Essas forças se-
rão apenas evidenciadas dentro da narrativa do conto em estudo.

Na concepção de *Mathesis*, segundo (BARTHES, 2007, p. 18) “a li-
teratura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes
dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. É essa gama de saberes
que permite ao escritor transcender a ficção, transpondo para o leitor diver-
sos conhecimentos que fazem parte da sua realidade.

Na *Mathesis* a literatura assume muitos saberes, fazendo com que o
texto literário envolva diferentes saberes, assume um caráter interdiscipli-
nar, corrigindo a distância que existe entre a literatura, vida e ciência. “A li-
teratura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou
melhor; que sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”,
(BARTHES, 2007, p. 18). Nessa perspectiva que evidenciamos o maior po-
der da literatura, que a torna indispensável ao conhecimento, o poder da
humanização. De humanizar o ser, de tornar todos semelhantes, de transpa-

recer sentimentos comuns a todos.

A *Mimesis* é a segunda força da literatura e está diretamente relacionada com a força de representação do real e possui uma função utópica. Segundo (BARTHES, 2007, p. 21-2), “a literatura se afaina na representação do real” e “é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo.” Retorna-se ao conceito de literatura enquanto a teimosia do escritor em tentar representar a realidade através da escritura do texto.

Como terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, Barthes (2007, p.33) denomina de *Semiosis*. Para o autor, nessa concepção “o texto contém nele a força de fugir infinitamente da palavra gregária (aquela que se agrega), mesmo quando nele ela procura reconstruir-se.”

Por meio da *Semiosis* o escritor tem o poder de jogar com as palavras, a língua e o discurso se interligam para criar sentidos diferentes para um mesmo signo linguístico. A *Semiosis* está intrinsecamente ligada ao conceito de semiologia, que acabam por conjugar-se e corrigir-se uma a outra. Sobre a relação semiologia e a representação do real o autor afirma que,

[...] a semiologia não é uma chave, ela não permite apreender diretamente o realimpondo-lhe um transparente geral que o tornaria inteligível; o real, ela busca somente soerguê-lo, em certos pontos e em certos momentos, ela diz que esses efeitos de solevamento do real são possíveis sem chave: aliás é precisamente quando a semiologia quer ser uma chave que ela não desvenda coisa alguma. (BARTHES, 2007, p. 37)

É essa força semiótica que possibilita ao escritor apropriar-se de conteúdos cada vez mais e numerosos e mais afastados do seu significado original atribuindo-lhes novas formas e novos sentidos, à medida que “o texto é radicalmente simbólico” (BARTHES, 2004, p.69).

2.1. Por dentro do conto machadiano

Antes de iniciarmos a análise do texto “A carteira”, de Machado de Assis, faz-se necessário esclarecer qual a noção de narrativa que será utilizada neste trabalho. Genette (1979), distingue três noções distintas de narrativa:

Num primeiro sentido [...] narrativa designa o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos;

Num segundo sentido [...] narrativa designa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição, etc.;

Num terceiro sentido [...] a narrativa designa, ainda, um acontecimento: já não, todavia, aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa: o acto de narrar tomado em si mesmo. (GENETTE, 1979, p. 23-4)

Toda a discussão a respeito da narrativa do conto, supracitado, ocorre na perspectiva das definições de narrativa, que designa a sucessão de acontecimentos, que constituem o objeto do discurso. Para (GENETTE, 1979, p.25) “O discurso narrativo é o único que se oferece directamente à análise textual, que é por sua vez o único instrumento que dispomos no campo da narrativa de ficção”.

Por este trabalho envolver a análise de um texto, é preciso defini-lo. A definição do que é texto, adotada nesse trabalho, ancora-se nos pressupostos teóricos de Barthes (2004, p.67) que diferencia obra de Texto. “A diferença é a seguinte: a obra é um fragmento de substância, ocupa alguma porção no espaço dos livros (por exemplo, numa biblioteca). O Texto é um campo metodológico”.

Nessa perspectiva, a análise ocorrerá do texto para e pelo próprio texto, ou seja, quem direciona os caminhos a serem traçados nesse estudo é o próprio texto, com o desdobramento do enredo que constrói a história. Pois, na visão de Barthes (2004, p. 67), “a obra se vê, o texto se demonstra, se fala segundo certas regras”.

Consoante Barthes (2007), a obra é algo físico, é o suporte do texto que mantém-se na linguagem. “O texto, não é a decomposição da obra, é a obra que é a cauda imaginária do texto/tomando-se a palavra ao pé da letra, poder-se-ia dizer que o texto é sempre paradoxal” (BARTHES 2007, p. 67-8).

O texto Machadiano também é em grande parte paradoxal, à medida que, envolve na mesma narrativa uma dualidade de sentidos. Permitindo ao leitor enxergar a narrativa sob dois aspectos principais: o da honestidade de Honório e o da possível traição de D. Amélia com o amigo Gustavo.

Para análise da história, teremos como ponto inicial a caracterização

das personagens que dela participam. Em seguida seguiremos o percurso de Honório, do momento que encontrou a carteira até a chegada em casa.

A caracterização das personagens no texto de Machado de Assis já foi objeto de estudo de outros pesquisadores, como pode ser observado no trecho seguinte.

A caracterização não é uma questão de traçar realidades psicológicas individuais; não consiste na construção de sujeitos únicos. A prioridade está no exame da relação entre os indivíduos. Machado parece perceber que a verdadeira psicologia do personagem (ou pelo menos de seus personagens) só se revelará na medida em que este participa da interação social. (DIXON, 2005, p. 188)

Honório é um jovem advogado, “estava com 34 anos, era o princípio da carreira”, e dedica-se ao trabalho e a família. “A dívida não parece grande para um homem na posição de Honório, que advoga”. Por querer agradar parentes e a esposa. O trecho a seguir endivida-se. O trecho que segue confirma essa afirmação. “Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar a mulher”. Inicialmente Honório é apresentado ao leitor como um homem bem sucedido e que dedica-se a família e empenha-se em agradar aos caprichos da esposa, mas que não é muito presente e conversa pouco com a esposa.

D. Amélia é uma mulher solitária e cheia de vontades. “(...) e depois para agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão / D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada a mulher”, (VIANA, 2003, p. 66). D. Amélia é apresentada ao leitor como uma mulher solitária que não se envolve nos negócios do marido, mas que apesar de se chamar Amélia não era de ficar apenas cuidando do lar, participava dos eventos sociais e gostava de fazer boa figura. O que é comprovado no trecho: “baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais (...)”, (VIANA, 2003, p. 66).

O terceiro personagem é Gustavo, “advogado e familiar da casa”. Gustavo estabelece uma estreita relação com a família de Honório e se faz bastante presente na casa da família.

A última personagem a ser apresentada é a filha, “criança de quatro anos”, que é apenas citada na história. Aparece para compor o círculo familiar de Honório e reforçar a ideia de que ele é um homem dedicado a família.

Apresentados aos personagens, passemos aos interstícios da história. Não pretendemos contar-lhes o enredo, pois esse só poderia ser contado

dentro do próprio texto, também não nos ateremos à linearidade dos fatos narrados, mas seguiremos os passos de Honório dentro da narrativa. Nosso objeto de estudo é a linguagem que sustenta o texto.

O que primeiro nos chama a atenção é o fato de o texto iniciar com reticências. O que pode até passar despercebido à primeira leitura, se o leitor tiver apenas interessado em saber da história. Esse recurso trata-se de uma estratégia utilizada pelo narrador para fazer a antecipação da história, o que (GENETTE 1979, p.81) chama de *rappelsantecipatórios* “quando o atrás está à frente e o à frente está atrás, definir o sentido da marcha torna-se uma tarefa delicada”. Como podemos perceber no trecho inicial. “... De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes” (VIANA, 2003, p. 66).

Já nas primeiras linhas do texto poder-se perceber que estamos lidando com um narrador heterodiegético. Que pega o leitor de súbito, parece que vai contar a história logo nos primeiros parágrafos, mas à medida que continuamos a leitura percebemos que a trama da narrativa será desvendada aos poucos, no tempo no narrador e não do leitor.

Os verbos utilizados nesse primeiro período do texto nos revelam que Machado de Assis constrói a narrativa em dois tempos distintos, o tempo do enunciado (história) e o tempo da enunciação (discurso). Segundo (GENETTE, 1979, p. 32) “a narrativa é uma sequência duas vezes temporal... há o tempo da coisa-contada e o tempo da narrativa (tempo do significado e tempo do significante)”, trabalhado de forma muito rica no conto Machadiano.

O tempo que Honório leva para guardar a carteira é rápido, enfatizado pelas expressões “de repente” e “alguns instantes”. Fica claro com o uso desses marcadores temporais que a personagem teve pressa em guardar a carteira no bolso.

Logo em seguida ao momento que Honório encontra a carteira, no segundo parágrafo, o narrador faz uma volta no tempo. Observado no trecho seguinte, “para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado”.

A partir desse trecho observa-se que o tempo da enunciação não será o mesmo do enunciado. O narrador demora dois períodos para narrar o momento que Honório encontra e guarda a carteira. Já para explicar os mo-

tivos pelos quais o homem precisava do dinheiro que estava na carteira e o trajeto percorrido até encontrar a carteira no chão, o narrador demorou oito parágrafos.

Outro fator relevante, que corrobora com essa afirmação, é que o início do conto não se consolida como o início da história. A história da carteira inicia no final do nono parágrafo. No primeiro momento do texto, o narrador diz que Honório encontrou uma carteira e a guardou. Em seguida faz uma volta no tempo explicando que Honório estava preocupado porque tinha dívidas a pagar, apresenta Gustavo e Amélia e só então no final do nono parágrafo retoma a história da carteira. “Ao enfiar pela Rua da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando” (VIANA, 2003, p. 67). O movimento de apanhar a carteira é rápido marcado por três verbos de ação.

Com essa retomada da história o autor utiliza-se do recurso de jogo de palavras para criar diferentes sentidos por meio da manipulação da linguagem, ao que (BARTHES, 2007, p.29) chamou de *Semiosis*, a terceira força da literatura. Em que “a língua e o discurso são indivisíveis, pois eles deslizam segundo o mesmo eixo de poder”.

Esse recurso de parar a narrativa para contar um episódio anterior ao momento narrado não prejudica em nada a história, ao contrário, enriquece a narrativa. A narrativa é contada sob a perspectiva de um narrador heterodiegético, que sabe de tudo, e vai revelando os fatos, ao leitor, devagarzinho para que cada ação não passe despercebida aos olhos dos mais distraídos.

A partir do décimo parágrafo observa-se que o narrador não tem nenhuma pressa ao narrar os fatos, “Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes (...)”. A repetição do verbo de ação no gerúndio confirma essa vagarosidade na narrativa, o tempo da enunciação passa a ser mais demorado. O narrador passa então a narrar o conflito interior de Honório que está dividido entre devolver a carteira ou pegar o dinheiro para pagar a dívida. Tudo ao redor de Honório acontece normalmente, a discussão acontece apenas em seu pensamento, “(...) entrou em um café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora”.

Nesse parágrafo, o tempo da enunciação passa mais devagar, pois para revelar os pensamentos de Honório, enquanto caminha até um café e

fica envolto em seus pensamentos, o narrador demora vinte linhas escritas em um único parágrafo. O parágrafo seguinte é iniciado com um período curto. “Tudo isso antes de abrir a carteira”, esse trecho confirma que Honório passou um longo tempo em conflito com seus pensamentos. A narrativa continua e o narrador demora mais cinco parágrafos para narrar a batalha que é travada no pensamento de Honório, uma terrível indecisão toma conta de seus pensamentos: devolver a carteira ou pagar a dívida?

Somente no último período do décimo sexto parágrafo é que o narrador dá continuidade aos fatos ocorridos fora do plano da imaginação, Honório havia levado boa parte do seu dia nessa indecisão. “Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa” (VIANA, 2003, p. 67). A narrativa parece começar a encaminhar-se para o seu final, mas não será um final tranquilo, já que estamos falando de um narrador heterodiegético, que pode facilmente confundir o leitor.

Um fato que nos chamou a atenção é que o texto apresenta apenas dois parágrafos longos: o segundo composto em quinze linhas, em que o narrador faz um retorno à situação econômica, social e familiar de Honório antes de encontrar a carteira. E no décimo parágrafo em que é narrado o dilema interior vivenciado pelo personagem principal após encontrar a carteira. Depois de encontrar a carteira e a guardar no bolso Honório trava uma luta com sua consciência, pois é uma pessoa honesta e fica pensando se seria capaz de usar o dinheiro de outra pessoa em seu favor sem que isso fosse enquadrado como um ato criminoso.

A leitura do conto, em análise, exige do leitor a busca por outros saberes, para compreender a caracterização dos espaços e também das personagens, como nos trechos a seguir:

[...] foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo e entrou na Rua Uruguaiana [...] achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula;

Tinha-se lembrado de ira a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. (VIANA, 2003, p. 68)

Evidencia-se, nesses trechos, a *Mathesis*, pois exigem do leitor a busca de outros saberes como histórico, geográfico, social para poder auxiliá-lo na compreensão do sentido global do texto. Um leitor que não tenha nenhum conhecimento sobre outros estados do país não compreenderia que o largo da carioca situa-se na cidade do Rio de Janeiro.

Com a *Mathesis*, pode-se estabelecer, no texto e com o texto, uma relação de interdisciplinaridade. Barthes (2007) afirma que, a literatura trabalha nos interstícios da ciência e permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados.

Como em todo texto literário, o autor empenha-se na tarefa da representação do real por meio da literatura, que permite ao leitor sair do texto e fazer associações com questões comuns a vida real, que mesmo tendo verossimilhança não são o real. A essa força de representação do real Barthes (2007) chama de *Mimeses*, o segundo conceito grego para designar uma das forças da literatura. No conto em análise, por vários momentos da narrativa o autor utiliza-se da segunda força literária na construção da personagem Honório. A verossimilhança com a realidade, começa com a escolha do personagem principal.

Honório: Significa “homem honrado”, “homem de reputação”. Tem origem no latim *Honoriu*, nome formado pela junção da palavra *honor*, que quer dizer “honra, reputação” com o sufixo *io*, e significa “homem honrado, homem de reputação”. (Fonte: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/honorio>>)

Em diversos momentos do texto o narrador reforça essa atribuição de homem honrado a Honório. Depois que encontra a carteira, recheada de dinheiro suficiente para pagar suas dívidas, Honório trava uma batalha com sua consciência e vê-se vencido pela honestidade. Essa afirmação comprova-se no trecho seguinte: “ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com um ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura”. Observa-se que o narrador já dá pistas de que Honório não seria capaz de ficar com dinheiro, mas não entrega isso logo para o leitor.

Nesses trechos percebemos que o autor evidencia a condição humana. A história transcende facilmente as escrituras e poderia ser generalizada, pois trata-se de sentimentos comuns ao ser humano. Achar um objeto na rua é uma situação que acontece na realidade. O autor explora a honestidade e à medida que a história vai sendo narrada, o leitor pode facilmente colocar-se no lugar de Honório e se perguntar se devolveria ou não a carteira estando na mesma condição.

E continua deixando dúvidas, para o leitor, quanto a honestidade de Honório. “Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o

ponto”. Esse questionamento soa muito mais direcionado para o leitor, do que para Honório. Essa interrogação é como se o narrador permitisse ao leitor se colocar na posição de Honório. Na posição de um homem endividado, diante de uma carteira com dinheiro, qual seria a atitude mais correta a ser tomada?

A dúvida parece ser sanada logo no trecho seguinte. “A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la”. Percebe-se que existe alguns traços de realidade ao mesmo tempo que o autor personifica a consciência e a institui como uma conselheira. Essa personificação da consciência, lhe permite censurar seus pensamentos a medida que instiga sua curiosidade. “Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. (...) Contar para quê? Era dele?”. Novamente o narrador heterodiegético, que sabe de tudo, jogando com as palavras para tentar confundir o leitor.

Após ter encontrado um cartão de visita com o nome do Gustavo, decide ir para casa e devolver a carteira na manhã seguinte. A descoberta não foi de tudo agradável. “A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo”. Mais uma vez, o narrador chama a atenção para a honestidade de Honório, poderíamos dizer até mesmo sua inocência.

Ao ler o último parágrafo da história o leitor percebe que a narrativa tem uma via dupla. Que foi claramente manipulado pelo narrador, heterodiegético, para perceber apenas um lado da história.

Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor. (VIANA, 2003, p. 71)

No final da narrativa, a *Semiosis* ressurgiu com toda a sua força de literatura. Machado de Assis finaliza o texto convidando sutilmente o leitor para uma nova leitura do texto. O autor manipula a linguagem, joga com as palavras para criar um narrador que não entrega a história de “bandeja” para o leitor, mas que deixa pistas ao longo do enredo. O tempo do discurso não segue a mesma linearidade do tempo da história.

As pistas da possível desonestidade do amigo Gustavo ficam camufladas quando o narrador evidencia a honestidade de Honório. Alguns indícios do envolvimento de Gustavo e Amélia, se quiseres ver o texto por esse

viés, são percebíveis nos trechos seguintes. “Gustavo que ia todos os dias à casa dele (...) e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que Gustavo escuta com indizível prazer” (VIANA, 2003, p.67). Os indícios de que Gustavo nutre um sentimento por D. Amélia são lançados no ar, mas se o leitor estiver interessado em saber se Honório devolverá ou não a carteira, esse fato passa facilmente despercebido.

Outros indícios são deixados quando Honório chega em casa e encontra Gustavo.

Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma cousa.

[...]

– Falta-me a carteira, disse Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

– Achei-a eu, disse Honório entregando- lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo.

A expressão “precipitadamente” e o olhar desconfiado, nos leva a crer que Gustavo pensou que o amigo teria lido um de seus bilhetes. Bilhetes que o narrador faz questão de dizer “que o outro não quis abrir nem ler”. Honório não leu provavelmente porque não teria nenhum motivo para desconfiar do amigo. Chegamos ao final da trajetória de Honório com a confirmação de que o escritor, através da literatura, tem o poder de trapacear a língua, manipulando a linguagem para atribuir-lhes novos significados. Significados que se concretizam não com a escritura do texto, mas através da leitura do texto literário.

3. Considerações finais

A partir da análise do conto *A Carteira*, de Machado de Assis, concluímos que trata-se de um texto polissêmico, atemporal em que o autor joga com as palavras para retratar os sentimentos humanos por meio de personagens verossimilhantes.

A narrativa é construída por meio de um tempo dialógico, tempo do enunciado dissociado do tempo da enunciação. Nesse tipo de narrativa para compreender a história em toda a sua complexidade é necessário que o leitor perceba as pistas que vão sendo deixadas ao longo da narrativa. É preciso necessário perceber a dualidade entre o tempo do significante e o tempo do significado.

O enredo é construído como um grande quebra cabeças, onde os indícios do que vai acontecer são deixados com muita sutileza para o leitor, que por diversas vezes pode ser facilmente manipulado por um narrador heterodiegético, que sabe de tudo, porém não entrega facilmente. Esse narrador não contenta-se em apenas contar a história, ele pretende guiar o leitor nos caminhos a serem seguidos durante a leitura.

Para compreender a história faz-se necessário que o leitor perceba as pistas que vão sendo deixadas ao longo da narrativa. Não que exista leitura ingênua, mas é necessário que o leitor perceba as pistas dadas ao longo da narrativa, para poder montar esse quebra-cabeças.

As forças da literatura, postuladas por Barthes (2007) evidenciam-se claramente no conto analisado, pois trata-se de um texto que representa a realidade, faz girar diferentes saberes por meio de um jogo de palavras que implica em novos significados. A partir de uma linguagem polissêmica, o texto possibilita ao leitor adentrar na ficção sem dissociar-se da realidade através da caracterização das personagens que transfiguram-se na representação do real sem deixar de ser ficcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. *Aula*. Trad. e prefácio de Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DIXON, P. Modelos em movimento: os contos de Machado de Assis. In: *Teresa revista de Literatura Brasileira* [6 | 7]; São Paulo, p. 185-206, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116619>>. Acesso em: 30/09/2018.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Arcádia. Lisboa: 1979.

VIANA, M. *Contos de Machado de Assis*. Ilustrações Maurício Veneza. São Paulo: DCL, 2003. <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/honorio>.

O DISCURSO IMAGÉTICO ENQUANTO ACONTECIMENTO POLÍTICO DO BRASIL: O “NÃO DITO” NO CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO SHOW DA BANDA PEARL JAM

Elizangela Tonelli (UENF)

eliztonelli@gmail.com

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Juliete Maganha Silva (UENF)

ju.ms22@hotmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

Este trabalho procura esboçar uma análise do cartaz do show da banda Pearl Jam, ocorrido no Rio de Janeiro em março de 2018, dispondo de algumas reflexões sobre os processos de produção e interpretação discursivas caracterizadas por tensões sociais e políticas por intermédio do discurso. Para tanto, partimos dos conceitos de interdiscurso e intradiscurso preconizados pela *Análise do Discurso de Linha Francesa* em Pêcheux (1990), que apresenta as bases da teoria do discurso, com importantes questões concernentes ao quadro epistemológico deste tipo de estudo, e Orlandi (1995; 2002) que em suas obras fomenta as discussões importantes apontadas por essa linha. Como resultado, reconhecemos a imagem como forma de representar os acontecimentos políticos atuais, salientando a desigualdade “obscena” que vive o povo brasileiro, representado pela favela.

Palavras-chave:

Interdiscurso. Intradiscurso. Discurso imagético.

Acontecimento político. Gênero cartaz.

1. Introdução

“Uma imagem vale mais do que mil palavras” (Confúcio, Imperador e Filósofo Chinês)

A *Análise do Discurso*, doravante AD, veio a lume no emaranhado do campo da Linguística e da Comunicação nos anos 60 do século XX. Esta ciência que estuda os fenômenos de cunho discursivo só foi inaugurada graças à genialidade dos teóricos da corrente francesa, na qual podemos dar notoriedade aos trabalhos do analista do discurso Michel Pêcheux.

Nesse sentido, no bojo teórico da disciplina análise do discurso estão os saberes que foram reformulados por meio de críticas dos analistas do

discurso, advindos da ciência Linguística Estruturalista (*langue versus parole* ou língua *versus* fala), da teoria marxista (sujeito histórico) e da psicanálise (inconsciente).

Sendo assim, na AD procura-se compreender a linguagem enquanto trabalho simbólico e ideológico de propagação de sentidos e parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Logo, ela tem no discurso o objeto principal de análise.

Admitindo que o discurso imagético pode conter significações ideológicas a respeito de um determinado contexto histórico, neste estudo utilizaremos como *corpus* para uma análise, sob a ótica discursiva, as imagens contidas no cartaz de divulgação do show da banda Pearl Jam, realizado no Estádio Maracanã, no Rio de Janeiro, em 2018, e que foi divulgado nas redes sociais no dia do evento.

No intuito de pensar o texto não verbal imagético enquanto materialidade discursiva que produz efeitos de sentidos, nossa análise foi orientada pela questão: como os elementos do interdiscurso: as gravuras, as cores e os formatos constituem-se como um ponto de encontro (dizível) entre uma memória e um eco dos acontecimentos políticos da atualidade brasileira (intradiscurso)?

Trazar à luz essas reflexões faz-se necessário uma vez que na sociedade contemporânea os recursos midiáticos tornaram-se os dispositivos discursivos dos quais as crises políticas, as desigualdades sociais e intervenções governamentais são trazidas à tona, construindo uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento (GREGOLIN, 2007, p.16).

Para tanto, partimos dos conceitos de interdiscurso e intradiscurso preconizados pela Análise do Discurso de Linha Francesa, mais precisamente, os pressupostos da teoria do discurso de Pêcheux (1990) e de nossa pesquisadora brasileira Orlandi (1995; 2002) que em suas obras fomenta as discussões apontadas pela corrente francesa do discurso.

2. Uma reflexão sobre texto e discurso: as noções de interdiscurso e intradiscurso na teoria do discurso de Linha Francesa

Como ponto de partida para as reflexões que serão feitas nesse artigo é de suma importância delimitarmos a concepção de texto e discurso que

estamos nos apropriando, bem como as noções que foram disseminadas pela AD de Linha Francesa a respeito do interdiscurso e do intradiscurso, para então abordarmos as questões que competem a este artigo.

Assim, quando pensamos no texto enquanto objeto de análise mais elevado da ciência da linguagem, portador de significados e emissor de significâncias, por intervenção de palavras escritas e/ou faladas e imagens, estamos o concebendo como um produto sócio-histórico comunicativo que surge das/nas necessidades sociais, para assim atuar na sociedade com fins de propagação de ideologias. Dada à concepção de texto, para além disso, a Análise do discurso, como ilustra Orlandi (2002),

(...) como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2002, p. 15)

Dessa forma, baseando-se nos pressupostos de Orlandi (1995) quando falamos que o texto é uma unidade significativa, enquanto sistema signifiicante, estamos afirmando que a ordem da língua está ali: em seu começo, meio e fim. Mas não é somente isso. Enquanto discurso, o texto é imediatamente concebido pela sua incompletude e suas relações com outros textos, com suas condições de produção (sujeito e situação), ou seja, sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso e a memória do dizer).

Dessarte a disciplina análise do discurso vê o texto em sua discursividade. Sob essa ótica, a AD está assim interessada no texto não como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. Essa ciência parte da visão de linguagem enquanto interação social, tendo o “outro” o papel de sumária importância para a construção do significado, estabelecendo relação entre o que é linguístico e o que é social (ideologia, inconsciente).

Sendo assim, o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e seus gêneros) enquanto acontecimento histórico e social.

Em consonância com Pêcheux, um acontecimento “é um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p.17), ou seja, pode ser analisado como uma correlação entre o fato e a forma, a maneira como o fato foi percebido e circulado, logo como ele se atualiza e

se mantém sempre presente na memória coletiva.

Atrrelados ao bojo da teoria do discurso tem-se as concepções de interdiscurso e intradiscurso. Orlandi (2002) explica que o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva (p.31)”. Enquanto isso, o intradiscurso é a nova formulação do discurso a partir do que já foi dito, ou seja, “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (p. 33)”.

Os teóricos do discurso Pêcheux e Henry (citado por OLIVEIRA, 2013) ressaltam que é o interdiscurso que regula o deslocamento das fronteiras da formação do discurso, possibilitando esquecimentos, paráfrases, lembranças, degenerações, deturpações dos elementos que o possibilitam. Já o intradiscurso (o não dito) atravessa o interdiscurso (o dito) sem que haja uma fronteira identificável. É o fio do discurso que marca o que se está dizendo e o que possibilita os sujeitos se identificarem e produzirem discursos convenientes e coincidentes.

Ao refletir sobre essa questão, Orlandi (2002, p. 32-3) aponta um imbricamento entre interdiscurso (o já dito) e o intradiscurso (o que se está dizendo), representando-os em dois eixos que se cruzam: no eixo vertical, o da “constituição”, estaria o interdiscurso, representando todos os já-ditos esquecidos, silenciado, mas latente, e no eixo horizontal ficaria o intradiscurso, associado à ideia de “formação”, o que estamos dizendo em um determinado momento ou circunstância. A intersecção dos dois eixos representaria, portanto, o dizível: o da memória (constituição) e o da atualização do já dito, ou seja, o não dito (formação).



Figura 2: Dinâmica da Análise do Discurso.
Fonte: Baseado em Orlandi (2002).

Nessa perspectiva, podemos considerar a memória discursiva como “o saber discursivo que torna possível todo dizer que está na base do dizí-

vel, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31), como um elemento do interdiscurso que só pode ser percebido em sua relação com o intradiscurso, devido a sua caracterização pré-concebida nas relações sociais cotidianas. Logo, serão as memórias discursivas que disponibilizarão novos dizeres, a partir do que já havia sido dito.

Assim, é a memória discursiva do leitor que irá trazer à tona o sentido do enunciado, seus valores históricos e ideológicos, a partir de um conjunto de dizeres já ditos e expressos (interdiscurso) que dará base para a construção de sentido (OLIVEIRA, 2013).

3. *Os cartazes do show da Banda Pearl Jam: as nuances de uma banda ativista nas causas sociais do Brasil*

A interação entre os sujeitos por meio da língua produz discursos que se manifestam através de textos, e os textos por sua vez se manifestam sempre em algum gênero textual. Dessa forma, a análise do discurso e análise textual são complementares, uma vez que a análise do gênero vai além da análise do texto enquanto “materialidade” e do discurso enquanto “objeto do dizer”, partem assim de uma observação de ambos (SANTOS; BEZERRA, 2016). Logo, torna-se fundamental a compreensão do funcionamento desses gêneros.

Bakhtin (1997) foi o primeiro a utilizar o termo gênero com um sentido mais amplo. O autor diz que as atividades humanas são realizadas através dos gêneros que são materializados por meio dos textos. Esses gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados, orais ou escritos, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.

Marcuschi (2010) ressalta que os gêneros textuais são eventos linguísticos que se caracterizam, enquanto atividades sociodiscursivas. São fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual, e dessa maneira operam em certos contextos como formas de legitimação discursiva.

Assim, o reconhecimento do gênero textual no qual a comunicação se expressa faz-se necessário, pois não se trata somente de ver o texto como uma estrutura estagnada, mas de fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural, na qual os gêneros textuais são frutos de trabalho coletivo, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunica-

tivas entre os indivíduos, em suas variadas formas, estilos e conteúdos temáticos (MARCUSCHI, 2010).

Existem estudos que elencam e nomeiam os diversos gêneros textuais, dentre estes gêneros tem-se o cartaz e sendo uma de suas funções propagar discursos ideológicos, mesclados de linguagem verbal e não verbal, sobretudo, imagens, cores e formas. De acordo com Fonseca (1995, p. 17), cartaz é um “impresso de grande formato para afixação em ambientes amplos ou ao ar livre, que traz anúncio comercial ou de eventos culturais, sociais ou políticos”. Logo, esse instrumento de divulgação é utilizado com diversificados intuitos.

Com o advento das tecnologias e o crescimento das redes sociais digitais surgiram novos contextos para os processos de comunicação e informação, como também novos meios de divulgação dos diferentes gêneros textuais. Essas transformações criaram um campo fértil para estudos sobre a mídia e os discursos que são propagados por ela com o auxílio dos diversificados gêneros de texto, já que tanto a mídia quanto o texto objetivam a produção social de sentidos por meio da manifestação da linguagem.

Para Orlandi (1995),

(...) a noção de prática discursiva permite que se estenda a reflexão sobre os processos de produção de sentidos sem o efeito da dominância do verbal, já que por ela não trabalhamos mais com textos, mas com o discurso. O importante para a AD não é só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem, sejam verbais ou não. (ORLANDI, 1995, p. 46)

Assim a AD aposta no funcionamento do objeto simbólico e sua materialidade, pois de acordo com a teoria de Pêcheux, a constituição do sentido se materializa em uma relação do sujeito com a língua e com a imagem em sociedade, já que cada sociedade constrói uma simbologia coletiva que nutre o imaginário social e faz parte do interdiscurso (MEDEIROS, 2009).

Retomando ao nosso objeto de análise, o cartaz da banda Pearl Jam, podemos considerar que a constituição de sentido a respeito das imagens polêmicas tiveram início no mês de março de 2018, quando os seguidores da banda norte americana Pearl Jam foram surpreendidos com o *post* que anunciava o momento mais esperado por todos os fãs: mais um show, em solo brasileiro com o palco no Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro.

Fig. 1: Divulgação do show na Rede Social Instagram.



Fonte: @Pearljam in: Instagram (Março-2018).

Formada em 1990, a banda é considerada uma das mais populares e influentes desde dessa década por suas posições políticas em defesas de causas sociais e ambientais não apenas nos Estados Unidos, mas ao redor do planeta.

Sempre críticos e conscientes das mazelas do país/cidade onde se apresentam, no ano de 2015 quando esteve no Brasil, em Minas Gerais, a banda se manifestou durante um show com um cartaz em alusão ao rompimento da barragem em Mariana, o maior acidente ambiental brasileiro. As duras críticas, com frescor de sensibilidade ao momento que a população marianense estava passando, levaram os integrantes da banda a doarem parte da renda aos atingidos pela tragédia.

Fig. 2: Cartaz do Show da Banda Pearl Jam no Brasil (2015).



Fonte: www.rockbizz.com.br

Em 2018 não foi diferente. Não se esquecendo de seu viés político, na tarde anterior à apresentação, a banda expôs um cartaz com a descrição do artista Ravi Amar Zupa como uma homenagem aos moradores da favela do Rio de Janeiro. “Essa peça é uma homenagem ao Rio de Janeiro – particularmente às pessoas das favelas da cidade que, apesar da desigualdade obscena, encontrou uma maneira de construir cidades nas montanhas”.¹²⁹

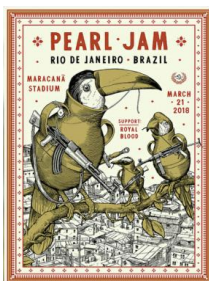
Ravi Amar Zupa é um artista americano do Colorado, que através de uma variedade de técnicas e estilos, cria interessantes estampas de pastiche, esculturas e vídeos. Dentre as preocupações do artista, questões como anarquismo, distopia, poder, ideologia, figuras políticas, violência e lutas ganham destaque em seu trabalho. O artista considera ainda que o meio de comunicação é um importante veículo para abordá-los e que “com um desgosto pela arte irônica ou a apropriação imprudente da cultura, que ele integra imagens aparentemente não relacionadas em busca de algo universal”.¹³⁰

Assinada no verso pelo criador Zupa, a arte traz em primeiro plano o desenho de pássaros da fauna brasileira, tucano, arara e bem-te-vi, desenhados com diferentes tamanhos, a maior delas representa um tucano seguida de arara e o menor o bem-te-vi. Estes pássaros estão pousados no alto em um galho de árvore usando vasos e carregando fuzis. Os pássaros estão com fios nos bicos que se ligam aos gatilhos, prontos para abrir fogo. Ao fundo, a imagem revela em preto e branco uma favela carioca sobre o morro (figura 3).

¹²⁹ Pearl Jam: cartaz de show no Rio mostra aves com metralhadoras em favela e causa polêmica. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/lollapalooza/2018/noticia/pearl-jam-cartaz-de-show-no-rio-mostra-aves-com-metralhadoras-em-favela-e-e-alvo-de-criticas.ghtml> Acesso em: 26 de jun. 2018.

¹³⁰ Biography of Ravi Zupa. Disponível em <https://www.ravizupa.com/about/> Acesso em: 19 de maio de 2018.

Fig. 3: Cartaz do show da banda Pearl Jam no Brasil (2018).



Fonte: www.noticia.band.uol.com.

4. O que foi dito? O dito e o não dito no cartaz de divulgação do show da Banda Pearl Jam na cidade do Rio de Janeiro

A leitura analítica que faremos do cartaz respalda-se nos elementos da formação discursiva que envolve o interdiscurso e o intradiscurso, demarcados pela AD Francesa. Baseando-se em Orlandi (2002), posicionaremos esses elementos em dois eixos: no vertical, o interdiscurso, o “dito”, associado à ideia de **constituição** das imagens significativas, e no eixo horizontal, o intradiscurso, o “não dito”, a ideia de **formação**, o que “se está dizendo” em um determinado momento, circunstância ou acontecimento atual.

Destarte, a interdiscursividade identifica-se como interação com um dado discurso, uma memória discursiva que constitui um contexto global, que envolve e condiciona a atividade linguística. Por se tratar de um cartaz anúncio, aqui entendido como gênero textual que emerge das práticas sociais do mercado capitalista, para um público alvo selecionado, num determinado contexto histórico, devemos levar em consideração no momento da análise as suas particularidades persuasivas.

O cartaz da banda Pearl Jam, traz no eixo vertical, em sua superfície textual (não verbal), em primeiro plano, a imagem de três aves da fauna brasileira: tucano, papagaio e bem-te-vi, desenhados com diferentes tamanhos. A maior delas representa um tucano, elemento de grande destaque, seguida do papagaio e o menor o bem-te-vi.

Os pássaros, pousados em um galho de árvore, se destacam por sua cor em tons terrosos mistos, que se aproximam do verde, que contrasta com

o preto e branco da imagem de uma favela sobre um morro, ao fundo. As aves estão dentro de vasos segurando fuzis e com fios nos bicos que se ligam aos gatilhos, prontos para abrir fogo. Além do fuzil, o tucano traz ainda uma espada na bainha.

Considerando que o cartaz é um gênero textual de comunicação destinado a um grande número de pessoas, e com base no entendimento de que seus atores produziram e divulgaram esse instrumento como uma forma de produzir sentido e intervir na realidade, nós, enquanto leitores e analistas buscaremos trazer à tona a materialidade discursiva das imagens enquanto acontecimento político atual, ou seja, o “não dito” no eixo horizontal, no intradiscorso, dando enfoque às aves dentro de vasos com armas e gatilho acionado pelo bico, o desenho do tucano em destaque e a favela em preto e branco.

Conforme falado, internacionalmente conhecida, a banda Pearl Jam possui um histórico de posicionamentos políticos e de defesas de causas sociais e ambientais ao redor do mundo. A banda já se apresentou no Rio de Janeiro em outras ocasiões, mas essa foi a primeira vez que fez uma crítica à violência na cidade e a desigualdade social, justamente em meio a uma intervenção federal, inédita no país, decretada pelo Presidente da República em fevereiro/2018, e uma semana após o assassinato de uma vereadora carioca defensora dos Direitos Humanos, sobretudo, dos direitos da população pobre do Rio de Janeiro, que repercutiu mundialmente.

A intervenção federal é uma medida extraordinária, emergencial, prevista na Constituição Brasileira, que ocorre quando o Governo Federal entende que precisa agir para garantir a integridade do país. Segundo o Presidente Temer a medida foi tomada com o objetivo de “restabelecer a ordem”. Como ele mesmo assinala “tomo esta medida extrema porque as circunstâncias assim exigem. O governo dará respostas duras, firmes e adotará todas as providências necessárias para enfrentar e derrotar o crime organizado e as quadrilhas” (TEMER, 2018).¹³¹

No cartaz, a intervenção federal é retratada por meio das armas de alto calibre que as aves brasileiras sustentam nas alças do vaso, engatilhadas e prontas para serem disparadas a partir de um comando, pois eles são

¹³¹ Temer assina decreto de intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro. O Globo, 16/02/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-de-intervencao-federal-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.ghtml> Acesso em: 18 de jun. 2018.

“formatados” como os vasos, para executar uma ação que lhe venha proferida verbalmente (oral ou escrita), por aquele que detém o poder de “restabelecer a ordem”. Outra questão que pode ser levada em consideração para fins de análise é a cor que o jarro que cobre as aves se apresenta, a saber: verde, cor que simboliza a farda das Forças Armadas no imaginário brasileiro. Também pode se ter como discurso não dito que os pássaros estão dentro do jarro, por estarem presos em um pensamento obsoleto.

Observa-se ainda que o tucano se encontra em posição central em detrimento das outras aves, possui uma espada que assinala a sua posição hierárquica no mais alto círculo de oficiais das Forças Armadas, portanto é aquele que está no comando das operações e será o primeiro a “abrir fogo”, em direção a favela que sem cor, se mostra sem importância. Logo, o preto e branco traz à memória do leitor um pedido de cor, uma ausência de vida, de atenção, o descaso, a desigualdade social, a pobreza extrema que vive as pessoas que coabitam aquele ambiente.

A figura do tucano também remete ao mascote do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), principal patrocinador do *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff, que depois de muitos vaivém, decidiu permanecer na bancada de apoio ao governo de Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

A emblemática imagem do tucano, assim como as fardas e armas, empresta ao conjunto de imagens contidas no cartaz todo um significado que não está expresso, mas que o leitor traz consigo: um já-dito de “isso fala” sempre “antes, em outro lugar e independente” (MALDIDIER, 2011, p. 53). São falas que advêm de outros lugares e que ele reconhece, pois é pré-construído como um ponto de apreensão do interdiscurso, e reescrito, de forma dissimulada, no intradiscurso marcando o que se está dizendo e permitindo o sujeito identificar e produzir discursos convenientes e coincidentes.

Assim, podemos dizer que a interdiscursividade no cartaz da Banda se dá à medida que as imagens se valem do discurso dos sujeitos sociais a respeito das situações de violência e mutilação de direitos que acontecem incessantemente no município do Rio de Janeiro.

5. Possíveis considerações

A partir das análises das imagens composicionais presentes no cartaz de divulgação da Banda Pearl Jam podemos depreender que os desenhos, as cores e o posicionamentos dos objetos foram escolhidos por seus autores no intuito de aproximar o seu público aos problemas pontuais do contexto brasileiro. Os ecos dos recentes acontecimentos políticos e sociais, considerando a proximidade dos fatos ocorridos no país nos meses iniciais do ano de 2018 (crimes – hegemonia política – intervenção federal – Show da banda Pearl Jam) salientam a inquietação da materialidade discursiva em trazer à tona, por meio da memória do leitor, uma postura crítica dos fãs e seguidores frente à desigualdade “obscena” que vive o povo brasileiro, representado pela favela, sem cor e sem vez.

De certo que o arcabouço teórico selecionado mostrou-se eficaz na análise visual do *corpus*, evidenciando que os elementos imagéticos do interdiscurso, do “dito” são capazes de produzir significados no intradiscurso, posição de latência do “não dito”.

Desse modo, reconhecemos a inegável importância da análise discursiva de cartazes, em especial dos que circulam nas redes sociais, uma vez que, para se obter uma postura ativa na sociedade é preciso aprender a ler com criticidade, tanto textos verbais como os não verbais, visto que seus elementos constitutivos não estão posicionados em uma página de forma arbitrária ou sem qualquer intenção, mas propositalmente, carregados de significância.

Ao final do estudo, reconhecemos também que outras perspectivas discursivas poderiam ser empreendidas nesse *corpus*, por exemplo, análises à luz da semiótica. No entanto, nos limitamos a debruçar nos fundamentos da AD francesa de Pêcheux devido aos seus postulados que embasam a noção de formação discursiva atravessando o “dito”, sem que haja uma fronteira identificável. Assim, temos que uma “imagem vale mais que mil palavras” (Confúcio), quando consideramos que seus elementos simbólicos, se unidos, trazem um “dizível” que expressam conceitos completos e complexos quase já esquecidos na memória do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. de Maria Er-

mantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FONSECA, Carlos. *Glossário de Comunicação Visual*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades*. Revista Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

MEDEIROS, Caciene Souza. *A materialidade da imagem e a ideologia no discurso da mídia do espetáculo*. In: SHERER, Amanda Eloina; PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs). *Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento*. Coleção HiperS@aberes, v. II. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos e Discursos: Perspectivas Teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e Discurso. *Revista Organon*, v. 9, n. 23, p. 111-18, Porto Alegre-RS, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4.ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

PECHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas-SP: Pontes Editora, 1990.

SANTOS, Josefa Maria dos; BEZERRA, Benedito Gomes. “Meu discurso em cartaz”: gênero e ensino de língua mediado pelas redes sociais digitais. *Revista Letras & Letras*, v. 32, n. 2, Uberlândia-MG, jul/dez, 2016.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA X O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rute da Silva Santos (UFT)

s_rute@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre atividades de língua portuguesa, realizadas no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito do município de Tocantinópolis-TO, no período de 2012 ao primeiro semestre de 2017. As atividades que inspiraram este artigo tinham como objetivo geral fomentar os alunos à prática da leitura literária, levando-os a um encontro inusitado com livros. A sequência didática desenvolvida nesse trabalho foi sistematizada e organizada de forma a valorizar a leitura literária por meio de pequenos eventos de letramento literário e tendo como culminância de todo o percurso um evento maior intitulado “Seminário Temático de Literatura”, no qual os alunos apresentavam suas leituras previamente feitas, por meio de apresentações expositivas e/ou artísticas. Adotamos os conceitos de Street (2012), Soares (2004), Kleiman (2005) e Paulino (1998) para fundamentar a consistência do nosso trabalho.

Palavras-chave:

Letramento literário. Língua portuguesa. Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

Apresentaremos nesse artigo um trabalho pedagógico realizado nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito, de 2012 ao primeiro semestre de 2017, nas turmas do Ensino Médio, na modalidade de Jovens e Adultos – EJA. A motivação por realizar este trabalho se deu pela inquietação em proporcionar atividades diferenciadas que fizessem com que aqueles os alunos interesse, afetividade e participação na da construção do conhecimento leitor. Depois de algum tempo seguindo a mesma rotina da sala de aula, nasceu a ideia de que eles poderiam ser os próprios protagonistas desse processo de formação leitora, que o professor não deveria trazer tudo pronto ao alcance deles. Como a principal deficiência de aprendizagem deles estava na leitura, certamente aproximá-los

de obras literárias com o intuito de desenvolver esse hábito, colocá-los diante do conhecimento literário e ajudá-los a reconhecer o prazer dessa experiência, seria uma ação eficaz e indispensável para minimizar o problema. Vale lembrar Paulo Freire: “a Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Faltava naquele contexto essa prática da qual Freire acreditava. Nessa perspectiva a apropriação da leitura também não poderia partir do nada, mas sim dos interesses e das experiências deles. Quando o conteúdo a ser aprendido na escola não possui relação com o contexto do aluno, o mesmo acaba por “decorar” as informações e, com o passar do tempo, esquece tudo que foi trabalhado. Como reforça Antunes (2002):

[...] os saberes não se acumulam, não constituem um estoque que se agrega à mente, e sim há a transformação da integração, da modificação, do estabelecimento de relação e da coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada. (ANTUNES, 2002, p. 29)

Abordaremos questões relevantes a respeito do perfil dos alunos e da escola e faremos uma exposição teórica dos conceitos de leitura, alfabetização e letramento, dando ênfase ao letramento literário. Em seguida, explanaremos sobre o percurso metodológico e, para finalizar, apresentaremos o resultado obtido com essa atividade nas considerações finais.

2. Perfil dos alunos e da escola

Para uma boa compreensão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é necessário fazermos um retrospecto na história da educação brasileira para uma reflexão sobre a prática pedagógica atual. O desenvolvimento da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizado pelos jesuítas, durante o Brasil colônia, em 1549. O avanço econômico e tecnológico que se deu no país nos anos seguintes, passou a exigir mão-de-obra mais qualificada e a necessitar de pessoas alfabetizadas, com isso, mudanças nas medidas políticas e pedagógicas foram adotadas na tentativa de alcançar essa demanda do mercado. Diante de todo o contexto em que surgiu e se concretiza até os dias de hoje, a alfabetização de jovens e adultos não é um ato apenas de ensino-aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudança.

Procurando compreender o surgimento e a concretização dessa mo-

dalidade de Educação, verificamos ainda que, no início, período da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes era privilégio das classes média e alta, constituídas por famílias em que os filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; nesse contexto, acreditava-se não haver necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos e as classes pobres não tinham acesso a instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta.

Diante desse panorama tão lento pelo qual se desenvolveu a educação dos jovens/adultos brasileiros, vemos as falhas que ficaram arraigadas no processo ensino-aprendizagem, principalmente no tocante à leitura e escrita. É inegável que a leitura é de suma importância na inserção social do indivíduo na sociedade, por isso o ato da leitura deve ser motivo de preocupação para os educadores. Desse modo, como observa Terzi (1997):

O tema “leitura na escola” está, em nosso país, muito mais associado à ideia de fracasso que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “os jovens, não sabem ler”, “não gostam de ler”. (TERZI, 1997, p.9)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) defendem a formação de leitores competentes através da leitura, para tanto, o leitor deve realizar um trabalho ativo de construir o significado do que lê e não apenas decodificar palavra por palavra sem entendimento amplo, complexo e geral, o que difere o letramento da decodificação. Assim, para se ter uma leitura mais abrangente, é preciso que haja compreensão, cuja pretensão seja englobar as leituras escolares e as leituras de mundo desse aluno. Somente assim poderíamos falar em uma possível eficácia para formar um leitor competente: aquele que compreende o que lê e as relações sociais que sua leitura promove.

Essa compreensão e essa relação são, teoricamente simples, porém muito difíceis de serem desenvolvidas, principalmente no público alvo da prática inspiradora deste artigo, uma vez que a realidade vivida pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA é bastante árdua; são pessoas que trabalham o dia todo, a maioria dos homens em serviços braçais; as mulheres são mães e/ou donas de casa, além de trabalharem fora para ajudar no sustento dos filhos; sendo assim, é perceptível o semblante cansado logo no início da aula no turno noturno.

Sendo o Colégio Professor José Carneiro de Brito uma escola de grande porte, contudo, situado num bairro de periferia do município de To-

cantinópolis, é constante ainda o enfrentamento de problemas com violência, marginalização, desemprego e empregos mal remunerados. Nossos jovens/ adultos que estão empregados são trabalhadores do comércio local, ou da única indústria instalada na cidade, ou funcionários da prefeitura ou, ainda, apenas realizam trabalhos autônomos ou *freelance*. Os que possuem consciência da inevitabilidade de permanecerem na escola são heróis da dura rotina que enfrentam e o cansaço que demonstram na sala de aula justifica-se diante desse contexto.

Entretanto, percebemos que a maioria se matricula pela pressão da necessidade de um certificado de conclusão do Ensino Médio para manter-se no emprego, às vezes para tentar conseguir algum. Diante disso, instigar o interesse dos alunos pela leitura é uma tarefa bastante complexa, com caminhos árduos e longos a serem percorridos. Para obtenção de um resultado, o professor não pode desistir, a profissão já de caráter nos exige encontrar caminhos para efetivar a aprendizagem, não importa as adversidades que iremos nos deparar, nesse contexto exige ainda mais enfrentamentos. Face ao exposto, é indispensável que o professor que se proponha a intervenções pedagógicas, inicialmente se colocasse no lugar deles, sentindo suas dores e mazelas e dispondo a ajudá-los a enfrentar o dia-a-dia da escola, dessa forma, começamos por pensar que empurrar-lhes conteúdos sem estar sensível aos problemas que os afetavam, seria o mesmo que lançar palavras ao vento. A mudança de postura pensada para a proposta pedagógica era ouvi-los inicialmente, antes da aplicação de conteúdos, na tentativa de aproximação, estabelecimento de vínculos e compreensão dos limites possíveis e necessários para instigá-los a dispor-se à proposta, coletando ainda dicas de como agir para filtrar o melhor de cada um rumo a um aprendizado efetivo mesmo em condições físicas e psicológicas muitas vezes abaladas.

3. *Concepções de alfabetização e letramento*

O conceito de alfabetização na educação brasileira passou por várias transformações do período de 1940 a 1990, isso devido a um questionamento que emergiu a partir da análise de que havia a necessidade de desenvolver habilidades para o uso competente da leitura e da escrita, aspecto esse não materializado no contexto conceitual da alfabetização até então estabelecido. Vejamos que, até 1940, era considerado alfabetizado aquele que soubesse escrever seu próprio nome e declarasse que sabia ler e escrever, em seguida, o conceito é ampliado para aquele que fosse capaz de ler e es-

crever um simples bilhete. Todavia, essa qualificação ainda era insuficiente para comprovar a complexidade necessária que engloba o ato de ler e escrever. Desta forma, surge em 1990 novas discussões em torno da alfabetização e aqueles tidos como alfabetizados até 1950, passam a ser chamados de analfabetos funcionais, pois tinham pouca escolarização; surgem também os termos semianalfabetos e iletrados.

Em 1990 chega ao Brasil o conceito de letramento, baseado em estudos realizados na França e nos Estados Unidos nos anos 80, os quais comprovavam a ineficácia da alfabetização, uma vez que os alunos não estavam preparados para as demandas da leitura e da escrita em práticas sociais. O termo “literacy” nasce nesse contexto e é traduzido para nós como letramento. Assim, entende-se por letramento o uso da leitura e da escrita nos mais variados momentos de interação comunicativa da vida social.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005)

Para Magda Soares (2004), os conceitos de alfabetização e letramento devem ser estendidos aos anos do Ensino Fundamental e Médio, para isso é importante que o professor de linguagem promova situações de ensino que deem continuidade ao ato de letrar; que o aluno perceba a aplicabilidade do conteúdo estudado em seu dia a dia e seja capaz de adequar sua linguagem, oral e/ou escrita, aos mais variados contextos comunicativos. Ainda segundo a autora, partindo dessa nova visão, é possível encontrarmos possibilidades de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar, uma vez que o problema deve ser minimizado a partir da base para que os resultados nos anos seguintes sejam melhores.

A proposição de que o letramento se adquire ao longo da vida concebe-se na bagagem cultural que o aluno vai desenvolvendo a cada ano, isso é percebido pela fala, pela capacidade de organizar um pensamento e pelos posicionamentos coerentes diante de situações conflituosas. O letramento é alcançado quando o leitor exerce sua cidadania nos diversos espaços sociais.

Brian Street (*Apud* MAGALHÃES, 2012), propõe a pluralização do

termo letramento. Nascem, a partir dessa sua proposta, os termos: eventos de letramento e práticas de letramento. Daí, percebemos as teorias que arroslam cada um e passamos a compreender essa distinção em situações reais da nossa prática pedagógica como professores de Língua Portuguesa. Por exemplo: levar os alunos à biblioteca é um evento de letramento e a atividade oral ou escrita a ser desenvolvida nesse espaço é uma prática de letramento. O autor também nos faz refletir a respeito do uso equivocado de iletrado, pois um falante pode ser iletrado para determinada situação comunicativa e interativa, mas não em todas as situações. Todavia, cabe a nós professores ampliar o leque de possibilidades para os “múltiplos letramentos e multiletramentos” de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Cazden e outros do Novo Grupo de Londres/NGL (*New London Group* 1996) apresentaram a noção de multiletramento em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual. (p.72-3).

O letramento literário pode ser definido, em linhas gerais, como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola por meio da leitura de textos literários, sejam estes canônicos ou não. Assim a finalidade principal é a construção e a reconstrução dos significados em relação ao texto literário lido dentro ou fora da sala de aula. Nesse sentido, o texto literário deve sinalizar a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciado pelo contato entre o escritor e leitor.

Na perspectiva do letramento literário, nosso foco não era somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação do professor x aluno. Procuramos apresentar estratégias metodológicas que visavam desenvolver o letramento literário na escola, tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento. Nossa proposta integra o conceito de letramento literário e o desenvolve a partir de leituras orientadas e motivadas no ambiente escolar, fazendo uso da biblioteca e expandindo as leituras para a sala de aula e para o alcance de outros indivíduos do corpo escolar.

Com esse tipo de letramento, de um modo geral, deve-se ter o cuidado de não somente envolver o fenômeno da leitura, mas também incluir as habilidades de escrita literária, que não costumam ser cobradas dos alunos.

A respeito disso, Paulino (1998) nos adverte que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Este artigo segue essas linhas teóricas apresentadas, por acreditarmos que por meio delas seja possível responder e apresentar bons resultados para as inquietações da problemática anteriormente explicitada. Devemos buscar a “educação libertadora”, a qual Paulo Freire acreditava e disseminava, rompendo a “cultura do silêncio” e levar nossos alunos a lerem, a escreverem e a serem críticos de si mesmo e da sociedade em que vivem e o letramento literário também deve estar incluído nesse contexto de formação leitora.

4. O caminho metodológico

É interessante que o professor crie situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos seus conteúdos culturais selecionados em um projeto curricular possa interagir e proporcionar processos de reconstrução acrescentando aos que já existe nas estruturas cognitivas dos estudantes. Não obstante, é importante lembrar-se da inserção de uma linguagem literária, que diferente da linguagem objetiva e usualmente corriqueira, pois a linguagem literária ativa um processo de reflexão no leitor, sai do imediatismo comum, propondo, assim, uma leitura que vai exigir desse sujeito uma maior profundidade para que se atinjaos objetivos esperados, desperte o senso comum e potencialize aspectos do ato de ler. Portanto, defendemos a inclusão do texto literário na prática de leitura e, posteriormente, na escrita dos alunos. Desse modo, teremos:

Um dos fins da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se todo tipo de realidade, utilizando um código “poético”, que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 208)

Com o intuito de alcançar esse e outros fins possibilitados pela leitura-

ra, essa atividade de língua portuguesa, realizada desde o segundo semestre de 2012 – com estratégias melhoradas ao longo do caminho para desenvolver cada etapa planejada – demonstrou uma singular evolução de uma turma também ao observar o trabalho das turmas anteriores. O trabalho se desencadeava com a seguinte sequência didática:

- 1ª etapa – escolha do tema gerador do seminário; divisão das equipes e em seguida o sorteio dos autores e obras relacionados ao tema;
- 2ª etapa – ida à biblioteca, primeiro contato com os livros, interação dos grupos, discussões...;
- 3ª etapa – oficina de elaboração de slides;
- 4ª etapa – período para as leituras, preparação e ensaios.

As etapas 1, 2 e 4 do projeto foram repetidas conforme a necessidade das turmas e sempre sob orientação da professora. E o desenrolar do projeto seguia da seguinte forma: a oficina de elaboração de slides foi realizada no laboratório de informática com uma turma por vez; as equipes faziam uso dos computadores para colocar em prática o que aprenderam; a produção de slides sobre o assunto a ser apresentado por cada grupo consta como parte da avaliação textual do trabalho; os alunos seguiam as orientações oferecidas e escreviam os tópicos dentro da norma culta da língua; os *slides* ficavam prontos bem antes da culminância da atividade para que houvesse tempo para a devida correção.

A 4ª etapa foi o momento mais importante do trabalho, uma vez que era o objetivo maior a ser alcançado: desenvolver a leitura literária. Várias aulas foram utilizadas para esse fim. O próximo passo foi transformar essas leituras numa argumentação oral e artística, havendo sempre a necessidade de ensaios e intervenções por parte da professora, constituindo assim, a parte mais longa do projeto, em razão da necessidade de tempo para ler, assimilar e construir as falas. Também foi indispensável que alguns ensaios sejam feitos na sala de vídeo, para que se familiarizem com o uso do microfone, do som e do *Datashow*.

Para a culminância do evento literário, os alunos da 2ª série – EJA foram incumbidos de organizar todo o evento, desde a confecção dos murais até a montagem dos equipamentos de som e multimídia. Além disso, deveriam preparar um coquetel para o encerramento. As turmas foram divididas em equipes para a distribuição das tarefas.

Esta ação estava incluída no Projeto Político Pedagógico da Escola e constava como uma das avaliações do 2º período do semestre das turmas de 3ª série. Os alunos das turmas da 2ª série eram os anfitriões e ao mesmo tempo o público alvo do evento, os quais eram avaliados pela participação como ouvinte. Essa metodologia criava expectativas aos próximos alunos que cursariam a 3ª série no semestre seguinte (os alunos da EJA têm apenas dois períodos, a cada seis meses acontece a promoção para a série seguinte).

Nessa trajetória percorrida até o primeiro semestre de 2017, passeamos pela Literatura Brasileira com leituras de textos e obras de vários autores e escolas literárias, os alunos tiveram a oportunidade de absorver conhecimentos sobre o autor que pesquisavam e sobre os demais apresentados pelos outros, pois cada turma era dividida em quatro grupos, sendo que variavam de duas a três turmas de 3ª série, de um semestre para outro.

Para delimitar o relato dessa atividade pedagógica, faremos um breve relatório do VIII Seminário apresentado em 2016:

Eu canto porque o instante existe
E a vida está completa
Não sou alegre, nem sou triste
Sou poeta (CECÍLIA MEIRELES)

Os versos acima, de Cecília Meireles, foram a epígrafe escolhida para abertura do VIII Seminário Temático de Literatura da EJA, com o tema: Poesia brasileira – uma amostra do romantismo à fase contemporânea, incluindo a poesia de escritores da nossa cidade. O evento veio a encontro com a data do 2º dia “D” da Leitura, cuja temática era Autores Tocantineses. Assim, como em nossa cidade há vários escritores, fizemos uma homenagem a eles. O seminário foi realizado em três dias, obedecendo a seguinte programação expressa no convite:

Abertura do primeiro dia do evento foi feita pelo poeta tocantinopolino Giano Guimarães, que prestigiou o evento e fez uma fala de incentivo à leitura e à escrita aos educandos, também apresentou suas obras publicadas. No segundo dia, a abertura do evento foi realizada pelo poeta tocantinopolino Angelim, o qual dissertou aos alunos e convidados sobre sua carreira e sua vida como escritor com palavras também de incentivo à cultura à leitura e à escrita, também recitou um poema dele.

No terceiro e último dia, a abertura do evento foi realizada pelo Diretor Regional Dorismar Carvalho que em sua fala também incentivou o a-

lunado sobre a importância da leitura e da escrita, bem como a importância desse tipo de Projeto nas escolas. Tivemos também as presenças e as falas dos Professores Carlos Antonio, David e Professora Maria da Consolação que são escritores tocantinopolinos. Deixei para o último dia as apresentações lúdicas relacionadas à parte teórica apresentada nos dias anteriores. Foi incluso também alguns alunos da 1ª série – EJA para recitarem poemas dos nossos poetas locais, como forma de homenageá-los.

A participação dos escritores da cidade foi importante para mostrar aos alunos que é possível ser um escritor e que a literatura está presente em nossa comunidade, assim motivá-los a aproximarem-se cada vez mais do mundo da poesia, compreendendo o valor que a linguagem poética possui, bem como o leque de conhecimentos que ela oferece. O contato direto dos poetas com os alunos permitiu quebrar essa barreira, a partir daí, certamente, a poesia passou a ser vista de outro modo e, indubitavelmente, muitas janelas se abriram trazendo novos ares. É interessante lembrar os versos de Mário Quintana:

Quem faz um poema abre uma janela.
Respira, tu que estás numa cela abafada,
esse ar que entra por ela.
Por isso é que os poemas têm ritmo
– para que possas profundamente respirar.
Quem faz um poema salva um afogado. (QUINTANA, 2001)

Além dos escritores convidados, tivemos também a presença de alunos egressos, professores de outras escolas, alguns pais de alunos e a equipe da Diretoria Regional de Educação. Toda a equipe da escola Carneiro de Brito, professores, coordenadores, secretários e direção, colaboraram e participaram positivamente do evento.

Como uma das maiores colheitas desse projeto, ressaltamos o brilho no olhar daqueles que, ansiosamente, esperavam seu momento de falar, bem como a satisfação e a alegria após a tarefa concluída. O mesmo brilho poético também reluziu nos olhos de quem assistia. O seminário temático ganhou uma nova dimensão e deixou os alunos da 2ª série já na expectativa de serem os próximos apresentadores.

Como divulgação midiática, contamos orgulhos com a cobertura do site *portoemfoco* que publicou e divulgou nosso trabalho por meio de fotos no site e na rede social *Facebook*, e, ainda, fomos também noticiados pelo site da SEDUC/TO levando nossos modelos de práticas pedagógicas como

exemplos para outras unidades de ensino.

Ao final, reiteramos nossa certeza do quanto a literatura instrui, distrai, educa e liberta sentimentos, por isso é tão indispensável vivenciá-la na escola, por meio de eventos de letramento literário para que nossos alunos vejam o mundo com “outro olhar” e busquem sempre novas, melhores e mais enriquecedoras leituras.

5. Considerações finais

Como não proporcionar esse espaço de leitura entre os alunos da EJA? O fato de estarem nessa modalidade de ensino já os exclui de muitas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, de oportunidades de aprendizagem. Há uma concepção errônea de que eles são “coitados” e que os professores devem ser facilitadores, isso deveras os tornam fracos e incapazes. Como uma professora de língua e literatura, poderia compartilhar do mesmo pensamento? Seria discriminatório que não os apresentasse ao mundo literário, como muito mais comumente é feito com os alunos do ensino regular.

Como resultados e conclusões, para avaliá-los de forma justa, levamos em consideração todo o conflito que os envolvia e, com esse olhar, todos os avanços alcançados até o final do projeto foram pontuados de forma específica, singular e positiva. E uma dessas especificidades para a avaliação foi reconhecer que esse foi o primeiro contato deles com a Literatura de forma mais consistente, elevando a satisfação e bem-estar ao vê-los apresentar peças teatrais, recitais, jograis, musicais de obras literárias, até recentemente totalmente desconhecidas para eles, contudo, a partir daí uma experiência poética e catártica prazerosa e inesquecível para todos.

Vimos, alegremente, que mesmo os alunos de idade mais avançada e outros com alguma deficiência de aprendizagem conseguiram atingir a superação, se envolver, dentro de suas possibilidades, no mundo da leitura. Prova do envolvimento, compromisso e superação foi ver que, mesmo diante de falta de reconhecimento de alguns alunos ouvintes que verbalizaram críticas quando a leitura e/ou a fala não eram bem claras e com desenvoltura, o esforço e a realização continuava nos apresentadores e as falhas superadas tão gloriosamente a cada nova apresentação.

O trabalho sobre a poesia surpreendeu a todos, foi além das nossas

expectativas. Ver, por exemplo, a dramatização do poema “*E agora, José?*” foi cativante; os alunos memorizaram todo o texto e o recitaram de forma envolvente. Um outro grupo produziu uma peça teatral, baseada em textos de Vinícius de Moraes. Os poemas “Navio negreiro” e “Não há vagas” foram encenados com requinte e performance. Todas as apresentações poéticas deixaram o público em estado de contemplação, graças ao poder que a literatura exerce sobre o leitor/expectador, como expressa os versos de Cecília Meireles: “Ai, palavras, ai palavras, / que estranha potência, a vossa!”

Não tenho dúvidas de que essa atividade pedagógica pode ser realizada no ensino médio de qualquer escola e alcançar bons resultados, visto que a leitura literária sempre produz bons frutos, por mais trabalhoso que seja o ato de lançar as sementes, sendo preciso apenas que o professor articule suas ações fundamentadas na paixão pela leitura e vislumbrando aos alcances lúdicos e complexos dessa arte de ler. Reiteramos sempre que, na aplicação de conteúdos de leitura, se a atividade for meramente avaliativa é bem provável o seu fracasso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* São Paulo: Cefiel- IEL-Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 23-74

Parâmetros Curriculares nacionais: *Língua Portuguesa*: primeiro e segundo ciclos/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones esco-*

lares. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM)

QUINTANA, Mário. Emergência. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros de século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A (INTER)RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO E GÊNEROS TEXTUAIS

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar como o trabalho com os gêneros textuais, em sala de aula, sob uma perspectiva linguística, é produtivo e efetivo no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e na aquisição da competência comunicativa pelos educandos. Para isto, foram analisadas algumas atividades de um livro didático aprovado pelo PNLD, do ano de 2015, para o Ensino Médio, a fim de verificar como se dá a abordagem dos gêneros nos manuais, visto que é um recurso pedagógico bastante utilizado pelo professor em sala de aula. Para fundamentar as discussões, utilizamos os pressupostos teóricos da Linguística Textual e de estudos sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa, valendo-se de importantes estudiosos do tema, como: Marcushi (2008, 2010), Koch (2004), Rojo (2005), dentre outros.

Palavras-chave:

Ensino. Gêneros textuais. Livros didáticos.

1. Considerações iniciais

Na atualidade, muito ainda tem-se discutido sobre um ensino de Língua materna (LM) mais efetivo e produtivo, que não valorize apenas o aspecto formal da língua. O ensino de língua pautado nos gêneros textuais (GT) como elemento norteador tem sido considerado eficaz, tanto pelas políticas linguísticas quanto pelos documentos oficiais que subsidiam a educação de nosso país.

De acordo com os documentos oficiais que regem o ensino de LM, verifica-se que, a partir dos anos 80, houve um maior questionamento ao ensino tradicional, principalmente no que se refere ao ensino relacionado ao texto e à importância que a escola possui para que os educandos desenvolvessem competências e habilidades linguísticas.

Nessa perspectiva, acompanhamos os novos debates surgidos em direção a uma reconfiguração do ensino de língua materna, a partir do que a legislação e os documentos oficiais passaram a contemplar, evidenciando a urgência de mudanças no ensino de leitura e de produção de textos, passando a serem orientados através da abordagem dos gêneros textuais.

Toda essa discussão vem sendo debatida com mais veemência a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, mesmo assim, ainda há uma dificuldade em se trabalhar com os gêneros textuais de forma produtiva nas aulas de língua materna. Sabemos que a maioria dos educadores acredita trabalhar de forma eficaz com os GT em suas aulas, no entanto, a abordagem realizada ainda se dá de forma prescritiva, em que apenas o aspecto formal desses GT é valorizado, deixando de privilegiar a sua funcionalidade.

Desse modo, ao se trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de LM, o principal apoio do educador é o livro didático (LD), que, embora já apresente bastantes gêneros em sua estrutura, ainda o faz de forma tradicional, priorizando o trabalho de reconhecimento da estrutura desses GT e não da funcionalidade por eles estabelecidas.

2. Afinal, o que são gêneros textuais?

Ao se falar em gêneros textuais, consequentemente nos referimos às noções de língua e linguagem, uma vez que a concepção destes termos implica na maneira de se pensar um ensino de língua materna mais crítico e reflexivo. Logo, não se pode tratar de gêneros textuais sem abordar as concepções de texto e discurso. São diversas as áreas das ciências que promovem estudos referentes a esses conceitos. Algumas delas concebem-nos como termos distintos e outras como equivalentes. Trataremos os dois termos como objetos diferentes, no entanto interligados no funcionamento da língua.

O texto é considerado uma estrutura concreta, que se realiza materialmente por meio de um determinado gênero textual, já o discurso caracteriza-se como uma realização concreta do texto, ou seja, ele é o uso da palavra em atos de comunicação.

Para Marcuschi (2010),

(...) deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Percebe-se que é através do texto que se chega ao discurso, sendo por meio da linguagem e da realidade social do ser humano que se dá o discurso. Logo, quando há interação através da linguagem, significa que uma atividade discursiva é realizada.

Vale ressaltar que o texto está sempre em diálogo com outros textos, pois resulta de uma atividade discursiva e, segundo Nicolau (2012, p. 82), “se organiza em função de suas intenções comunicativas dentro de um determinado gênero, tipos relativamente estáveis de enunciados historicamente determinado”. Sendo assim, o texto deve ser a unidade de encontro nas práticas dos processos do ensino de língua, uma vez que é “produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos” (PCN, 1998, p. 18).

É importante salientar que é impossível nos comunicar verbalmente que não seja por um gênero textual e, conseqüentemente, por um texto. Percebe-se que os GT compõem-se como ações sociodiscursivas para que, assim, possam agir sobre o mundo e dizer sobre ele (MARCUSHI, 2010). O uso dos gêneros está ligado à utilização da língua nas suas mais diversas formas, ou seja, nas suas mais variadas construções emergentes do cotidiano. Logo, os gêneros surgem das ações sociais e culturais de uma dada comunidade linguística e, conforme a necessidade de comunicação de seus usuários, variam, juntamente com a língua, tornando-se heterogêneos.

Assim, ao nos comunicarmos, estamos sempre utilizando um determinado gênero textual, visto que eles fazem parte de todos os atos comunicativos de nosso cotidiano, servindo como instrumentos de comunicação e nos apoiando de acordo com nossas necessidades comunicativas.

É importante ressaltar que gênero e tipo textual são termos interligados, mas que possuem definições distintas. Tal distinção torna-se muito importante nos trabalhos com a produção e a compreensão textual. O tipo textual refere-se à sequência textual linguística em que o texto apresenta-se, constando de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Já os gêneros textuais são enunciados produzidos em nossa comunicação diária, apresentando padrões sociocomunicativos caracterizados pela composição funcional.

Segundo Marcuschi (2010, p. 23-24),

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência

teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.(MARCUSCHI, 2010, p. 23-4)

Há divergências quanto ao emprego dos termos gêneros do discurso ou gênero discursivo e gênero textual. Muitos autores os consideram como termos equivalentes, sinônimos e outros como termos diferentes. Para Marcuschi (2010), o importante não é estudar a distinção entre os termos, mas sim a relação existente entre eles. No entanto, para outros teóricos a diferença vai além da terminologia, baseando-se em uma diferença conceitual.

Ainda em consonância com Marcuschi (2010, p.19) os gêneros textuais

(...) caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.(MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Um fator que leva o surgimento de novos GT, a cada instante, é o avanço tecnológico, devido à intensidade com que fazemos uso dos recursos tecnológicos e a forma como eles interferem e influenciam em nossa comunicação, tornando-se necessário o surgimento de novos gêneros, e, também, o desaparecimento de outros.

3. Os gêneros textuais e os livros didáticos de língua portuguesa

Até a década de 1950, segundo Bezerra (2010), os estudos de português eram realizados nos manuais de gramáticas e os de literatura (somente

através de textos literários) em antologias. Isso ocorria, pois as pessoas que tinham acesso à escola, assim como seus professores, pertenciam à classe média e alta, fazendo com que tivessem maior domínio em utilizar essa variedade da língua, pois possuíam um nível mais privilegiado de letramento.

A partir da década de 50, a escola começou a receber alunos de várias classes sociais, com variedades linguísticas diferentes das trabalhadas por ela, até então. Consequentemente, com a ampliação do número de alunos presentes nas escolas, houve, também, um aumento do número de docentes que não pertenciam à classe média e alta, que não possuíam conhecimentos mais profundos das normas gramaticais vinculadas ao padrão formal culto de seu idioma (BEZERRA, 2010). Mediante esse contexto, começam a surgir os livros didáticos, compostos por textos, parte gramatical e atividades, no intuito de preencher as “falhas” de conhecimentos tradicionais desses professores. Assim, a competência para preparar as aulas não seriam dos professores, mas sim dos autores dos livros didáticos.

Atualmente, o livro didático ainda é o recurso pedagógico mais utilizado pelo professor em suas aulas de língua materna (senão o único) e, por consequência, a principal fonte para trabalhar textos com os alunos. Percebemos que os LDs já passaram por muitas reformulações ao longo dos anos, no entanto, muitas dessas mudanças ocorreram de forma superficial, privilegiando, ainda, as atividades tradicionais.

O que se pretende, de acordo com as políticas linguísticas atuais, é realizar um trabalho com língua que gire em torno do texto, a fim de desenvolver as competências linguísticas e textuais dos alunos. Para isso, é imprescindível uma ampliação das variedades de textos a serem trabalhados nas escolas. O LD deveria ser um recurso a mais na prática pedagógica do docente e não o único instrumento a ser utilizado, uma vez que não supre todas as necessidades surgidas ao longo do processo da aprendizagem.

Para Marcushi (2000, p.10), o problema já não é mais a ausência da abordagem do tema GT nos manuais didáticos ou na escola, e sim a forma como o conteúdo é explorado pelos educadores, não devendo perder a “concepção sócio-interativa da língua” e a noção de texto “enquanto fenômeno empiricamente realizado nos discursos cotidianos”. Explorar os GT na sala de aula é trabalhar com a língua em seu uso efetivo e das mais diversas formas, pois eles “são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSHI, 2008, p. 149).

Foi a partir da elaboração dos PCN, com uma proposta de rever um ensino de língua mais voltado para as diversidades linguísticas, que os livros didáticos de Língua Portuguesa passaram a enfatizar mais o trabalho com os gêneros. Os LDs de Língua Portuguesa já contemplam bastante esse trabalho, porém, ainda estão presos aos gêneros que privilegiam a norma culta e, conseqüentemente, a linguagem e escrita padrão. Dessa maneira, cabe, mais uma vez, ao educador adequar as abordagens apresentadas pelos LDs no que tange esse conteúdo, adequando os gêneros à realidade de sua sala de aula e trabalhando, portanto, a leitura, produção textual, análise linguística e oralidade.

A oralidade é outro fator pouco abordado pelos manuais didáticos e um excelente trabalho com essa variedade pode ser realizado por meio dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros orais – recado, debates, entrevistas, entre outros – já é dominado pelos educandos e isso facilita muito o processo de ensino–aprendizagem. Assim, torna-se importante aproximar os gêneros textuais trabalhados na escola dos que os educandos têm contato em seu ambiente extraescolar, a fim de que percebam que já são conhecedores de sua própria língua e que há variedades diferentes de uso de um mesmo idioma.

Desse modo, os PCN (1998) abordam que o ensino de Língua Materna deve priorizar atividades que desenvolvam, nos alunos, a competência comunicativa, ampliando as várias maneiras de se trabalhar a linguagem. Ao expandir a competência comunicativa, torna possível que o educando saiba empregar adequadamente a língua em diversas situações de uso. Sendo assim, um dos meios de desenvolver e/ou ampliar esta competência comunicativa está no trabalho com os gêneros textuais.

No entanto, como o LD é uma das fontes mais utilizadas pelos professores em sala de aula, é importante que, ao fazer a escolha deste manual, privilegiem os livros que dão maior ênfase aos gêneros textuais, mais adequados à realidade de seus alunos e que abordem questões que levam a uma aquisição eficaz da competência linguística. É nesse sentido que Buzen e Rojo (2005) consideram que o LD pode ser estudado, também, como mais um gênero do discurso formado por vários outros gêneros intercalados compostos de enunciados. Assim, o próprio manual didático passa a ser um tipo de gênero a ser trabalhado pelo professor e a ser explorado na sala de aula.

Desta maneira, cabe ao educador ter a consciência de que nenhum

LD conseguirá abranger todos os GT e que a maioria desses recursos pedagógicos valoriza mais os gêneros referentes à escrita, abordando de forma bem superficial os da oralidade (quando os trabalham). Percebe-se, também, que os LDS exploram muito mais o aspecto formal dos GT que o funcional, não priorizando a língua como uma prática social.

4. Algumas considerações

Diante das discussões e análises realizadas, percebemos que os gêneros textuais já ganharam mais espaço nas aulas de LM e nos livros didáticos de língua portuguesa, no entanto, a abordagem realizada, tanto pelos educadores como pelos manuais, ainda merecem passar por reformulações para que se atinjam os objetivos propostos para o ensino de língua materna. Todas essas respostas obtidas vão ao encontro da teoria desta pesquisa: o problema já não é mais a falta de abordagem do tema, mas a forma como ele é abordado nos manuais.

Assim, torna-se necessário que os educadores tenham a consciência de que o LD é apenas mais um recurso a ser utilizado em suas aulas, que nenhum será completo e suprirá as necessidades de seus educandos, nem abordará todos os GT existentes. Por meio dos GT, podemos realizar um melhor trabalho nas aulas de LM com os textos que circulam em nosso meio social, que fazem parte de nossa comunicação diária, fazendo com que seja necessário explorar muitos outros textos que não estão nos LDS, mas que estão no contexto sociocultural dos educandos.

Sendo assim, ainda há lacunas deixadas no ensino de LM, quanto ao trabalho com os gêneros textuais, em que ao valorizar as questões formais e estruturais ainda perpetuamos um ensino mecânico, descontextualizado e arraigado aos preceitos do ensino tradicional de língua portuguesa. O que se pretende não é apenas que os educandos reconheçam os diversos GT existentes, mas que saibam utilizá-los em suas mais diversas situações comunicativas, ampliando sua competência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed.

Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* Recife: Mimeo, 2000.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa*. João Pessoa: Ideia, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)
NO PROGRAMA IDIOMA SEM FRONTEIRAS (IsF):
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Etienne Caroline Farias de Mello (UNIOESTE)

eti_mello@hotmail.com

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaolasmai@gmail.com

RESUMO

O presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência pedagógica do curso de Português como Língua Adicional (PLA) no programa do Idioma sem Fronteiras (IsF), ofertado pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Trata-se do relato de três ofertas que aconteceram no período de abril a novembro, com alunos de diversas nacionalidades e de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UNILA. Dentro da proposta de integração latino-americana, o curso promoveu um ambiente intercultural e interdisciplinar. Dessa forma, a aprendizagem nas aulas foi marcada por um contexto de variedade cultural e de troca de conhecimentos. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica à luz de conceitos sobre planejamento e metodologia no ensino de PLA de Celia et. al. (1997) e Almeida Filho (2001) e também de transdisciplinaridade e interculturalidade, baseado nos pressupostos teóricos de Fiorin (2008) e Vieira (2011), sob orientação variacionista (MAIA, 2010). Os resultados dos cursos ofertados foram obtidos a partir de dados coletados por meio de um questionário *on-line*.

Palavras-chave:

Interculturalidade. Interdisciplinaridade.

Planejamento pedagógico. Português como língua estrangeira.

1. Introdução

O curso de português como língua adicional¹³² (PLA) vinculado ao programa Idioma sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), teve como objetivo promover práticas de escrita e leitura acadêmicas.

¹³² Neste relato optou-se por utilizar o termo língua adicional, visto que o português é considerado uma língua próxima do espanhol. Além disso, poder ser assim denominada por configurar-se como acréscimo de uma língua, partindo-se do pressuposto que o aluno possa saber outra língua, como o inglês. O termo também respeita o contexto geográfico e as características individuais do aluno. (LEFFA: IRALA, 2014).

O curso atendeu alunos de diversas nacionalidades, em sua maioria hispanofalantes, devido ao perfil da instituição onde foi realizado, a qual, até o presente momento, se dedica ao recebimento de estudantes de toda a América Latina e Caribe. Por se tratar de uma universidade de integração latino-americana, acaba atraindo estudantes de diversos países da América Latina, os quais precisam do idioma para fins acadêmicos e também para a convivência local. Isso também comprova o que Almeida Filho (2001) já falava, que há uma grande demanda e interesse do aprendizado do português por falantes de espanhol latino-americano, ou castelhano.

Outro fator que implica na busca por este curso é, por exemplo, a localização. Foz do Iguaçu é uma cidade que faz fronteira com o Paraguai e com a Argentina, países de língua hispânica.

Por mais que o foco do curso estivesse nas práticas de escrita e leitura acadêmicas, havia trocas culturais a respeito da língua, por meio das leituras e discussões dos temas propostos. Sendo assim, este contexto enriqueceu ainda mais as aulas de PLA, visto que o ensino de uma língua está intrinsecamente ligado à cultura que ela pertence. Uma coisa faz parte da outra. Assim, não há como desvinculá-las, sem que haja perda de significado (BROWN, 2007).

Segundo Vieira (2011, p. 4):

A interculturalidade descreve uma situação desejável onde as pessoas e grupos com práticas culturais convivem harmoniosamente, isto é, entram em diálogo, cooperam e colaboram para o bem comum, se misturam e se respeitam num mesmo espaço. (VIEIRA, 2011, p. 4)

Dessa forma, os alunos interagiam e compartilhavam as diferenças e experiências vivenciadas com a língua portuguesa. Além da troca cultural, houve a oportunidade de contato com diversas áreas do conhecimento, pois as aulas foram ministradas para diferentes cursos de graduação e da pós-graduação, promovendo um ambiente transdisciplinar¹³³.

Foi levando em conta este contexto que se realizou o planejamento pedagógico do curso de PLE. Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência pedagógica do curso de PLA no programa do IsF. Para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica sobre planeja-

¹³³ Quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão (FIORIN, 2008, p. 38).

mento e metodologia no ensino de PLA de Celia *etal.* (1997) e Almeida Filho (2001) e no embasamento teórico de também de Fiorin (2008) e Vieira (2011) sobre transdisciplinaridade e interculturalidade, sob orientação variacionista (MAIA, 2010).

Para saber a opinião dos participantes com relação ao curso, os motivos de desistência ou das faltas, além de um levantamento sobre as próximas ofertas e sugestões de melhorias, utilizou-se de um questionário *online*. Esse questionário foi enviado para todos os alunos que se inscreveram no curso de PLA nas três ofertas, contudo, somente 9 responderam.

O texto que se segue começa abordando o planejamento e a organização do curso. Em seguida, apresenta a caracterização do público-alvo e os modos de avaliação e *feedback* utilizados. Na sequência, reflete sobre a experiência pedagógica, e finaliza com interessantes observações nas considerações finais.

2. Planejamento e organização do curso

Para o ensino de qualquer disciplina, deve-se considerar vários contextos de aprendizagem e, em se tratando de uma língua adicional, isso “implica reunir, de modo coerente, princípios extraídos de investigações de diferentes disciplinas. Essa interdisciplinaridade deve resultar em um todo consciente que abarque a complexidade da língua” (CELIA *etal.*, 1997, p. 92).

Dessa forma, para o planejamento e organização do curso, levou-se em conta gêneros textuais acadêmicos tais como resumo, resenha, ensaio, artigo, etc. O intuito era que a partir desses gêneros textuais os alunos pudessem praticar o idioma através de leitura, escrita e discussão dos temas abordados. Assim, além de aprenderem o português em diversas esferas comunicativas, poderiam aproveitar desses conhecimentos em suas produções acadêmicas.

Os cursos do Idioma sem Fronteiras são constituídos pelo que se chama de “ofertas” previamente propostas em temas, períodos – ou horas-aulas, cabendo à instituição apenas escolher o módulo e executá-lo. As ofertas que estavam disponíveis entre abril e junho eram somente de 16 horas-aulas, portanto, optou-se por manter essas duas ofertas como sequenciais, dividindo-as em módulos. Já a última oferta que ocorreu entre setembro

a novembro, a carga horária foi de 32 horas.

Em todas as ofertas o curso foi realizado às segundas-feiras, com aulas de quatro horas e um breve intervalo. Essa escolha foi feita pensando-se na facilidade e disponibilidade dos alunos, para que não precisassem comparecer mais de uma vez para a realização do curso, evitando, assim, muitas faltas.

Antes de iniciar o curso, a instrutora, em conjunto com a orientadora pedagógica, foi conduzida a realizar todo o planejamento inicial dos conteúdos a serem ministrados durante todas as aulas do módulo a ser executado, incluídos os textos, os vídeos, as referências, etc. Com isso, pode-se refletir a respeito dos objetivos a serem alcançados em cada aula, bem como sobre a melhor metodologia para atingir estes objetivos. Além de se verificar quais recursos poderiam ser utilizados e o que teria que ser providenciado, assim como as competências comunicativas que seriam desenvolvidas em cada aula.

Esse panorama geral de como seriam todas as aulas facilitou e colaborou bastante com o trabalho de execução em sala de aula, propiciando uma segurança maior à instrutora ao ministrar as aulas, pois, como já era pedagogicamente previsto, os planejamentos serviram como um guia seguro no decorrer das aulas. Por sua vez, o planejamento todo pronto permitiu uma visão panorâmica do todo da trilha a ser feita pela instrutora e mais tempo para a criação e personalização na execução das aulas.

Durante todo esse processo, a orientação pedagógica foi de extrema importância, pois a troca de experiência auxiliou a visualizar os conteúdos a serem trabalhados e quais eram as melhores estratégias e metodologias para se alcançar determinados objetivos. Além disso, a coordenadora pedagógica incitou a levar em conta nesse planejamento o contexto, o público-alvo e o tempo disponível para a realização do curso.

Outro aspecto repassado nas orientações foi o cuidado ao abordar certos assuntos polêmicos, buscando sempre respeitar as diferenças culturais e de opiniões. De fato, houve algumas divergências de opiniões, mas através da mediação pedagógica e do respeito entre os colegas, as discussões foram sempre tranquilas, mantendo um ambiente de troca de conhecimento. Para isto, a coordenadora pedagógica recomendou como leitura essencial Maia (2009), sobre a questão do “erro”, que favorece bastante a mediação dessas opiniões divergentes e fornece embasamento para várias

necessidades ao longo dos cursos.

3. Caracterização do público-alvo

Os alunos inscritos no curso de PLA do programa IsF eram latino-americanos, provenientes dos seguintes países: Paraguai, Argentina, Colômbia, Peru, e Venezuela. Os grupos de alunos eram todos adultos com faixa etária variada, na maioria mulheres.

Tratavam-se de alunos da graduação e pós-graduação da UNILA, das mais variadas áreas de conhecimento como: Medicina, Biotecnologia, Engenharia, Literatura, Artes, entre outras. Sobre a primeira oferta, ao total foram 15 alunos inscritos pelo programa e 3 alunos externos, aceitos como ouvintes, somente 10 alunos finalizaram o curso. Já na segunda oferta, foram 14 inscritos e apenas 3 concluíram e, em ambas as ofertas eram alunos da pós-graduação ou já formados.

Alguns desses alunos estavam há poucos meses em Foz do Iguaçu, então apresentavam um pouco mais de dificuldade, principalmente na oralidade, habilidade que eles mesmos pediam para praticar mais. Os alunos que residiam há mais tempo tinham mais familiaridade com o idioma. Esse grupo era bem participativo e dedicado, porém, devido aos compromissos com o mestrado e com o trabalho, havia um grande número de faltas nas aulas.

A terceira oferta foi um tanto inusitada, pois houve uma grande procura de alunos externos. No caso, migrantes venezuelanos, os quais estão fugindo da instabilidade política e econômica do país e se encontram em um processo migratório (BUCCI, 2018). Os migrantes venezuelanos veem o Brasil como um refúgio, para buscar trabalho, para ajudar a família que ficou na Venezuela e para ter qualidade de vida. No entanto, a maioria deles pretende voltar ao seu país de origem (SILVA, 2018).

Tendo em vista esse contexto, 12 alunos venezuelanos solicitaram inscrição. Só puderam ser aceitos como ouvintes, pois não pertenciam ao público alvo do programa. Contudo, compareceram somente a uma das aulas, ou apenas se inscreveram.

Na terceira oferta, 09 alunos se inscreveram pelo IsF, mas somente duas alunas participaram de todo o curso. Uma era da pós-graduação e tinha bastante familiaridade com o português, pois já havia cursado a graduação

na UNILA. A outra já estava no último ano da graduação e também apresentava facilidade com o idioma. Ambas as alunas tiveram em sua grade da graduação o português, dessa forma, a leitura e a escrita eram bem desenvolvidas, porém as duas relataram dificuldades com relação à fala.

Houve vários inscritos nesta turma, assim como nas duas primeiras, contudo, um fato comum em todas as ofertas é que muitos se inscrevem, mas nem mesmo comparecem às aulas ou participam somente de uma ou duas aulas.

Os motivos destacados pelos alunos, levantados no questionário, para o não comparecimento ou para a desistência do curso nas três ofertas foram: compromissos com a graduação, com o trabalho ou por imprevistos. Isso demonstra que muitos alunos não veem o curso como algo primordial, colocando outras prioridades na frente.

Um dos alunos apontou que sentia que não estava aprendendo o português. Destacou que gostaria que o curso fosse mais voltado para a gramática e para o CELPE-BRÁS, o que no momento não era o foco da oferta.

Os aspectos que os alunos apontaram que não gostaram no curso foram com relação ao tempo de duração do curso (4 horas); o horário ofertado (18h30min às 22h30min); a carga horária do curso ser curta; e por não focar em apenas uma área de ensino. Sobre esse último aspecto, em se tratando de um curso, transdisciplinar, era muito difícil trazer textos enfocando apenas uma área. Por isso, houve uma abordagem bem eclética com relação a textos trabalhados em sala de aula.

Com relação à opinião deles quanto ao curso destacaram que: as aulas eram boas, interessantes e bem organizadas. Que a metodologia era dinâmica e permitia a interação com pessoas de diferentes disciplinas e países de origem. Que através dos temas trabalhados em sala eram dadas dicas do uso do português, ajudando muito na área acadêmica. Alguns alunos mencionaram gostarem das aulas, porém acharam que deveria haver mais conversação e serem focadas ao CELPE-BRÁS. Conjectura-se que pode ser devido à proximidade da realização desse exame.

4. Modos de avaliação e feedback

A avaliação do curso ocorreu em um processo contínuo, ou seja, de forma diagnóstica, em que o objetivo é identificar os erros e acertos no sen-

tido de auxiliá-los, de modo que possam progredir no processo de aprendizagem, numa visão inclusiva (LUCKESI, 1999) e não para apenas dar uma nota ou excluí-los.

As atividades avaliativas eram realizadas ao final do conteúdo ministrado, referentes ao gênero e ao tema discutido no dia, em sala. Então, para avaliá-los levava-se em conta tanto a estrutura do gênero, quanto os elementos gramaticais e formais da língua.

Não se utilizou de exercícios estruturais de gramática, como geralmente acontece em cursos de idioma. A gramática era trabalhada de forma contextualizada, apresentando aspectos característicos de cada gênero e o uso de conectores em textos acadêmicos.

Outro aspecto avaliado foi a leitura e a comunicação. Para introduzir os gêneros acadêmicos, utilizava-se dos temas dos textos e de vídeos, para promover as discussões e compreensão do texto/vídeo. Os temas trabalhados eram bem diversificados e comum a todos.

Nas duas primeiras ofertas, optou-se por temas polêmicos relacionados à universidade, como publicar ou perecer, saúde mental na pós-graduação, a segregação nas universidades, etc. Já na terceira oferta, abordaram-se temas mais gerais como migração, mobilidade acadêmica, a importância da leitura, entre outros.

No processo de avaliação oral, observava-se se o aluno compreendeu o texto/vídeo e se conseguia se posicionar a respeito do que foi exposto em sala. Quanto à mediação nas discussões orais, não havia interrupções, nem correções diretas quanto à fala, de acordo com Maia (2009) os “erros” são *desvios*, ou seja, tentativas de acertos e em uma discussão oral pode ocorrer *desvios* ao se comunicar, pois estão tentando algumas possibilidades de uso da língua.

Maia (2009) defende que a sala de aula deve ser um espaço de confiança e trocas mútuas, para que alunos e professores possam experimentar várias hipóteses. A autora sugere que as intervenções ocorram de modo natural e imperceptível, deixando o clima da aula mais descontraído e propício para a construção do conhecimento.

Utilizando-se desses princípios, a instrutora fazia as intermediações orais por “eco”, ou seja, no contexto da discussão repetia o *desvio* de forma que os alunos não percebessem a correção, mas que ouvissem o uso da lín-

gua de forma correta. Outra forma de intermediação era quando solicitada a ajuda e também para amenizar algumas discussões mais polêmicas entre os alunos, mas tudo sempre de forma descontraída e em que “todos reconhecem que estão em um ambiente de ajuda mútua” (MAIA, 2009, p. 7).

Para as produções escritas, a instrutora fornecia o *feedback* de forma que os alunos pudessem verificar a construção da escrita. Pode-se observar um exemplo de *feedback* de correção na figura 1, o qual foi retirado do texto de uma aluna de mestrado, que participou da primeira e segunda ofertas. Ela tinha a escrita acadêmica bem desenvolvida. A média em geral dos alunos dessas ofertas foram boas.

RESUMO INDICATIVO:

Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso

O artigo tem como objetivo avaliar o impacto do sofrimento em pesquisadores ~~da~~ pós-graduação a partir do estudo de caso ~~de~~ ~~dos~~ ~~estudantes~~ ~~numa~~ ~~em~~ ~~uma~~ universidade pública brasileira e determinar como ~~infui-~~ ~~influencia~~ o sofrimento no desenvolvimento mental do estudante. ~~A pesquisa se fez a fim de~~ ~~pesquisa visa~~ contribuir com o ~~limitado~~ ~~número~~ ~~limitado~~ de informação bibliográfica sobre o sofrimento dentro da formação de estudantes de pós-~~grauo~~ ~~em~~ ~~graduação~~ ~~no~~ Brasil. Para o desenvolvimento da pesquisa eles usaram uma metodologia qualitativa a partir de 21 entrevistas individuais realizadas á pós-graduandos, na área biomédica, de ambos gêneros e dentro de um ~~amplo~~ ~~nao~~ ~~amplo~~ ~~alcance~~ de idade. Na pesquisa ~~ele~~ ~~traçam~~ os territórios em no qual o pós-graduando se desenvolve. Por um lado, está o cenário institucional ~~e qual a partir a partir do~~ ~~qual~~ ~~do~~ rápido crescimento do ~~numero~~ ~~número~~ de alunos com pós-graduação e importantes restrições orçamentárias do as políticas de Estado, gera o surgimento de novas exigências para que o aluno reduza o tempo médio de titulação, ~~isso~~ ~~tanto~~ ~~como~~ o alcance do nível de excelência em pesquisa em resposta á produtividade científica esperada. Isso causa uma carga excessiva em os horários de trabalho, somado á inserção institucional na qual os estudantes fazem diversas atividades como cursos, confecção de relatórios, projetos, manutenção do laboratório, etc. Finalmente, ~~eles~~ ~~abordam~~ as situações nas quais os estudantes identificam as vivências do sofrimento: ~~as~~ ~~quais~~ ~~se~~ ~~em~~ ~~as~~ ~~que~~ ~~destacam~~ a condução do projeto de pesquisa, a aparente ausência de resultados e o financiamento ou possibilidades de inserção laboral ao final ~~de~~ ~~da~~ ~~pós~~ ~~grauo~~ ~~graduação~~. Por último, o artigo conclui que o sofrimento é um dos índices das dificuldades existentes durante o processo de formação dos pesquisadores entrevistados e que o sofrimento se manifesta em diferentes maneira e formas. No fim, ~~acelaram~~ ~~esclarecem~~ ~~que~~ os resultados da pesquisa, deve ser considerados só como um resultado parcial e não como um estudo concluído, já que aborda um grupo pequeno e ~~especificos~~ ~~especifico~~.

Feedback: Muito bom! Você conseguiu incluir todos os elementos que deve ter um resumo indicativo, para que uma pessoa leia e compreenda do que se trata o artigo.

Figura 1 –*Feedback* de correção.

Na terceira oferta, as duas alunas também escreviam bem, devido a já estarem habituadas à escrita acadêmica e ao português. Nota-se a diferença dos alunos venezuelanos, que participaram de algumas aulas. Eles tinham mais dificuldades com relação à escrita e à oralidade, pois estavam há pouco tempo no Brasil.

Outra forma de *feedback* foi através de e-mails. Mantive o contato com os alunos, passando materiais referentes às aulas e também complementares e ao final do curso um *feedback* geral sobre o desempenho do aluno no curso e das notas.

Quanto ao processo de avaliação, o desafio foi se tratar de atividades avaliativas diárias. Dessa forma, se o aluno perdia uma aula, deveria entregar posteriormente. Contudo, alguns alunos acabavam se esquecendo de entregar, o que gerava médias baixas ou dificultava o fechamento das notas.

5. Experiência Pedagógica

O trabalho com o curso de PLA no curso do IsF foi um grande desafio, pois foi a primeira experiência com o ensino de português como língua adicional. Até então a instrutora havia ensinado somente o inglês e não dominava a língua materna dos alunos, no caso o espanhol.

Sendo assim, a visão com relação ao ensino de idiomas era bem restrita, voltada à repetição, estruturas gramaticais, formação de frases, de acordo com o que é ensinado em muitos cursos. A dificuldade maior era ensinar a língua materna como outro idioma para os alunos, pois até o momento a experiência pedagógica era direcionada ao ensino de português para brasileiros.

Além disso, a instrutora não teve em sua formação nenhum tipo de instrução ou conhecimento para o ensino de PLA. O primeiro contato foi na preparação para o processo seletivo do IsF na UNILA, quando começou a ler a respeito e a se interessar pelo assunto e através da experiência pedagógica em sala de aula.

Uma das reflexões que mais a instrutora se faz é como pode uma cidade de fronteira não fornecer formação em Letras abrangendo o ensino de PLA. Vê que essa é uma das contribuições que a UNILA oferece aos seus alunos de Letras em Foz do Iguaçu.

Outras dificuldades com relação à prática pedagógica e, também percebida pelos alunos mais assíduos, são as faltas e o número reduzido de alunos. Isso acabava interferindo no desempenho das aulas, pois as interações ficavam limitadas, tornando as aulas um pouco cansativas. Com o pequeno número de alunos, toda a discussão e produção ficava restrita a trabalhos individuais, o que impossibilitava trocas mais significativas.

A instrutora tem a relatar que, com a ajuda da orientadora pedagógica e da coordenação geral, foi-lhe possível aprender muito sobre a área e, assim, ter a oportunidade de crescer profissionalmente. No momento, afirma ter maior compreensão de como funciona o ensino de português como

língua adicional.

Considera que trabalhar nesse contexto implica explorar a diversidade e ter contato com diferentes culturas, e que isso colaborou também com a sua prática profissional, no sentido que lhe permite conhecer diversas áreas do conhecimento humano, fazendo com que se prepare ainda mais ao entrar em sala. Além disso, ela reconhece seu crescimento pessoal, ao ter descoberto que o mundo é rico culturalmente e que deve-se respeitar e aprender a conhecer essa diversidade.

As aulas foram momentos de trocas culturais e de experiências, pois também pode-se aprender muito com os alunos. Uma das principais diferenças no ensino de português como língua materna para o PLA é que o aluno estrangeiro não tem toda a bagagem linguística e até mesmo cultural que um aluno brasileiro. Dessa forma, ao se preparar a aula, tem-se que pensar nos mínimos detalhes.

Essa experiência pedagógica tem sido enriquecedora. Agregou-se muito conhecimento para a área de ensino de línguas. Além de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, a qual procurou-se aprender com os erros e com os *feedback* dos alunos e da orientadora pedagógica, sempre em busca de uma constante melhoria para poder contribuir por meio de uma educação de qualidade.

6. Considerações finais

Neste relato, buscou-se contextualizar e apresentar a experiência pedagógica vivenciada no ensino de PLA do programa de IsF da UNILA. Nota-se que a organização prévia e planejamento pedagógico, abertos a alterações, são de suma importância para um trabalho efetivo, pois proporcionam mais segurança didática e podem-se evitar possíveis imprevistos.

Tornar a sala de aula um espaço descontraído e de trocas de conhecimento favorece o processo de ensino e aprendizagem. Saber explorar as diversidades culturais e das diferentes áreas de conhecimento é primordial, principalmente, em se tratando de ensino de PLA.

Por fim, ressalta-se que são os detalhes que fazem a diferença. Planejar seus próprios slides, lembrar do aluno que faltou e enviar um e-mail com os materiais para ele estudar, fazendo com que perceba que você sentiu a falta dele. Dar *feedback* de incentivo, de forma que o aluno progrida. São

atitudes que contribuem para a construção do conhecimento e para uma prática pedagógica acolhedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman, 2007.

BUCCI, D. Implicações das migrações fronteiriças e a necessidade da criação de um espaço de direitos e de acolhimento: Parâmetros fornecidos pelo sistema interamericano de direitos humanos. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações fronteiriças*. Campinas, SP: Núcleo de estudos de população “Elza Bercó” – Nepo/Unicamp, 2018. 680 pp

FIORIN, J. L. *Linguagem e interdisciplinaridade*. Alea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, Junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2018.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIA, F. P. S. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: V CIEL – CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM UEPG – Ponta Grossa, Paraná, 28 a 30 de abril de 2009. Anais do V CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/lrBwW2Aot0WGeNFSOK1GsBzLCPqjDFAm3NV7PcJbVyznB6PJPHBIK1oJquLAudoTjDqJ7suDeIzEA4kqqVbdFXtvPkbP33I/FranciscaSoaresMaia.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MAIA, F. P. S. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. In: *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/franciscamaia.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SILVA, C. R. Migração de Venezuelanos para São Paulo: reflexões iniciais a

partir de uma análise qualitativa. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações Sul-sul*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp; UNFPA, 2018.

VIEIRA, F. C. Q. R. *A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) – UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, Covilhã, 2011.

O ENSINO DO LÉXICO: A ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA-TO

Willas Silva Santos (UFTO)
Ana Claudia Castiglioni (UFTO)
anacastiglioni@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos uma análise a respeito do livro didático do 6º ano adotado por uma Escola Estadual do município de Araguaína-TO para a segunda fase do Ensino Fundamental no ano de 2014. Partimos de um método de análise qualitativo, tendo como base textos teóricos referentes à área da Lexicologia. Observamos que o livro do 6º ano aborda o léxico nos textos e nos exercícios, não em todos os capítulos e nem de forma ampliada, mas congrega princípios importantes para os trabalhos com os lexemas, como a necessidade de esclarecer aos alunos que estão entrando no segundo segmento do ensino fundamental de que há distintas palavras na nossa língua, que elas são dicionarizadas, que existem variações e preconceitos sobre determinadas formas de se expressar etc. Dos livros didáticos que foram catalogados e analisados, o do sexto ano dedica um espaço maior para o léxico, diante disso, escolhemos apresentar a análise deste, quando buscamos reconhecer e entender como se dá o desenvolvimento do ensino do vocabulário.

Palavras-chave:

Léxico. Lexicologia. Livros Didáticos.

1. Introdução

O léxico de uma língua é imprescindível para compreender a história e a cultura de uma determinada comunidade através dos usos linguísticos que a mesma faz no processo comunicacional. Três ciências voltam seus olhares e toma por objeto de estudo o vocabulário da língua: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. É a partir dessa primeira que seguiremos esta pesquisa que se ocupa do estudo do componente lexical geral, em todos os seus aspectos. “Isto é, a lexicologia tem como objeto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo, sobretudo, na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações” (VILELA, 1994, p. 10).

Os estudos acerca dos processos lexicológicos surgem para ajudar a inteligibilidade do falante de uma língua na organização do vocabulário que ele usa no seu dia a dia. As crianças durante o processo de adaptação e apre-

ensão do uso da língua possuem um léxico reduzido e genérico, não dispõem de um vocabulário amplo e que seja específico para determinar distintos processos extralinguísticos, mas, unem um lexema a vários referentes:

O primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo da criança está ligado à criação de esquemas cognitivos globais: percepção global do mundo, por isso o léxico que ela utiliza se caracteriza por designações bastante genéricas ou bastante específicas, pois a criança não chega a categorizar classes de objetos, visto não ter desenvolvido a abstração. (TURAZZA, 2005, p. 79)

Vemos então como o léxico é dinâmico e constituinte na formação do cidadão, quanto mais contato com a língua o falante tem, maior será sua apropriação de unidades léxicas.

Esse trabalho é o recorte de uma pesquisa que nasceu da necessidade de compreender o espaço escolar por meio do livro didático, como mecanismo de introdução e apreensão do vocabulário da língua, a quais passos o professor de português encontra-se, frente à demanda de ensinar e abordar o léxico em suas aulas. Durante a pesquisa analisamos os livros didáticos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, mas, para este trabalho e por ter uma abordagem mais expansiva do léxico, optamos pelo livro do 6º ano para demonstrar a análise.

2. O léxico no âmbito do ensino de língua portuguesa

O estudo do léxico desemboca em questões importantes sobre a originalidade das palavras, suas significações, o processo de formação, seu re-direcionamento quanto aos usos e infinitas possibilidades. O léxico de uma língua é enriquecido por contribuições que geralmente partem de línguas com o mesmo fundo lexical do português que é o latim e também de línguas de espaço territoriais vizinhos, mas que são processos de formação interlinguísticos essenciais no fomento do vocabulário. Alves (1996) salienta a partir de Spina (1987, p. 21-4) algumas das contribuições que recebeu a língua portuguesa:

A partir do século XVI, a expansão navegatória dos portugueses, a colonização e o contato com os povos conquistados não somente difundem a língua portuguesa como também se tornam susceptível à influência de outras línguas, sobretudo as faladas no Oriente. No português do Brasil, especificamente, a influência indígena no nível lexical começa a se tornar importante nesse século e, com a vinda dos escravos africanos, é também re-

levante, a partir do século XVII, a contribuição do legado lexical africano.

Os livros didáticos dedicam espaço ao ensino do léxico nos tópicos que se destina ao processo de formação de palavras. Conteúdo que comporta o ensino do léxico, sobretudo no que diz respeito à compreensão que o falante passa a ter sobre a cadeia lexical que nasce a partir dos processos de derivação e composição das palavras. Tomando o modelo tradicional desses dois processos seria a derivação uma ação que resulta entre a junção de um elemento morfemático com a base de uma palavra e composição nasce a partir da união entre duas palavras autônomas (VILELA, 1979, p. 73).

Pressupõe que o enfoque dos processos de formação de palavras seja tratado de modo mecânico, com exemplos frásicos descontextualizados, pelo professor de língua materna. Aplicações que fogem do campo funcional e imbrica nas questões gramaticais uma vez que os processos semânticos constitutivos de um lexema não fecham o significado completo da palavra, dependem de uma referência a qual as possibilidades de uso desse lexema sejam abarcadas pelo falante. Assim, os professores estariam negligenciando ou deixando fugir do centro das atenções os mecanismos linguísticos pelos quais um lexema se liga a outro ou como os processos derivacionais e composicionais atuam na significação de um texto, ou também se mantendo presos ao livro didático e suas atividades de formação de palavras que depois de propostas são esquecidas de serem aplicadas no contexto social e interacional do aluno conferindo o destino dessas palavras, suas múltiplas significações (polissemia) e formas de uso, variação, etc.

Diante disso, a gramática ocupa maior espaço nos sumários dos livros didáticos, detalhando cada classe gramatical e em cada ano, do ensino fundamental ao ensino médio, transferindo para a gramática os processos que necessariamente não são do seu encargo, como por exemplo, o ensino do vocabulário. A abordagem ao léxico confunde-se com o aspecto morfológico, isso se deve pela complexidade do objeto da lexicologia que por vezes evoca semelhanças com outras áreas da linguagem. Ainda mais sobre o assunto Antunes (2012) destaca:

Tampouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. Tanto é assim que a questão da formação de palavras consta no bloco do compêndio destinado à sistematização da morfologia. Nos programas de ensino ou nos planejamentos elaborados por alguns professores, as questões sobre o léxico também ganham apenas um espaço diminuto, quase uma concessão (“Para não dizerem que não falamos de flo-

res”, ou, do léxico!). (ANTUNES, 2012, p. 21)

O papel do professor no ensino do léxico deve ser como um mediador que auxilia os alunos na produção de conhecimentos referentes ao modo de significar/interpretar/reconhecer as unidades da língua em distintas funções por meio do uso dos textos que ajudam nessa interação de ensino–aprendizagem entre professor e aluno e na competência lexical que emana de uma atividade que considera diversas práticas discursivas como caminho de expansão do léxico da língua.

Sobre o papel que o professor tem em sala através do ensino do vocabulário por meio de usos com os textos realizando leituras, é necessário atentar para a função que a escola desempenha como:

Instituição que é responsável pelo aprendizado da leitura, da escrita e pelo domínio da “arte de contar” e, por outro lado, a função da leitura e da escrita nos quadros cultural e ideológico da sociedade atual, visto que tais atividades não podem ser dissociadas das sociedades escolarizadas e/ou letradas. (TURAZZA, 2001, p. 02)

Para a autora, rejeitar a leitura do texto escrito é rejeitar a função básica e prioritária da escola; é rejeitar a interação com outros quadros culturais e ideológicos, com outros modelos de representação de mundos. (TURAZZA, 2001)

Para um uso menos tradicional do vocabulário que não seja apenas de decodificação das unidades léxicas por meio de ditados, ou por atividades que exijam do aluno preencher lacunas, o texto é o instrumento que conecta o aluno às mais distintas formas de usos linguísticos e extralinguísticos pela multiplicidade semântica dos lexemas e pelas possibilidades de aplicação do léxico no discurso.

A partir do texto todas as questões de semântica, morfologia podem ser solucionadas através do léxico que tem por função “apresentar as informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção do discurso e caracterizar a estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto forma” (VILELA, 1994, p. 10). Nesse sentido, preconiza-se o uso do texto como forma de interação do aluno com as realidades possíveis e variáveis de significação. Sobre o uso do texto como forma de mecanismo de ensino para um estudo menos tradicional Faraco e Castro (2000) dizem que:

(...) o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o texto, na medida em que ele é, de

fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos linguistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 180)

O ensino da língua materna tendo como base o texto possibilita que o aluno desenvolva habilidades cognitivas no processo de significação do mesmo no ato de leitura. Vão se conectando a saberes partilhado que se unem aos conhecimentos linguísticos e incidem sobre as palavras do texto redirecionando seus sentidos a partir da visão contextual e além-fronteiras que o leitor aciona na interpretação:

Por este saber partilhado – significados constituídos a várias mãos – o produtor – autor integra-se aos mundos referenciais do leitor. Ser cooperativo é adotar esse mesmo procedimento, valendo-se das relevâncias salpicadas pelo texto, de modo a percorrer as avenidas de sentidos abertas pelo processamento das informações, transformando-as em conhecimentos: alterando modelos de representação de mundos. O leitor cooperativo, portanto, é aquele capaz de reconstruir as verdades de seus mundos pelas verdades dos mundos do produtor-autor. (TURAZZA, 2001)

Muitas abordagens do léxico em sala de aula acontecem por intermédio de processos pela metade, por exemplo, quando o professor pode propor uma aula sobre o ensino do vocabulário, geralmente, na analogia que se fazem com as produções textuais referiram-se aos processos semânticos de produção essenciais para os textos apenas os conectivos gramaticais (pronomes e conjunções), do que os nexos formados de verbos, substantivos e adjetivos (ANTUNES, 2012, p. 22), no que diz respeito aos aspectos coesivos e coerentes do texto, partindo do princípio do isolamento da frase para atestar a coesão presente e permitir trocas de vocábulos para observar se continua ou não com sentido.

As atividades dentro da sala de aula que utilizam o léxico, partem mais sobre essas funcionalidades: substituições de palavras, preenchimento de lacunas, aliás, não é estudo do léxico, e sim, apropriação das unidades lexicais como portadoras de sentido à parte do texto, apenas no nível frasal, pois o aluno, em outro contexto que esteja inserido, talvez não reconheça o uso dos lexemas aprendidos de forma descontextualizados.

As relações semânticas que são muito importantes no contexto significativo da linguagem ficam presas no ensino de língua apenas a dois: os si-

nônimos e antônimos; o primeiro mantendo relações de significados entre dois lexemas formalmente distintos e o segundo onde o conteúdo se opõe a dois lexemas (VILELA, 1979), então, nega-se outros processos como os hiperônimos (termos genéricos, exemplo: animal, o termo específico desse hiperônimo podem ser: cão, gato, rato etc.), parônimos (palavras que gráfica e fonologicamente se correspondem, porém seus conteúdos se distinguem.). Nessas escolhas de abordagens semânticas, seria interessante partir do ponto de princípio coesivo e coerente que esses processos exercem nos textos. Sobre a produção de sentidos e sua relação com o léxico na decodificação dos textos vemos que “passa-se a postular que os sentidos de um texto são produzidos pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios: linguísticos e não linguísticos” (TURAZZA, 2001, p. 3).

Processos que deveriam de uma atenção maior na abordagem ao léxico no ensino de língua portuguesa, são relações de sentidos como: a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, a paronímia, a associação semântica, que constituem e caracterizam a continuidade significativa da atividade textual. Além de inserir na abordagem do léxico, questões como: a pressuposição e a inferência, os efeitos de sentidos de determinadas palavras e/ou expressões, distintas figuras de linguagem, eufemismos, palavras que desencadeiam em ambiguidade, estratégias referenciais e expressões cristalizadas que mostram como acontece a coerência no nível dos substantivos, dos nomes no texto, pois seus usos derivam de uma preocupação com a carga semântica da produção e o cuidado com redundâncias, sendo importante frisar que as repetições de palavras competem a determinada abordagem do texto, um meio de permitir a coerência e o entendimento das expressões usadas.

Um fator imprescindível ao ensino do léxico na escola é o uso do dicionário como ferramenta importante no processo de aprendizagem de significados novos a termos já conhecidos ou não. Cabe ao professor indicar o uso dessa ferramenta fundamental aos seus alunos:

El empleo que hagandeldiccionariolosestudiantes durante elaprendizaje de lalengua dependerá de lasinstrucciones que ledictes uprofesor. Por esoes por lo que resulta importante y necesario que el profesorconozcalosdiccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos. (EZQUERRA, 2003, p. 13)

Existem alguns aspectos que dificultam a utilização dos dicionários pelos alunos, seja pelo fato do professor não incentivar esse uso, assim satisfazendo as dúvidas dos estudantes em cada lexema que esses tenham dificuldades na compreensão do significado; seja pelo fato dos livros trazerem ao final dos textos glossários com lexemas que no ponto de vista do au-

tor sejam as desconhecidas pelos alunos; seja pela cultura que se disseminou de que consultas ao dicionário sugere falta de inteligência; ou pela complexidade de se recorrer ao dicionário devido uma entrada lexical evocar outra entrada para apreender o significado da palavra, por isso é necessário que o professor mostre ao aluno “como que ele deve selecionar as informações disponíveis no dicionário que podem auxiliar a ampliação do seu conhecimento lexical” (DARGEL, 1999, p.29).

É inegável que o uso do dicionário enriquece o léxico do indivíduo e o coloca frente à apropriação da norma privilegiada da língua, mas existe necessidade de que outras variedades da língua sejam incorporadas para a consulta e apreensão pelos falantes de um idioma:

Para que essa ferramenta seja eficaz no auxílio ao ensino do vocabulário, é mister que os lexicógrafos brasileiros atendem para o fato de que o português usado no Brasil não é constituído de uma só norma, a consagrada como padrão, e sim de uma norma padrão e várias subnormas. Enquanto as últimas não receberem tratamento adequado dentro dos trabalhos lexicográficos, não se terá um dicionário representativo do léxico do português brasileiro. (DARGEL, 1999, p. 29)

Enfim, sendo a língua “um instrumento para distinguir coisas e para comunicar sobre as coisas” (VILELA, 1979) é urgente que as escolas coloquem em funcionamento os seus dicionários para que eles sejam pontes que liguem os sentidos do mundo e toda compreensão linguística da palavra ao falante de língua portuguesa (LP).

Existem ainda mudanças que precisam ser feitas na abordagem ao léxico no âmbito do ensino da LP, sobretudo, da forma de como enxergam essa categoria linguística tão importante à compreensão de sentidos e intenções, como composição elementar dos textos, como formadoras de nexos que garantam coesão e coerência, etc.

Análise do livro didático do 6º ano

As escolas contam com o auxílio de um suporte pedagógico imprescindível para o planejamento das atividades escolares: os livros didáticos. São assegurados por lei os seus usos e é dever do estado garantir a manutenção do ensino através de despesas que sejam do objetivo das instituições no fomento da aprendizagem, sendo a “aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) uma delas, porém, seu uso como recur-

so didático não deve ser o único como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 96)

Os livros didáticos passam por etapas distintas de seleção junto ao PNLD que disponibiliza editais para que editoras se inscrevam e posteriormente aqueles que se adequarem mais às exigências das escolas são escolhidos.

Porém, muitas vezes alguns conteúdos são poucos explorados nos livros e/ou mesclados com outro conteúdo, como por exemplo, o ensino do vocabulário que recai às vezes nos apêndices dedicados à gramática, principalmente em aulas sobre formação de palavras.

Para entendermos como o estudo do léxico é abordado no LD recorreremos aos usados por uma escola estadual de Araguaína. O material didático utilizado por essa escola faz parte da coletânea “Português Linguagens” dos autores Cereja e Magalhães (2012), correspondentes ao período de 2014/16, dedicados às turmas de 6º ano.

O livro se organiza em quatro unidades, as quais congregam três capítulos cada. A estrutura dos capítulos se assemelha: ora alternando o seu início com o estudo do texto, ora com uma produção de texto intermediada por questões gramaticais, como substantivo, adjetivo e numeral. Existem neles alguns tópicos fixos que se repetem ao longo do livro, como: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Trocando ideias”; “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Ao final de cada unidade existe um espaço destinado à produção textual amparada por novas ideias e sugestões a partir dos textos propostos ao longo dos capítulos. A seguir veremos como o léxico está sendo abordado nas atividades e nos textos do LD escolhido para análise.

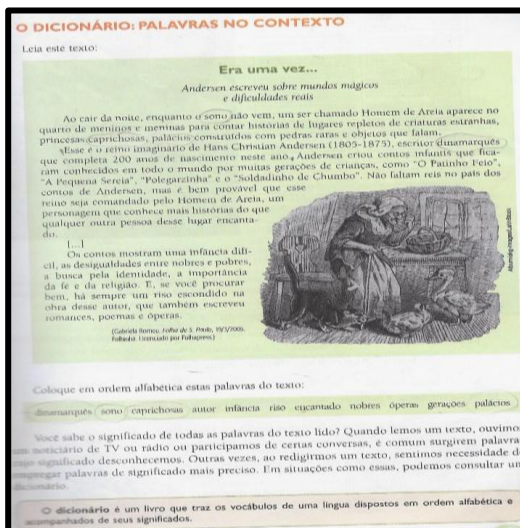
3. Análise da abordagem ao léxico nas atividades e nos textos do livro didático

A importância do estudo do léxico como meio de enriquecimento linguístico para os falantes de uma língua é indiscutível, assim como também o é a relação que existe entre a competência linguística e os conhecimentos lexicais. Quanto mais o falante se apropria da língua, mais domínio da norma padrão ele tem e mais conhecimento vocabular sobre as variedades linguísticas também. Nesse sentido, para Ezquerro “La enseñanza del vocabulário consiste, resulta algo evidente en adiestrar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las palabras de la lengua” (EZQUERRA, 2003, p. 11).

A abordagem lexical nas atividades e nos textos do livro analisado se dá, sobretudo, na primeira unidade. O primeiro capítulo propõe o estudo de contos maravilhosos, gênero textual que se presume ser um dos mais lidos pelas crianças, e como de praxe, após o texto inicial encontramos a compreensão e interpretação do mesmo, mas sem mencionar o léxico. Utilizam perguntas referentes ao texto, onde as respostas estão imbricadas nele, de forma explícita. Logo em seguida no tópico “A linguagem do texto” apesar do título, nada mais é que um conjunto de perguntas de como se constitui os parágrafos de um texto, exemplos de tipos de frases existentes e grau diminutivo dos substantivos, todas sem enfoque direto ao léxico, apenas com conteúdos formais da escrita. Ainda nessa parte, numa das questões que trazem o diminutivo das palavras, listam-se três lexemas propícios à verificação de constituição linguística das palavras: “inteirinha”, “filhinha” e “pezinho” que são unidades alteradas quanto ao grau dos substantivos. Vê-se, então, uma oportunidade de o professor introduzir questões do léxico aproveitando caminhos que desembocam para tal enfoque.

Seguindo pelo capítulo I, o LD propõe uma produção de texto voltada ao gênero estudado, conto maravilhoso, mas, é na página seguinte que o léxico aparece, em questões relacionadas à Lexicografia com o uso de dicionários. É apresentado um texto que trata sobre um autor de contos maravilhosos e que a partir disso montam perguntas referentes ao conhecimento das palavras, demonstrado a seguir:

Figura 1: Exercício de texto com dicionário.



Fonte: Cereja e Magalhaes (2012).

Muitas vezes o nosso conhecimento acerca de unidades lexicais é restrito às palavras com as quais frequentemente temos contato, mas, a partir do estudo de distintos textos nos deparamos com novas palavras e começamos a diferenciar o nosso repertório lexical, que é o geral, dos vocábulos que são palavras utilizadas nos textos e que através dessa interação o aporte lexical se enriquece. O termo léxico e vocabulário são diferenciados por muitos teóricos, mas, a saber:

[...] léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades. No plano das realizações discursivas qualquer sequência significativa será chamada indiferente e imprecisamente de palavra ou vocábulo. (BIDERMAN, 1996, p. 32)

Portanto, podemos distinguir lexema de vocábulo a partir dessa diferenciação existente entre o repositório da língua com os acréscimos oriundos do contato com o processo de socialização no contexto interacional da linguagem.

Voltando a atividade usando o dicionário como foco, abaixo do texto enfileiraram-se algumas palavras retiradas dele com o intuito de fazer o aluno colocar essas unidades em ordem alfabética assim como o dicionário orga-

nizam suas entradas. Essa parte proporciona ao professor contextualizar esses lexemas à realidade extralinguística do aluno, buscando referenciar significantes variados aos conceitos dessas palavras ou aplicando-as noutro contexto distinto das suas funcionalidades.

Na página que segue, o LD reproduz uma parte de um dicionário com entradas de iniciais com a consoante “c” continuando com o processo de familiarizar o aluno ao recurso imprescindível em aulas de Língua Portuguesa que é o dicionário. Aciona em aula, o professor, a necessidade de o aluno recorrer aos dicionários para que sanem dúvidas em relação aos significados que desconheçam e vendo a forma pelo qual as palavras são organizadas, deparando-se nessa atividade, em especial, com o processo sistemático que é para os lexicógrafos cuidarem da construção desse suporte pedagógico de extrema funcionalidade na descoberta de novos lexemas, sua constituição morfofossintática, fonológica e semântica.

A questão de número 1 da atividade trata da separação das letras das palavras “capixaba”, “capô” e “capoeira” de forma que o aluno siga o exemplo dado na página e faça o mesmo com as unidades dadas a fim de colocar uma sob a outra e enumerar cada letra para identificar a partir de qual número as palavras começam a se distinguir:

Figura 2: exercícios com o dicionário.

1. Para encontrar uma palavra no dicionário, baseamo-nos na ordem alfabética da primeira letra, depois da segunda, e assim sucessivamente. Observe, na página de dicionário que reproduzimos, esta sequência de palavras:

capítulo capivara capixaba capô capoeira

a) Em seu caderno, indique a ordem das letras nas palavras **capixaba**, **capô** e **capoeira**, conforme o exemplo:

1ª letra	2ª letra	3ª letra	4ª letra	5ª letra	6ª letra	7ª letra	8ª letra
c	a	p	i	t	u	l	o
c	a	p	i	v	a	r	a

b) Nessa sequência, a partir de que letra as três palavras iniciais passam a se diferenciar?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012).

Sem dúvida, uma proposta interessante para que o aluno pense sobre como as palavras mantêm parentesco uma com a outra, que pertencem a um mesmo radical, que a partir de um novo acréscimo a palavra x pode originar outra (derivação). No entanto, o exercício se finda nesse processo de enumeração e observação do ponto onde essas palavras passam a se diferenciar e não deixa evidente uma intenção de interação do aluno com o seu contex-

to, incentivado pelo professor.

Como sugestão, vale ressaltar a necessidade de exemplos diversos de aplicabilidade do léxico para induzir o aluno a buscar novas definições para os termos e se apropriarem deles para fazerem uso no seu vocabulário. Há a percepção de que o professor, se sentir necessidade de trabalhar mais a fundo o léxico, precisa buscar noutros recursos que norteiem sua prática em aula, uma vez que os LD não comportam todos os conteúdos detalhados minuciosamente e não é o único recurso válido para trabalhar questões da língua.

Então, o professor pode usar de um momento como esse, de verificação de como as palavras se organizam no dicionário, para elucidar questões importantes de constituição, composição e derivação das palavras usando o dicionário como exemplo de tantas outras unidades que possuem o mesmo radical comum para manter a inteligibilidade do estudante sobre os lexemas que carregam essa característica.

Figura 3: Continuação do exercício com o dicionário

Alem da ordem alfabética, outro recurso pode nos ajudar a encontrar as palavras no dicionário. São as palavras-índices ou palavras-guia, que se localizam no alto de cada uma das páginas do dicionário. Na página de dicionário que reproduzimos:

- Quais são as palavras-índices?
- Essas palavras se encontram na página? Onde?
- Conclua: Para que servem as palavras-índices?

O dicionário dá muitas informações sobre as palavras. Consulte a página de dicionário que reproduzimos para responder as seguintes questões:

- Na palavra **capital**, por que, na sua opinião, os significados vêm numerados?
- Leia em voz alta esta expressão: **princesas caprichosas**. A palavra **caprichosas** é pronunciada com a vogal aberta ou fechada?
- Na frase "O potto correu pelo capimCai", a última palavra é grafada com **s** ou **z**?
- Depois de **capiteiro**, na página de dicionário, há a abreviatura **sm**, que indica que a palavra é um substantivo masculino. Procure na página outras duas palavras que também sejam substantivos.
- Qual é o plural de **capoeira-geno**? E de **capitão-aviador**?

Suponha que você não conhecesse o significado destas duas palavras: **capitaneassem** e **capotas**.

- Na forma em que estão, elas constam da página de dicionário que reproduzimos?
- Em que forma elas aparecem na página do dicionário?
- Conclua: Como elas devem ser procuradas no dicionário?

Em quanto tempo se faz um dicionário?
O dicionário de Oxford, o maior do mundo, demorou 40 anos para ser escrito. Ele tem dois volumes e reúne mais de 400 mil palavras em inglês. Mais de 1 milhão de pessoas trabalharam para que ele ficasse pronto. O maior dicionário em português, o Houaiss, tem mais de 228 mil palavras. Ele levou dez anos para ficar pronto e contou com o trabalho de 140 pessoas. O primeiro dicionário foi publicado na China, no ano 1350 a.C.
(BROWN, 1971)

Fonte: Cereja e Magalhães (2012).

Na figura 3, encontraremos a continuação do exercício com o dicionário focalizando justamente a função dele como recurso que comporta o significado das palavras de uma língua. Ainda no capítulo I o dicionário marca presença e autentica sua importância para o estudo do léxico. No tex-

to a seguir, retirado do livro na página 24, o autor propõe atividades que indicam o uso do dicionário (figura 4) a fim de se obter o significado e também a forma infinitiva dos verbos listados:

Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?

Porque elas usam e abusam de letras repetitivas, melodias simples e positivas – ou seja, poucas notas musicais e sons que inspiram uma sensação de otimismo no ouvinte. Com essa junção, a canção gruda no cérebro que nem chiclete. Quem é que não sabe de cor a melodia e a letra de “Macarena”, de Los Del Rio? Ou a ex-sensação do verão, “Festa no Apê”, do Latino? Há muito tempo, a publicidade descobriu que a simplicidade e a repetição são o caminho para fazer o público decorar sua mensagem. “Um dos elementos do jingle é justamente a reexecução de melodia e letra dentro da mesma música”, diz o compositor Calique Ludwig, especialista em mensagens publicitárias musicadas. Mesmo assim, os especialistas garantem que não existe uma receita infalível para uma música grudenta – às vezes a tentativa dá certo, às vezes não. Tem algum jeito de se livrar dessas pragas sonoras? Não existe “antídoto” 100% confiável, mas há quem diga que a melhor maneira é repetir até o fim a famigerada canção. Pode funcionar. Então, lembre: “Hoje é festa, lá no meu apê...” (Mundo estranho, n 39. Editora Abril.)

Figura 4: Atividade proposta com a utilização do dicionário.

4. Indique a forma em que se encontram no dicionário as seguintes palavras do texto.

abusam é publicitárias

5. Procure o significado das palavras abaixo, escolhendo o mais adequado ao texto:

otimismo junção antídoto famigerada

6. A palavra **reexecução** não consta do dicionário. Entretanto, no contexto, é possível deduzir seu significado. Que outra palavra do texto apresenta o mesmo significado?

7. A palavra **nota** tem inúmeros significados.

a) Qual é o significado dessa palavra no texto?

b) E nas frases a seguir?

Não tenho troco. O senhor não tem uma **nota** menor?

Alunos, tomem **nota** da lição de casa!

Ela comprou alguns artigos na papelaria e exigiu **nota** fiscal.

Uma guitarra de qualidade custa uma **nota**!

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 25)

Continuando na página da atividade anterior, vemos no tópico “A língua em foco” um momento de situar o interlocutor sobre a linguagem e sua funcionalidade na interação humana. Os aspectos sobre a língua e questões relacionadas a diferenciação entre linguagem verbal e não verbal prosseguem nas páginas posteriores. Na figura a seguir, há a presença de palavras oriundas das culturas asiáticas que porventura se estabeleceram no português falado no Brasil e a tirinha causa efeito de humor com a situação de

interação na figura.

Figura 5: Palavras importadas de outras línguas para a Língua Portuguesa.



1. A tira retrata uma situação cotidiana.
 - a) Quem são as personagens?
 - b) Onde elas estão?
2. Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.
 - a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos?
 - b) A que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher?

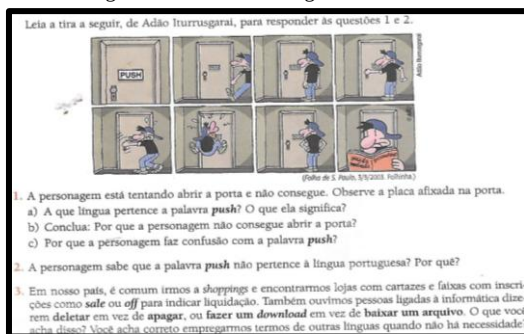
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, p. 25, 2012)

Esse exercício introduz o aluno diante aos aspectos linguísticos quanto às variedades existentes na língua, nesse caso os empréstimos que realizam de outras línguas por meio da globalização e expansão econômica dos países desenvolvidos. Sobre isso, Vilela (1994, p. 14) enfatiza que

A língua portuguesa é o resultado de uma longa história, e o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, porque é o elemento mais diretamente chamado a configurar linguisticamente o que há de novo, e por isso é nele que reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas. E o léxico tem três possibilidades para se adaptar a situações novas: câmbios semânticos, empréstimos e formação de palavras (a partir de palavras ou elementos existentes na língua). (VILELA, 1994, p. 14)

Sobre questões de empréstimos de outras línguas, os estrangeirismos, na página 30 do livro, é colocado à reflexão de uso da palavra *push* e a partir dela informa a presença de outros anglicismos que entram no português por inúmeros fatores, principalmente, pelo glamour que existe nos estrangeirismos, ainda mais vindo de país de primeiro mundo e com hegemonia econômica e em todos os setores como é o caso dos EUA. Vejamos a figura:

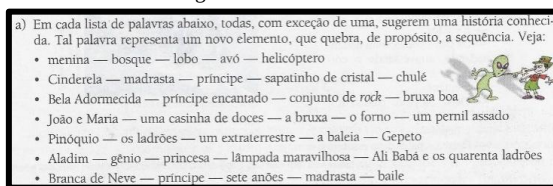
Figura 6: O uso do estrangeirismo no Brasil.



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, p. 25, 2012).

Mais à frente, no capítulo II, e ainda com o conto maravilhoso como gênero estudado, o aluno é colocado diante de uma atividade de produção textual com o intuito de reinventar um conto famoso.

Figura 7: Atividade conto



Fonte: Cereja e Magalhães (2012)

Na questão 1, são dispostas em sequência listas de palavras que estão ligadas, pelo seu sentido e contexto, a um conto de fadas conhecido. O campo lexical dessas palavras permite que compreendamos que todas podem ter como arquilexema a palavra “conto”, desse modo, no seu paradigma teremos as palavras que fazem parte do campo lexical “conto”. Vilela (1979, p. 60) explica que campo lexical é

Um paradigma lexical formado pela articulação e distribuição de um conteúdo de conteúdo lexical por diversas unidades existentes na língua (palavras) e que se opõem entre si por meio de simples traços de conteúdo. Isto é, o campo lexical compreende um conjunto de unidades léxicas que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas. (VILELA, 1979, p. 60)

O campo lexical une palavras por meio de pontos associativos e que

pertencam a diferentes classes gramaticais. Por isso, a atividade de reescrita do conto permite a partir das listas de palavras significar e contextualizar todas elas e inseri-las em algum contexto exemplificando outros campos lexicais com o objetivo de esclarecer ao aluno quais as palavras que possuem traços semânticos comuns e que são ligadas a uma palavra norteadora (arquilexema).

Finalizando o segundo capítulo nos deparamos com as páginas finais dedicadas às variedades linguísticas desde a definição, ao emprego e à diferenciação. O LD aborda aspectos da norma-padrão e seu status de prestígio; a variação linguística e o preconceito; o senso comum a respeito do falar bem considerando ser o modo adequado e os tipos de variação, desde aos falares de várias regiões até às gírias. Essa abordagem elucida questões essenciais ao combate de preconceitos arraigados que ridiculariza os dialetos e qualquer outra forma linguística que mantém traços distintos da norma-padrão. A multiplicidade da língua deve-se ao seu movimento e transformação com o tempo, pois ela

[...] no seu conjunto e as unidades léxicas – que são o objeto da lexicologia – não são um todo homogêneo: são o resultado heterogêneo dum processo histórico. Qualquer língua histórica é um diassistema (ou sistema de sistemas): inclui variedades diatópicas ou geográficas, variedades diastráticas ou sociais, variedades diafásicas ou estilísticas (Cf. COSERIU, 1973: 32 e ss.). (VILELA, 1994, p. 12)

Na página 45, nos deparamos com um texto que talvez seja o mais fértil de possibilidades para trabalhar com o léxico. Trata de uma história onde a variedade linguística, especificamente a diatópica, faz-se presente pelos atores envolvidos na situação. Chega numa escola um aluno gaúcho e a partir disso promove questionamentos por parte dos outros colegas o que significa as palavras desconhecidas no vocabulário deles, como por exemplo, “pechar o auto” que equivale a “bater o carro”. Encontra presente no texto ganchos para ensinar o léxico, frisar as variedades da língua, trabalhar com a origem das unidades léxicas, etc.

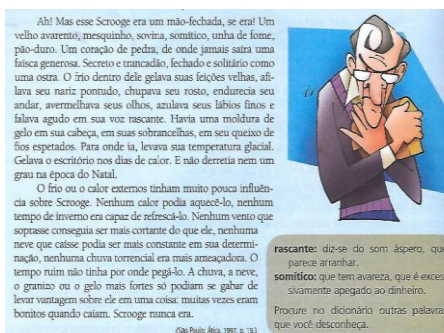
Nas páginas que seguem, as atividades propõem que os alunos interpretem o texto, mas também, coloca-os diante a questões como, por exemplo, as gírias e sua mudança ao longo do tempo. O livro ainda traz uma lista de palavras do português falado no Brasil e no falado em Portugal, possibilitando um exercício de percepção de diferenças existentes nos falares e o debate sobre tais mudanças é louvável para o êxito da aula com o léxico.

O capítulo 3 não aborda o léxico, uma e outra atividade pode servir

de respaldo para o professor introduzir o estudo do vocabulário, no entanto, não comporta um espaço amplo. Do mesmo modo acontece com a unidade 2, nos três capítulos dessa unidade a gramática torna-se centro com os conteúdos voltados para as classes gramaticais, suas definições, emprego e uso, são elas: substantivo e adjetivo e suas flexões. E o estudo do texto, assim como a produção textual, segue nos apêndices dessa unidade.

A unidade 3 também não menciona o léxico em todos os capítulos, nela vemos mais a presença de glossários ao final de cada texto, utilizado através de inferência, pelo o autor, das palavras que o interlocutor considerará difíceis ou desconhecidas.

Figura 8: Glossário ao final do texto.



Fonte: Cereja e Magalhães (2012).

Nesse sentido, o papel do professor deve ser de conduzir o aluno a ter pelo menos curiosidade de utilizar-se do dicionário para compreender sentidos que desconheçam. Salientar a importância de não se contentar somente com os glossários, mas adquirir o hábito de consultá-lo em caso de dúvidas. O que acontece são as formas pejorativas que ao longo do tempo se deram ao dicionário, criando ideias de falta de inteligência aos que o recorriam.

Outro ponto necessário sobre o uso do dicionário é a maneira de como se organizam as entradas lexicais nele. Uma entrada encaminha a outra para enfim descobrir o significado. Isso pode tornar a busca do aluno complexa e cansativa. O fato é que todos os lexicógrafos devem-se intencionalizar a objetividade da consulta para o consulente a fim de que ele “encontre a informação desejada tão fácil e rapidamente quanto possível. Isso in-

clui apresentar as definições absolutamente despojadas de toda informação especializada e despidas de todo jargão técnico” (NEVES, 1996, p. 137).

Enfim, o professor direcionando em suas aulas o uso do dicionário pelos alunos promoverá o hábito da consulta e a compreensão deles em relação ao dicionário como obra que registra o léxico de uma língua e dispõe ele a serviço do falante. Em sala de aula o LD e o dicionário interdependem, pois um aciona a utilização do outro, assim o uso frequente do LD despertará o interesse dos alunos pelo dicionário. Conforme Ribeiro e de Paula (2014, p. 34), “além de o LD conter textos e exercícios para a compreensão e aprendizado da leitura muito contribui na aquisição lexical do aluno. Talvez seja a ferramenta que mais possa estimular o aluno ao uso do dicionário” (RIBEIRO; DE PAULA, 2014, p. 34).

O livro é a ponte que liga o aluno ao dicionário preconizando à descoberta de novos termos e de sentidos desconhecidos ao seu repertório lexical. E, assim, percebemos a princípio, que nesse livro do 6º ano o que nos mostra o capítulo I é que há uma abordagem ao léxico a partir dos textos e nas atividades, mas, a maneira como se trabalha é que deixa lacunas precisando de maior atenção por parte do professor em se utilizar de outros meios para enriquecer o ensino do léxico.

Na unidade 4 a abordagem ao léxico também pouco aparece mantendo alguns conteúdos que podem despertar ao ensino do vocabulário, como a coerência textual. A partir dela o professor pode usar textos e enfatizar o uso de sinônimos, antônimos, hiperônimos na construção de coerência num texto, mostrando a capacidade das palavras em marcar a intencionalidade de uma produção, o sentido e a interação com o interlocutor.

Nesse ponto da análise verificamos que apesar do espaço dado ao léxico, ou nas formas que se utilizam de palavras soltas e que poderiam ser trabalhadas questões do léxico, apreende-se que o professor precisa conduzir o trabalho saindo do livro didático e buscando outras fontes para não deixar oportunidades passarem como os exercícios de escrita para praticar a seleção das unidades léxicas de acordo a intencionalidade do texto, a informatividade e ligado nas coesões textuais que estão além dos conectivos dados por conjunções, por exemplo, os substantivos e adjetivos constituem e garantem coesão e coerência aos textos.

O longo do livro vai se repetindo os modos de como se dão atenção ao léxico, sempre focando nas palavras isoladamente quando poderiam es-

miuçar mais a fundo o seu uso e contexto. Trabalhar com o léxico é enxergar em amplitude suas funcionalidades e muito eficaz em atividades de escrita em aula através da leitura. Então, se o professor nega-se aproveitar o momento da leitura como ensino do léxico ele estará “ignorando a dimensão lexical do texto” resultando em “uma das grandes dificuldades com que se depara o aprendiz da língua escrita”(TURAZZA, 2001, p. 01).

Enfim, o livro didático do 6º ano aborda o léxico nos textos e nos exercícios, principalmente na unidade 1. O tratamento não se estende ao longo de toda a obra com o enfoque nas unidades lexicais, encontrando mais uma necessidade empírica de se partir dos conteúdos dos livros para ensinar o léxico do que contentar-se à abordagem que o livro faz. O papel do professor é fundamental para que interaja com seu aluno, o conduzindo na reflexão do contato com o léxico por meio dos textos e na sua interação social, aumentando o seu aporte lexical.

4. Considerações finais

O livro didático do 6º ano aborda o léxico nos textos e nos exercícios, mas, não contempla todas as unidades e seus respectivos capítulos. O capítulo 1 da primeira unidade é o que mais traz abordagens ao léxico, sobretudo com questões voltadas ao dicionário. Observamos que o LD congrega princípios importantes para os trabalhos com as unidades lexicais quando coloca os alunos em contato com a técnica de dicionarização, por exemplo, onde listas de palavras precisam ser ordenadas de acordo com as normas de um dicionário usual da língua.

Existem lacunas quanto à aplicação das atividades de ensino com o vocabulário, como restringir significados das unidades linguísticas a um determinado contexto, negligenciando outras formas de uso e significação das mesmas por trabalhar elas de maneira isolada, descontextualizadas. O léxico de uma língua compõe nos seus signos linguísticos compreensão satisfatória de sentido com seus referentes, mas em sala, atividades a partir do texto para abordagem do vocabulário alcançam resultados mais expressivos.

Os trabalhos sobre o estudo do léxico estão crescendo no Brasil e cada pesquisa ajuda a fomentar fontes para análises dos trabalhos que são realizados nas escolas com os usos ou não do léxico. Nos livros didáticos que foram analisados, o do sexto ano exposto brevemente aqui, aborda com um espaço maior sobre o léxico, já os outros congregam principalmente

glossários ao final de cada texto, ocupando neles maior espaço os trabalhos voltados para a gramática.

Ao final do trabalho, conscientes da sua brevidade, acreditamos que o foco para o desenvolvimento do ensino do vocabulário nas escolas de ensino básico seja a formação do professor, uma vez que é ele que faz a mediação entre o livro didático, ou qualquer outro instrumento, e o aluno em sala de aula. De modo que, mesmo que o livro apresente atividades produtivas a respeito do léxico, sem a intervenção e o direcionamento do professor, o ensino do vocabulário poderá ser apenas tangenciado, não aprofundado como se espera que ocorra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação linguística. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Impresso), v. 40, p. 11-6, São Paulo, 1996.

ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário: um estudo em turmas de 8ª série do Ensino Fundamental da cidade de Navaraí (MS)*. 104 f. Dourados: UFMS, 1999.

EZQUERRA, Manuel Alvar. *La enseñanzadel léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, v. 15, p. 179-84, Curitiba, 2000.

NEVES, M. H. M. A prática lexicográfica: onde a ciência e arte se encontram. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Impresso), v. 40, p. 129-39, São Paulo, 1996.

SPINA, S. *História da língua portuguesa III: segunda metade do século*

XVI e século XVII. São Paulo: Ática, 1987. 77 pp

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

TURAZZA, Jeni Silva. Léxico e leitura (Lexicon and Reading). *Revista do Gel*, São Paulo: 2001.

VILELA, Mário. *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Almedina, 1979.

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

**O ENVOLVER E O ENVOLVER-SE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
O ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelosdasilva@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UFRJ)

chmsouza@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

Ana Paula Silva de Andrade Jorge (UENF)

paula_andrade_bio@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um reconto de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no âmbito da educação que tem como foco principal discutir a evasão escolar no Ensino Médio. Objetiva analisar uma provável relação entre a prática pedagógica de acolhimento e a noção de permanência na educação, sugerindo que tal afinidade possa ter emergido como uma alternativa possível de contribuir para o processo de inclusão dos estudantes no espaço escolar. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa básica pura, descritiva e qualitativa que se utiliza da revisão bibliográfica como procedimento de coleta e análise dos dados. A princípio, busca na primeira seção compreender de que forma a literatura trata a questão do acolhimento no âmbito escolar, em seguida, apresenta algumas experiências de acolhimento educacional em instituições públicas brasileiras e por último, defende a ideia de que a prática de acolher seria indissociável do fenômeno da permanência e êxito dos estudantes na escola.

Palavras-chave:

Acolhimento. Inclusão Escolar. Instituição Escolar.

1. Palavras iniciais: um convite para pensar o trabalho pedagógico

Discutir a respeito das práticas pedagógicas requer uma tarefa anterior: a de fazer menção à categoria da totalidade – entendida como a expressão das características sociais que influenciaram diretamente na realidade educacional. Ela requer ter como ponto de partida, os aspectos da formação sócio-econômica brasileira, das relações de produção, das classes sociais e da cultura como prática social e ideologia. Questões fundamentais para analisar os múltiplos determinantes do trabalho pedagógico.

Por essa razão, ao longo do presente texto, pretendeu-se evidenciar aspectos que poderiam influenciar na prática pedagógica, para então, pro-

blematizar a ideia de que o tipo de postura, de leitura e o posicionamento do investigador, teriam tanto relação direta com o discurso construído em torno da representação da instituição escolar, quanto das práticas que ocorreriam em seu interior.

Nesse sentido, as reflexões empreendidas na presente investigação, se estruturaram mediante algumas inquietações emergidas tanto no plano epistemológico, quanto no plano pragmático da educação. Trataram de analisar, por um lado, do tipo de discurso prevalente nas pesquisas acadêmicas que abordavam a temática, e por outro, de experiências praxiológicas cuja postura epistemológica e metodológica solidificou-se a partir de uma leitura positiva e focalizada nas histórias, condutas e discursos dos sujeitos.

Diante do exposto, organizamos a investigação em quatro momentos. No primeiro, tratou-se da noção de permanência na educação como um contraponto à instituída cultura erigida em torno da evasão escolar. Faz-se referência a autores brasileiros que optaram por um novo caminho em razão de diferentes possibilidades apontadas pela permanência. No segundo, partiu-se de uma análise da provável relação entre a prática pedagógica de acolhimento e a noção de permanência na educação, sugerindo que tal afinidade possa ter emergido como uma alternativa prática capaz de contribuir tanto com o processo de inclusão dos estudantes no espaço escolar, como com a criação de um clima de aproximação singularizada. Como exercício de síntese, foi defendida a ideia de que a prática de acolher seria indissociável do fenômeno da permanência na educação, sobremaneira se a intenção ideológica se fundamentar na inclusão e acesso dos estudantes, assim como a conclusão de suas trajetórias escolares.

2. O acolher e sua relação com a instituição escolar

Uma vez despertado o novo olhar em direção à instituição escolar com foco na permanência e êxito do estudante, e retomando a questão da importância e da prática pedagógica encontramos investigações que abordavam experiências propositivas e de natureza pragmática.

O sociólogo Vincent Tinto (1988), por exemplo, instigado com a questão da não permanência estudantil realizou um estudo longitudinal inspirado nos contributos antropológicos escritos por Van Gennepem *Os Ritos de Passagem*. Na obra, os ritos consistiam na mudança dos padrões de interação entre o indivíduo em que o processo de transmissão de relações entre

os grupos que se sucediam poderia ser marcado por três estágios distintos, cada um com seus próprios rituais e cerimônias. Aos estágios denominou de: separação, transição e de incorporação. Nos escritos, Van Gennep parecia acreditar que as noções de ritos de passagem poderiam ser aplicadas a uma variedade de situações, especialmente aquelas que envolvem a movimentação de uma pessoa ou grupo de um lugar para outro. Nessa movimentação, o indivíduo ou o grupo deixaria um antigo território ou comunidade (separação), de alguma forma atravessaria uma fronteira – seja ela física ou cerimonial – para um novo lugar (transição), e passaria a assumir sua residência no novo local ou comunidade (incorporação). Fora a partir dessas premissas que Tinto (1988) elabora uma teoria que denominou Estágio da Evasão do Estudante (EEE) influenciado pela incidência da não permanência dos estudantes no primeiro ano de vínculo às instituições. Sobre sua constatação, explicou:

Though institutions must not ignore student needs beyond the first year, it is evident that the first year, indeed the first semester, is critical to the student's eventual persistence until degree completion. The notion of "front-loading" of institutional action is, in this view, an appropriate strategy to reduce the early incidence of student departure. (TINTO, 1988, p. 451)

O investigador demonstrou que embora as instituições não deversem ignorar as necessidades dos estudantes depois do primeiro ano, pareceu evidente que o primeiro ano, dentro desse período, o primeiro semestre-, seria o mais crítico no que se refere ao processo de permanência até o período de conclusão. Por esta razão, apontou para o conceito de “planejamento prévio” da ação institucional, como uma estratégia adequada para reduzir a incidência precoce da não permanência estudantil.

Sobre a escola como instituição e território de envolvimento, e a permanência, do ponto de vista da prática educativa, o sociólogo moçambicano José Manuel Viera Soares de Resende (2017) trouxe alguns verbos que gerariam algumas interrogações sobre as razões que poderiam influenciar para que o estudante permanecesse por um tempo mais alargado nos espaços sistematizados de ensino. Segundo ele, os verbos seriam: acolher, habitar, convidar e dignificar. Optando por uma análise específica do primeiro deles, a ação expressa pelo vocábulo manteria uma relação estrita com a escola, devido ao fato da escolaridade obrigatória ter se tornado um dever moral da família e do estado. Uma vez que, sendo vista como benéfica para o aluno e para os outros, a instituição escolar não deveria ser só um lugar que recebe. Afinal, receber apenas não criaria um ambiente que de-

monstraria a importância da vinculação com o espaço, com os territórios que fariam parte do estabelecimento de ensino. Por sua vez, o verbo acolher, que significaria oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico, no sentido de abrigar(-se), de amparar(-se), permitiria pensar no que a escola teria que fazer para tornar o seu espaço agradável, confortável, hospitaleiro e não inóspito. Este verbo teria como função prática, permitir à pessoa sentir-se não só a obrigação de estar fisicamente na escola, mas transforma essa obrigação em um gosto de estar, em certo desejo de estar.

Nesses meandros, Tinto (2006), apresentou questões parecidas em seus estudos sobre o papel da instituição e a permanência no Ensino Superior americano. A princípio, questionou a relevância das pesquisas sob a ótica da evasão, em seguida, defendeu a importância daquelas que se propuseram a analisar a permanência na educação. No tocante a relação desses motes de pesquisa com a instituição escolar, defendeu o seguinte posicionamento:

The first lesson, the lesson of institutional action, can be broadly stated as follows: It is one thing to understand why students leave; it is another to know what institutions can do to help students stay and succeed. Leaving is not the mirror image of staying. Knowing why students leave does not tell us, at least not directly, why students persist. More importantly it does not tell institutions, at least not directly, what they can do to help students stay and succeed. In the world of action, what matters are not our theories per se, but how they help institutions address pressing practical issues of persistence. (TINTO, 1988, p. 6)

Na visão do pesquisador supracitado, uma questão seria entender por que os alunos saem das instituições; outra muito diferente seria compreender o que as instituições podem fazer para auxiliar os alunos a ficarem e alcançarem sucesso. Em síntese, de forma geral, a evasão dos estudantes não seria a imagem espelhada da permanência. E do ponto de vista institucional, saber por que os alunos saem não diz, diretamente, porque os estudantes persistem, uma vez que saber por que os estudantes saem não diz às instituições o que elas poderiam fazer para ajudar os alunos a permanecer e terem sucesso. Assim, no mundo da ação, o que importar de fato, não seriam as nossas teorias em si, mas como elas ajudariam as instituições a implementarem questões práticas para a permanência.

Neste domínio, em que se tratando de ações pedagógicas práticas da noção de permanência na educação, do aspecto prático do verbo acolher e da identificação do primeiro ano de escolaridade como crítico, foi que decidiu-se explorar e descrever três experiências de proposta de acolhimento

vivenciadas em instituições provenientes da realidade educacional brasileira.

3. *O acolhimento em escolas brasileiras: a práxis de três experiências pedagógicas*

Do ponto de vista denotativo, o termo acolher, indicaria algo próximo a: receber; atender; dar crédito; admitir, aceitar; tomar em consideração; trazer para junto a si (Ferreira, 1999). A partir desses significantes, talvez fosse possível compreender dois sentidos para o termo na perspectiva escolar: 1) um meio de recepcionar e atender o novo aluno que chega à instituição, e 2) dar crédito, voz, trazer para perto. A partir dessa dúbia articulação Guimarães (2012) parafraseando um professor e servidor público definiu a ação de acolher como a de oferecer o melhor de si a outra pessoa. Não seria essa uma das tarefas da instituição escolar? Promover “espaços” para a recepção dos estudantes, apresentando-lhes suas características físicas e ideológicas, assim como finalidade de oferecer o seu melhor?

Seguindo essas interrogações e guiando-se pelas palavras de Charlot (2000), que optou por uma leitura positiva dos fenômenos que ocorriam nos espaços educativos e com foco nas histórias, condutas e discursos dos sujeitos, foi que organizou-se nessa parte do presente trabalho, uma pesquisa exploratória e de natureza qualitativa. A proposta girou em torno da tarefa de descrever três diferentes experiências de acolhimento que envolvia estudantes de instituições públicas de educação.

A primeira delas fora desenvolvida, na prática, no ano de 2009 por iniciativa de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), em uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. A experiência de acolhimento denominou-se “Tática do Abraço” e foi organizada integralmente por discentes. Como salientou Dubet (2003), pôde ser considerada uma das estratégias de sobrevivência ocorridas no interior da escola.

Segundo Mileto (2009, p.188) um professor de Sociologia da instituição, desenvolvida por estudantes matriculados em uma unidade escolar, a tática consistia na aproximação dos recém-matriculados com os demais estudantes da escola que funcionava no horário noturno. Desse modo, evidenciando a valorização da convivência entre os pares, aqueles com maior tempo de vínculo na instituição, criaram uma cultura de planejamento e or-

ganização de eventos como festas de aniversário, temáticas, assim inspiradas em datas comemorativas, nas quais todos os estudantes tinham a oportunidades – mesmo sendo de turmas diferentes – se socializarem. A intenção era estabelecer uma aproximação entre os alunos, de modo a criarem vínculos coletivos de amizade e companheirismo, além de incentivar a aprendizagem e reforçar o lema estabelecido pelo grupo: “Todos no mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”. O trecho abaixo se referiu à resposta de um dos alunos quando perguntado se a turma tem influência na sua decisão de desistir ou permanecer.

Tem porque eu conheci muitos jovens esse ano estudando, no começo tinha uma dificuldade muito grande, eu tive até uma confusão no início do ano que eu tava em outra turma, na outra sala que os jovens faziam muita bagunça e eu me exaltei tava na sala de um professor... e tomei uma liderança na sala. Então depois eu passei para outra sala, aí vim pra essa sala que estou hoje, onde conheci pessoas bem mais jovens, eu comecei a acolher esses jovens, comecei a abraçar eles, conhecer eles, um a um, pegar intimidade com eles, dar conselhos a eles, então eu peguei uma amizade muito grande com eles, tanto com os jovens como com os mais velhos também, porque somos assim praticamente uma família, nós somos uma família, então nós temos que procurar viver em harmonia, nós temos que procurar saber o que tá se passando, às vezes eu vejo um no canto, acuado, eu vou lá pergunto a eles: o quê? “Não, não é nada não tá tudo bem”. Porque nós já acostumamos com eles, então praticamente a gente já conhece eles, então a gente no meu ponto de ver, na minha vida mudou muito porque é pessoas diferentes mais jovens e eu aprendi até a conviver mais com meu filho, porque tem alguns que têm até a idade do meu filho, porque aí você vê pô então... praticamente é isso porque o jovem ele às vezes você tem que abraçar ele, em vez de brigar, dá “esporro”, é melhor você abraçar ele pra saber o que tá se passando. Então aprendi muito esse ano, muito mesmo. (Roberto, 45 anos, turma 162/2008, era aluno do PEJA 1)

O relato demonstrou, portanto, a relação e a importância da estratégia desenvolvida pelos sujeitos da escola, enquanto processo de integração social e intergeracional e seu viés prático na medida em que promoveu uma aproximação efetiva entre os estudantes, configurando-se assim, como estratégia pragmática de permanência estudantil.

Do ponto de vista teórico, interessante ressaltar que retomando a um estudo recente de Tinto (2017), quando além de apostar para a função prática da instituição no processo de permanência dos estudantes, volta sua atenção para o olhar do aluno ao fazer, advertiu que sob o vetor do estudante, a permanência estudantil deixaria de ser a mera entrada e término, sem interrupções, em uma mesma instituição (como considerado pelo vetor institucional) e passaria a ser considerada a sua capacidade de persistir na tra-

jetória formativa. Afirmou que essa persistência estaria atrelada a motivação do próprio discente em permanecer estudando e a motivação compreendida como a qualidade que permitiria o indivíduo a persistir em seu objetivo mesmo diante de desafios. Assim, sobre a permanência estudantil, os fatores que mais influenciariam a permanência escolar seriam: 1) a confiança que próprio aluno teria em si mesmo; 2) o sentimento de pertencimento à instituição e; 3) a percepção do valor do currículo para seu futuro.

Assim, estabelecendo um diálogo com a “Tática do Abraço”, a aposta do pesquisador supracitado reforçaria na experiência ocorrida na escola do Rio de Janeiro, a importância da estratégia enquanto de fator de permanência escolar na perspectiva do estudante e sua influência na construção do sentimento de pertencimento à instituição.

A segunda experiência de acolhimento ocorreu pela primeira vez na rede federal de educação em turmas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *campus* Quissamã, localizado na região norte do estado do Rio de Janeiro, em 2016. Tratou-se de um evento intitulado *Integração de Alunos e Professores: apresentações, música, dança e mais – a vez dos mestres falarem sobre a relevância de suas matérias para a formação de seus alunos*. Nele, a intenção era recepcionar os novos alunos e várias atividades eram realizadas, como apresentação cultural dos discentes vinculados aos instituto e apresentação de todos os professores do curso aos alunos recém-matriculados (explicando algumas especificidades de suas áreas de atuação). Mesmo partindo de uma iniciativa dos estudantes do primeiro ano do curso de Segurança do Trabalho, ofertado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (**Proeja**), foi organizado com a participação de professores e técnicos (Carmo, Santos e Moutinho, 2016).

A iniciativa além de atender a uma demanda de acolhimento, mediante a questão do primeiro ano crítico e do pertencimento à escola, também atendia a uma demanda institucional elaborada mediante a um Relatório de Auditoria emitido pelo Tribunal de Contas da União (n. TC 026.062/2011-9), que dizia respeito ao combate a evasão na Rede Federal, que por sua vez, em resposta, estruturou uma política de permanência e êxito dos estudantes instituindo e regulamentando a “Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal”.

Retomando a questão da integração como proposta de acolhimento, a experiência foi considerada exitosa porque, além da iniciativa ter sido dos alunos da turma do primeiro ano do referido curso, ocorreram dois fatores contrários ao que se poderia chamar de “síndrome do primeiro ano crítico” nos cursos noturnos da educação profissional, qual seja: i) o fato deles, os próprios alunos do primeiro ano que seria crítico, liderarem a organização da ação, e ii) o fato de se constatar, ao fim do ano letivo de 2016, que dentre os 37 alunos matriculados, 34 continuam frequentes, configurando 92% de permanência estudantil. Compreendeu-se que o primeiro semestre também considerado crítico no processo de adaptação dos alunos (TINTO, 1988), pode ser impactado por ações práticas de acolhimento, sobretudo, se for considerado o clima escolar como fator de maior impacto na aprendizagem, como argumentou Gomes (2005).

A terceira e última experiência de acolhimento, foi realizada no Sul do país, no estado de Santa Catarina, foi descrita por Guimarães (2012) e denominou-se “Entrevistas de Acolhimento”. Como na anterior, ocorreu na rede federal, mas fora arquitetada por uma equipe de servidores da instituição, com diferentes trajetórias formativas e atuantes em diversas áreas do conhecimento. A experiência realizada por professores e pela coordenação do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis, ocorreu entre 2007 e dezembro de 2009. Fez parte da primeira etapa do chamado “Contrato de Trabalho Pedagógico” (CTP) seguido de um conjunto de ações que fizeram parte de um projeto institucional com vistas ao acesso, permanência e êxito escolar.

De natureza micro, a entrevista, foi considerada uma importante estratégia no plano macro. Sua realização ocorria mediante o planejamento de um quadro de ações institucionais que seguiam uma sequência lógica que iniciava com uma reunião e, por fim, culminava na assinatura oficial de um contrato. As etapas eram as seguintes: 1) reuniões com professores; 2) roteiro; 3) palestras (direção/coordenação); 4) acompanhamento; 5) convite; 6) Integração> festa; 7) entrevista individual; 8) Estratégias; e 9) Projetos Integradores. A aposta institucional, de maneira minuciosa, consistia em na primeira etapa, realizar reuniões com os docentes responsáveis por lecionar na turma de modo a orientá-lo na realização da entrevista. Em seguida, toda equipe se reuniria para definir os questionamentos indelévels para a entrevista. Definidas as questões, marca-se um momento de apresentação no formato de palestra, das decisões para a equipe gestora da instituição, que

acompanha o processo de elaboração da versão final do documento. Elabora-se um convite e divulga-se a realização de um momento de integração (em um dia/horário diferente de aula). Nele os estudantes seriam publicamente convidados e receberiam individualmente o convite para a entrevista de acolhimento. A equipe passaria para a fase da entrevista de fato, que ocorreria individualmente e em horários pré-agendado. Realizada as entrevistas, toda equipe elabora com base nas análises das entrevistas, estratégias que viabilizem a continuidade dos estudos dos alunos, ampara-das tanto nas necessidades dos alunos, quanto no papel da instituição em oferecer suporte a eles. Por último, a intenção seria de realizar um evento em que os estudantes com maior tempo de vivência na escola demonstre aos recém-chegados seus avanços, conquistas e perspectivas de futuro (GUIMARÃES, 2012).

Assim, as funções das “Entrevistas de Acolhimento” na proposta do CTP se resumiria da seguinte forma: conhecer o aluno, apresentar o curso e a instituição, responder aos possíveis questionamentos, construir as disposições do contrato e firmá-lo em um primeiro encontro de forma acolhedora e interessada.

4. *Exercício de síntese: o acolher sob ótica da educação escolar*

Considerando que de acordo com o nível/modalidade de ensino em que o estudante seja matriculado, esse fato possa fazer com que ele experimente situações diversas dentro e fora do espaço estudantil, foi que mencionamos a possibilidade de no interior da instituição e do ponto de vista social, haver fases pelas quais os estudantes, enquanto atores precisem passar, para que enfim, concluir seus ciclos formativos.

A priori, saber o que ocorria na prática, ao longo dessas fases, sobremaneira a primeira delas, foi o foco do presente estudo. Na chamada fase de separação, quando o estudante vivencia momentos antes não vividos, quando ainda não estabeleceu estreitas relações com seus pares e profissionais da instituição, se constitui a mola propulsora para as primeiras reflexões da investigação. Movidos por esses combustíveis interrogativos, foi que se buscou alguns estudiosos que esclarecessem o que estava por trás das teorias que faziam alusão a importância de se pensar as primeiras experiências vividas na escola e sua relações com a permanência dos discentes aos logo de seu processo educativo.

Em seguida, não esgotando as produções teóricas, buscou-se descrever do ponto de vista pragmático, três diferentes ações institucionais que se ajustavam as necessidades de adaptação dos estudantes principiantes à vida escolar.

De maneira singular, a primeira experiência encontrou no acolhimento uma estratégia unificadora entre os estudantes com a finalidade de envolver-se e se ajudarem, uma vez que todos numa mesma condição. A segunda demonstrou descobrir na integração entre os membros da comunidade escolar, o caminho para fortalecer o grupo em direção à permanência. A terceira partiu de uma necessidade real e elaborou uma proposta institucional de sistematização de ações planejadas, adotando como estratégia oficial, o aprimoramento de programas para a permanência.

Diferente dos aspectos que singularizaram as experiências, o que as aproximou, de modo geral, foi à opção pela prática do acolher como estratégia ora social, ora integracional, ora pedagógica, sempre com vistas à permanência dos estudantes ingressantes na instituição. A aposta no acolhimento enquanto ação social e permanência na educação pareceram ser discutíveis, se o propósito for incluir os estudantes de modo a auxiliá-los a completar os diversos momentos inerentes ao itinerário educacional com sucesso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996.*

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:ex:br:tributribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. In: *Education Policy Analysis Archives*, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 1-45, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do, SANTOS, Aline Estaneck Pessanha dos; MOUTINHO, Ronaldo Só. Na contramão do primeiro ano crítico: comentários sobre a experiência no Iffluminense *campus* quissamã. In: *XII CONGRESSO LATINO AMERICANO DE HUMANIDADES*, 12, 2016. Campos dos Goytacazes. *Resumos dos Anais...XII Congresso Latino Americano de Humanidades*.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. 2000.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 119. p.1-14, 2003.

FERREIRA, Aurélio. *Novo Aurélio – Século XXI O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. *A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um Curso Superior de Tecnologia*. 2012. 143 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000898773>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

MILETO, Luis Fernando Monteiro. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 215 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UFF, Niterói, RJ, 2009.

RESENDE, José Manuel Viera Soares de. *A permanência pode ser vista como objeto sociológico?* Lisboa (Avenida de Berna, 26), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) em 17/05/2017. Entrevista concedida a Cristiana Barcelos da Silva, pesquisadora visitante da FCSH.

SIMMEL, Georg. Bridge and door. *Theory, Culture & Society*, v. 11, n. 1, p. 5-10, 1994.

TINTO, Vincent. Reflections on Student Persistence. In: *Student Success*, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017.

_____. Research and practice of student retention: what next? In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em:

<<http://csr.sagepub.com/content/8/1/1.short>> [Trad.livre
Cristiana Barcelos da Silva].

_____. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. In: *The Journal of Higher Education*, vol. 59, n. 4 (Jul.-Aug., 1988), p. 438-55, 1988. Disponível em:
<http://www.jstor.org/stable/1981920?seq=1#page_scan_tab_contents

**O FACEBOOK E A (TRANS)LITERATURA:
AS MUITAS POSSIBILIDADES DE NARRATIVAS EM REDE**

Ocinei Trindade de Oliveira (UENF)

ocinei@gmail.com

RESUMO:

Neste ensaio, observa-se a relação que a maior rede social digital da atualidade, o *Facebook*, pode oferecer às práticas literárias, biográficas e autobiográficas. A criação da rede social contada pelo escritor americano Ben Mezrich e pelo cineasta David Fincher sobre o empreendimento de Mark Zuckerberg possibilita especularmos acerca de possíveis contribuições de produção de escrita em variados gêneros, mas especialmente a biografia e a autobiografia. Inspirado em conceitos de Philippe Lejeune, Marisa Lajolo, Marcuschi e Xavier, Terry Eagleton, Antoine Compagnon e Ted Nelson, o texto propõe refletir sobre literatura e o papel da rede social como fonte de leitura e narrativas ficcionais (ou não); e possíveis transformações na produção literária com a utilização da Internet em diferentes suportes digitais para além da linguagem escrita: audiovisual e hipertextualmente.

Palavras-chave:

Facebook. Hipertexto. Literatura. Transliteratura. Redes sociais.

Para onde caminha a literatura e seus leitores? Na história das comunicações, a partir de 2004, quando foi inaugurada, a rede social Facebook se tornou referência como veículo e suporte para a prática de escritas distintas, sítio de interação e integração comunitárias, intercâmbio de ideias e informações. O *Facebook* até o início de 2018 possuía cerca de dois bilhões de usuários conectados. No Brasil, no mesmo período, havia 99 milhões de pessoas cadastradas na rede¹³⁴, quase metade da população do país.

A *World Wide Web* é alimentada por conteúdos desenvolvidos por internautas que produzem e compartilham dados, textos, documentos, produções audiovisuais a todo instante. Por dia, é difícil precisar a quantidade de informações transmitidas em números, mas podem superar a casa de bilhões, trilhões ou mais. Os compartilhamentos de dados e documentos se dão por meio de redes variadas, desde o correio eletrônico aos *chats*, dos blogs às mídias digitais abrigados em plataformas e portais virtuais, *sites* de

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.guiase.com.br/numeros-do-facebook-e-whatsapp-surpreen-dem-no-brasil-e-no-mundo/#>> acessado em março de 2017.

notícias, empresas, governos, organizações políticas e não governamentais. O mundo pode ser facilmente explorado no ciberespaço, basta estar conectado. Boa parte do compartilhamento de conteúdo realizado por usuários se concentra no *Facebook*, rede criada pelo americano Mark Zuckerberg e pelo brasileiro Eduardo Saverin há mais de uma década.

Por despertar e atrair tantos interesses comunicacionais e financeiros, o *Facebook* também se notabilizou no cinema e na literatura nos últimos anos. Sua origem foi contada no livro *Bilionários por acaso: a criação do Facebook, uma história de sexo, dinheiro, genialidade e traição* (2009) pelo escritor americano Ben Mezrich. A obra foi adaptada para o cinema pelo diretor David Fincher que lançou no seguinte ano o filme *A rede social* (Estados Unidos, 2010).

Pode-se dizer que o *Facebook* passou a contar com uma *biografia* literária e cinematográfica desde então. Seus bilhões de usuários também possuem biografias na rede. Um dos critérios de cadastro de perfil no sítio digital é apresentar dados pessoais como nome completo, cidade ou país de origem, lugar onde mora, dados de escolaridade e profissão, gostos pessoais, lugares frequentados, pessoas e assuntos que admiram ou interessam, entre outros. Em princípio, estes dados são verdadeiros, embora não seja impossível inventar perfis falsos ou fictícios na rede ou em qualquer *site* na Internet.

A partir da filiação à rede social *Facebook*, o usuário tem a oportunidade de interagir e de se comunicar com os outros bilhões de usuários cadastrados na rede. Ou, se preferir, cada membro da comunidade pode criar sua própria rede de relacionamentos pessoais e interpessoais, sendo livre para aceitar ou não os convites feitos pelos usuários que compõem o *Facebook*. Uma rede de *amigos* pode abrigar até cinco mil pessoas de acordo com os critérios do próprio *site*. Para superar esta quantidade, é preciso fazer um outro tipo de cadastramento como *figura pública* para poder contar com número ilimitado de seguidores da página do perfil.

Entre as atividades realizadas por usuários das redes sociais em geral, escrever e postar fotos são as mais comuns e frequentes. O texto pode ser compartilhado sem a utilização de imagens estáticas ou móveis e vice-versa. Entretanto o uso da palavra escrita como instrumento e ferramenta de comunicação nas redes sociais digitais é quase unânime. A produção textual no ciberespaço alcançou um volume antes jamais visto na história da escrita ou da literatura, pelo que se tem conhecimento.

Apesar de a relevância dos livros impressos continuar em evidência, constata-se que o texto virtual na rede mundial de computadores atingiu incomparáveis índices de alcance de público. A escrita pessoal na Internet se manifesta em *sites* de notícias que abrem espaços para leitores comentarem suas opiniões; em páginas de empresas comerciais que permitem aos consumidores abordarem sobre seus produtos e serviços; e ainda, em sítios virtuais de governos e de organizações não governamentais que abrem canais em rede para que os cidadãos possam se manifestar. Todas essas possibilidades de escrita se tornaram corriqueiras, nas últimas décadas, e estão disponibilizadas quase sempre de modo irrestrito.

As intimidades ou opiniões reveladas em textos e imagens passaram a fazer parte da rotina de usuários das redes sociais digitais de modo rápido e descontraído. São informações consumidas maciçamente por um público heterogêneo que, ora se porta como espectador-leitor, ora como protagonista-autor em escritos e postagens diversos. Depois do surgimento da imprensa, do telégrafo, do telefone, do rádio, do cinema e da televisão, com a chegada da internet, adquirimos novos hábitos de comunicação e expressão. A leitura e a escrita se tornaram atividades ainda mais frequentes. Ambientes foram criados na rede para abrigarem ideias e opiniões de cidadãos comuns. As cartas escritas à mão e o antigo diário pessoal foram repaginados, atualizados e transformados em coisa pública a partir da criação de um diário virtual escrito por internautas: a rede social digital.

Os *blogues* ou *blogs*¹³⁵ surgiram no período de popularização da Internet no fim dos anos 1990 como espaço de criação e manifestação textuais livres. Amplamente democrático, o blog inaugurou um movimento na rede mundial de computadores; desprende-se da dependência do texto impresso imposto por editoras de livros, jornais e revistas, permitindo ao internauta/leitor, espaço franqueado e ilimitado para ser também autor de textos. No blog, a permissão de comentários feitos por leitores faz com que o texto postado seja constantemente atualizado. Pode-se afirmar que o blog funcionou e ainda funciona como uma rede social digital. Naquele momento, surgiu o termo *blogosfera* como define Hewitt (2005).

No início do século XXI, já se notava a mudança de comportamento

¹³⁵ Palavra derivada de *weblog*, que por sua vez resulta da justaposição de *web* (significado de rede) e *log* (registro de alguma atividade) que se transformou em *blog*. Numa tradução livre blog é um diário *online*.

e hábitos de milhões de pessoas na obtenção de informações. Antes, jornalistas e escritores começaram um movimento de migração dos veículos de comunicação de massa e editoras de livros para o ambiente virtual da *Web*. Havia a necessidade de se atingir variados públicos com um formato mais independente de noticiar e contar histórias. Por sua vez, também existiam muitos consumidores interessados em notícias e em leituras de entretenimento produzidas por fontes confiáveis, com traços de autenticidade e liberdade de opinião mais abrangente (diferentemente do que ocorre em muitas empresas de comunicação e editoras de grandes portes). Representantes da indústria de notícias e de livros conheceram os concorrentes blogueiros na *Internet* e tiveram que se adaptar aos novos hábitos de leitura que passaram a ser experimentados e praticados. Um dos pioneiros dos blogs jornalísticos nos Estados Unidos, Hugh Hewitt constatou em seu livro: “Uma infestação blogueira é um dos primeiros sinais de surgimento de uma tempestade de opinião, que, quando ocorre, modifica completamente a visão que o público em geral tem de uma pessoa, um lugar, um produto ou um fenômeno” (HEWITT, 2005, p. 30).

Por um bom tempo, os blogs protagonizaram a preferência de um determinado público leitor como rede social. Muitos internautas se aventuraram a criar seus diários *online*, e alguns se tornaram fenômenos de audiência com números elevados de seguidores. No Brasil, nos anos 2000, por exemplo, o blog da então prostituta Bruna Surfistinha¹³⁶ alcançou enorme repercussão e audiência com suas confissões detalhadas da rotina sexual. Entretanto na *Internet* a novidade pode envelhecer com tamanha rapidez. A busca por novas atrações na *Web* é voraz.

A cada instante, surge um novo site para atingir o maior público possível. Apesar de os blogs estarem ainda em funcionamento, constata-se que o interesse por eles diminuiu por parte de internautas na última década. A quantidade de blogs se multiplicou em um oceano de páginas na rede. Em 2009, segundo Marcuschi (2010), existiam 100 bilhões de *webpages* indexadas à *Internet*. A criação de várias redes sociais, entre as quais o *Facebook*, contribuiu para o aumento de oferta e promoção de conteúdos digitais.

¹³⁶ Pseudônimo de Raquel Pacheco. Seu blog se tornou autobiografia em livro *O doce veneno do escorpião- confissões de uma garota de programa* (2005), escrito pelo jornalista Jorge Tarquini. A obra foi adaptada por Marcus Baldini para o filme *Bruna Surfistinha* no cinema, em 2010.

Assim como no universo editorial, onde determinados tipos de gêneros literários mudam de acordo com os interesses e preferências do público leitor, no mundo virtual, ocorre algo parecido. Cada internauta é um consumidor em potencial, o que faz a concorrência entre empresas de comunicação e informação ser bastante acirrada, a fim de atrair usuários que possam consumir produtos anunciados em suas páginas virtuais.

Em janeiro de 2004, entrou em operação a rede social americana Orkut¹³⁷, desenvolvida pelo engenheiro e projetista turco do *Google*, Orkut Büyükkökten. A rede, que a princípio serviria apenas aos norte-americanos, caiu no gosto popular em vários países com destaque para o Brasil e Índia, onde o número de usuários superou as expectativas. Foram 30 milhões de pessoas cadastradas no Brasil durante dez anos. Em 2014, foi anunciado o fim das atividades do Orkut. Motivo: perda do interesse do público para outras redes sociais como o *Twitter* e o *Facebook*. O *Google* criou um museu virtual de comunidades disponibilizado um acervo de mais de um bilhão de mensagens trocadas em 120 milhões de tópicos de discussão. Durante o período de operação, o *Orkut* reuniu cerca de 51 milhões de comunidades em seu domínio.

Assim como um livro que sai de circulação ou uma obra de edição limitada, questiono sobre o destino incerto da imensa produção textual criada em ambiente virtual. Por vezes, torna-se tão ou mais difícil acessá-la quando é retirada da Internet, assim como um livro que não passa da primeira edição ou com tiragem mínima. Porém, no caso exemplificado do Orkut, ainda há registros de comunidades que criaram conteúdos e que foram preservados como memória ou referência.

Se a literatura existe para ser acessada e consumida por leitores, estes mesmos leitores também podem descartá-la quando lhes convier? Parece que sim. Contudo, quando o texto demonstra possuir fôlego e força suficientes para cair no gosto do público leitor e da crítica, sua reprodução ocorre de um modo ou outro, seja no ambiente real, seja no virtual. Percebemos que a perenidade e a efemeridade do texto ainda seguem indefinidas e instáveis na *Web*.

Apesar da alta produtividade da escrita em redes como o *Facebook*, ainda não temos a clareza suficiente para considerá-la também como um tipo de literatura ou gênero literário. Rótulos e definições nos perseguem,

¹³⁷ Dados fornecidos pelo *Google*.

por isso, estejamos atentos. Se a literatura sofreu transformações ao longo da história, adquirindo novos formatos e estilos, talvez, necessitemos de mais um longo período para saber o que marcará a literatura do século XXI. Uma característica, provavelmente, já é possível ser percebida: a influência digital, o hipertexto, a não linearidade, a fragmentação da escrita e da leitura têm sido vivenciadas pelas diferentes gerações que convivem no atual momento da comunicação mundial.

Não é de hoje que teóricos, críticos, autores e leitores se debruçam sobre o tema e debatem acerca da suposta definição do quem vem a ser *literatura* e suas derivações. Se o tema ainda causa inquietações e questionamentos não custa perguntar outra vez: o que é literatura? Ou melhor: o que é literatura em tempos de redes sociais digitais? Se algo mudou na forma de escrever e de se expressar com o advento da Internet, como abordar a participação da literatura neste momento da história em que a escrita se tornou liberta de determinadas regras provenientes do meio impresso? A indústria do livro, jornais e revistas se firmou nos últimos cinco séculos, mas suas estruturas foram abaladas e reformuladas a partir da Internet.

Em Lajolo (1982), encontramos algumas reflexões sobre os variados conceitos e debates a respeito da literatura. Ela afirma: “Não existe *uma* resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno” (LAJOLO, 1982, p. 25). Em sua abordagem, a decana da Universidade de Campinas faz menção às centenas de tentativas na história de se definir o que é literatura, as investidas para criar critérios de identificação sobre o que torna um texto *literário* ou *não literário*, o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor, entre outras especulações. O levantamento feito pela pesquisadora paulistana é do início dos anos 1980, um período relativamente nem tão distante desta era digital em que nos situamos, em que a escrita e a publicação de textos se tornaram muito mais abundantes ou profusas que no século XX. Independentemente da época, suas palavras e análises prosseguem úteis e oportunas neste século também:

De qualquer forma, a ascensão e queda de conceitos de literatura parece seguir uma dinâmica própria e não exclusiva: pensadores, escritores, artistas e demais interessados discutem, escrevem, polemizam (antigamente às vezes até duelavam!) e, com isso, modulam conceitos que parecem explicar de forma convincente o que é literatura em vista da produção de seu tempo. Giram os ponteiros. De repente, começam a surgir novos tipos de poemas; romances e contos passam a manifestar perfis inovadores, surgem formas no-

vas e não previstas de criação literária e...engatam-se novas discussões, novas teorias, até que a poeira assenta para de novo levantar-se em nuvem tempos depois (LAJOLO, 1982, p.25-6).

Antes do surgimento das máquinas, desde a criação da escrita, o homem também aprendeu a *falar* com os dedos. Na obra de Mezrich (2009) onde se conta sobre os bastidores da fundação do Facebook, sabe-se que Mark Zuckerberg, antes de pôr em prática a rede social na Internet, também dispunha de um blog em que narrava opiniões sobre a rotina na universidade, desventuras e frustrações sentimentais, além de criticar alguns segmentos da sociedade publicamente por meio do diário eletrônico. Ele e tantos outros de sua geração se moldaram diante de uma tela de computador, aprenderam a *existir* e a se *manifestar* por meio da digitação de palavras e frases *online*. No quinto capítulo intitulado “A última semana de outubro de 2003”, o autor apresenta um momento de descontentamento amoroso e fúria do protagonista. Este depositava, na estreita relação com o computador pessoal, momentos explosivos e catárticos a partir da escrita em seu blog a ser alimentado:

Desde o ensino médio, vale observar, seus pensamentos pareciam tornar-se mais claros à medida que os deixava sair por meio dos dedos. Paraquem via de fora, a relação que mantinha com o computador parecia muito mais delicada do que qualquer outra relação com qualquer pessoa no mundo exterior. Sua maior felicidade era ver o próprio reflexo na tela. Talvez, lá no fundo, tivesse a ver com controle. Ou talvez fosse mais do que isso, quase uma espécie de simbiose que começou a crescer depois de anos de prática. O jeito como os dedos de Mark percorriam as teclas; era àquele lugar que ele pertencia. Às vezes, parecia que era o único lugar a que pertencia (MEZRIC, 2010, p.42).

Na sequência, o autor descreve uma outra prática realizada de forma simultânea com a postagem no blog de Zuckerberg, em que este se conectava com amigos por *e-mail*. Chama a atenção que, em 2003, o correio eletrônico se encontrava no ápice ou no período áureo dentro da comunicação digital, como salienta o escritor no texto: “...e a maior parte dessa comunicação ocorria, como sempre, via email. Ninguém em seu círculo de amizades usava mais o telefone; tudo era via e-mail. Tirando Eduardo, quase todos eram tão apaixonados por seus computadores quanto Mark”. (MEZRIC, 2010, p. 43).

Podemos considerar que as antigas cartas escritas à mão e os diários preenchidos nos cadernos pessoais foram atualizados de forma rápida, eficiente e muito bem aceita pelos internautas em seu formato digital de do-

cumentação transmitida nos *e-mails* e *blogs* compartilhados. A escrita íntima e pessoal deixou de ser restrita, migrando do privado para o público de modo tão espetacular e surpreendente que, talvez, a maioria dos usuários da Internet não tenha se dado conta da revolução que acontecia na comunicação interpessoal e mundial.

Em Lejeune (2008), verificamos que o antigo diário é uma série de vestígios com propósito de balizamento do tempo por meio de sequência de referências, não necessariamente para acompanhar o fluxo do tempo, mas de fixação do momento-origem. Para ele, o vestígio único será não um diário, mas um “memorial” (p. 260). Neste aspecto, o diário, na versão eletrônica não é diferente da versão manuscrita. Quanto ao diário e a pessoa, Philippe Lejeune menciona:

Desde o fim do século 18, o diário se pôs a serviço da pessoa. Prova disso são as meditações de Eugène Dabit sobre as múltiplas funções de suas cadernetas¹³⁸. Ter um diário tornou-se, para um indivíduo, uma maneira possível de viver, ou de acompanhar um momento da vida. O texto que se confia assim ao papel é um vestígio dessa conduta. Qual seria sua utilidade? (LEJEUNE, 2008, p. 261)

O diário, segundo Lejeune, é uma versão moderna das artes da memória da Antiguidade, um local ou espécie de suporte de arquivo e ação, feito para sobreviver com apelo a uma leitura posterior, mesmo quando se trata de uma modesta contribuição para a memória coletiva. As atitudes de desabafo, autoconhecimento, deliberação, resistência, pensamento e escrita presentes em um diário antigo se transpuseram para os *e-mails*, *blogs*, *chats*, e, ultimamente, para as redes sociais digitais como o *Facebook*. Em redes sociais, também verificamos tais atitudes sendo exercidas de modo peculiar, quando o íntimo e o pessoal são oferecidos para uma plateia virtual de leitores, a fim de repercutir e expandir a audiência de algum modo em rede: sobre o que se escreve, pensa ou posta. Para Lejeune, a escrita em um diário só se mantém porque se gosta de escrever:

É fascinante transformar-se em palavras e frases e inverter a relação que se tem com a vida ao se auto-engendrar. Um caderno no qual nos contamos – ou folhas que mandamos encadernar – é uma espécie de corpo simbólico que, ao contrário do corpo real, sobreviverá. O prazer é ainda maior por ser livre. Qualquer um se sente autorizado a manejar a língua como quiser, escrever sem medo de cometer erros. Pode-se escolher as regras do jogo. Ter vários cadernos. Misturar os gêneros. Fazer de seu diário, ao mesmo tempo,

¹³⁸ Eugène Dabit (1898-1936), escritor francês, representante da literatura proletária.

o observatório da vida e o ponto de encontro de seus escritos. Um diário raramente é corrigido e, no entanto, tem-se a impressão de progredir. O diarista não tem a vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar algum vestígio. (LEJEUNE, 2008, p.265)

O prazer ou a necessidade da escrita se manifestam em qualquer suporte ou ambiente. As pedras, as paredes, as superfícies de qualquer objeto como portas e troncos de árvores, o próprio chão ou as areias da praia servem como refúgio para as palavras. No papel, o texto encontrou uma sensível receptividade para se instalar. Já no computador, que simula as páginas de um caderno ou de um livro, o texto parece fluir com desenvoltura ainda mais sugestiva, apesar de ainda estar próximo dos hábitos da escrita impressa em papel, com a qual nos acostumamos por séculos. A Internet é um hipertexto contínuo que nos move e nos desloca como leitores em todas as direções no ciberespaço. Marcuschi (2010) entende por *hipertexto* a forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem. O diálogo com diferentes interfaces semióticas faz com que outras formas de textualidade sejam adicionadas e acondicionadas:

O hipertexto reúne condições virtuais de materializar a proposta paulofreireana até às últimas consequências. Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, conforme apregoava o educador, o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermedialidade. (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 210)

A escrita íntima ou autobiográfica conseguiu abrigo além das notas diárias (ou eventuais) feitas em papel, dos livros aceitos por alguma editora para fins comerciais, e além dos blogs virtuais. Nas redes sociais digitais como o *Facebook*, a prática da escrita frequente (pode ser diária ou não) nos revela o quanto há de satisfatório e de fruição na partilha das palavras, no compartilhar de qualquer texto e pensamento, de modo fácil, livre e objetivo. O *Facebook*, além de rede social, se apresentaria como um diário gigantesco, composto por textos e hipertextos, produzidos e realizados com o auxílio de seus usuários.

Todavia, a escrita que se multiplica, se esvai com a mesma facilidade nas telas dos computadores dos usuários conectados. Os escritos e suportes conteúdos literários postados excessivamente em rede podem ser descartados ou despercebidos com a velocidade típica do universo *online*. Para localizá-los no *Facebook*, por exemplo, é preciso pesquisar a linha

do tempo do usuário, em que a escrita é feita de modo regressivo. Ou seja, os textos mais recentes aparecem no topo da página, e os textos mais antigos ficam em posição inferior, sendo necessária uma certa dedicação para buscá-los e identificá-los, assim como se procura por fichas e papéis que estão ao fundo do arquivo ou da gaveta. Para apreendê-los, alguns leitores fazem uso do recurso de *print* de telas, ou, simplesmente, se apropriam dos conteúdos das redes sociais copiando e colando em documentos que serão arquivados em seus computadores pessoais, o que já há muito acontece com textos e imagens disponíveis na Internet.

O *Facebook*, ao reunir bilhões de usuários que podem ser pessoas comuns, celebridades das artes, representantes de marcas de empresas multinacionais, além de autoridades políticas e religiosas com milhões de seguidores, costuma promover, entre seus filiados, uma prática de discursos tão distintos, que são frequentes conflitos e atritos entre leitores e autores de textos. Borbulham aí textos que costumam repercutir. Isto também não é novidade, nem privilégio de quem escreve hoje em redes sociais digitais. Embates discursivos entre filósofos, por exemplo, são encontrados na literatura. Muitas obras nasceram por meio de debates e discursos. Em publicações no século XIX, sempre que podia, Arthur Schopenhauer (2005) espetava com palavras seu compatriota Georg Hegel, considerado por ele “um miserável charlatão”:

Em todo caso, o erudito alemão também é pobre demais para ser honesto e honrado. Por isso, as atividades de torcer, enroscar, acomodar-se e renegar suas convicções, ensinar e escrever coisas em que na verdade não acredita... Em consequência disso, na literatura alemã em geral e especialmente na filosofia, a deslealdade também se tornou tão predominante, que é de se esperar a chegada a um ponto no qual, sendo incapaz de enganar qualquer pessoa, ela não tenha mais nenhum efeito (SCHOPENHAUER, 2005, p. 27)

Mencionar Schopenhauer neste instante tem o propósito de rever um trecho de uma escrita passada que pode se manter viva inclusive dentro do *Facebook*. O filósofo alemão pode ser citado por qualquer usuário da rede em postagens, como referência de alguma obra produzida por ele, quando e como quiser. Aliás, pode parecer estranho, mas o próprio Arthur Schopenhauer, dois séculos depois de morto, possui um perfil no *Facebook* com hipertextos e hiperlinks de sua biografia e obras.

A rede social faz com que textos e pessoas transitem no mesmo espaço a despeito do tempo, promovendo interações a respeito de uma imensa gama e possibilidades de assuntos. O *Facebook* conseguiu reunir elementos

que vieram do *e-mail*, *chats*, *blogs*, *links*, *sites* de notícias e de empresas no mesmo ambiente, funcionando também como lugar de busca e fonte de informações e conteúdos variados, entre os quais a literatura e a filosofia. Este modelo pode tratar-se de uma espécie de ensaio para uma “nova literatura” para as atuais e as futuras gerações.

De acordo com o filósofo e sociólogo americano Theodor Holm Nelson, mais conhecido como Ted Nelson, o presente e futuro apontam para a efetivação de uma *transliteratura*. Um dos pioneiros da tecnologia da informação, nos anos 1960, Nelson criou os termos *hipertexto*, *hipermídia*, *transclusão*, *transcopyright* e *virtualidade*. Nos últimos anos trabalha para a consolidação de seu projeto *Transliteratura*¹³⁹. Para ele, trata-se de um aperfeiçoamento e expansão do hipertexto que deve fugir da imitação do papel em tela. A transliteratura proposta por Nelson pretende-se como um novo gênero universal, destinado a unificar documentos eletrônicos e mídia, apagando limites de formato e facilitando o problema de direitos autorais (é frequente o número de problemas e processos na Internet envolvendo escritores, músicos e cineastas, entre outros, quanto ao pagamento pelos direitos das obras). Com exceção dos direitos autorais, as outras práticas de uso da informação e o compartilhamento de documentos em rede têm sido exercidas livremente. A literatura foi além de antigos limites desde a execução do hipertexto na *web*. Defensor contumaz do texto eletrônico, Nelson vê na *literatura* e na *transliteratura* uma das principais razões para a existência da *Internet*:

Os tekkies acham que os documentos eletrônicos e a *World Wide Web* são algo completamente novo e que eles próprios, exatamente como todas as gerações de adolescentes acham que inventaram sexo, e é o segredo deles. Mas não é novo e eles não os possuem. O processamento de texto e a *World Wide Web* não são intrinsecamente novos. Eles são *literatura*. O que é literatura? Literatura é (entre outras coisas) o estudo e o design de documentos, sua estrutura e conexões. Portanto, os documentos eletrônicos de hoje são a literatura, a literatura eletrônica é a questão, é o que a literatura eletrônica realmente precisa (NELSON, 2007)

Encontramos ainda em Hayles (2009), uma série de reflexões e defesas acerca do texto eletrônico e de sua disponibilização também em rede. Na obra, a autora analisa algumas comparações que costumam ser feitas com o texto impresso. Para ela, a literatura contemporânea já nasce digital:

Tentar ver a literatura eletrônica apenas através da lente da obra impressa é,

¹³⁹ Disponível apenas na Internet em www.transliterature.org

de forma significativa, não vê-la. Este capítulo visa a fornecer (de forma incompleta) o contexto que abrirá o campo de investigação para que a literatura eletrônica possa ser entendida como parte integrante da tradição literária, e a introduzir transformações cruciais que redefinam o que é literatura. A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é por contraste, “nascida no meio digital”, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de computador e (geralmente) lido em uma tela de computador (HAYLES, 2009, p.20)

Entre tantas abordagens que investigam a literatura e seus significados, o filósofo e crítico literário inglês, Terry Eagleton, afirma que não se pode definir literatura com discursos pragmáticos e caracterizados por objetividades apenas:

(...) o discurso “não pragmático” é parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos – poemas, peças de teatro, romances – que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não pragmáticos” nesse sentido, mas isso não nos garante que serão realmente lidos dessa maneira. (EAGLETON, 2001, p. 11)

Já Antoine Compagnon (2010) observa que a procura por um critério de *literariedade* provoca uma aporia causada pelo hábito da filosofia da linguagem. Para ele, a definição de *literatura* não oferece mais que um conjunto de circunstâncias em que os usuários da língua aceitam empregar o termo. Segundo o escritor e historiador da literatura francesa, é possível ultrapassar essa formulação, pois textos literários são justamente aqueles utilizados pela sociedade, e é esta quem decide se certos textos são literários mesmo fora dos contextos originais (p.44). Compagnon comenta que “a literatura é uma inevitável petição de princípio”. Ele complementa:

Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência. (COMPAGNON, 2010, p. 45)

Essas discussões circunstanciais nos conduzem a pensar e a repensar sobre os tantos conceitos que cercam o texto literário ou o texto que possua algum valor nesse sentido. Em tempos de escrita no ciberespaço, a ascensão da literatura eletrônica, a utilização frequente do hipertexto, especialmente na *Internet* e nas redes sociais digitais, tentaremos responder se a escrita pessoal na rede social digital *Facebook* pode ser considerada literatura ou uma derivação do que se intitula “literatura íntima”.

Considerações finais

Este ensaio está associado à minha dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, intitulada “Bios: (im)pressões (trans)literárias, escritos e memórias em redes (des)conexas – uma análise da escrita íntima no Facebook”. Trata-se de uma pesquisa sobre literatura, biografia e autobiografia em redes sociais digitais, além de verificação de possibilidades de realização e promoção de literaturas por meio das mídias digitais existentes. As práticas de escritas e de leituras no ciberespaço reforçam as indicações de hábitos de internautas que consomem e difundem uma considerável *transliteratura* fluida, híbrida, hipertextual e acessível nestas primeiras décadas do século XXI. Os impactos da literatura eletrônica (ainda recente) devem ser observados e pesquisados posteriormente, nas áreas da Comunicação Social, Letras, Tecnologia da Informação, Sociologia e Filosofia, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HAYLES, N.KATHERINE. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. 1. ed. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

HEWITT, Hugh. *Blog: entenda a revolução que vai mudar seu mundo*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2007.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, AntonioCarlos(Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEZRICH, Ben. *Bilionários por acaso: A criação do Facebook, uma história de sexo, dinheiro, genialidade e traição*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur, *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

TV CULTURA. *Programa Roda Viva – Entrevista com Ted Nelson*. 2007. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Ph1Eom0YK0g>> acessado em 30 de outubro de 2018.

O FALAR CRISTÃO E SUA VARIAÇÃO PARA DIFERENTES COMUNIDADES DE FIÉIS

Raquel Santos de Souza Brites (UEMS)

quelli.06@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

A comunicação religiosa tem alcançado graus elevados de discursos cristãos bem elaborados ao ponto de influenciar uma grande massa de fiéis em sua fé e costumes. Para a elaboração dos discursos, os líderes religiosos se apoderam do falar daquela comunidade para que se torne compreendido em seus sermões, seja com uso de palavras imanes da língua, usando suas variações ou o uso de *jargões religiosos* já em uso pela comunidade de fala. Observa-se a adaptação que pastores, bispos ou reverendos fazem para se aproximar dos fiéis, empregando variedades inerentes ao discurso dos falantes locais. Com o passar do tempo essas adaptações passam a ser naturais tendendo, tanto para o falar mais simples (não padrão), quanto para a utilização de um falar mais elaborado (padrão). O presente trabalho pretende mostrar uma parte inicial da pesquisa de mestrado de uma das autoras, cujo objetivo principal é analisar os pressupostos dos fenômenos sociolinguísticos entre os interlocutores de comunidades cristãs nos sermões de pastores em diferentes localidades de grupo de fiéis, podendo ser ocasiões de casamentos, cultos fúnebres, acampamentos religiosos ou cultos dominicais.

Palavras-chave:

Sociolinguística. Jargões Religiosos. Comunidade de Fala.

1. Introdução

Este artigo integra a pesquisa do mestrado em andamento, no qual a temática abrange o falar do líder religioso em diferentes momentos sociais e situacionais, o que faz com que o mesmo se apodere de jargões religiosos e da fala intrínseca da comunidade em que se insere, tal fenômeno pode ser observado quando há a necessidade de se aproximar da comunidade de fala, seja essa comunidade da elite ou de camadas menos abastadas da sociedade.

A temática surgiu quando, em minhas indagações, pude perceber a variação na fala do meu pai, pastor Cleber Lemes de Souza. Ele foi consagrado pastor aos 21 anos de idade em outubro de 1980, pela Primeira Igreja Batista em Campo Grande-MS, atuando na Igreja Batista em Camapuã-MS.

Desde então atuou sempre em igrejas do interior ou, como em Cuiabá, igrejas da perifeira, possuindo o dom de renovação da igreja e sabendo se comunicar com destreza em diferentes situações. Se em casamentos se portava de forma romântica, em funerais sentia a dor dos seus semelhantes, fazendo com que suas palavras lhes confortassem seus corações, nos cultos dominicais apregoava aquilo que lhe foi incumbido, o anunciar o evangelho e, de forma e humilde, foi se adaptando à realidade de cada comunidade por onde passava.

2. Sociolinguística Variacionista

Os primeiros estudos linguísticos científicos foram creditados a Saussure, que tomou como seu objeto a língua: *langue*, segundo ele, homogênea e social; e *parole*: heterogênea e individual. Saussure acredita que a língua seja um acontecimento social, adquirida pelo um grupo, mas por outro lado, não aponta os fatores externos como sendo de grande importância. As ideias gerativistas ganham força na década de 60 com *Noam Chomsky* (gerativismo), partindo do pressuposto que a língua é um princípio universal de conhecimento mental, uma competência, assim desvinculada de fatores históricos e sociais. Os estudos em fonética e fonologia começaram nos anos 60, e tinha como ponto de partida a análise da língua, estudos estes realizados nos Estados Unidos, o qual relacionou essas diferenças ao meio social.

Na década de 70 é que os estudos avançam no sentido de considerar a língua como um fenômeno social. Contrariando Chomsky, Labov diz que não existe uma comunidade de fala que seja ideal, ou *falante-ouvinte ideal*, mas que essas comunidades são heterogêneas, pois os indivíduos que nela interagem não se expressam do mesmo modo e o modo como se expressam nas diferentes situações também são diferentes. Seu ponto fundamental é a análise linguística no meio social, as variações que surgem do contato entre comunidades e a heterogeneidade linguística nos diversos contextos sociais. COELHO *et al.* (2012) destaca:

É a partir desse contexto que se posiciona, desde a década de 1960, o linguista William Labov, questionando e propondo um novo olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. (COELHO *et al.*, 2012, p. 20)

Labov propõe que se observe a variação por uma nova ótica. Este campo de estudo nominou-se como Sociolinguística Variacionista.

Há quem acredite que a variação leve a um caos linguístico quando se fala sobre variações, mas este pressuposto caiu por terra quando se observou que mesmo as falas de formas não padrões obedecem a regras, que por sua vez, são compartilhadas e legitimadas nas determinadas comunidades. Também pode-se averiguar que esse mesmo falar, outrora tido como errado, possui, em sua essência, a construção correta do sintagma, a exemplo cito uma construção frasal simples: o artigo antecede ao sujeito que por sua vez é seguido pelo verbo em seguida pelo adjetivo, assim temos *A vaca é malhada* e não *Vaca a malhada é*.

É importante observar que há variação linguística em todos os lugares do Brasil e do mundo, exemplo de *tu* e *você*, mas sua propriedade semântica é a mesma, o que não interfere na comunicação entre os falantes e essa capacidade de variação é que distingue nossa personalidade de fala, de onde viemos ou de onde somos o que podemos dizer que cada povo possui sua própria identidade linguística. Segundo Coelho (*et al.*, 2012, p. 25) “trata-se do que chamamos de **variação diatópica** ou **regional** e **variação estilística**”. Para analisar essas características designam os estudos das variáveis que são as regras na gramática onde se localiza a variação e as variantes são as possibilidades da regra na sua forma individual, a maneira única expressão, exemplo de *tu* e *você*. Nestas variações explora-se as duas variantes padrão (de prestígio) e não-padrão (inovadora e, às vezes, marginalizada), as quais, uma segue os padrões gramaticais enquanto outra se afasta desse modelo, respectivamente. O que vale ressaltar é o objeto de estudo do campo da Sociolinguística, a fala, pois tais estudos delimitam o contexto e ocorrências das variantes dessa fala. Diante deste pressuposto, convém citar que os aspectos internalizados de interação para o surgimento de novas palavras que possuam um significado, diferem de contexto para contexto (contexto social) e podem ser interpretadas pelo receptor que convive naquela comunidade e a essa interação chamamos de fatores externos que interferem no entendimento do falante. O papel do sociolinguista é o de investigador, identificando as variações da língua interna e externamente, criando hipóteses e possíveis conclusões de aspectos sociais e, nesta ceara de conclusões, não há lugar para preconceitos e julgamentos.

Quanto ao preconceito linguístico, a íntima relação entre língua e sociedade preconizada pela Sociolinguística, leva a julgamentos de um indivíduo ou de uma determinada comunidade de acordo com a forma de falar, ditando regras do que é o padrão “certo”. O que fomenta esse preconceito seriam algumas deduções de como a língua portuguesa é difícil essa forma

padrão passa a não ser acessível a todos e o domínio a ela seria limitado aos professores, advogados, intelectuais. Como é possível que uma comunidade fale “errado” se esta é sua língua materna? Na verdade se defende é a forma padrão da língua que seria a maneira ideal de comunicação, mas não consideram que a língua é mutável multiforme e heterogênea. Vê-se a necessidade do especialista divulgar estudos concernentes à língua, abrindo um leque para inúmeras possibilidades de arranjos e formas que se tornam autossuficientes a ponto de fazer com que um grande percentual de grupos com ideias preconcebidas vejam com outros olhos a língua comunicativa portuguesa que estabelece uma comunicação completa dentro das possibilidades de variações que um indivíduo ou uma comunidade pode criar para seu processo de inter-relação.

A variação da língua dentro de uma comunidade de fala é o fator de interesse do pesquisador, segundo Labov os falantes não usam as mesmas formas, mas se ajustam de acordo com a necessidade num contexto social único e compartilham uma mesma norma estabelecida de forma inconsciente sobre a língua passando a possuir sua própria marca social, com traços característicos daquela região ou estado. É interessante notar que a grupos de prestígio são atribuídos valores positivos, enquanto que a classe desprestigiada recebe valores negativos sendo rotulados como “feio” ou “errado”. Labov busca uma homogeneidade antes às variações, e esses fatos serão descritos através das atitudes dos falantes ante as regras e formas linguísticas, a que tipo social pertence como idade, sexo, grau de escolaridade, gênero, que são identificados por pertencerem à determinada célula social.

Para ampliar o foco de pesquisa é interessante saber se os falantes compartilham o mesmo traço linguístico, se essa comunicação é uniforme entre eles e se seguem as mesmas formas e atitudes durante a comunicação, observando a frequência dessa comunicação. É aqui que surge o termo “rede sociais”, que variam de um indivíduo para o outro e pode envolver parentesco, rede de amizades, ambiente religioso, entre outras redes que, quanto maior o número, maior o fluxo, menor o número, menos fluxo de interação, captando a dinâmica entre eles, quanto mais forte a rede se torna mais difícil sofrerem influências externas, e o que chama-se *localismo* (COELHO *et al.*, 2012) se torna latente, pois envolve emoções, valorização social daquela comunidade. Essa mesma comunidade pode agregar seu grau de valores a medida da migração dos indivíduos, pois quanto mais mobilidade mais esta comunidade estará sujeita a agregação de valores de outros grupos.

A língua passa por processo de mudança no decorrer do tempo. Por mais que essas transformações aconteçam, as pessoas não param de se comunicar, pois a estrutura da língua não é afetada, “o fato de existirem duas variantes com o mesmo valor de verdade que competem pelo mesmo espaço não quer dizer que uma delas vai se tornar obsoleta e que outra vai ser a forma padrão.” (COELHO *et al.*, 2012, p. 92), a exemplo do pronome *vós* que nos últimos tempos tem sido usado em alguns casos exclusivamente em questões jurídicas e em contexto religioso, e em nossas conversas corriqueiras o que mais utilizamos é o pronome *você/vocês*. A língua é heterogênea e o mesmo acontece em uma comunidade de fala, um indivíduo eu se mudou para determinada região se adapta ao modo de fala daquele meio social, o que não quer dizer que ele aprende uma fala nova e esquece a que usava, mas devido ao uso contínuo da nova fala, a outra se torna obsoleta e “arcaica” e deixa de ser usada por ele.

Vê-se então que fatores determinantes extralinguísticos, sociais, segundo Coelho *et al.*, (2012), são condicionantes da variação e mudança, fatores sociais que são os níveis de escolaridade, faixa etária, e os chamados fatores estruturais da língua eu se enveredam na análise sintática. Algumas formas de mudança não são discretas como *Nós vaiquando* é falado por algumas comunidades e na hora da escrita e conjugação do verbo ele sofre alteração. Nesse caso, a alteração aparece na fala. Outro caso é o do *você*, eu na hora da conjugação ela passa a *sertu*. Nessa situação, a mudança parece exercer uma disputa pelo poder, onde uma se sobressai a outra até que a mudança ocorra totalmente. Mudanças não ocorrem abruptamente e adaptações são realizadas pelo falante, até que seu estágio de transição esteja completo. Diz-se que uma transmissão de mudança pode ser transmitida de uma comunidade para outra através da interatividade e do contato entre indivíduos e comparativo pode ser feito ao se comparar uma geração mais velha e outra geração mais nova e detectando qual a língua em uso no momento, fatores sociais eu marcam, neste acaso, uma geração.

Quando se fala em fatores sociais, consideram-se comunidades, tipos de falares e comunicação, lembrando que essas comunidades interagem entre si, sejam em função da necessidade de se comunicar em diferentes áreas leva o indivíduo a aprender novos signos que aos poucos passam a fazer parte de um novo grupo social, e para encontrar respostas para as mudanças linguísticas, precisa-se questionar e investigar quais as condições que determinam a mudança, onde se encaixam, como serão avaliadas e quais suas atribuições de implementação. Esses fatores variam no mesmo indivíduo e

de indivíduo para indivíduo, de acordo com o momento situacional.

Quando esses fatores sociais ocorrem, surgem as chamadas línguas emergenciais, que aparecem de acordo com as circunstâncias, essas línguas, que podem ser até simplificadas, emergem para estabelecer comunicação. Olhando nesta mesma ótica de comunicação manifesta-se uma comunicação simplificada, e tal ação é praticada de maneira natural seja para falar com uma criança ou tomando uma atitude em se igualar com o outro para que a mensagem seja transmitida e, neste processo de transmissão há o uso de falas pausadas de estruturas fáceis de gestos maiores.

Há variações próprias das pessoas que se obtém por serem de determinadas regiões, o falar também pode variar de acordo com a situação, se está em um tribunal forma falada é mais culta e se estou em uma roda de amigos a fala é mais popular; existem os jargões que são marcados a uma determinada atividade, a um jargão jurídico, esportivo. Cada um possui sua característica única com pontos marcantes como os gêneros da fala como prece, canto de uma determinada torcida e o mais comum é a conversação, seja ela formal ou informal. Afinal, as variações e as crenças sociais são fatos sociais que conduzem a elaboração de jargões religiosos próprios da comunidade religiosa ou de acordo com a situação que de religiosidade que ela vive. Nesse caso, não convém falar em línguas de prestígio ou não, mas é possível presenciar a variação da língua em de acordo com o público-alvo que recebe a mensagem do pastor ou reverendo, em outras palavras, é possível comprovar que as pessoas são multilíngues em sua própria língua e que há várias maneiras de falar de falar, dependendo do contexto e dos participantes da conversa.

3. Comunidade Religiosa e experiência pessoal

Recordo-me da seguinte história missionária, contada por meu pai, que disse ter ouvido de outro pastor: Certa vez, a muitos anos atrás, um missionário dizia ter ouvido a voz de Deus, dizendo-lhe para evangelizar certa tribo indígena que ainda não tinha ouvido falar de Jesus. Esse missionário chegou de mansinho, se aproximando aos poucos daquelas pessoas, conquistou os moradores e, depois de alguns meses conseguia a confiança do chefe da tribo. Teve a permissão de falar sobre Jesus. Enquanto pregava, o interprete dizia exatamente o que ele ministrava, mas o tempo passou e aquela tribo resistia a aceitar a Jesus. Ele não entendia o que havia de erra-

do, pois falava o que tinha aprendido no seminário, que Jesus água de vida e que Ele era o pão da vida, mas nada acontecia. Então, desolado, passou a observar a tribo, e pode perceber que aquele povo sabia o que era a água, mas eles não sabiam o que era Pão, pois nunca tinham sequer comido um bocado de pão. Foi então que percebeu que o alimento principal deles era a mandioca e tocado pelo Espírito Santo teve o discernimento e pregou novamente. Falou sobre a água da vida, que quem bebesse daquela água nunca teria sede e disse que Jesus poderia saciar sua fome espiritual, porque Jesus era a Mandioca, a vida!“Étalasqueira, foi um rebulição só!”, dizia meu pai, muitos índios se convertendo e até o cacique se converteu. Naquele momento o missionário compreendeu como se comunicar com aquela comunidade.

Quando começamos a falar sobre a comunidade religiosa e, neste caso, a comunidade cristã, pensamos nas mais variadas formas de expressão da fala. Como é possível que tantas vidas possam ser modificadas pelo uso da variação correta correlacionada a determinada comunidade.

Para entendermos melhor, desde os primórdios da civilização, já se aprendeu o poder da persuasão por meio das palavras e das possibilidades do ganho por meio da variação linguística, seja esse ganho em número de pessoas, votos, números financeiros, etc.

Segundo a Bíblia, Moisés em uma conversa com Deus dizia que não sabia se comunicar com o povo,foi então que Deus o acalma dizendo que chamariaa Arão,seu irmão, que seria o intermediário das palavras de Moisés. Nolivro Êxodo 4:10 e Êxodo 7:1 e 2 está escrito:

Então disse Moisés ao Senhor: Ah, meu Senhor! eu não sou homem eloquente, nem de ontem nem de anteontem, nem ainda desde que tens falado ao teu servo; porque sou pesado de boca e pesado de língua. Tornou o Senhor a dizer a Moisés: “Eu chamei-te para seres o meu embaixador para com Faraó, mas é o teu irmão Arão quem te servirá de porta voz. Dáa saber a Arão tudo o que eu te disse, será ele quem o comunicará a Faraó e lhe pedirá para deixar livre o povo de Israel para sair do Egito.

Moisés foi criado junto ao povo egípcio, e sua fala condiziaa do palácio de Faraó, há estudiosos que supõe que ele seria gago, mas isso não é o foco desta pesquisa. Como precisava se comunicar com uma comunidade a qual não tivera acesso, precisava de alguém que convivesse com os interlocutores daquela região, Arão seria essa pessoa.

Outra personagem de que se tem notícia na Bíblia é Paulo, que se

encaixa brilhantemente nesta pesquisa. Paulo de Tarso nasceu em Tarso, por muitos conhecida como centro da cultura grega. Ele recebeu cidadania romana (Atos 22:28) provavelmente herdada de seu pai e, embora romano, era judeu da tribo de Benjamim do partido dos Fariseus, educado em Jerusalém, estudioso da Lei, era profundo conhecedor das culturas que o rodeava, falava aramaico. Após sua conversão seu legado se expandiu e sua visão sobre cada comunidade que tinha acesso se modificava, pois percebia as características da cultura dos falantes locais e tinha a capacidade de mutação de acordo com o momento social vigente. Era como se, por ter tantas cidadanias, possuísse o poder da variação imanente àquela língua e se adaptava de modo natural à heterogeneidade social.

Considerando que as pessoas são multilíngues, vem a mente os lugares por onde passei e com pessoas que convivi. Morei em cinco cidades diferentes que foram Camapuã/MS, Cuiabá e Juára-MT, Cassilândia-MS e em Montividiu-GO, nesta última morei por nove anos e pude presenciar as ocorrências dos fenômenos de variação surpreendentes, a exemplos, “*eu lai-nha*”, “*tu lainvinha*”, “*dexa de saliença*”, modos de expressão únicos daquela gente simples e amorosa e de comida tão apimentada que meus olhos lacrimejam só de lembrar.

E como se como interagir com um povo de fala tão criativa?

Quando chegamos àquela cidade de nome extravagante, não sabíamos o que nos esperava, primeiro estranhamento foi com a culinária e, por incrível que pareça, eles não sabiam o que era cachorro-quente, minha mãe-foi a primeira a lhes apresentar essa comida que pra eles foi tão exótica.

Outro impacto foi com a cultura rural. Pessoas, tanto homens como mulheres, não terminavam ou não continuavam seus estudos, por não verem necessidade e, compondo essa paisagem encontramos esse falar diferente, o que fazia minha mãe temer que meu irmão e eu passássemos a usar. Lutava em manter-se com uma postura e fala culta e para eu e meu irmão não sofrêssemos mudanças linguísticas. No entanto, nunca menosprezamos nenhuma dessas pessoas que fizeram parte de nossa história, esta cidade me traz as melhores recordações de amizades verdadeiras.

Dessas recordações me pego a pensar em um momento em que meu pai pregava e pude perceber variação linguística a que meu pai utilizava para o sermão. Lembro-me que eu percebi que ele variava a forma de falar de acordo com a comunidade para quem se dirigia, foi onde eu perguntei pra

minha mãe, e ela dizia que sempre era assim que ele fazia.

Quando meu pai prega sobre a família para uma comunidade de pessoas menos letradas, ele diz: “*Essa é a muié que Deus me deu, óia só, não preciso de outra não.*”, mas quando é convidado para pregar em um congresso ou em uma outra cidade ou na capital ele muda a fala e até sua postura se modifica elaborando frases mais rebuscadas como “*Esta é mulher que Deus me deu, vejam só, não preciso de outra, ela é feliz por me ter por perto (...)*”.

E quando perguntava a minha mãe por que ele fazia aquilo ela dizia que ele ‘mudava o jeito de dizer as coisas’, ou que ‘aqui não é o lugar dessas coisas’.

Hoje ele pastoreia a Primeira Igreja Batista em Poxoréu, interior do Mato Grosso. Quando o vejo pregar, percebo que ele não perdeu essa faculdade de adaptar a sua fala às comunidades as quais se dirige.

Em fim, posso dizer que presenciei ou presencio um falante bilíngue dentro de sua própria língua que adquiriu essa capacidade a partir de contatos linguísticos e pela experiência da experimentação dos fenômenos da variação.

4. Considerações Finais

A proposta desta pesquisa vem ao encontro à ideia das variações nas línguas regionais, mas neste caso, com a variação da linguagem religiosa, que por sua vez possui sua fala identitária que surge a partir da necessidade de comunicação entre o interlocutor e receptor e assim construindo uma intercomunicação única entre o líder religioso e seus fiéis.

Dessa forma, pode-se dizer, que o ser é motivado pelo ímpeto de atingir o “coração” do ouvinte se aproximando a ele apoderando-se da variação com a capacidade de troca de uma variante para outra de forma natural sem que ocorra erros de sintaxe. Esta pesquisa, quando concluída, não irá falar somente do falar padrão ou não padrão, mas do poder da variação linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEN, W. P.; GOMES, N. S. O Jargão Evangélico: Aspectos Sociolinguísticos das Expressões do Cristão de Hoje. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/12/016.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2018.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Trad. de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Hagnos, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*– sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Como falamos brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CALVET, L. *Sociolinguística*– uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA JR., Joaquim Matoso. *História da linguística*. Trad. de Maria do Amparo Barbosa Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. Lúcia Lobato. Revisão de Mark Ridd. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Sociolinguística*. Florianópolis: L-LV/CCE/UFSC, 2010.

CONEGERO, D. *A História do Apóstolo Paulo*: Quem foi Paulo de Tarso? Disponível em: <<https://estiloadoracao.com/historia-do-apostolo-paulo/>> Acesso em: 13 de maio de 2018.

DELLA TORRES, M. B. L. *O Homem e a Sociedade*: uma introdução à sociologia. 13. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MOLLIKA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs). *Introdução à sociolinguística*–otratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas* . São Paulo: T. A. Queiroz/Universidade de São Paulo, 1984.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

ROSA, Eduardo. *Evangeliquês*: Pesquisador cataloga jargões religiosos em

Mestrado. Disponível em:
<<http://www.uems.br/noticias/detalhes/evangeliques-pesquisador-cataloga-jargoes-religiosos-em-mestrado-na-uems-101544>> Acesso em: 29 de abril de 2018.

O LEGADO VISIGODO: A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA GÓTICA NO PERÍODO DE FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Gabriella Veras Rodrigues Guimarães (UERJ)

vrguimaraes.gabriella@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições linguísticas do superstrato gótico na língua portuguesa, no período da formação dos dialetos ibero-românicos na península Ibérica durante as ocupações germânicas do século V. Os antropônimos, bem como o cotidiano dos soldados e das classes menos abastadas, mostram-se espaços prolíficos de palavras supostamente de origem visigoda, além de alguns morfemas. Essa suposição é natural devido ao contato dos povos germânicos com os romanos muito antes da vinda dos primeiros à Península. Portanto, é uma tarefa difícil precisar a origem exata dos vocábulos, com a possibilidade de terem chegado via latim, por outras línguas germânicas, ou pela Gália. Além disso, a presença sueva no noroeste da península não deve ser ignorada na formação do galego-português, impondo mais questionamentos sobre a procedência dos vestígios deixados pelos germânicos. Em virtude das inúmeras imprecisões acerca da etimologia dos fatos linguísticos em questão, este trabalho tem como foco mapear alguns dos superstratos de origem supostamente visigoda. Haverá especial consideração à língua materna dos germânicos, cuja ocupação peninsular durou dois séculos, o gótico.

Palavras-chave:

Visigodos. Língua gótica. Superstratos germânicos.

1. Introdução

As migrações germânicas na Península Ibérica, que atingiram o seu estopim durante o século V, deixaram um vasto legado não somente cultural, como linguístico. Segundo Rucquoi (1995, p. 21): “São cada vez mais numerosos os historiadores que dão como início da história medieval da Península Ibérica a data de 409, na altura das primeiras invasões bárbaras, ou seja, dos Alanos, dos Vândalos e dos Suevos”. O termo “bárbaro” merece um breve esclarecimento, uma vez que pode referir-se a todo povo, na visão dos romanos, que mora além de suas fronteiras. Em grego, o termo designava aquele que possuía uma língua incompreensível, hábitos e costumes estranhos aos helenos e não compartilhava da mesma civilização (GUERRAS, 1987). Esse termo também deixa implícita a oposição “civilizado” e “bárbaro”, nova acepção surgida na época do Renascimento para designar aqueles que, na visão dos intelectuais da época, acabaram com o

Império Romano e, portanto, dotados de um nível cultural inferior, grosseiro e longe dos ideais “civilizados”. Por isso, neste trabalho, evitaremos o uso da palavra “bárbaro” para não insinuar que haja algum juízo de valor sobre as diferentes culturas, compartilhando da mesma decisão de historiadores modernos. Não podemos deixar de salientar, contudo, que os povos germânicos, quando mencionados em manuais mais antigos de filologia e história, eram muitas vezes referidos como “povos bárbaros”.

É natural que a formação de algumas línguas românicas tenha passado por uma fase de bilinguismo, uma vez que a invasão e a ocupação da grande România Medieval¹⁴⁰ pelos povos germânicos e eslavos foram intensas, ocasionando a fragmentação do Império e também do latim vulgar. Essa fase de bilinguismo não dura tanto, já que a língua de maior prestígio social tende a se sobrepor naturalmente sobre a outra. Pode ocorrer, contudo, de a língua do povo vencido deixar marcas na do vencedor, o *substrato*; e a língua do povo dominador deixar marcas na língua do dominado, o *superstrato*. No que tange às línguas ibero-românicas, como o português, galego, espanhol e catalão, destaca-se a presença germânica no último caso, o superstrato, advinda da ocupação considerável dos suevos no noroeste da Península, especialmente na Galícia, no século V, e dos visigodos, no restante da Ibéria. Outros casos podem ser observados no franco, na Gália, e no caso lombardo, na Itália.

Os superstratos germânicos no período de formação da língua portuguesa encontram voz em numerosos empréstimos lexicais e alguns morfológicos (BASSETTO, 2013; MATTOS E SILVA, 2008), especialmente na toponímia e antroponímia (PIEL, 1942). Porém, investigá-los torna-se uma tarefa difícil sem considerar o período da união galego-portuguesa, como nos resquícios deixados na língua galega e também nos resquícios na língua castelhana. Há de se lembrar que as línguas ibero-românicas modernas eram dialetos de um romance que compartilhava do mesmo território e se influenciavam mutuamente através do comércio, intercâmbio cultural, do turismo e os meios de comunicação (BASSETTO, 2013, p. 273). Portanto, a investigação sobre os superstratos não deve se limitar apenas à língua portuguesa, mas deve levar em consideração as demais línguas ibero-românicas que compartilhavam o mesmo romance com diferenças dialetais

¹⁴⁰ “A redução da România Antiga começou, portanto, já no século II d.C. As invasões dos povos germânicos e eslavos, como se viu, causaram a fragmentação primeiramente política e posteriormente linguística da România” (BASSETTO, p. 179).

próprias.

Devido à limitação do presente trabalho, pretende-se investigar os superstratos germânicos supostamente visigodos que podem ter ocasionado mudanças de ordens lexical e morfológica na língua portuguesa, levando-se em consideração aspectos intra e extralinguísticos. A escolha justifica-se pelos quase três séculos da presença dos visigodos na Península Ibérica, além do número relevante de empréstimos linguísticos possivelmente originados da língua materna desse povo: a língua gótica.

2. História extralinguística

Com o enfraquecimento do Império Romano no final do século IV, tiveram início as grandes migrações dos povos¹⁴¹, que duraram em torno de dois séculos. Pode-se dizer que a primeira fase da migração teve como causa a chegada dos hunos às planícies da Rússia Meridional, obrigando a penetração dos godos no Império Romano. Essa penetração seguiu-se da invasão de outros povos que estavam isolados nas fronteiras. Dos diversos povos germânicos que protagonizaram as migrações, mencionamos aqueles que marcaram presença na Península Ibérica a partir do século IV: os vândalos, divididos em asdingos e silingos, os suevos e os visigodos. Devido à limitação do trabalho, daremos destaque aos últimos.

Os visigodos, originários do sul da Escandinávia, constituíam um povo heterogêneo advindo da divisão dos povos chamados godos de acordo com o assentamento geográfico: aqueles instalados na Rússia Meridional eram chamados de ostrogodos e aqueles instalados entre o Danúbio e o Dniester eram chamados de visigodos (GIORDANI, 1970). A origem dos nomes de ambos os povos encontra divergência entre alguns autores, mas, segundo Bassetto (2013), os ostrogodos eram os chamados “godos do leste”, já os visigodos eram os “godos do oeste”.

Após os visigodos terem vencido a grande batalha de Adrianópolis, que durou quatro anos, rebelam-se contra Valêncio e o imperador Teodósio acaba lhes cedendo os territórios ocupados e ganham o título de federados, possibilitando décadas de intercâmbio cultural entre romanos e germânicos.

¹⁴¹ “Conhecidas pelos historiadores alemães por *Völkerwanderung*, traduzido como ‘migração dos povos’” (GIORDANI, 1970).

O cristianismo pôde, então, difundir-se entre os visigodos em forma de arianismo. Segundo Musset (*Apud* GIORDANI, 1970),

(...) esse povo constitui o único grupo que atravessou o Império de lado a lado, o primeiro que fundou Estados duráveis e conseguiu uma síntese de elementos germânicos e romanos, o único, enfim, que gozou de uma cultura intelectual autônoma. (MUSSET *apud* GIORDANI, 1970, p. 64)

Sob a liderança de Alarico, os visigodos tornam-se uma ameaça para o Império do Oriente após a morte do imperador. Realizam pilhagem pelos Balcãs (395-401), Itália (401), mas são derrotados duas vezes pelo líder vândalo Estilício. Com a morte do último, em agosto de 408, Alarico se encontra diante dos muros de Roma. Depois de três marchas sobre a capital, Alarico penetra na cidade através da Porta Salaria. Desde o século IV a.C, a cidade não via exército inimigo em suas muralhas; e por três dias os visigodos saqueiam Roma poupando apenas alguns santuários. A queda do grande Império, enfim, ganha grande repercussão.

Após a morte de Alarico, os visigodos chegam à Península em 410, devastando a Espanha. Ataulfo, líder atual, estabelece sua residência em Barcelona. Com o seu assassinato (415) e o de seu sucessor, Vália assume o comando visigótico e volta-se ao Império em busca de alimento para o seu povo e aceita a oferta de combater os vândalos e outros povos não-romanos na Espanha (418). Revelou-se, assim, um leal federado, combatendo alanos e silingos na Bética, além de ter perseguido os asdingos, obrigando-os a se fixarem na região de Vandalusia, ou a “terra dos vândalos”, atual Andaluzia. Esse combate expulsou de vez os vândalos para o norte da África.

Teodorico I (418–451) sucede Vália, perecendo aos hunos ao entrar em combate com Átila. Teodorico II o sucedeu, renovando o status de federado e lutando contra os suevos, que chegaram à Península no ano de 411, início do século V. Assim como o seu antecessor, desejava uma fusão com os romanos, mas deparou-se com uma facção que opunha-se a essa ideia. Por isso, foi assassinado pelo líder dela, Eurico (466-484), que o sucedeu no trono.

Estendendo o reino de Tolosa até a Espanha, Eurico amplia as fronteiras na Gália. Na Espanha, os visigodos ocuparam as últimas províncias romanas, fazendo com que os suevos fossem isolados no noroeste da Península. Ao mesmo tempo em que o Império do Ocidente sucumbia, o rei dos visigodos alçava-se ao posto do mais poderoso soberano da Europa Ocidental (GIORDANI, 1970).

A fixação visigoda na Península, desde então, durou até o ano de 711, com a invasão dos árabes que pôs fim ao reinado germânico. Em todos esses anos de contato entre os visigodos e a população ibérica, o romance peninsular enriqueceu-se de numerosos empréstimos lexicais e alguns morfológicos, que serão tema do próximo capítulo.

3. História intralinguística

3.1. Panorama

A partir do século III, godos, francos, lombardos, alamanos, borguinhões e suevos exerceram influência linguística na România em diferentes níveis. Segundo Bassetto (2013):

Além dos topônimos e antropônimos mais gerais, constam-se cerca de 200 empréstimos léxicos provenientes dos godos (visigodos e ostrogodos), 520 dos francos no galo-romance e 280 dos lombardos no ítalo-romance. (BASSETTO, 2013)

Na Península Ibérica, apesar de os visigodos terem se romanizado bastante durante suas migrações ao longo da România, podem ser percebidos alguns empréstimos de ordem lexical e morfológica nas línguas ibero-românicas. Mesmo que o latim tenha se tornado a língua da cultura literária e de maior prestígio social, Gamillscheg (*Apud* MASON, 1979) define que palavras de caráter afetivo não eram satisfeitas pela língua latina entre os visigodos, havendo preferência pela língua materna:

Ao expressarem-se os visigodos em sua língua adotiva, não poderiam se satisfazer ao substituírem suas expressões saturadas de um alto valor afetivo pelas palavras correspondentes da língua estrangeira. O latim foi sentido como uma língua de conceitos, que poderia bastar para satisfazer suas necessidades intelectuais, mas não afetivas. (GAMILLSCHEG *apud* MASON, 1979) (Tradução nossa)

A língua dos visitantes germânicos, portanto, estava bastante viva entre os seus falantes ao chegarem à Península, apesar de terem a abandonado em favor do latim algum tempo depois. Devido à proibição dos casamentos entre visigodos e a população ibérica, lei revogada apenas pelo rei Recaredo, em 589, ao abraçar o catolicismo, os germânicos tiveram pouco contato com a população nativa, falando uma língua diferente, sujeitos a um código legal diferente, seguidores de uma religião diferente e apenas os ú-

nicos a ocupar posições de comando no exército (MASON, 1979, p. 270). Esse isolamento visigodo da população ibérica manteve a sua língua nativa viva, o gótico, no âmbito familiar e nos relacionamentos entre os semelhantes, vindo a sucumbir apenas por volta do século VIII.

Uma fase de bilinguismo é natural em territórios que sofreram assentamentos de povos estrangeiros. No caso peninsular, escavações arqueológicas apontam que os visigodos não se dispersaram por toda a Península (MASON, 1979, p. 269). Os seus assentamentos foram concentrados na região de Castilla la Vieja (Espanha), demonstrando um desejo de preservação religiosa, cultural e familiar desse povo. Essas concentrações podem ter gerado uma fase de bilinguismo no fim do século VII até início do século VIII, havendo algum uso ainda da língua gótica. Contudo, há registros históricos da dispersão desse povo por praticamente toda a extensão da Península, especialmente na época de perseguição aos demais povos germânicos que ali tentavam assentar-se.

3.2. A língua gótica

Para entendermos a realidade linguística daqueles que contribuíram com alguns dos superstratos germânicos presentes na língua portuguesa e nas demais línguas ibero-românicas, é importante a exposição das características da língua materna falada por eles: o gótico. A intenção aqui, contudo, é um brevíssimo panorama linguístico-histórico dessa língua tão pouco atestada, se compararmos com as suas irmãs da família germânica.¹⁴² Além disso, supõe-se que tantos os visigodos quanto os ostrogodos falavam a mesma língua gótica, mas com algumas diferenças dialetais comuns as suas tribos.

Até o fim da Idade do Bronze, os povos germânicos constituíram uma unidade étnica e sua língua, devido a fenômenos linguísticos particulares, já havia se separado das demais indo-europeias. Podemos falar de uma unidade linguística germânica, chamada também de protogermânico ou de germânico-comum, que perdurou até o século III da nossa era (BUNSE, 1983, p. 52). Porém, é incorreto afirmar que essa unidade era homogênea e

¹⁴² Para uma análise mais detalhada sobre o gótico e as demais línguas germânicas, consultar: ROBINSON, O. W. *Old english and its closest relatives*, Califórnia: Stanford University Press, 1992; BUNSE (1983).

sem fragmentação dialetal. Após este século, as diferenças linguísticas devem ter sido tão acentuadas a ponto de já podermos mencionar uma fragmentação do protogermânico em unidades linguísticas isoladas.

O protogermânico gerou três ramos linguísticos principais: o *germânico ocidental* (inglês, frísio, alemão, etc.); o *germânico setentrional ou nórdico* (islandês, dinamarquês, norueguês, etc.); e o *germânico oriental* (gótico, vandálico, etc.). De todos os três ramos, apenas um deles não deixou descendentes nas línguas modernas, considerado, portanto, um ramo arcaico: o germânico oriental, no qual consta o gótico.

A língua gótica dos visigodos e ostrogodos é atestada em poucos textos dos séculos III e IV. A nossa mais importante fonte sobre ela são os códices da Bíblia traduzidos para o gótico pelo bispo visigodo Ulfilas, na fase da cristianização dos visigodos. Pouco se sabe sobre ele, além de ter se tornado bispo por volta do ano 341 com a missão de converter seus compatriotas. Além da Bíblia de Ulfilas, temos poucos comentários bíblicos, fragmentos do calendário da igreja gótica, títulos latinos e inscrições rúnicas como fontes linguísticas. Sobre as dificuldades da atestação do gótico, Bunse (1983) conclui:

(...) podemos dizer que o gótico, como nós o conhecemos, é a língua de um só homem e de um só texto: nós não conhecemos o gótico. Nós conhecemos apenas a língua da *Bíblia* de Ulfilas. Mas essa língua é, por isso, não menos preciosa, pois excetuadas as primeiras inscrições germânicas, o gótico é a forma mais antiga e mais arcaica das línguas germânicas que nós conhecemos. (BUNSE, 1983, p. 54)

O alfabeto rúnico aparentemente era o único sistema de escrita que os godos conheciam, composto de 24 caracteres. Com a tradução da Bíblia, Ulfilas teve de substituí-lo por um alfabeto composto de 27 símbolos, dos quais 25 são letras. Essa substituição deveu-se, segundo Bunse (1983), ao fato de a escrita gótica original ter uma conotação pagã e era empregada em fórmulas mágicas nos rituais religiosos dos germânicos. Assim como no anglo-saxão e no nórdico antigo, o gótico conhecia a fricativa dental surda transcrita como *þ* (atualmente *th* em “thanks” do inglês) e a labial velar fricativa transcrita como *hv* (próxima ao fonema /x/ do alemão: *nacht*).

O gótico apresenta um sistema de cinco casos, além de conhecer os gêneros gramaticais neutro, feminino e masculino. Os pronomes (pessoal e demonstrativo) e os artigos definidos acompanham a flexão do nome a que se referem. O sistema verbal restringe-se a dois tempos: pretérito e presente, não conhecendo ainda tempos compostos. O verbo apresenta a divisão

entre forte e fraco, distribuído em classes diferentes. Abaixo, um trecho de um dos versículos da Bíblia gótica retirado de Bennet (1980):

(1) In dagam Herōdis þiudanis qēmum Jōsēf jah Maria in Bēþlahaim. (2) jah jāinar gabar Maria Iēsu. (3) jah hairdjōs wēsun jāinar ana akra. (4) jah sāi aggilus qam himina. (5) jah qaþ sa aggilus du þāim hairdjam ana þamma akra: (6) hairdjōs sāi gabaúrans ist himma daga Xristus in Bēþlahaim; (7) sāi sa ist þiudans himinis jah þiudans þiudanē. (BANNET, 1980)

((1) Nos tempos¹⁴³ do Rei Herodes, vieram José e Maria a Belém. (2) e lá nasceu Jesus. (3) e os pastores estavam lá no campo. (4) e o anjo veio dos céus. (5) e disse o anjo aos pastores no campo: (6) “pastores, nasceu neste dia Cristo em Belém; (7) é o rei dos céus e rei dos reis.)

Percebe-se no texto gótico palavras cognatas em outras línguas germânicas como o dativo plural do substantivo masculino de *dags* (inglês: day; alemão: Tag); no verbo forte no pretérito plural *qiman* (inglês: come; alemão: kommen) e no verbo pretérito *wēsun* (inglês: were; alemão: wurden).

Em consequência da pouca documentação relacionada aos godos, nada se conhece sobre a produção literária que o povo pode ter vindo a ter um dia. Sabe-se, contudo, que a língua parecia não ter muitas palavras relacionadas ao pensamento abstrato. Para a tradução da Bíblia, Ulfilas teve de adaptar estrangeirismos gregos do léxico judeu-cristão para a sua língua materna, como *aggilus* (anjo), *þaiculatur* (guarda), *apaustaulus* (apóstolo) etc. Além disso, percebe-se o uso de decalques sobre modelos gregos ou latinos como *armahairts* (misericordioso), junção de *miser* (arma) com *hairto* (cor). Recorreu também ao processo de composição, como em *nahtamats* (ceia), junção de *nahts* (noite) com *mats* (comida). Serviu-se também de prefixação, cujos temas eram, geralmente, verbais, como em *andawaurdjan* (responder), junção da preposição *and* (indicação de oposição) com *waurdjan* (verbalizar).

Concluindo, podemos mencionar também o caráter conservador da língua gótica em relação às demais línguas germânicas, cujo sistema gramatical transparece o do protogermânico. Esse caráter conservador a diferencia das demais línguas germânicas antigas do ramo ocidental, como o lombardo, por não ter participado da *segunda mutação consonantal do alto alemão*. Esse fato é relevante, uma vez que, no italiano, por exemplo, conse-

¹⁴³ *dagamé* o substantivo masculino em -o que, literalmente, quer dizer “dia”. Preferimos pela tradução “tempos” devido ao contexto.

gue-se separar os germanismos lombardos dos góticos apenas pelo critério da mutação consonantal como a mudança /p/ > /f/: o italiano *tuffare* (mergulhar) <lomb. **taufan* (cf. antigo alto alemão *taufan*; *tofan*) em relação ao gótico *daupjan* (LÜDKE, 1974).

3.3. Superstratos góticos

3.3.1. Considerações etimológicas

No trabalho lexicográfico, especialmente o etimológico, há de se ter especial atenção à apresentação do étimo. Como Viaro (2011) atenta, “confundem-se, com frequência, étimo e derivação morfológica” (p. 99). O *étimo* de uma palavra sofreu mudanças de ordem fonológica e semântica em uma sincronia pretérita qualquer. Já a *derivação* trata de palavras distintas, com mudanças mórficas. Outro problema que o autor aponta é a distinção entre *étimo* e *origem*, ao definir o conceito de *terminus a quo*, a datação da ocorrência mais antiga de uma palavra. O autor ilustra como exemplo a palavra *açúcar*, cujo étimo é árabe, mas a origem é indiana. A depender da datação do limite mais antigo da forma investigada, haverá preferência por uma forma ou outra.

No caso dos superstratos germânico-ocidentais das línguas ibero-românicas, muitos deles parecem ser de *origem* germânica, mas de *étimo* francês ou italiano. No caso específico dos empréstimos vindos dos godos, pode-se dizer que boa parte deles é original e etimologicamente ostro e/ou visigótica.

3.3.2. Problemas

Quando falamos de superstratos de origem gótica na língua portuguesa, encontramos alguns problemas: (1) falta de atestação documentada das palavras góticas, ou seja, boa parte do vocabulário é linguisticamente reconstruída e não encontra respaldo nas poucas fontes disponíveis em língua gótica; (2) numerosos elementos germânicos chegaram na Península Ibérica muito antes do século V, período anterior à divisão dialetal das línguas germânicas a partir do protogermânico. Ou seja, germanismos mais antigos impossibilitam a determinação de qual língua germânica, de fato,

vieram; (3) alguns empréstimos de origem supostamente gótica podem ser facilmente confundidos com elementos germânicos de origem frâncica ou lombarda, uma vez que ambas as línguas contribuíram consideravelmente no léxico das línguas ibero-românicas e foram introjetadas no latim vulgar.

3.3.3. Método

Para a separação dos superstratos supostamente góticos dos demais germanismos, adotaremos os seguintes critérios: (1) germanismos comuns no espanhol e no italiano, mas não no francês, podem ser de origem gótica, devido à ocupação dos ostrogodos e visigodos em ambas as regiões. Ambos os povos compartilhavam do mesmo idioma, com diferenças mínimas (MASON, 1979); (2) germanismos exclusivos dos idiomas ibero-românicos são seguramente de origem visigoda (NETO, 1979); (3) levando-se em consideração que as camadas menos abastadas da população visigótica retiveram mais tempo a sua língua materna que as camadas mais altas, que preferiram adotar a língua de prestígio, o latim, presume-se que o vocabulário germânico que chegou aos romances ibéricos tenha sido de palavras relacionadas à atividade bélica, vida pastoral e doméstica. Termos de prestígio não parecem ter ganhado espaço, uma vez que o gótico não ocupava a mesma posição privilegiada que o latim; (4) elementos antroponímicos de origem germânica são numerosos e parecem ser de origem seguramente visigótica (PIEL, 1942); (5) germanismos anteriores à chegada dos visigodos à Península, mas presentes no latim vulgar, serão desconsiderados uma vez que tais termos parecem impossibilitar a determinação de qual dialeto germânico podem ter vindo (cf. 3.3.2).

3.3.4. Empréstimos

Seguindo os critérios acima, separamos o léxico gótico presente na língua portuguesa por campos semânticos. É importante, contudo, salientar que um ou mais termos podem não constar na listagem ou propositalmente podem não ter sido incluídos, apesar de estarem presentes em outras obras, por não terem atendido aos critérios selecionados acima. Além disso, como o número de elementos antroponímicos de origem goda é bastante numeroso, preferimos por não nos esgotar nesse item, uma vez que ultrapassaria os limites propostos pelo presente trabalho, e também por Piel (1942) já ter realizado um estudo mais criterioso e mais extenso sobre o assunto.

Atividades militares: espia (<*spaiha); espora (<*spaura); guarda (<*wardja); guarir (<*warjan)¹⁴⁴

Vestuário: luva (<*lofa); roupa (<*raupa); fato¹⁴⁵ (<*fat).

Animais: ganso (<*gansus);

Construção: estaca (<*staka).

Vida doméstica: roca (<*rukka); estaleiro (<*stalla); espeto (<*spittus); tampa (<*tappa); agasalhar (<*gasalja)¹⁴⁶; aia (<*hagja); taco (<*taikns).

Termos afetivos: enguiçar (<*inweitjan)¹⁴⁷; aleive (<*lêwjan); ufo; ufanar-se (<*ufjo); gana (<*gaaanon); rico (<reiks); íngreme (<*ingrimjis).

Antroponímia: Rodrigo/Rodrigues (<hroths “reputação” + reiks “poderoso”); Fernando (<frithu “paz” + nanth “ousadia”); Argimiro (<harjis “exército” + meris “famoso”); Elvira (<gails “alegre” + wers “fiel”); Afonso (<all “todo” + funs “preparado”); Ataulfo (<ada “claro” + wulfs “lobo”) etc.

Morfologia: O único sufixo derivacional herdado do gótico parece ter sido o *-engo* (<-ing). Assim como nas demais línguas ibero-românicas (esp. *-engo*; aragonês *-enco*; catalão *-enc*), não é muito produtivo comparado a outros sufixos.

4. Considerações finais

Diante da natureza bastante complexa do assunto abordado, tentou-se, no presente trabalho, discutir brevemente os superstratos germânicos de origem supostamente gótica, sem ignorar a realidade social e linguística dos falantes que habitaram por quase três séculos a Península Ibérica: os visi-

¹⁴⁴ Forma obsoleta para “proteger” que gerou o substantivo “guarita”.

¹⁴⁵ Indumentária; vestimenta.

¹⁴⁶ Segundo Neto (1979), designava “comunidade de uma casa”, expressão antiga que indicava “casar-se”.

¹⁴⁷ Segundo Piel (1942), indicava “mau olhar”.

godos. Devido às limitações do artigo, nem tudo foi exposto da maneira que mereceria ter sido, mas tentou-se evitar, em relação aos empréstimos, algumas generalizações tão correntes em manuais de filologia quando abordam a questão dos germanismos. No mais, entendemos que o assunto merece um estudo mais aprofundado e esperamos que essa exposição sirva como incentivo para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BASSETTO, B. *Elementos de filologia românica*. v. 1. São Paulo: Edusp, 2013.
- BENNETT, W. H. *An introduction to gothic language*. Nova Iorque: The Modern Language Association of America, 1980.
- BUNSE, H. A. W. *Iniciação à filologia germânica*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.
- GIORDANI, M. C. *História dos reinos bárbaros*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- GUERRAS, M. S. *Os povos bárbaros*. São Paulo: Ática, 1987.
- LÜDKE, Helmut. *História del léxico románico*. Madrid: Editorial Gredos, 1974.
- MASON, P. Social implications of borrowing: the visigothic element in hispano-romance. *Revista WORD*, v. 30, n. 3, 1979.
- MATTOS E SILVA, R. V. *O português arcaico: uma aproximação*.v.1 léxico e morfologia, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2008.
- NETO, S. da. S. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- PIEL, J. M. *O patrimônio visigodo da língua portuguesa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1942.
- RUCQUOI, A. *História Medieval da Península Ibérica*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- VIARO, M. E. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

O LÉXICO TOCANTINENSE NAS OBRAS “SERRA DOS PILÕES: JAGUNÇOS E TROPEIROS” E “MANDINGA”

Fernanda de Oliveira Eduardo (UFT)

nandaoliedu@gmail.com

Ana Claudia Castiglioni (UFT)

anacastiglioni@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos os aspectos do léxico da língua local expressos nas obras “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros”, de Moura Lima, e “Mandinga”, de Liberato Povoá. Relacionamos aspectos lexicais e da literatura com o objetivo de investigar suas contribuições para a construção cultural do estado do Tocantins através do inseparável, literatura e palavra, apontando para a identidade da literatura local também por meio do vocabulário utilizado nas obras. Serão apresentadas 14 unidades léxicas de cada obra, organizadas em dois quadros, com o objetivo de demonstrar, por meio dessa amostragem, um pouco do falar do estado em questão. Tivemos como base o glossário presente na obra de Moura Lima, a partir dos significados dispostos no Dicionário Tocantinense de termos e expressões afins e com a indicação da marca de uso presente nos verbetes do dicionário Houaiss versão eletrônica. Durante a pesquisa que deu origem ao artigo foram levantadas 223 unidades lexicais consideradas comuns na fala dos tocantinenses, classificadas pelo dicionário Houaiss, em alguns casos, como regionalismo Brasil, ou seja, brasileiro, e regionalismos especificando por estados como exemplo, Pará, Pernambuco, Piauí, Goiás, entre outros.

Palavras chaves:

Léxico. Literatura. Tocantins.

1. Introdução

A literatura e a palavra são indissociáveis, confirmamos isso quando lembramos que uma das definições mais populares da literatura é: a literatura é a arte da palavra. Partindo desta premissa consideramos o léxico tocantinense em suas literaturas de formação; “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros”, de Moura Lima, e “Mandinga”, de Liberato Povoá. Neste trabalho, apresentaremos os aspectos do léxico da língua local expressos nessas obras pioneiras do mais novo estado da federação, o Tocantins. Relacionamos aspectos lexicais e da literatura com o objetivo de investigar suas contribuições para a construção cultural desta região através do inseparável, literatura e palavra, apontando para a identidade da literatura local também por meio

do vocabulário utilizado nas obras. Para isso, investigamos o léxico, que segundo Teixeira:

O léxico é o nível [...] que melhor representa o saber de um grupo sócio-linguístico-cultural, pois representa a via de acesso para ver e representar o mundo, deixando, portanto, transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de um grupo social do qual o indivíduo faz parte. (TEIXEIRA, 2015, p. 65)

Na pesquisa que deu origem a este trabalho, com a finalidade de estudar as unidades léxicas utilizadas nas obras literárias tomadas para análise, fizemos um levantamento dos aspectos da teoria literária, conceitos e definições especificamente da literatura na antiguidade e das características da formação da literatura brasileira, como o movimento binário de sua produção no novo mundo, que ora obedecia a padrões eurocêtricos, ora deseja afirmasse de modo genuinamente brasileiro desprendendo-se dos moldes estabelecidos pelo colonizador.

Neste trabalho, apresentamos 14 unidades léxicas de cada obra, organizadas em um quadro, com o objetivo de demonstrar por meio dessa amostragem, um pouco do falar do estado em questão. Tivemos base o glossário presente na obra de Moura Lima, a partir dos significados dispostos no *Dicionário Tocantinense de termos e expressões afins* e com a indicação da marca de uso presente nos verbetes do dicionário Houaiss versão eletrônica. Durante a pesquisa foram levantadas 223 unidades lexicais consideradas comuns na fala dos tocantinenses, classificadas pelo dicionário Houaiss, em alguns casos, como regionalismo Brasil, ou seja, brasileiroismo, e regionalismos especificando por estados como exemplo, Pará, Pernambuco, Piauí, Goiás, entre outros.

2. Representação Regionalista Literária no Tocantins

O Estado do Tocantins foi desmembrado do Norte do Estado do Goiás no fim década de oitenta em 1988. As produções literárias do estado referidas neste trabalho, seguem a mesma tendência da literatura nacional, que se comprometeu a contar-nos nossa história. Este processo de separação acaba por agir de forma semelhante ao período de independência do Brasil, onde as criações estavam voltadas para construção do patriotismo, de valorização do nativismo, desta forma no Tocantins o sentimento era de criação de identidade e valorização da cultura popular do estado.

Chamamos essas literaturas analisadas de literatura formação, pois foram as pioneiras após a emancipação do estado. Sendo *Serra dos pilões: jagunços e tropeiros*, de Moura Lima, publicado em 1995, sete anos após emancipação, e *Mandinga* de Liberato Povoá, em 1998. Além disso, regional pelo caráter representativo dos personagens, da exposição do modo de falar, da descrição das paisagens, compromissadas com expressão local, que segundo Cruz,

[...] ganham relevância na medida em que pelos incorporados e pela forma como são representados fundam um novo discurso de feição peculiar, fundado na história local e no universo mítico-folclórico de onde emanam as lendas, os mitos, as crenças, as festas populares, na riqueza ecológica de suas serras, vales, montanhas, rios na variedade da fauna e na pluralidade de seus tipos humanos como vaqueiro, o curandeiro, a parteira, a mandingueira, o jagunço, o fazendeiro (...) (CRUZ, 2008, p. 59)

O novo estado apropriou-se de suas tradições mítico-folclóricas, mitos e lendas, crenças e superstições, e do registro documental da língua para alegorizar a literatura local. Os autores usam da licença poética e ainda ressaltam característica dos romances regionais brasileiros, valorizando a forma de falar e viver do antes goiano, agora tocantinense, pertencente ao norte do país. Sobre isso, Cruz relata:

[...] o aproveitamento literário da linguagem dialetal da região na tentativa de demonstrar que os escritores, ao desviar-se da língua literária culta buscam se auto-afirmar como autores contemporâneos revelando que as expressões populares, assim como a linguagem carregada de erros de grafia e concordância, ao contrariarem a norma gramatical, estão presas a um grau zero de norma e refletem a relação da linguagem com a terra.(CRUZ, 2008,p.7)

Aqui nos utilizaremos do conceito verossimilhança, os autores o fazem intencionalmente, pois as palavras e expressões utilizadas foram propositalmente escolhidas para expressar o modo de falar do homem da região, além de ser uma ligação que a obra estabelece com o leitor nativo.

A fala dialetal, o coloquialismo, a descrição de costumes e a manutenção das tradições são características inerentes às obras analisadas da literatura tocantinense. Entendemos esta descrição como conservadorismo da cultura primária da região, e também documentação da cultura local. Além disso, demonstra a preocupação dos autores com a preservação dos hábitos, como o modo de falar, que já não vemos com tanta frequência nos dias de hoje, num momento que vivemos da comunicação instantânea,

fomentada pelas redes sociais e tecnologias, onde um novo léxico se configura.

3. Regionalismo e Brasileirismos

No centro da discussão sobre regionalismo e brasileirismo estão principalmente as definições encontradas nos dicionários para as lexias catalogadas como brasileirismo. A questão gera algumas dúvidas quanto a legitimidade dessa definição.

Vejam os como Ferreira define regionalismo e brasileirismo: “re.gi:o.na.lis.mosm.1. Locução peculiar a uma região, ou regiões. 2. Defesa de interesses regionais, ou valorização, nas artes, dos elementos e costumes próprios de uma região geográfica.”(FERREIRA, 2007, p.692).” bra.si.lei.ris.mosm.1. Palavra ou locução própria de brasileiro(2). 2. Modismo próprio da linguagem dos brasileiros. 3. Caráter distintivo do brasileiro e/ou do Brasil” (FERREIRA, 2007, p.187).

Para entendermos melhor este impasse do léxico brasileiro, citamos o estudo referencial da tese de doutorado de Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, *O português do Brasil: brasileirismos e regionalismo* (1999). Pesquisa orientada por Maria Tereza Camargo Biderman, que resumidamente verificou lexias de utilização unânime e regional brasileira. Para examinar estes itens a pesquisadora se utilizou da classificação de brasileirismo presente do dicionário de Ferreira, Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de 1994. Finalizando com uma exposição de 400 lexias catalogadas com brasileirismo para análise. Ao fim desta pesquisa concluiu-se que há falhas nos levantamentos de brasileirismo, por muitas vezes considerado impreciso na definição utilizada. E mais “a não especificação dos critérios empregados pelo lexicógrafo na categorização desses fatos linguísticos” (OLIVEIRA, 1999, p. 337). Vale ressaltar a relevância desse estudo como proposta para a revisão destas classificações, para estabelecermos de vez a distinção entre regionalismo e brasileirismo.

Em artigo anterior a tese, Oliveira já levanta questões sobre as formações do regionalismo e brasileirismo, levando em consideração todos os fatos de formação do léxico brasileiros já comentados em nosso estudo ela infere que:

Cabe assinalar que é no âmbito do léxico que verificamos com maior nitidez a deriva da língua, ou seja, as tendências já contidas no sistema, bem como as mudanças referentes a seu caráter dinâmico, mudanças essas que passam, num primeiro momento, pela esfera lexical. Foi precisamente nesse nível linguístico que mais se fizeram sentir as influências das línguas indígenas e africanas. Tais influências registradas no léxico podem ser verificadas em referentes do mundo físico e do universo cultural próprios de nossa sociedade. Nesse léxico diferenciado podemos perceber a presença de vocábulos e de expressões características do uso brasileiro, que podem ter sido usadas em Portugal, em outras épocas, ou ainda sejam empregadas, todavia com uma semântica diversificada. (OLIVEIRA, 1998, p. 11)

Apesar da publicação recente do Atlas Linguístico do Brasil (2014) notamos ainda a pouca referência feita à ele nas obras lexicográficas de língua geral, fato que, se ocorresse, certamente resolveria muitos dos impasses mencionados já há alguns anos por Oliveira.

4. Regionalismo nas obras analisadas

Para determinar esse regionalismo nas lexias analisadas nos valeremos de levantamentos realizados no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, de Antônio Houaiss, do ano de 2006. Como exemplificamos acima teremos certas dificuldades em classificar as palavras do léxico tocanтинense, pois retornaremos ao impasse do regionalismo e brasileiroismo para identificá-las. Já adiantamos que tanto na obra de Moura Lima, quanto os estudos de Cruz em “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros” e “Mandinga: uma literatura de formação do Tocantins”, há glossários referentes as obras e recorreremos a eles quando necessário e ao *Dicionário tocanтинense de termos e expressões afins*, de Liberato Povoá. A partir daí iremos adiante com os estudos que dispomos sobre o léxico tocanтинense nas obras “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros” e “Mandinga”, de Moura Lima e Liberato Póvoa transpuseram para as páginas dos seus romances o extraordinário acervo de expressões regionais, modismos linguísticos, ditados populares que, de uma forma ou de outra ajudam a singularizar as imagens do sertão tocanтинense.” (CRUZ, 2008, p.109)

Como obras de formação do Tocantins as obras analisadas revelam os traços de sua origem, através de seus enredos cheios de marcas linguísticas, onde os autores documentaram a realidade, tanto da fala, quanto da cultura tocanтинense.

Da perspectiva feita por Nascentes, dividindo o país em falares e

subfatares, o Tocantins ficaria situado no falar do Norte, situado uma parte nosubfalar amazônico e outra nos subfalar nordestino. Presumimos destes subfatares que o falar do tocaninense tem as influências do Norte e do Nordeste do país.

Outra questão levantada no início deste estudo refere-se à obtenção de unidades lexicais a partir das obras de formação do Tocantins. Já que há distinção entre a língua falada e a língua literária como nos esclarece Hudi-nilson Urbano em *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*, afir-mando que a língua literária é artificial, já que ela está a mercê das escolhas estilísticas do autor, não tem a dinamicidade da língua falada e para o autor (2000, p.129),

A artificialidade patenteia-se, em primeiro lugar, por ser uma língua “es-crita”, condicionada, pois às técnicas próprias da língua escrita; passa depois pela estruturação narrativa planejada e termina por uma linguagem estilizada. Os diálogos, por exemplo, que na língua falada espontânea diária nascem e se desenvolvem muitas vezes ao sabor das situações e alheios à vontade dos falantes, têm, na língua literária, sempre propósito definidos pelo au-tor/narrador, embora dando uma ilusão contrária. (URBANO, 2000, p.129)

Além disso, a característica autotélica da literatura, e também sua função poética a separa dos usos gerais da língua, a difere da língua do dia-a-dia, que tem uma função utilitária diferente da função encarregada da língua literária. “Como língua escrita, vê-se ela, pois, a braços com as restri-ções técnicas que o canal escrito impõe” (URBANO, 2000, p. 129).

A partir destas colocações, tomaremos como fundamentos duas perspectivas, uma da teoria literária, quando Cândido fala do caráter docu-mental da língua pelas obras regionalistas. “o regionalismo teve aspectos positivos, como destacar as culturas locais, com seus costumes e lingua-gem.”(CANDIDO, 1999, p. 66) e a outra de obtenção de léxico dialetal, pa-ra a divisão dos falares regionais, sobre isso Isquerdo afirma (2006)

Enfim, a organização de uma grande base textual informatizada reunindo: obras da literatura, sobretudo, regional produzidas em todas as regiões brasi-leiras, estudos monográficos sobre vocabulários regionais, em especial os o-riundos de pesquisas acadêmicas produzidos no âmbito da pós-graduação; dados da língua oral, coletados também nas diversas regiões do Brasil [...] (ISQUERDO, 2006, p.456)

5. Cultura

A língua é um aspecto cultural que nos distingue, ou que nos define como comunidade, talvez o aspecto mais importante de todas as expressões culturais de um povo. Tomaremos como conceito a definição de cultura de Geertz 1978.

A cultura é mais bem vista não como complexos padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções, (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programas’) – para governar o comportamento. (GEERTZ, 1978 *apud* CALDAS, 2008, p. 14)

De acordo com Geertz (1978, *apud* CALDAS, 2008) a cultura está estreitamente ligada ao nosso modo de vida. Isso fica bem mais evidente quando analisamos a origem desse nome, que vem do latim *colere* significa cultivar, ou seja, explicita o modo como guiamos nossa vida. Para o senso comum, isso é o que queremos para nós, intuitivamente, com a ação de cultivar.

A cultura atua como uma bússola guiando-nos no agir e para onde ir, uma íntima ligação com o ser humano. E por estar relacionada a toda ação humana, podemos dizer que a cultura é a mais antiga e necessária produção oriunda do comportamento humano. Como afirma Caldas (2008, p. 12), “sem essa grande obra, o que seríamos? Não é possível imaginarmos nosso destino”. Tudo o que conhecemos é fruto da cultura.

Ao longo da história podemos notar transformações em quase tudo o que conhecemos. Presenciamos também diferenças quando nos deslocamos de uma região para outra. Essas transformações ou mudanças dão-se por que nenhum ser humano é igual e, quando um grupo se reúne para viver em sociedade, emerge uma especificidade geral daquele determinado grupo. “É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade” (SALLES *et al.*, 2004, p. 40).

Nesse contexto de diversidade individual, diversidade coletiva, intercâmbio mutualístico entre as diferenças, fica evidenciado que nós, enquanto sociedade, dispomos de uma infinidade de culturas e identidades. Assim, cada povo dispõe de mais de uma cultura, ou seja, é caracterizado pelo multiculturalismo, no entanto se constituem por suas especificidades. Outras culturas atuam em nossas vidas e discursos.

6. Língua, identidade e cultura

A língua é um fator importante para nos distinguir como indivíduos pertencentes a determinado país, estado ou comunidade. Apesar de nos primeiros estudos da língua viabilizados por Saussure a língua ser entendida como sistema homogêneo de signos, muitos avanços ocorreram sobre a funcionalidade da língua até a atualidade, considerando o contexto social do falante, o espaço histórico, entre outras concepções. É inviável estudar a língua, os aspectos da fala, sem conectá-la diretamente ao falante, o agente da língua e, mais impensável ainda, falar desse agente sem pensar o seu contexto social.

O indivíduo é permeado de várias esferas, históricas, geográficas, econômicas e sociais e essas esferas se configuram representativamente entre Linguagem e Cultura, e transparecem no indivíduo através do seu comportamento, respeitando as regras de convivência social por exemplo. Assim, a cultura o torna apto às convivências sociais e por fim este sujeito adere a uma personalidade que o distingue dos demais, o identifica, construindo esta identidade através da cultura.

Daí deduz-se que uma ligação intrínseca entre linguagem e cultura, pois o comportamento fluído da língua mobilizado pelo falante é uma característica essencial das relações sociais e culturais. Sendo a língua aderida, reproduzida por componentes de uma mesma comunidade ou região, essa língua será característica desta região, acabando por atribuir aos membros desta comunidade uma identidade cultural, que os diferencia dos demais.

As aquisições culturais que identificam e determinam os comportamentos de dada comunidade acabam por manifestar-se em seu sistema linguístico. Por isso, pesquisar sobre aspectos da língua é analisar também aspectos da cultura de seus falantes, mas não é só isso, muito do falar do indivíduo só compreendido se é entendida a razão existencial deste indivíduo. Desse modo, consideremos a fala contextualizada no espaço, histórico, geográfico e cultural possibilitando, assim, fundamentar as ocorrências linguísticas de dada comunidade.

Os aspectos que distinguem uma comunidade, como a língua, convenções sociais, as construções materiais e imateriais, suas crenças, mitos, lendas, sua organização, pontuam a identidade cultural deste povo. Oliveira conceitua este sistema da seguinte forma:

A identidade cultural é um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns como a língua, a religião, as artes, o trabalho, os esportes, as festas, entre outros. É um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. (OLIVEIRA, 2010, n.p.)

Ainda mais é através da cultura que o sujeito se reconhece no mundo, pois a cultura é que atribui significado ao universo coletivo, e o processo de construção da identidade é dependente dessa referência cultural. “A cultura, por assim dizer, embebe o humano e o define” (SOUZA, 1995, p. 123). Sendo assim, o indivíduo e sua identidade são um produto das convenções culturais.

7. *Léxico e identidade cultural*

O levantamento de palavras em um tempo específico, em um território, em determinadas circunstâncias, é capaz de revelar a identidade cultural de uma comunidade, já que todos os fatos vivenciados por esta comunidade se realizarão no mundo da linguagem. Pensando assim, a pesquisa do léxico proporciona entender não só a dinâmica da língua mas a dinâmica da cultura que se expressa em palavras. Consideremos a partir de então que o léxico é resultado das situações comunicativas sociais dentro do campo cultural em que o indivíduo está inserido, desta forma, há o surgimento de novas palavras e atribuição de novos sentidos as palavras já existentes. Como esclarece Silva:

[...] o léxico constitui-se do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e culturalmente definido; é o conhecimento partilhado que povoa a consciência do falante, onde esse acervo se configura como verdadeira janela através da qual o indivíduo divisa o seu entorno, ao mesmo tempo em que, ademais, revela os valores, as crenças, os costumes, os modismos que viabilizam a comunidade em que vive o usuário de tal e qual palavra. (SILVA, 2000, p. 142)

O léxico e cultura estabelecem uma relação mútua, já que é através do léxico a cultura se manifesta. Pois o léxico expressa todas as partes componentes da cultura humana, religião, lendas, histórias, crenças, arte, culinária, e a identifica como comunidade que compartilha do mesmo universo social. Assim analisar o léxico de uso comum de uma região é analisar como essa comunidade representa-se no mundo, desta forma percebemos as particularidades que identificam e distinguem essa comunidade.

8. Levantamento das lexias das obras *serra dos pilões: jagunços e tropeiros e mandinga*

Há vários aspectos da cultura que podem ser analisados através do levantamento de dados lexicais. A partir das obras *Serra dos pilões: jagunços e tropeiros* e *Mandinga* entendidas como regionais, organizamos uma amostragem de unidades lexicais dispostas nos dois quadros a seguir, cada uma delas com seus respectivos significados, catalogadas regionais ou não. As lexias serão dispostas em ordem alfabética, sendo as palavras registradas na forma como aparecem no dicionário *Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa*.

Este levantamento tem como base os glossários presentes no livro *Serra dos pilões: jagunços e tropeiros* e também no *Dicionário tocantinense de termos e expressões afins*, de Liberato Povoá. Sendo expostos da seguinte forma; do romance de Lima haverá o comparativo entre os significados no Dicionário Houaiss, no dicionário do Tocantins e no glossário presente na obra. Já no romance *mandiga*, as unidades lexicais representadas em dois comparativos entre Houaiss e o dicionário tocantinense. A seguir, apresentamos as unidades léxicas ilustradas nos quadros:

Quadro 1: Unidades lexicais do romance “*Serra dos pilões: jagunços e tropeiros*”.

Quadro 11 Unidades lexicais do romance "Serra dos pilões: jagunços e tropeiros".			
A			
Unidade le- xical	Significado Hou- aiss	Significado DICIO- NÁRIO TOCANTI- NENSE DE TER- MOS E EXPRES- SÕES AFINS	Significado roman- ce <i>Serra dos pilões: jagunços e tropei- ros</i>
Aboiar	transitivo direto 2fazer flutuar; pôr a boiar Ex.: <a maré enchente aboiou os barcos encalhados><a. madeira para transportar rio abaixo> transitivo direto 3afixar à bóia Ex.:aboiou bandeiras para marcar o percurso da regata intransitivo e pronominal 4manter(-se)à superfície da água;	Emitir, o vaqueiro, sons característicos para chamar ou acalmar o gado .	(v.i). Cantar ao gado, chamar ou acalmar o gado com canto monótono e triste.

	flutuar, boiar Ex.: <o barco aboi- ou por algum tem- po, antes de afun- dar><na água salga- da, abóia-se com muita facilidade> transitivo direto 5Regionalismo: A- çores. lançar à distância Ex.: aboiou o di- nheiro pela janela do carro		
Aboletar	Verbo transitivo di- reto 1.dar ² boleto ('or- dem escrita') ou alo- jamento a; aquarte- lar (soldados) em casa particular pronominal 2acomodar-se em qualquer lugar; alo- jar-se, instalar-se Ex.: aboletou-se na casa do irmão e não saiu mais.	Agasalhar-se; instalar-se; hospedar- se.	(v.i)Acomodar-se, alojar-se, instalar-se.
B			
Bacorinho	substantivo masculi- no 1Regionalismo: Bra- sil. bácoro pequeno 2Regionalismo: Bra- sil. Uso: informal. criança ou filho pe- queno; neném 3(1986) Regionalis- mo: Portugal (diale- tismo).m.q. vitelo	(s.) – 1. leitão. 2. trata- mento Carinhoso para criança pequena.	Diminutivo de bá- caro(leitão) porco novo.
C			
Carbojeiro	–	–	(s.m) Feiticeiro, mandingueiro.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Cabroeira	substantivo feminino Regionalismo: Brasil. 1rebanho de cabras 2conjunto de cabras ('capanga'); cabralhada, cabrual.	(s.) - turma de jagunços; coletivo de <i>cabras</i> .	Conjunto de cabras(jagunços)
Cabungo	substantivo masculino Regionalismo: Brasil. 1utensílio de madeira para recolher fezes 2m.q. penico 3indivíduo sem asseio e trato; cabungueiro 4pessoa a quem não se deve dar importância; cabungueiro.	—	Pinico
Caceba	—	(s.) - traste; trambolho.	Traste, trambolho.
Cacundeiro	adjetivo e substantivo masculino Regionalismo: Brasil. 1que ou aquele que leva cargas na cacunda ('dorso'); carregador 2diz-se de ou animal que segue atrás da tropa 3diz-se de ou indivíduo de classe ou posição social muito baixa 4diz-se de ou aquele que trabalha como guarda-costas ou capanga.	(s.) – capanga; jagunço que se contrata como guarda-costas.	Jagunço, capanga, pau-mandado.
Cafioto	Regionalismo: Brasil. 1filho; criança em geral 2aquele que frequenta terreiro de macumba ou é adepto desse culto ou de outro semelhante 3aquele que já é iniciado num desses cultos e auxilia o pai-de-santo nos trabalhos rituais etc	-	Macumbeiro, Feiticeiro.

Cagão	—	(adj.) - 1. medroso. 2. sortudo	Medroso, moleirão.
Caiongo	adjetivo Regionalismo: Brasil. 1envelhecido, ou que tem esse aspecto 2que perdeu as forças; enfraquecido 3Derivação: por extensão de sentido. que está em declínio; decadente.	-	Envelhecido, debilitado.
Cangoletê	—	—	Desmaio, chili-que.
Cangorça	substantivo feminino 1mulher velha, feia, desajeitada 2Regionalismo: Bahia, Beira. égua velha; gurita.	(s.) –mulher muito feia.	Mulher velha e feia.
Capadócio	adjetivo e substantivo masculino 1relativo à Capadócia, província central da Ásia Menor, ou o que é seu natural ou habitante; capádoce, capadócico, capádoco 2Uso: pejorativo. que ou aquele que é pouco inteligente; ignorante; burro 3(1889)Regionalismo: Brasil. que ou quem é impostor; trapaceiro, charlatão 4Regionalismo: Brasil. Uso: pejorativo. que ou quem tenta enganar os outros dando-se ares importantes; cabotino, espartalhão 5Regionalismo: Brasil. Uso: pejorativo. que ou o que tem modos de canalha	-	Indivíduo à-toa, vagabundo desclassificado.

	6Regionalismo: Brasil. Diacronismo: obsoleto. que ou quem canta à noite sob as janelas da namorada.		

Fonte: Autoria própria

Quadro 2: Unidades lexicais do romance *Mandiga*

A		
Unidades Lexicais	Significado Houaiss	Significado DICIONÁRIO TOCANTINENSE DE TERMOS E EXPRESSÕES AFINS
Acocorada	-	(v.) - ficar de cócoras
Aluá	—	(s.) - espécie de refrigerante caseiro feito de casca de frutas cítricas, principalmente de abacaxi ou ananás.
Arapuca	substantivo feminino Regionalismo: Brasil. 1armadilha para caçar pequenos pássaros; ger. uma pirâmide feita com pauzinhos ou talas de bambu; urupuca 2(1872) Derivação: por extensão de sentido. armação para surpreender, emboscar; cilada, armadilha 3Derivação: por extensão de sentido. lugar ermo ou de aspecto suspeito onde um assaltante poderia ocultar-se 4Derivação: por extensão de sentido. emprego de esperteza com a finalidade de enganar; engodo, embuste, conto-do-vigário 5Derivação: por analogia. casa muito velha, ou em péssimo estado de conservação, quase a desabar 5.1estabelecimento público, esp. casa de espetáculos, de aspecto desagradável, sujo, conhecido pelo mau atendimento ao cliente 6 Derivação: por analogia.	s.) - 1. armadilha para capturar aves. 2. embuste; engodo; logro. 3.casa velha ou insegura.

	estabelecimentomal-afamado que trabalha com crédito, seguro, sorteios etc.	
Arribar	verbo transitivo indireto e intransitivo 1Rubrica: termo de marinha. alcançar (embarcação) a riba, margem, praia, porto ou costa; aportar Ex.: depois de sete dias de viagem, o navio arribou (à praia) transitivo indireto e intransitivo 1.1Rubrica: termo de marinha. retornar (o navio) ao porto de origem transitivo indireto e intransitivo 1.2Rubrica: termo de marinha. entrar (o navio) em porto (baía, enseada etc.) não planejado, em função de emergência ou mau tempo Ex.: <devido à avaria, o comandante resolveu a. ao porto mais próximo><por causa da tempestade, o navio a. em Montevidéu> transitivo indireto 2Derivação: por extensão de sentido. chegar (em algum lugar) Ex.: caminhando, ele arribou na outra cidade intransitivo 3Rubrica: termo de marinha. desviar (o veleiro) o rumo para sotavento transitivo indireto 4não dar continuidade ao que foi começado; desistir Ex.: ela arribou dos estudos intransitivo 5mudar de região para outra; migrar Ex.: certas aves arribam frequentemente intransitivo 6partir sem dizer para onde Ex.: ele arribou e ninguém sabe o seu paradeiro transitivo direto e bitransitivo 7levantar, erguer, suspender (em riba, em cima de) Ex.: <ele arribou toda carga sozi-	1. levantar; carregar. 2. sair; viajar.

	nho><a moça arribou a bacia à cabeça> transitivo indireto 8mover-se em sentido ascendente; subir, elevar-se Ex.: <sua alma arribou aos céus><o militar arribou a tenente> transitivo indireto 9chegar (ao topo de algum lugar) Ex.: a. ao telhado da casa intransitivo 10pôr-se de pé; levantar-se, erguer-se Ex.: ele sempre arribou de madrugada transitivo indireto 11passar além; exceder, ultrapassar Ex.: a conta não arriba de três mil intransitivo 12estourar a boiada Ex.: o boiadeiro arribou transitivo indireto e intransitivo 13melhorar de saúde, de sorte ou financeiramente Ex.: <a moça arribou da doença><depois de maus momentos, felizmente ele arribou>	
Arreado	adjetivo 1provido de arreios Ex.: cavalo a. 2Regionalismo: Portugal. com adornos; enfeitado	(s.) - corda ou relho que serve para amarrar o bezerro ou pear a vaca no momento da ordenha.
Amuntado	—	(adj.) - montado.
Amoitada	adjetivo que se amoitou 1Derivação: por extensão de sentido. que se escondeu; oculto 2Derivação: por extensão de sentido. que se encontra abrigado; protegido 3Derivação: por analogia. Regionalismo: Brasil. que se encontra agachado; acachapado 4que se derrubou; abatido 5que se levou para o mato após rapto ou sedução (diz-se de moça)	De AMOITAR (v.) - esconder; retrain-se.

	6Regionalismo: Brasil. que se protegeu; agasalhado, defendido 7Regionalismo: Brasil. que formou moita (diz-se de vegetal) 8Derivação: por metáfora. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. que guarda para si o que sabe, sem dizer nada 9Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. firme em decisões; agarrado, seguro.	
Arca caída		(s.) - diafragma deslocado
À-toa	adjetivo de dois gêneros e dois números 1sem utilidade; desnecessário Ex.: um rádio à. 2que pode ser feito sem trabalho ou esforço; fácil Ex.: um conserto à. 3digno de desprezo; vil, baixo Ex.: revelou-se uma criatura à. ao enganar o próprio irmão 4que não tem importância; desprezível Ex.: <um pedacinho à.><uma dorzinha à.> 5de reputação duvidosa Obs.: cf. à toa Ex.: moça à.	(adj.) - 1. sem valor; sem importância.
B		
Baé	substantivo feminino Regionalismo: Índia. 1mulher canarim adepta do cristianismo 2(1874) forma carinhosa com que são tratadas meninas e mulheres indianas jovens	(s.) - espécie de porco anão, que engorda com facilidade.
Baladeira	substantivo feminino Regionalismo: Acre a Pernambuco. m.q.atiradeira	(s.) - arma de caçar passarinhos feita de duas tiras de borracha elástica atadas em uma forquilha e unidas com uma tira de couro, onde se coloca a pedra para ser im-

		pulsionada; atiradeira; estilingue.
Badoque	substantivo masculino m.q. <i>bodoque</i>	(s.) - V. <i>bodoque</i> .
Bariru	-	(s.) - caipira; matuto; tabaréu; bobo; sem malícia.
Baixeiro	adjetivo e substantivo masculino Regionalismo: Brasil. 1que ou aquilo que se coloca sob os arreios das cavalgadas para proteger o lombo do animal (diz-se de manta) adjetivo Regionalismo: Norte do Brasil, Nordeste do Brasil. 2ensinado a andar no passo travado, dito baixo (diz-se de cavalo) substantivo masculino Rubrica: agricultura. Regionalismo: São Paulo. 3o conjunto dos galhos que ficam sob a copa das laranjeiras.	(s.) - peça de tecido grosso ou de estopa que se coloca entre a sela e o dorso do animal para proteger o espinhaço;

Fonte: Autoria própria

Este comparativo acabará por reafirmar as palavras de Oliveira neste estudo, de que as unidades lexicais dependem de vários fatores quando se trata da construção do seu significado, que uma palavra que tem determinado sentido em uma região, pode ter um sentido totalmente diferente em outra região. E ainda observamos que o regionalismo brasileiro; o brasileiro e o regionalismo regional se imbricam de forma que não saberemos circunscrever. Por isso, a necessidade do levantamento de dados lexicais com o objetivo de delimitar as aparições regionais do português brasileiro.

9. Considerações finais

Buscamos apresentar neste trabalho a investigação feita a respeito da presença de um falar regional nas obras “Serra dos Pilões: jagunços e tropeiros” e “Mandinga”. De modo geral, o estudo demonstrou a formação da literatura brasileira, a busca pela identidade nacional através das letras, que resultou na aparição de obras regionais, uma vez que, acreditava-se que no interior do país, nas figuras sertanejas, caipiras, indígenas, negros estava a

genuinidade brasileira. Nestas obras regionais a utilização do português brasileiro distinto do europeu, era valorizada por seu caráter representativo de autenticidade. A construção do léxico brasileiro acentua essa discrepância, justificado pelas influências sofridas pelo português nessas terras, com contribuições, ainda que muitas vezes suprimidas, dos indígenas, dos africanos, e do contato desses com português europeu.

Ao fazer este estudo verificou-se que apesar de analisar o reflexo da língua, já que a linguagem literária tem funcionalidade diferente a da linguagem do cotidiano, sendo a língua literária sintética e utilizada com um propósito pelo autor, constatou-se que o léxico documentado nas obras literárias pode e deve ser tomado como estudo, por sua característica de preservação da linguagem e mais para contribuição para um mapa dialetal brasileiro. Como mostramos as lexias encontradas nas obras analisadas, apresentam palavras características do norte e nordeste do país, esta dedução deve se aos glossários encontrados tanto no livro “Serra dos Pilões: jagunços e tropeiros”, “Serra dos Pilões: jagunços e tropeiros” quanto na tese de doutorado de Cruz (2008), *Serra dos pilões: jagunços e tropeiros e Mandinga: uma literatura de formação do Tocantins* e ao *Dicionário tocantinense de termos e expressões afins*, de Liberato Povoá.

A análise a partir do dicionário Houaiss, mostrou que, em sua maioria, as lexias apresentam-se como brasileirismo, isso deve se à relação ainda recente entre a elaboração das obras de língua geral e os trabalhos do Atlas Linguístico do Brasil.

A partir da amostragem de unidades lexicais apresentada, pretendemos mostrar que as palavras têm uma ligação com a terra e a sua gente. O ambiente, a atividade econômica, as relações sociais e outros fatores são revelados através da linguagem e singularizam este falar, que através da literatura é mais que documentado e valorizado, é homenageado. A literatura é mais que autotélica, é fonte de conhecimento linguístico, e a literatura regional apresenta em suas páginas mais que referências locais, sua matéria prima, a palavra, está carregada de tradição, história e, por sua vez, identidade do ser regional.

Nesse sentido, o léxico local observado nas literaturas de formação do estado do Tocantins, “Serra dos pilões: jagunços e tropeiros”, de Moura Lima, e “Mandinga”, de Liberato Povoá, apresenta-se nas obras com intuito de preservação da língua dialetal e valorização da terra e dos agentes da fala local. As palavras representam o mundo do tocaninense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDAS, Waldenyr. *Cultura*. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Iniciação à Literatura Brasileira*. (Resumo para principiantes). São Paulo: Humanitas; Livraria-FFLCH/USP, 1999.

CRUZ, José Manoel Sanches da. *Serra dos pilões – jagunços e tropeiros e mandinga: uma Literatura de formação no Tocantins*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Gerais, Pós-Graduação em Letras: Niterói-RJ, 2008. 150 f.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio da Língua Portuguesa*. 6.ed. Curitiba: Positivo, 2007.

FERREIRA, Raphael Bessa. *Léxico Amazônida e Poética Amazônica em Altar em chamas*, de Paes Loureiro. In: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Org.). *Léxico e Cultura*. Araraquara: Letraria, 2015. p. 33-7

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Achegas para a discussão do conceito de regionalismos no português do Brasil. In: *Alfa*, São Paulo, v.50, n.2, p. 9-24, 2006.

LIMA, Moura. *Serra dos Pilões: jagunços e tropeiros*. 3. ed. Gurupi: Come-ta, 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de. *Brasileirismos e regionalismos*. In: *Alfa*. São Paulo, v.42, p. 9-24, 1998.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de. *O português do Brasil: brasileirismos e regionalismos*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa. *Dicionário de direitos humanos*. Brasília: MPU, 2010. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-export_pdf.php> Acesso em 31 de outubro de 2018.

PÓVOA, Liberato. *Mandinga*. Goiânia: Tocantins, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos*: Caminhos para prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, J.C.de (Org.). *A língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar*: filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Representação do sertão baiano em seara vermelha, de Jorge Amado: o campo lexical dos trabalhadores. In: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Org.). *Léxico e Cultura*. Araraquara: Letraria, 2015. p. 65-71

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na Literatura*(O caso Rubem Fonseca). São Paulo: Cortez, 2000.

O MEME E SUA INFLUÊNCIA NA LINGUAGEM

Livia Carneiro Lima da Hora (UEMS)
livia3009@hotmail.com

Elza Sabinoda Silva Bueno (UEMS)
elza20@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)
cteno@uems.br

RESUMO

A presente pesquisa traz como proposta a análise da ocorrência de neologismos na configuração textual do gênero digital conhecido por *meme*, difundido na *web*, cuja manifestação já se tornou um fenômeno social. Considerando as práticas de comunicação e interação inerentes ao contexto atual das mídias digitais, a interpretação textual vem sendo ressignificada pela mediação de recursos midiáticos no uso da língua, trazendo à tona novos olhares a respeito da linguagem. Tal manifestação pode ser compreendida, tendo em vista que, conforme Labov (2008), a estrutura da língua está diretamente ligada ao contexto social de sua utilização, ou seja, às transformações provocadas pelos falantes. Nesse sentido, este estudo pretende, a partir da análise em páginas das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, quais seja possível observar a linguagem memética, utilizada em contextos geradores de novas escolhas vocabulares, mostrar a linguagem *online* sob a perspectiva da sociolinguística, por meio das ocorrências de neologismos influenciadas pelos textos multimodais, próprios dos *memes*. Desse modo, com base na observação das palavras analisadas, será possível verificar os procedimentos mais comuns que o sistema linguístico utiliza para renovação do léxico.

Palavras-chave:

Memes. Neologismos. Sociolinguística.

1. Introdução

A sociolinguística é um ramo da área de estudos da denominada Linguística Estruturalista, que visa analisar o uso da língua no meio social. Na prática, o uso social está associado às manifestações reais de interação. Como corrente teórica, a sociolinguística propõe uma visão diferenciada para os fatos linguísticos, pois trata a mudança como um elemento constitutivo das línguas.

Assim, para Labov (2008, p. 140), a estrutura da língua tem relação direta com sua utilização, pois “estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos”, ou seja, as transformações provocadas pelos falantes. Reflete-se nessa prática a essência dos estudos da sociolinguística variacionista, que tem por preceito, a compreensão dos fatores que envolvem o uso da língua na sociedade, além das transformações provocadas por seus falantes.

Dessa maneira, é inegável a importância da ocorrência linguística do neologismo, tão presente no cotidiano de grande parte dos falantes. Por conseguinte, analisar o fenômeno do uso social da linguagem é importante para compreender a estrutura de formação da língua e as adaptações pelas quais ela passa, de acordo com as novas ocorrências e manifestações das comunidades de fala.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 24) explica que “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Desse modo, a internet se mostra, então, como uma grande possibilidade para os estudos de estrutura linguística, na medida em que a linguagem é representada das mais variadas formas no contexto virtual.

2. O uso social da língua e da linguagem

À luz da teoria laboviana, a língua pode ser considerada um sistema heterogêneo, sendo que a mudança é uma característica a ela inerente. Nesse sentido, a sociolinguística busca estudar a relação existente entre a língua e a sociedade, já que não admite a existência de uma ciência da língua que não seja social.

Para compreender como a língua é ou foi falada de diferentes modos é necessário conhecer todas as vertentes que envolvem seu uso, como os fatores linguísticos, morfológicos, sintáticos e fonológicos, e os fatores extralinguísticos, tais quais inovações tecnológicas, gênero, idade, escolarização, entre outros, pois a língua enquanto fato social é reflexo, também, desses componentes externos que agem e têm influência direta sobre ela.

Dessa forma, pode-se dizer que a língua é um sistema passível de mudanças constantes que coexistem e se complementam.

Vejamos agora que na concepção de Saussure (1916), considerado o pai da linguística por apresentar teorias basilares nessa área, foram apresentados importantes conceitos específicos a respeito de linguagem, língua e fala, ou, em sua definição, *language*, *langue* e *parole*, analisando-os como um conjunto de ações necessárias ao ato da comunicação humana.

Para o autor, a língua e a fala são partes indissociáveis da linguagem, que, por sua vez, possui um aspecto muito mais abrangente. Seriam como dois lados de uma mesma moeda, sendo que de um lado a língua teria um aspecto de sistema social, a fala, individual e a linguagem seria a própria moeda. A esse respeito, Saussure (1969) afirma que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao mundo social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1969, p. 17)

Na visão saussuriana, o objeto principal de estudo da linguística é a língua. A linguagem é, então, composta por elementos que se complementam e envolve áreas distintas, gerando a dicotomia entre língua e fala e demonstrando que essas duas instâncias fazem parte de uma unidade maior na comunicação. Percebe-se que, para Saussure (1969), o objeto de estudo da linguística não poderia ser a linguagem, pois não representa um todo e sim uma unidade, como explicita quando a classifica como “multiforme e heteróclita”, ou seja, tem um domínio amplo e regras singulares.

Dentre os diversos códigos que podem ser utilizados na comunicação, a língua é de fundamental importância, pois é uma forma de expressão que pode ser empregada universalmente em qualquer grupo social. Comparada, assim, a um sistema que serve como principal forma de interação entre os membros de uma comunidade.

A respeito de sua definição, Saussure (1969) esclarece:

Mas o que é a língua? Para nós, 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, 1969, p. 17)

Evidencia-se, então, que enquanto a linguagem é considerada por ele

como uma faculdade, a língua é o mecanismo que permite o exercício efetivo de tal faculdade, por isso, para o autor a língua é primordial aos estudos da linguística, já que se trata de uma manifestação social e essencial da linguagem, pois o homem sozinho não pode alterá-la, a não ser em virtude de acordo entre os membros da comunidade, enquanto a fala é individual e exprime a forma como o falante utiliza o código da língua.

Por conseguinte, é possível compreender que a linguagem exerce uma função sociocultural no meio em que estiver inserida, já que pode interferir no comportamento social, nos valores, nos falares e no modo de ser de um povo. Ela é uma das formas de retratar determinada sociedade e registrar características de seus membros.

De acordo com Matencio (2002, p. 17) “reflexões contemporâneas afirmam que a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas as quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de socialização”. Dessa forma, a linguagem age como mecanismo que possibilita ao homem expressar as ideias da maneira que lhe for conveniente e, assim, torná-las públicas, por isso é considerada mediadora da ligação entre o homem e o mundo ao seu redor.

Para Mollica e Braga (2003, p. 9) “a sociolinguística considera em especial como objetivo de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”. Nessa perspectiva, a diversidade linguística não é encarada como algo ruim e gerador de problemas na sociedade, mas como uma situação passível de observações e análises que possam registrar e descrever cada ocorrência de variação nos modos de se comunicar, tendo em vista a visão de que tais manifestações são concretizadas no uso da língua e da linguagem.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de articular a realidade dos falantes à forma de apresentação dos conteúdos textuais a que são expostos, evidenciando que a linguagem dos *memes*, trata-se de algo mais complexo do que apenas codificar e decodificar palavras.

3. O gênero textual digital meme

Abordar o *meme* como gênero digital é, em primeira instância, reconhecer que o avanço tecnológico vivido hodiernamente exerce influência na realidade linguística a qual somos expostos. É comum encontrar resistência em relação à comunicação virtual por haver a crença de que a linguagem *online* é caótica e destituída de regras, porém apesar de observarem-se graus distintos de formalidade, os falantes são perfeitamente capazes de adequar os níveis de fala mesmo em ambientes virtuais, adaptando tipologias e gêneros.

Assim, para Maciel e Takaki (2015, p. 53), os *memes* podem ser entendidos como “artefatos sociolinguístico-culturais *online*, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos”. Nessa perspectiva, os *memes* trazem um conceito bastante abrangente relacionado sempre à replicação intencional de mídias, geralmente com fundo humorístico, associada a situações cotidianas no espaço virtual.

Em se tratando de gêneros, cumpre ressaltar que os *memes* se encaixam muito bem na descrição de gêneros textuais emergentes da tecnologia digital que, de acordo com Marcuschi (2004),

(...) são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. (MARCUSCHI, 2004, p. 13)

Nessa visão, verifica-se a influenciados gêneros *online* na realidade sociolinguística da população, pois para que haja compreensão da linguagem, é necessário que o “leitor” faça uma ressignificação das palavras utilizadas, buscando uma leitura coerente que resulte na interpretação proposta pelo “escritor”, pois os *memes* possuem características próprias e exercem uma função social.

Ainda segundo Marcuschi (2004),

(...) pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par

disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2004, p. 13)

Desse modo, os *memes* enquadram-se nos gêneros textuais por ter a finalidade de produzir um efeito de sentido junto ao interlocutor e ao meio social em que estão inseridos, ratificando a teoria de Marcuschi (2002), a qual afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.

Apesar parecer um vocábulo relativamente novo, o conceito de *meme* não é algo tão recente. O termo surgiu na obra do biólogo Richard Dawkins, *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, de 1976), em que o autor, amparado na teoria darwiniana da evolução natural, denomina *meme* como um par ligado ao termo científico “gene”. Enquanto o “gene” seria uma unidade de informação genética, o “meme” seria uma unidade de informação cultural e, assim como o “gene”, teria capacidade de replicação.

Nesse sentido, Souza Júnior (2015) esclarece:

Para Dawkins (1979, 1982) dizer que um meme é o gene da cultura implica conceber que uma ideia ou informação é replicada majoritariamente de maneira homogênea, tendo os cérebros – e somente eles – como seus únicos artefatos de transmissão. Por exemplo, computadores, textos ou palavras não teriam esse poder, conforme concepções do autor (1982). (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 2)

Para o autor, essa capacidade de reprodução característica dos memes representa a essência comunicacional da linguagem, pois quando diz que somente os cérebros são artefatos de transmissão, pode-se apreender que o uso social da linguagem é que serve de suporte à reprodução memética.

Desse modo, os *memes* podem ser imagens legendadas, vídeos virais e expressões textuais compartilhados no meio digital, porém um importante item que os caracterizam são as ideias por trás dessas mídias, o contexto a que são associados, pois essa construção linguística expressa nos memes exige uma tarefa do leitor, que precisa interpretar todas as esferas do que está sendo observado, tais como cores, tamanho e formato de letras, expressões faciais, além de exigir, muitas vezes, conhecimento das situações culturais, econômicas, políticas, entre outras, a respeito dos acontecimentos ao seu redor, pois só assim só poderá haver compreensão das informações que podem estar explícitas ou implícitas nos textos.

Candido e Gomes (2015) destacam a simplicidade do gênero *meme*-

ao citarem que podem ser produzidos com programas comuns de edição e linguagem simples, pois o objetivo não é a produção de arte em si, mas transmitir informação, provocar a comunicação, utilizando-se para isso da comicidade.

Desse modo, o *mime* encaixa-se, também, na teoria de Bakhtinem relação a sua construção discursiva, pois sua compreensão depende da interação social entre interlocutores, intenções e finalidades que geralmente são de fundo sátiro ou humorístico. Ademais, a subjetividade e as escolhas linguísticas desse gênero também serão influenciadas pela enunciação ou discurso.

No momento atual, um dos fatores que mais exercem influência sobre a língua é a comunicação virtual e, mais especificamente, a comunicação via redes sociais. De acordo com Alves (2007):

Sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica. No entanto, é através dos meios de comunicação de massa e de obras literárias que os neologismos recém-criados têm a oportunidade de serem conhecidos e, eventualmente, de serem difundidos. (ALVES, 2007, p. 6)

Desse modo, do ponto de vista lexical, na linguagem utilizada nos *memes*, destaca-se a criação de neologismos. Assim, esse meio eletrônico contemporâneo possibilita a utilização de novos vocábulos na comunicação, que se formam na medida em que se convencionam novos usos sociais para a língua, dando origem, também, a novas palavras, conforme será verificado na análise a seguir.

4. Análise de memes e verificação dos tipos de neologismos encontrados

Para proceder à análise do *corpus* serão utilizados os parâmetros estabelecidos por Alves (2007) no livro “Neologismo: criação lexical”. A escolha da obra se deu pelo fato de que, entre diversos autores que conceituam e esclarecem sobre os neologismos, essa traz definições bastante completas e que se enquadram na proposta dos fundamentos de classificação dos processos de formação neológica da pesquisa.

Nesse contexto, para a autora, a neologia pode ser compreendida como a criação de termos e palavras específicas dentro da língua geral e os neologismos são entendidos como produto dessa criação, ou seja, as novas unidades linguísticas geradas.

Nessa definição, ela classifica os processos de formação de palavras por neologismos em três tipos:

– **Fonológicos:** que não têm origem em nenhuma palavra já existente na língua, resultando na produção de uma sequência inédita de fonemas, em que se incluem, por exemplo, as onomatopeias.

– **Sintáticos:** formados pela combinação de termos já registrados no sistema linguístico, incluindo a derivações, composições, siglas ou acrônimos. Resultam na alteração da classe gramatical da palavra-base, ao ser acrescentado um prefixo ou um sufixo, por exemplo.

– **Semânticos:** elementos criados sem que haja nenhuma alteração no léxico, utilizando-se para isso de processos estilísticos de metáfora, metonímia e sinédoque, atribuindo novos significados a palavras já existentes, construindo, assim, novos itens lexicais que podem surgir também por empréstimos de outras línguas.

Ademais, cada um desses tipos pode ter, ainda, subdivisões que especificam ainda mais seu uso.

Para o levantamento do corpus com a intenção de ilustrar cada uma das definições, foram utilizadas as redes sociais Facebook e Instagram, aonde foram escolhidos três memes para identificação das palavras com características de neologismo, buscando verificar sua classificação de acordo com o contexto de comunicação.

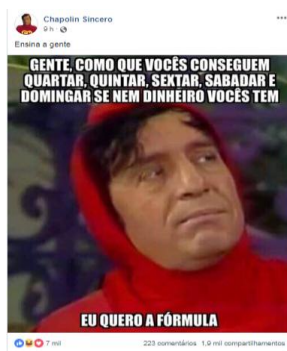
4.1. Neologismo fonológico



No *meme* acima, retirado de uma página que utiliza sempre a mesma imagem que já se tornou viral e modifica apenas as frases, verificamos os termos “kkkkkkkkkkkkkkk” e “rsrs”, que podem ser classificadas como neologismo fonológico.

Tal definição se dá pelo fato de representarem um tipo de onomatopeia que indica a expressão de risada utilizada no modelo escrito da linguagem, comumente encontrada nos meios digitais. Em contrapartida, tais expressões são raridades em ambientes discursivos formais, demonstrando que esse padrão de linguagem é característico da linguagem informal ou não padrão.

4.2. Neologismos sintático



Nesse caso, temos o registro de neologismos sintáticos formados pelas palavras “quartar”, “quintar”, “sextar” e “sabadar”. A classificação se dá em razão de terem sido utilizados como palavras-base os substantivos quarta, quinta, sexta e sábado referentes aos dias da semana e que, devido à derivação sufixal com o acréscimo dos sufixos verbais – ar, tiveram alteração em sua classe gramatical, acarretando em verbalização, ou seja, dando origem a novas palavras classificadas como verbos, pois o sufixo –ar pressupõe a existência de uma ação que apresenta relação de sentido com a palavra-base.

As ideias expressas pelos termos sextar e sabadar é de demarcar o início do final de semana no sentido de “curtir” aproveitando sua passagem, seja com momentos de animação ou de descanso. Já o uso de quartar e quin-

tar, demonstra a ideia de que algumas pessoas aproveitam ainda mais a semana, comemorando quase todos os dias.

4.3. Neologismo semântico



No terceiro caso temos uma imagem de dois “personagens” que viralizaram durante a época de realização dos jogos da copa do mundo de 2018, o “torcedor misterioso” e o “Canarinho pistola”. Aqui, o neologismo semântico está presente na palavra “pistola” que originalmente, de acordo com o dicionário Houaiss online, tem o sentido de “arma de fogo leve, de cano curto, que se dispara com uma só mão”, porém, sem sofrer nenhuma modificação lexical, teve seu sentido ampliado, passando a significar, no contexto da copa, a imagem da seleção brasileira (também apelidada de canarinho e representada pelo mascote) que estaria com mais garra e focada no objetivo de vencer a disputa.

Assim, a palavra “pistola” no sentido de arma foi comparada à expressão “pistola” do canarinho, por associação metonímica, ou seja, a troca de um termo por outro com o qual haja alguma relação de sentido ou algum conceito associado.

5. Considerações finais

Em função do caráter heterogêneo do português falado no Brasil, torna-se essencial conhecer melhor os fenômenos linguísticos que permeiam os processos de ampliação lexical. Assim, o trabalho com a internet e

mídias sociais vem se tornando base para estudos no meio acadêmico e a partir de seus resultados, novas práticas de ensino podem ser construídas auxiliando na visão da realidade linguística do país.

Nesse sentido, mostrar a linguagem *onlinen*essa breve análise sob a perspectiva da sociolinguística por meio das ocorrências de neologismos, pode contribuir com a leitura e produção textual, pois a aprendizagem por meio de mídias digitais é uma realidade que pode fomentar o interesse pela pesquisa em sociolinguística, demonstrando que essa área de estudos tem muito a ser investigado e essa diversidade do uso da língua no Brasil é uma grande riqueza nesse campo.

Apesar de sua origem na internet, atualmente o gênero *meme* tem ampla divulgação e circulação na sociedade e é utilizado para fins diversos, como entretenimento e publicidade. Desse modo, a análise dessas novas tecnologias e sua influência na linguagem, além do papel que exercem na interação social, pode ser de profundo valor para o enriquecimento dos estudos da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismos: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 327-58
- CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes: uma linguagem lúdica. In: *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21,n.63, p. 1293-303, set./dez., 2015.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. 1ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 44, p. 53-82
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo:

Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de L. Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de letras, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA JÚNIOR, J. de. “#InBrazilianPortuguese”, memes e fenômenos: linguística e as sugestões para reconhecer e investigar eventos digitais. In: *IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 9, 2015, Belo Horizonte, MG. Anais. Belo Horizonte: v. 4, 2015.

O PAPEL DA MULHER WARAO NAS RELAÇÕES DE PODER COMUNITÁRIAS

Marilyn Barreto Souza (IFRR)

barretomarilyn@hotmail.com

Adriana Santos Pequeno (IFRR)

asp.drik@gmail.com

Dâmaris da Silva Cota (IFRR)

damaris.dandann@gmail.com

Joseilson da Silva Sampaio (IFRR)

joseilsondasilvasampaio@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de campo sobre o papel da mulher warao nas relações de poder na família. O estudo teve como objetivo conhecer a percepção da mulher warao sobre sua participação nos processos de organização comunitária, usando como procedimento de coleta de registro a entrevista semiestruturada, aplicada com uma representante dessa categoria, e com anotações em caderno de campo sobre as atividades desempenhadas por mulheres warao no Centro de atendimento ao Imigrante, localizado na cidade de Boa Vista-RR, durante visitas esporádicas. A abordagem seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, com análise interpretativa dos dados. Os resultados indicam que, na cultura Warao, assim como em outras sociedades, as mulheres são responsáveis por trabalhos domésticos e atenção aos filhos. Contudo, como imigrantes, relativizam a sua participação nas decisões coletivas e passam a assumir atividades que, no âmbito da comunidade, são atribuídas aos homens. Conclui-se que a imigração promoveu a ressignificação da tradição, a partir do contato com conhecimentos e práticas sociais de outra cultura, resultando na ampliação de responsabilidades das mulheres warao, inseridas em um processo permanente de empoderamento.

Palavras-chave:

Cultura. Empoderamento. Warao.

1. Introdução

Registros históricos indicam que os espaços sociais ocupados pelas mulheres colocavam-nas em uma posição subalterna ou, no mínimo, subsidiária ou complementar ao homem em diferentes sociedades em que, este assumia o papel de chefe da família e a mulher a chefe da casa. Dessa forma, a autoridade da mulher vincula-se à importância da maternidade nas culturas.

Com o tempo o papel da mulher tem sofrido transformações evidentes de modo que, atualmente, um número cada vez maior de mulheres trabalha fora de casa para contribuir para a renda familiar, “além da maternidade, muitas preocupam-se com a realização profissional, vislumbrando uma nessa atividade uma condição necessária para o sucesso” (FLECK WARNER, 2003, p. 28). A mulher é, na verdade, a base da família, a base da sociedade, como enfatiza.

Apesar de o homem ser juridicamente o chefe da família, a cabeça do casal, sabe-se que *de fato* o papel marcante dentro da família é o da mulher, não só porque tem mais contato com os filhos, mas também porque é ela que mantém o equilíbrio deste pequeno núcleo. Aqui não se trata de supervalorizar o papel da mulher, trata-se apenas de mostrar a realidade como ela é. Basta atentarmos para os casos de pessoas desajustadas socialmente e veremos que, na maior parte das vezes, procedem de famílias onde a mãe não se portou com a dignidade devida. (MAGALHÃES, 1999)

A mulher tem alcançado seus objetivos, tem ocupado os mais variados papéis na sociedade, com isso fomos motivados a conhecer mais profundamente como se dá o papel da mulher Warao nas relações de poder nas relações de poder na comunidade. O estudo teve como objetivo conhecer a percepção da mulher Warao sobre sua participação nos processos de organização da vida comunitária. E, assim, reconhecer as mudanças do papel da mulher na cultura Warao, identificar normas de participação socioeconômica da mulher na sociedade Warao, averiguar as atribuições da mulher Warao na organização comunitárias e relacionar os direitos da mulher brasileira com os direitos da mulher warao na sua sociedade.

Considerando a proposta do projeto integrador, do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, do *Campus* Boa Vista, espera-se que essa pesquisa venha contribuir para uma formação acadêmica integral e reflexiva, buscando mostrar os caminhos mais favoráveis para a pesquisa e assim mostrar o suporte que o projeto integrador fornece para propiciar a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em qualquer nível de ensino.

Sob essa perspectiva, usou-se como procedimento de coleta de registro a entrevista semiestruturada, com gravação de áudio, aplicada com uma professora Warao, acolhida pelo Centro de Apoio ao Imigrante, localizado na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Além disso, utilizaram-se, anotações em caderno de campo sobre as atividades desempenhadas por mulheres warao naquele Centro, a partir de observações realizadas

em visitas esporádicas. A análise foi realizada tendo como aporte teóricos Talleria (2008), Rodrigues (2012), Aubutierre (2007), Castells(1999), Charrier(1990), Cucho (1999), Castro (2000) , Canclini (2002) Hall (1997), Almeida (2012), Arce (2001), Foucault (2001).

1. Caracterização da etnia warao

Segundo Talleria (2008), o povo Warao é considerado o grupo indígena mais numeroso da Venezuela, depois dos WayUú. A etimologia indica que Warao significa “gente da embarcação”, “gente que navega”. Isto porque os grupos dessa etnia habitam as margens do Delta do Orinoco, em áreas adjacentes da Guayana Esequiba e dos estados Bolívar, Sucre y Monagas.

Segundo Rodrigues (2012) a sociedade Warao é constituída por grandes famílias que mantêm laços de parentesco. Esse povo agrupa-se em subtribos de carácter endogâmico, em que a autoridade da mulher se reflete no matriarcado.

As mulheres se casam aos quinze anos e a família o núcleo familiar se compõem do casal e cinco a oito filhos em média. Os Warao são monógamos, alguns homens mais maduros ou líderes podem ter mais de uma mulher (preferencialmente a irmã da primeira). Pratica-se o levirado, o cunhado pode se casar com a esposa de seu irmão quando esta fica viúva. Na organização social dos Warao, o homem a casar-se adquire responsabilidade não só com sua esposa, a quem terá que manter, mas também terá que construir a casa dos sogros e conseguir alimentos necessários (caça, pesca e agricultura) para o sustento do novo núcleo familiar, até formar seu próprio lugar. A esposa principal é formalmente a dona da casa, ainda que o chefe da casa seja o velho sogro. Isso implica dizer que geralmente é a mulher quem administra a economia do lugar, apropriando-se e redistribuindo as tarefas de casa a colheita de seu genro. Segundo Rodrigues (2012) a educação se faz de maneira sutil e natural, sem obrigações nem repreensão. Os mais jovens aprendem observando e imitando os adultos segundo o sexo em suas diferentes tarefas diárias, e assimilam as regras morais e sociais escutando os relatos e os mitos dos mais velhos. Assim as ideias destes relatos são a vingança e a rejeição da comunidade.

Embora desde muitos anos a sociedade Warao tenha relação direta com a sociedade crioula, sobretudo ao integrar em algumas tarefas e com a

vida econômica nacional, eles têm conseguido manter e difundir os valores fundamentais de sua cultura e preservar sua autonomia como grupo indígena.

La educación que reciben los Warao en casa les informa sobre valores que han de regir su vida, cuáles serán sus roles, las actividades cotidianas que realizarán y sus costumbres y creencias mágico-religiosas. Los padres fabrican juguetes educativos e instructivos, como curiaras, arcos y flechas, chinchorros, cocinas y actividades de cosecha que acordes a su edad y sexo les enseña las tareas que desempeñaran como adultos. Los ancianos contribuyen con relatos tradicionales que transmiten a los niños oralmente, lo que permite que aprendan sobre las reglas y conductas sociales y morales de la sociedad en la que viven. En cuanto a la educación formal, como se ha mencionado anteriormente, el primer tipo de instrucción conocida fue la que introdujeron los misioneros y capuchinos de orden religiosa.

Os líderes Warao exercem a autoridade na comunidade, sempre orientada em consequência do bem coletivo. O homem que consegue manter a seu lado os membros de sua família, genros, irmãos e cunhados, tem maiores possibilidades de organizar frequentes e abundantes festas, pois desfruta da contribuição dessas pessoas no trabalho. Além disso, promover festas demonstra sua capacidade e possibilidades de compartilhar comida e bebida provando sua generosidade. Em decorrência disso, este homem pode orientar a comunidade a manter o sagrado equilíbrio entre a raça humana, o ambiente e os espíritos.

Deve-se mencionar que existem outros métodos que ajudam a estabelecer categorias entre os homens, entre eles se encontram os bailes religiosos, nos quais, através da avaliação de desempenho de cada projeto, se designa cada homem um papel na comunidade. Outro método é a atribuição de papéis a qualquer homem, tais como construtor de canoas, pois tem que saber o momento ideal para cortar a árvore.

Os Warao realizam uma prática de convivência que consiste em um diálogo entre os mais velhos. Estes reúnem-se todas as manhãs em uma forma de conselho, chamado “monikata”. Ali discutem assuntos importantes para a comunidade, estabelecem algumas deliberações para o desenvolvimento das atividades diárias. Tradicionalmente, cada um escuta a sua mulher e é portador de sua opinião. No obstante, durante a monikata, as mulheres e os jovens presentes devem permanecer calados.

Tallería (2008) ressalta que a sociedade warao é regida por um sistema político basicamente horizontal, em que cada comunidade reconhece a autoridade de um chefe. Assim, no âmbito político, em suas origens os Wa-

rao se encontravam orientados sob a influência de um homem mais velho e experiente que em seu idioma denominam: “aidamo”, “araobo” o “idamo”; cujo significado é “o chefe”. Esse chefe conta com ajuda do comissário: o “arukari”; que significa o distribuidor de tarefas, ele atua também como polícia. Ao restante das pessoas se denomina “nebú”, quer dizer: homem do trabalho.

Entretanto, na atualidade, sob a influência da colonização e dos *criollos*¹⁴⁸, os cargos políticos Warao são assumidos por homens. Aquele que exerce papel de governante é chamado “kobenhoro”; acompanhado de um capitão denominado “kabitana”; e de um fiscal que se chama “bisikari”; ademais, se designa o “yaota arotu”, que significa dono do trabalho; estes representantes tem como papéis principais a organização tanto de trabalho comunitário como dos eventos culturais y tradicionais. Existe, ainda, a figura do “dibatu”, que é quem intervém nas negociações entre conjuntos familiares e membros de uma mesma comunidade. Estes títulos se asseguram essencialmente aos homens já que, dentro do centro, a autoridade e a organização são matriarcais. Além dessas autoridades, as comunidades reconhecem outras figuras influentes, como o comissário, os enfermeiros e os professores, cuja função deriva do mundo “criollo”

Para Rodríguez (2012), os Waraos reconhecem três diferentes tipos de praticantes religiosos: o médico, o e o sacerdote (shamanwisiratu). O primeiro cura as enfermidades originadas pela penetração de algum objeto material no corpo o segundo, cura o que sofre de enfermidades produzidas pela introdução no corpo de tóxicos gerados por plantas e animais. O terceiro se encarrega de curar o espírito de infecções ocasionadas por uma entidade metafísica ou por possessão do espírito de um antepassado.

Rodríguez (2012) ainda enfatiza que existe um forte debate entre os investigadores sobre a possibilidade de uma mulher obter um cargo de “wisiratu” na sociedade Warao. Em geral, quem ocupa cargos religiosos são os homens, no entanto, isto não implica que as mulheres não possam ocupar também. Diante disso, em algumas comunidades há mulheres que desempenham atividades religiosas. O assunto está determinado pela idade da mu-

¹⁴⁸ La palabra proviene del portugués crioulo, que se utilizaba en el Brasil durante el siglo XVI. Allí se usaba para nombrar a los hijos de esclavos africanos nacidos en América, y fue adoptado después en las colonias hispánicas para designar a los hijos de europeos nacidos en América (Martínez-San Miguel, 1999: 209). El Inca Garcilaso, en sus Comentarios reales (1609).

lher, quanto mais velha mais possibilidades tem de exercer qualquer cargo religioso, pois deixou de menstruar. Para os Warao, a menstruação traz sobre elas forças antagônicas ao poder religioso.

Contudo, conforme pesquisas realizadas por Talleria (2008), assim como entre outros povos indígenas, o contato com os criollos promoveu alterações na cultura Warao, fazendo com que as tradições sejam ressignificadas. Os indígenas que fazem artesanatos levam para vender ou trocar por roupas ou alimentos. Muitos recebem doações de organizações relacionadas com os religiosos. O próprio programa de formação de professores de Intercultural Bilingüe é um convênio Vicariato de Tucupita-AVEC-UPEL. O Warao, que não tem trabalho com o estado (só uns poucos estão empregados por entidades governamentais), vive da pesca, da plantação, e da venda de artesanatos, como cestas e redes de fibras do buriti.

Segundo Aubuterre (2007), desde meados dos anos 1990, tem se registrado o fenômeno cada vez mais frequente da migração dos Warao para distintas cidades da Venezuela, entre as quais figura principalmente a capital, Caracas. Esse fenômeno tem sido mostrado nos meios de imprensa, devido ao fato de que estes indígenas se instalam improvisadamente em terrenos baldios da cidade, para se dedicar a mendicância urbana nas ruas e avenidas.

A migração começou em decorrência do barramento do Rio Manamo (um braço ou afluente do Rio Orinoco) por um dique/estrada pela Corporación Venezolana de Guayana, com a finalidade de aumentar as terras aptas às atividades agropecuárias, afetando áreas situadas no estado delta Amacuro e Monaga, e para dar acesso por terra à capital Tucupita. (García Castro, 2012).

Segundo Heinen e García Castro (2000), apesar da presença massiva dos Warao na região, eles não foram ouvidos ou consultados sobre este projeto que, no entanto, gerou de imediato a remoção forçada de parcialidades do povo e o impedimento de acesso às áreas anteriormente em uso, além de passar suas áreas para populações não indígenas, incentivando estas a empreender em agricultura familiar ou empresa agrícola. Assim, se por um lado este projeto promoveu o crescimento regional e da cidade de Tucupita, por outro, afetou negativamente e de modo decisivo as populações Warao do oeste do Baixo Delta, de modo que muitas das comunidades da região viram seus membros partirem para os centros urbanos próximos (em especial para Tucupita, La Horqueta, San Félix, Barrancas, Maturín, Valência e

Maracaibo), onde se instalaram em busca de recursos adicionais em substituição às atividades anteriores, como pesca coleta e horticultura.

Também segundo Castro e Heinen (1999), como consequência dos danos posteriores do projeto consta a necessidade de realocar mais habitantes no Baixo Delta. Nesses assentamentos, o padrão habitacional imposto foi o da família nuclear, sendo que cada povoado contava com escola, galpão comunal e terras comunais para cultivo familiar. No ano de 1976, houve uma enchente desproporcional, possivelmente relacionada com os efeitos adversos do fechamento do Manamo (porque impediu e/ou dificultou a água de passar), que gerou a morte de entre mil e três mil indígenas. Com a construção do dique, houve a afetação simultânea de todas as atividades de subsistência dos Warao: a pesca (devido ao aumento da salinidade na estação seca no rio abaixo), a agricultura (acidificação dos solos) e a disputa por recursos naturais em partes do território.

Segundo o Parecer Técnico do Ministério Público Federal Brasileiro de 2017, as perdas de territórios e recursos, forçadas por agentes externos, levaram os Warao a depender da “mendicância” em contextos urbanos, como atividade complementar, mas estes desenvolveram um modo Warao de fazê-lo: nele, as mulheres respondem pelas atividades de coleta, cabendo a elas também um papel importante na repartição e distribuição dos alimentos e demais produtos (GARCÍA CASTRO, 2000a).

Com as migrações – temporárias ou permanentes – para as cidades da própria Venezuela, os Warao passaram a se inserir no setor terciário, como mão de obra de baixa qualificação ou como pedinte, embora tenham mantido, em ambos os casos, os processos de significação próprios e as redes de relações.

Quando ocorre a necessidade de se “tornarem pedintes”, eles passam a viver temporariamente nas ruas em situação precárias e, consequentemente, os problemas próprios deste contexto, sobretudo, principalmente quando em centros maiores. Apesar de riscos da vida urbana, eles têm conseguido se garantir economicamente e se mantêm enquanto grupo, realizando as expedições sempre de modo coletivo e com características próprias (GARCÍA CASTRO, 2000).

2. O empoderamento da mulher

Em várias literaturas encontram-se diversas definições de poder. Dentre elas, como o direito de deliberar, agir e mandar e também, dependendo do contexto, exercer sua autoridade, soberania, ou a posse do domínio, da influência ou da força. Poder tem também uma relação direta com capacidade de se realizar algo, aquilo que se “pode” ou que se tem o “poder” de realizar ou fazer (AURÉLIO, 2002). Assim poder é definido por Kirkwood (1986, p.49) como sendo:

(...) o poder não é, o poder se exerce. E se exerce em atos, em linguagem. Não é uma essência. Ninguém pode tomar o poder e guardá-lo em uma caixa forte. Conservar o poder não é mantê-lo escondido, nem preservá-lo de elementos estranhos, é exercê-lo continuamente, é transformá-lo em atos repetidos ou simultâneos de fazer, e de fazer com que outros façam ou pensem. “Tomar-se o poder é tomar-se a ideia e o ato”. (KIRKWOOD, 1986)

Na visão de Foucault (2001), que não considera como uma substância finita que pode ser alocada a pessoas e grupos, o poder é relacional; constituído numa rede de relações sociais entre pessoas que têm algum grau de liberdade; e somente existe quando se usa. O poder está presente em todas as relações. Sem poder as relações não existiriam. Nesta concepção, a resistência é uma forma de poder: onde há poder há resistência (LORIO, 2002).

Assim, nas diversas sociedades, em todas as relações sociais é possível identificar o exercício de poder, seja qual for o tipo (poder sobre, poder para, poder com, poder de dentro...) (LORIO, 2002).

Segundo Simplicio (1999) até a década de 1980, a atenção a mulher era dada às características universais da divisão sexual do trabalho, e a consequente subordinação da mulher e da condição feminina. Diferenças de classe, étnicas, idade e geração, bem como as de nacionalidade, profissão, entre outros, impunham-se como desigualdades entre mulheres, implicando também em vivências e experiências distintas. Tal constatação contribuiu para a compreensão de que, em grande parte, “as características da vivência feminina são culturais e históricas, que elas mudam em relação a outros fatores e que, portanto, podem ser transformadas” Foucault (2001).

Diante de todas as transformações ocorridas na condição feminina, ainda existem muitas mulheres que não podem decidir sobre suas vidas, não se constituem enquanto sujeitos, não exercem o poder e principalmente, não acumulam este poder, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato controlam o poder. As pequenas parcelas de poder ou os

pequenos poderes que lhes tocam e que lhes permitem romper, em alguns momentos ou circunstâncias, a supremacia masculina são poderes desiguais. (COSTA, 1998)

Os primeiros passos para o empoderamento devem ser o despertar da consciência por parte das mulheres em relação à discriminação de gênero: reconhecer que existe desigualdade entre homens e mulheres, indignar-se com esta situação e querer transformá-la. Para se empoderarem, as mulheres devem melhorar a auto percepção que têm sobre si mesmas, acreditar que são capazes de mudar suas crenças em relação à submissão e despertar para os seus direitos (LISBOA, 2008, p.26).

3. Identidade cultural

Para iniciar essa reflexão é necessária a definição do conceito de cultura. Nesse sentido, para Geertz (1989, p. 15): “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”.

Para Cuche (2002, p.21), “a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história”. Já para Cox e Peterson (2007), “a cultura é algo distinto da natureza, ou seja, é transmitida através das gerações”. Na visão cognitiva abordado por Durante (1997) “a cultura é pensada como conhecimentos de mundo, (...) a capacidade de compartilhar certos padrões de pensamento e modos de compreender o mundo”.

Geertz (1989) explica que: “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base da especificidade” (p.15).

Pautado numa visão de um sistema de mediação, a cultura é vista como “a interação humana com o ambiente físico e social, é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo trabalho humano” (COX; PETERSON, 1997, p. 29).

Assim, para Cox e Peterson (1997, p.33) “a cultura é um sistema de práticas e contém o pressuposto de toda ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, social, coletiva e participativa”, ou seja um conjunto “colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais”.

Segundo Neto (2000) as teorias de identidade se fundam na cultura e considera-se que cultura é apreendida, dinâmica e compartilhada mente; ambas estão imbricadas e ganham sentido no universo das relações sociais. Cultura e identidade são pertinentes, pois cultura não só é um produto da vivência dos homens, é também um processo dessa produção. E identidade é constituída sempre em certa relação com o onde o homem está situado nessa relação o homem se define. As condições de existência do homem são aquilo através do qual ele se constitui. Então, o homem se dá sempre por perspectivas e ou delimitações.

Castells (2008) a “entende-se por identidade a fonte de significados e experiências um povo”. Seguindo a trilha da maioria dos cientistas sociais, Pérseria uma espécie de “sentimento de pertencimento”. Contudo para Ortiz (2002) a identidade, cuja base é a cultura, a acompanha praticamente, todos os atos de nosso fazer cotidiano. Este fazer está em constante contradição e harmonia, luta e unidade, negação e assimilação como um todo relativo e relacionante em cuja identidade conta com a mesma força da cultura e a história (ORTIZ,2002, p. 21).

Assim para Ortiz (2002) a identidade cultural é a expressão dos indivíduos e da sociedade, dos valores éticos e estéticos, onde uns e outros se conhecem e reconhecem tanto a si mesmos como aos que os rodeiam em uma atmosfera sócio histórica e cultural sujeita a transformações do indivíduo e do grupo.

Stuart Hall (2006) apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (p. 9) Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”.

4. Metodologia

A Proposta da pesquisa teve como objetivo investigar o papel da mulher warao na relação de poder na família, postulando descrever os resultados da pesquisa realizada no Centro de Apoio ao Imigrante, localizado na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Este estado limita-se ao norte com a República Bolivariana da Venezuela de onde migraram pessoas do Povo Warao. Dentre eles, destacamos a participação da professora Maria, que se coloca em posição de liderança ao organizar os trabalhos de limpeza do ambiente e de alfabetização das crianças, em parceria com os representantes da entidade não governamental que assumiu a coordenação das atividades desenvolvidas naquele centro.

Nesta perspectiva, quanto ao objetivo, utilizou-se os princípios da pesquisa descritiva; quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, com características de uma micro etnografia ; e quanto à abordagem, adotaram-se os parâmetros da pesquisa qualitativa.

Ressalta-se que os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica foram fundamentais, pois proporcionou acesso ao embasamento teórico necessário para a análise dos registros produzidos durante a pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONDIS, 2001), seguindo-se as seguintes etapas: localização das fontes, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura Interpretativa.

Percebeu-se, pois que, seguindo tais perspectivas de coleta e abordagem do objeto, o estudo caracterizou se como de natureza qualitativa por responder a uma questão muito particular: o papel da mulher warao na relação de poder na família. Ademais, esse método de análise “engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2005, p. 19), envolve percepções de diferenças e semelhanças, não se aplicando a esse tipo de pesquisa a noção de rigorosidade. Nas palavras de Bardin (2010, p. 141), a pesquisa qualitativa “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

Para a análise, foram aplicados os princípios da pesquisa descritiva. Esta exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Também utilizou se a pesquisa micro etnográfica de campo, adotou-

se como recurso para coleta de registros a observação direta e o caderno de campo. Essa etapa teve o fito de conhecer aspectos da cultura Warao, a partir do depoimento de uma mulher dessa etnia. Para complementar as informações, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os indígenas.

5. Resultados e discussão

Antes de irmos a campo, mantivemos contato com uma das pessoas responsáveis pelo Centro de Apoio aos Imigrantes que nos visitou no I-FRR/Campus Boa Vista para explicar as condições do local. Informou que a ONG gerencia o local, consegue alimentos através de doações de supermercados da cidade, e coordena a preparação das refeições, atribuindo a responsabilidade um dia aos *criollos* (brancos) e outro, aos índios Warao, a limpeza também é dividida entre todos. A ONG também arrecada materiais de higiene e limpeza, roupas, colchões e decide sobre a quem determinada doação será entregue, priorizando as grávidas, idosos e doentes. Além disso, cabe a essa entidade manter o controle de entrada dos imigrantes. Ressaltou que a ajuda de instituições públicas restringia-se à autorização do Governo do Estado de Roraima para ocuparem o Ginásio de Esportes que serve como abrigo; disponibilidade de um carro da Defesa Civil Estadual que ajuda no recolhimento das doações e também no traslado dos membros da ONG da sede da instituição até o abrigo.

Explicou como deveríamos chegar ao ambiente, à maneira de abordar as pessoas e propôs que deveríamos desenvolver oficinas, cursos, com temas de interesse dos imigrantes.

Durante as visitas ao Centro de Imigrantes, observamos que o local é muito precário, com pombos com seus ninhos no teto. Foi possível visualizar que as pessoas que ali estão se encontram em uma situação de calamidade pública, pois o local é sujo e com cheiro ruim, não tem cômodos, nem cama ou colchões para dormir, as pessoas dormem sobre papelão ou redes atadas do lado de fora da instalação. O local conta com apenas um banheiro para os homens com um sanitário e um chuveiro para os homens e um para as mulheres. A cozinha funciona em um espaço improvisado onde deveria funcionar uma lanchonete dentro do ginásio. As pessoas que ali estão lavam suas roupas na parte de fora do ginásio em um local que eles mesmos improvisaram. Sua rotina é dividida em atender as visitas para conversar, na esperança de que queiram contratar seus serviços

ou tragam propostas de ajuda, preencher os formulários de pedido de refúgio, produzir artesanatos, além de atenderem os pesquisadores interessados em conhecer a cultura Warao ou discutir as causas e consequências da migração dos venezuelanos.

No primeiro dia da visita foi feita a apresentação de todos integrantes do Curso de Letras - Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Roraima/ Campus Boa Vista e de todos que ali estavam sob a coordenação de um representante da ONG. Todos foram se juntando ao centro do ginásio para falar de suas expectativas de vida, seus anseios e suas dificuldades aqui no Brasil. Enfatizaram que estavam em Roraima devido à crise na Venezuela que tem resultado em fome, escassez de alimentos e emprego naquele país.

No início da conversa todos estavam ansiosos e cada um começou a contar um pouco da sua vida, da sua cultura. Mas o que nos chamou mais atenção foi à discriminação por parte dos *criollos* (brancos) que ali vivem em relação à cultura Warao, manifestando que têm receio de comer alimentos preparados pelos Warao.

Em determinado momento foi muito descontraído, pois houve um momento cultural em que os venezuelanos *criollos* cantaram, depois os indígenas realizaram sua apresentação, usando a vestimenta tradicional chamada Bartola, usada durante o baile chamado de Najanámu, cantaram e dançaram. Por último, foi à vez de nós, brasileiros, cantarmos uma música, então escolheu a música Macunaimando de Zeca Preto e Neuber Uchoa. Ao final desse primeiro contato, ficou combinado que voltaríamos para ministrar oficinas ou microaulas no período de 17 a 20 de Março.

Na segunda visita, no dia 17/04, chegamos e eles estavam fazendo a oração do dia, falamos com o responsável da ONG que estávamos ali para fazer oficinas com os imigrantes, então ele conversou com alguns líderes. Mas como estavam preocupados em preencher os formulários de pedido de refúgio, fazer o almoço e a limpeza do ambiente, tivemos dificuldade em reunir nosso público-alvo principal: as mulheres, uma vez que escolhemos como tema “O Direito das mulheres no Brasil”. Então, conseguimos nove mulheres todas indígenas, amostragem que garantia a realização de nossa pesquisa.

No dia 18/03, chegamos com os materiais, mesas e cadeiras, muitos ansiosos procuramos pelas mulheres inscritas, mas o líder nos informou que

as mesmas haviam saído para vender seus artesanatos e pedir dinheiro, apenas duas que se propuseram a participar e o líder do grupo também queria compartilhar sua cultura e seus costumes conosco.

As narrativas a seguir falam da cultura Warao e o Papel da mulher na relação de poder na família, e as experiências aqui no Brasil. Perguntamos sobre quais as atribuições assumidas pelas mulheres warao. Maria assim explicou:

Primero es los cuidado la casa, con los niños, también trabajan en la agricultura, en la artesanía, ese es el único trabajo que hay en parte de lo warao, hace cesta, chichorro, sombrero, tenemos cuidado con que hacemos. Son trabajo de lo warao. Los hombres, pescan, siembran, por ejemplo nos decimos cumochino, que es parte de la comida de lo warao, gracias a el como nosotros vivimos allí en nuestra tierra. Las mujeres llevan los niños a la escuela, enseñan las tareas de casa para las niñas, ya los hombres enseñan para los niños la agricultura, la siembra, la pesca y la artesanía.

A narrativa de Maria corresponde ao que Talleria (2008) descreve sobre a cultura dos Warao na qual as mulheres são responsáveis por cozinhar, cuidar das crianças e dos idosos, bem como participar da colheita do *ocumo chino*, um tubérculo muito importante para a alimentação dos warao, que apenas pode ser colhido e preparado pelas mulheres.

Para Garcia Castro (2000), os Warao possuem clara divisão sexual do trabalho quando em suas comunidades, competindo aos homens à pesca e construção de canoas e às mulheres a elaboração da farinha e a cestaria. Quando em expedição pelas cidades, algumas regras sobre divisão sexual podem se apresentar invertidas, com os homens cozinhando enquanto as mulheres “trabalham fora” pedindo dinheiro, em vias públicas.

Ao migrarem para a cidade, passam a ter contato com costumes, valores e crenças diferentes daqueles que fazem parte de sua cultura. Maria reconhece que a cultura passa por uma recomposição a partir da imigração, conforme declaração transcrita abaixo:

Son los viejos, en la escuela, se cuenta las historias, las leyendas, lo mito. La cultura del warao es el baile, cuando participa, se quiere participar otro también puede, el baile joropo, chale, solo que la cultura va perdiendo como ya está perdiendo en esta inmigración, cuando volviéramos también llevaremos un poco de esta cultura.

Para Ortiz (1983) esse processo se chama “transculturação”, considerando que ultrapassa barreiras pré-estabelecidas, tanto geográficas como culturais, em meio a outras, considerando-se, também, as palavras de Hall

(2006, p. 88) sobre o fato de que “(...) cruzamentos e misturas culturais [são] cada vez mais comuns num mundo globalizado.”.

Ao destacar uma das mudanças ocorridas nas relações sociais Warao, Maria destaca a idade para os casamentos e a quantidade de filhos.

Si, había uno que no existiera en este mundo, cuenta mi papa que no está aquí en este mundo, que mi mama se juntó a él cuando tenía 9 años , todavía una niña como aquí (ella muestra una crianza) mi papa tenía 12 años, crecerán en el monte sacando el morilin. Como dijo el warao la “Yuruma, sacaba y comía, así vivía. Ya mataba mucha gente en mi comunidad, moría mucho niño no sea, moría moría, moría... Mi mama, 10 niños que murió, nosotros vivos son 5, no total sería 15. Ayer las mujeres hacen Cesario para no tener muchos hijos, por la dificultad financiera que el país pasa, entonces no puede tener muchos hijos, el estaba hablando que antes las mujeres y los padres, querían muchos hijos cuando se casaban, pero hoy no quieren. Hoy como se cambió, hoy no tenía muchos hijos.

Conforme Orsolin (2002) há pouco tempo à mulher estava ligada apenas a maternidade e a seu papel de dona de casa, ou seja, ela nascia para casar. No entanto hoje se abrem novos horizontes para uma mulher mais consciente e livre para escolher, que vem conquistando novos espaços, por exemplo, na política, ou seja, vem assumindo uma multiplicidade de papéis inimagináveis até pouco tempo atrás. A maternidade, por exemplo, já não é mais um destino irrefutável e obrigatório para ela.

Outra mudança cultural diz respeito à simbologia da menstruação.

Yo voy a decir, antes, cuando las muchachas se desarrollan, el papá se hacía una casita para ella, cuando se pasaba la menstruación se bañaban y volvían a su casa. Eso eras antes, hoy se cambió, todavía existe en algunas comunidades.

Assim também é a tradição entre alguns povos indígenas do Brasil. Após a primeira menstruação, a índia Tikuna, por exemplo, deve se manter reclusa do restante da tribo. O afastamento marca o início de uma temporada de três meses quando a menina deve aprender uma série de atividades essenciais para a inserção na vida adulta.

Segundo Rodrigues (2012) os Warao realizam uma prática de convivência que consiste em um diálogo entre os mais velhos e os líderes e toda a comunidade. Ali discutem assuntos importantes para a tribo, estabelecem algumas deliberações para o desenvolvimento das atividades diárias e mensais. Tradicionalmente, as mulheres e os jovens presentes devem permanecer calados.

Las mujeres también, yo por mi parte tengo la misma fuerza que los hombres. Allá en mi comunidad yo mandaba político, tenía dos mujeres ellas luchaban por su comunidad, es como aquí la mayoría de los hombres son líderes. Los derechos de las mujeres, tenemos que ser respetuosa, respecto uno a otro, tiene que ser organizada, yo hablo ¡mujeres vamos organizar!, algunas mujeres se molestan, e dije: María tu no es jefa, no puede hablar así. Por mi familia la decisión tiene que ser mía, yo soy quien decide o que tenemos que hacer, aquí (abrigo) las mujeres tiene voz, ya en mi comunidad no podía hablar en una reunión, no habla so escucha.

Este processo é o que Sen (2002) denomina como empoderamento, o processo de ganhar poder, tanto para controlar os recursos externos, como para o crescimento da autoestima e capacidade interna. São as pessoas que se empoderam a “si mesmas”, ainda que os agentes externos de mudanças possam catalisar o processo ou criar um ambiente de apoio.

Para se empoderarem, as mulheres devem melhorar a autopercepção que tem sobre si mesmas, acreditar que são capazes de mudar suas crenças em relação à submissão e despertar para os seus direitos (LISBOA, 2008, p.26).

Indagamos então sobre a existência de casos de violência contra as mulheres, praticada por seus maridos, como física, psicológica, verbal.

Dentro de mi comunidad no hay violencia contra la mujer. Pero tiene en el estado, se la mujer va a denunciar directamente para el estado el hombre puede ser preso, se no denuncia se queda sí mismo. En el estado la ley es pena de diez años.

Mesmo existindo violência contra a mulher Warao a constituição Venezuelana ampara as mesmas no seu artigo 190, no qual propõe “lei de igualdade de oportunidades para a mulher” como está transcrito no artigo 57:

Artículo 57: Esta Ley garantizará los derechos de La mujer frente a agresiones que lesionen su dignidad y su integridad física, sexual, emocional o psicológica, sin perjuicio de lo dispuesto en El ordenamiento jurídico referido a la materia. (p. 10)

Em todos os aspectos a lei Venezuelana garante todos os direitos pertinentes aos indígenas como a educação, saúde, assistência social, liberdade às práticas culturais. Assim o estado venezuelano reconhece a existência dos povos indígena e comunidades indígenas, sua organização social, política e econômica, usos e costumes, idiomas e religião, assim como seu habitat e direitos sobre as terras que ocupam.

6. Considerações finais

Esta pesquisa se propôs conhecer o papel da mulher Warao nas relações de poder na comunidade, e se pôde perceber que foi alcançado os objetivos com relação as informações relacionado a mesma. A política entre homens e mulheres nos levou a aprofundar o conteúdo levando então a relacionar o conceito de poder com a realidade das mulheres waraos e como se dá esse processo. Diante das pesquisas podemos perceber o choque cultural existente pelos imigrantes e a perda parcial da mesma. Isso nos levou a buscar amparo no conceito de cultura, identidade e identidade cultural, a mulher e seu empoderamento. Essa informações nos mostrou como já ocorreu uma distinção entre comunidade versus imigrantes, no qual a mulher Warao que em sua comunidade não podia expor suas opiniões em público, aqui ela teve que mudar essa atitude, hoje ela comanda a rotina do centro de imigrantes, ela é que participa como líder representante nas reuniões fora do abrigo.

Diante da pesquisa percebemos que houve dificuldade para colher as devidas informações com outras mulheres, pois elas nunca estavam no centro, pois, se deslocavam pela manhã com o objetivo de conseguir ajuda financeira e alimentícia, com base nisto tivemos dificuldades em colher mais informações.

A experiência vivida nos fez perceber a importância de conhecer outra cultura, outra língua. Também foi relevante a experiência com o espanhol e ao mesmo tempo com a língua indígena Warao. Isso nos mostrou que devemos nos aprofundar ainda mais na língua a qual estamos estudando, e assim está preparado para agir na sala de aula que hoje está com alunos vindos da Venezuela nessa questão de imigração.

Podemos concluir com isto, que a prática funciona como uma forma de inclusão dos acadêmicos à realidade e vivência de uma determinada experiência, visto que esse contato é de fundamental importância para o futuro professor do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares; VEIGA, Cyntia Greive. H. Caderno Espaço Feminino – Uberlândia-MG. V. 25, n. 1, Jan./Jun. 2012 – ISSN online 1981-3082.

- ARTÍSTICO NACIONAL. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política*.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BRAIDOTTI, Rose. *Sujeitos Nomades*. Buenos Aires: Paidós, 2000. Brasil, 2003.
- BRUNNER, José Joaquín. *Cartografias de la modernidad*. Santiago Chile: Dolmen.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CIAMPA, Antonio da Costa. In: LANE, Silva T. M. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CUCHE, Denys. *A não de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- DEVES VALDES, Eduardo. El concepto de identidad en las ciencias humanas y en la política. In: *Textos de História*. Brasília, UnB, V. 4, n. 1, 1996, p. 181-90
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Cartografias dos estudos culturais: uma versão Federico Casalegno. In: *Revista FAMECOS (Porto Alegre)*, n.11, 1999 Porto Alegre. p. 117-23
- GARCIA CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multi-culturais*
- _____. Identidade cultural e dispora. In: *Revista do Patrimônio Histórico*.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da*
- GARCÍA CASTRO, A. (2000a) Mendicidad Indígena: Los Warao Urbanos. In: *Boletín Antropológico*, n. 48. Enero-Abril, ISSN: 1325-2610. Centro de Investigaciones Etnológicas – Museo Arqueológico – Universidade de Los Andes. Mérida
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUARDIA RESENDE, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares, Francisco Redger, Sayonara Amaral. Representação da UNESCO. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 17-46, 1997.

HEGEMONIA. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003

LARRAIN, Jorge. *El concepto de identidad*. Revista Famecos, Porto Alegre.

LATINO-AMERICANA. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MODERNIDADE. São Paulo: Edusp, 1997.

NEDO, Daniele. Cultura é o quê?. In: *Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos*. 2009.

NETTO, Laura Filomena Santos de Araújo *et al.* *Cultura, identidade e trabalho*: inter-relação de conceitos. 2000.

ORSOLIN, L. C. *Casais e Família – Uma Visão Contemporânea*. Porto Alegre: Artmed. (2002).

REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2005 CS Online –, ano 3, ed. 6, jan./abr. 2009.

RODRIGUES, Maria V. Diseño de una ruta turística de interpretación cultural para la promoción y el desarrollo local de la etnia aborigen warao en el estado delta amacuro, Venezuela, Eumendi, Caracas, 2012.

SARTI, C. A. *A Família como Espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 1996. 128 pp

**O PAPEL DO PROCON COMO ÓRGÃO ADMINISTRATIVO
EXTRAJUDICIAL NA COMPOSIÇÃO DE
CONFLITOS CONSUMERISTAS**

Lorena Vieira Curty Oliveira (UNIG)
lorenacurty29@gmail.com

Adenauer Cabral Ribeiro (UNIG)
adenauercabral@gmail.com

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)
hildeboechat@gmail.com

Raquel Veggi Moreira (UENF)
rveggi@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A relação de consumo é o vínculo jurídico celebrado de acordo com as normas do Código de Defesa do Consumidor (CDC), em que o consumidor e o fornecedor de serviços e/ou produtos constituem seus elementos essenciais. Contudo, os conflitos oriundos dessas relações são recorrentes, o que torna imprescindível medidas na busca de composição entre as partes. Nesse sentido, o presente artigo tem por finalidade expor o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor, os Órgãos em defesa do consumidor e a Conciliação como meio extrajudicial de solução de conflitos para melhor compreensão da atuação do Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON), órgão responsável por mediar tais conflitos entre os consumidores e os fornecedores de produtos e serviços preliminarmente, para que não seja necessário acionar o Poder Judiciário. Além disso, consequentemente, expor a importância desse procedimento extrajudicial que contribui para desafogar o judiciário, ao evitar a morosidade da justiça comum, gerando o fenômeno da desjudicialização que promove o acesso à justiça de forma célere, o direito de defesa e a assistência jurídica gratuita, com o intuito de oferecer auxílio diante da vulnerabilidade do consumidor. Na construção do conhecimento, será utilizada a metodologia qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, reunindo-se contribuições de diversos autores, como CABRAL, 2016; FILOMENO, 2007; GAMA, 2000; dentre outros cujos pensamentos coadunam com o tema e ainda documentos legais como o Código de Defesa do Consumidor, Código Civil, Constituição Federal e demais que contribuem para enriquecimento do conhecimento.

Palavras-chave:

Consumidor. Extrajudicial. PROCON. Composição de conflitos.

1. Considerações Iniciais

Este artigo objetiva analisar o Código de Defesa do Consumidor e

demais documentos jurídicos para esclarecer a importância dos órgãos de defesa do consumidor como auxiliares nos conflitos oriundos das relações de consumo, com destaque para o funcionamento do PROCON, principal órgão na defesa do Consumidor.

Trata-se de estudo teórico de natureza qualitativa, pois se busca embasamento nas doutrinas de Hélio Zaghetto Gama (2000); José Geraldo Brito Filomeno (2007); Hildeliza Boechat Cabral (2016), dentre outros cujos pensamentos coadunam com o tema e ainda demais documentos legais como o Código de Defesa do Consumidor, Código Civil, Constituição Federal que contribuíram para enriquecimento do conhecimento.

Para melhor compreensão, o presente artigo foi dividido em três capítulos, o primeiro abordou o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor e Órgãos em defesa do Consumidor. O segundo trata do PROCON que constitui o principal órgão de Defesa do Consumidor e o terceiro aborda a Conciliação e sua importância como meio extrajudicial de solução de conflitos.

2. Sistema nacional de defesa do consumidor e órgãos em defesa do consumidor

Conforme preceitua o artigo 4º do Código de Defesa do Consumidor (doravante, CDC), a Política Nacional de Relação de Consumo tem por objetivo, dentre outros, a prestação adequada de serviços ao consumidor, o respeito aos seus direitos e a racionalização do serviço público com fundamento nos princípios previstos no próprio artigo. Este capítulo abordará o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC), elencando sua função e os principais órgãos que atuam na proteção e fiscalização dos direitos do consumidor, para demonstrar que a utilização deste instrumento possibilita na maioria dos casos, o fenômeno da desjudicialização dos conflitos oriundos das relações de consumo.

2.1. Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC)

O CDC institui os órgãos que fazem parte do SNDC, como reza o seu artigo 105, a saber: “Integram o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC), os órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal e municipais e as entidades privadas de defesa do consumidor”.

Dessa forma, esse Sistema é composto por órgãos públicos que direta ou indiretamente mantêm em suas finalidades a defesa do consumidor e as entidades privadas que também atuem nesse sentido. Assim, no intuito de regulamentar, foi editado o Decreto nº 2.181, de 20 de março de 1997, que dispõe sobre a organização do SNDC e estabelece as normas gerais de aplicação das sanções administrativas previstas no CDC através do Departamento de Proteção e Defesa do consumidor (DPDC), vinculado à Secretaria de Direito Econômico do Ministério da Justiça, que passou a assumir essa coordenação. Deste modo,

A Lei 8.078/1990 (Código de Defesa do Consumidor) não se contentou em estipular direitos em favor do consumidor. Foi além e instituiu um *Sistema Nacional de Defesa do Consumidor* (SNDC), com o objetivo de possibilitar a articulação dos órgãos públicos e privados que possuem a atribuição e o dever de tutelar o consumidor, obtendo-se a almejada eficácia social da lei. (BENJAMIN; MARQUES; BESSA, 2013, p. 404)

Conforme afirma Gama (2000, p. 172), “O Sistema foi concebido para nele fluírem os procedimentos espontâneos ou dirigidos para viabilizarem a proteção do Consumidor”. Nesse sentido, verifica-se que o Sistema foi determinado com o propósito de auxiliar em situações em que o consumidor se sinta prejudicado ou lesado, seja em relações de compra e/ou prestação de serviço, pois esse poderá realizar denúncias e reclamações que determinarão a atuação deste sistema para se buscar acordo entre os sujeitos da relação de consumo, com base nas leis de direito do consumidor.

Quanto à sua composição, o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor é composto pela Secretaria de Direito Econômico do Ministério da Justiça (SDE), o seu Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor (DPDC), Defensoria Pública, os PROCONs e as entidades civis de defesa do consumidor, que atuam de forma integrada com a Secretaria Nacional do Consumidor (SENACON), entre elas as OSCIPS e pelos demais órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal, municipais e também as organizações não governamentais.

O CDC estabelece a comunicação de diferentes órgãos públicos e entidades privadas que integram o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC), visando garantir o cumprimento dos direitos do consumidor e o respeito nas relações de consumo. Portanto, a atuação conjunta e harmoniosa de todos os órgãos que compõem o SNDC resulta na defesa do consumidor, promovendo, desta forma, o acesso à justiça que é um dos princípios norteadores do direito. Ao visar a melhor compreensão do assun-

to, o tópico a seguir tratará do estudo específico dos principais órgãos em defesa do consumidor.

2.2. Órgãos em defesa do consumidor

O Código de Defesa do Consumidor – Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 – estabelece, em seu artigo 4º e incisos, a possibilidade de intervenção direta do Estado, através da Política Nacional de Consumo e por organismos de defesa e proteção ao consumidor cujo objetivo é a fiscalização, no sentido de assegurar e orientar o acesso e a qualidade de produtos e serviços essenciais, e a legitimação para propor ações coletivas, se algo for abusivo ou em desconformidade com a norma. Assim, para melhor compreensão da necessidade de qualificar e especificar as ações ou atividades que todos os órgãos devem desenvolver na busca da melhoria das relações consumeristas, em apoio ao consumidor que é parte vulnerável, Filomeno (2007) explica:

[...] sintetizada nos seguintes campos: 1. de orientação aos consumidores por intermédio da grande imprensa e publicações próprias (isto é, ‘manuais do consumidor’, ‘cartilhas do consumidor’ sobre ‘produtos’, ‘serviços’, ‘loteamentos’, ‘venda e compra de imóveis’, ‘saúde’, ‘medicamentos’, ‘alimentos’, ‘informes técnicos’, ‘boletins informativos’ etc.), bem como palestras, mensagens pela televisão, rádio, jornais e revistas, debates, e educação formal; 2. de encaminhamento das reclamações aos órgãos de fiscalização da Administração Pública, tanto no âmbito federal e estadual, como no municipal; 3. de estudos e pesquisas, visando ao aperfeiçoamento da legislação de interesse do consumidor, dispondo a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania, nesse sentido, de Centro de Estudos e Pesquisas dos Direitos do Consumidor, além de Centro de Divulgação e Informação e computador. (FILOMENO, 2007, p.139)

Verifica-se, portanto, que cada órgão possui atribuições legais diferentes e específicas, que deverá defender os consumidores dentro de suas competências e especialidades. O próximo tópico trará uma abordagem do PROCON, o principal órgão de defesa do consumidor.

3. Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON), o principal órgão de defesa do consumidor

O PROCON é um órgão administrativo extrajudicial do Poder Executivo de estimada importância à defesa dos direitos do consumidor, pois detém o contato direto com os cidadãos e seus pleitos, podendo ser em esfera estadual, municipal ou do Distrito Federal. Pode-se dizer que o PRO-

CON é um órgão administrativo de defesa do consumidor e de relação a interesses individuais e coletivos. Ele integra o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor, podendo ser de iniciativa estadual ou municipal e, entre suas finalidades, a conciliação das partes, podendo alcançar exitosa composição da lide por meio de procedimento administrativo (CABRAL, 2016, p. 221).

De tal modo, como bem preceitua a autora, o PROCON é um órgão administrativo autônomo cabendo-lhe as funções de acompanhamento e fiscalização das relações ocorridas entre fornecedores e consumidores. Para criação de um PROCON é necessário obedecer às previsões legais (leis e decretos estaduais ou municipais) em que constam as suas atribuições, tomando-se como referência o artigo 4º do Decreto 2.181/97 que prevê como principal atribuição o atendimento aos consumidores, o que deve acontecer preferencialmente de modo pessoal e presencial, inclusive personalíssimo.

A necessidade desse rigor deve-se ao fato de que o problema do consumidor causa uma angústia coletiva, o que contamina a opinião dos terceiros à sua volta, tornando o trabalho dos fiscais do PROCON semelhantes ao de um juiz que aparta brigas em Varas de Família. Todavia, se não for possível que o consumidor lesado dirija-se, pessoalmente, ao PROCON para fazer a sua reclamação, é possível utilizar-se um instrumento de mandato. Cabe ressaltar que não há óbice ao atendimento realizado por telefone, endereço eletrônico ou por correspondência, mas esses acabam ocorrendo mais a título de informação, em que se orienta o consumidor a buscar auxílio no PROCON mais próximo, para receber um atendimento mais pessoalizado.

O SNDC dispõe do Sistema Nacional de Informações de Defesa do Consumidor – SINDEC, que reúne informações elaboradas, tratadas e enviadas pelos PROCON's estaduais e municipais, servindo de ferramenta de análise das medidas do mercado, ou seja, é uma espécie de base de dados que possibilitam aos PROCON's, que tem acesso a esse sistema, pesquisar os fornecedores e constatar reincidências que geram multas, uma vez que todos os atendimentos realizados neste sistema são cadastrados e, desta forma, tornam a informação mais ágil e correta.

Entre as principais atividades desenvolvidas pelo PROCON, está a de atuar como instância de instrução e julgamento do procedimento administrativo. Assim, o que interessa para aspectos práticos do processo administrativo, é que ele funciona como um conjunto de atos ordenados e esta-

belecidos em lei com o objetivo de subsidiar uma decisão motivada que conclua pelo acolhimento (ou não) de reclamação fundamentada por consumidor (BESSA; MOURA, 2008, p. 18). Ao PROCON incumbe, ainda, a publicidade dos atos e decisões, transparência, fundamentação, além do direito ao contraditório e à ampla defesa das partes envolvidas, estando sujeito, portanto, ao texto da Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso LV e XXXIV, alínea “a”.

Dessa forma, é notório a compreensão da essencialidade e importância do PROCON como órgão que atua na busca dos direitos da parte mais vulnerável da relação que é o consumidor e goza de alto grau de confiabilidade, promovendo a desjudicialização da solução dos conflitos oriundos da relação de consumo. Nesse intuito, o próximo capítulo abordará os meios extrajudiciais de solução de conflitos.

4. Meios extrajudiciais de solução de conflitos

Diante da complexidade das relações que se estabelecem na sociedade contemporânea e dos recorrentes conflitos oriundos delas, mais precisamente as relações de consumo, surge o dever de intervenção na busca de conclusões pacíficas e céleres entre as partes litigantes, capazes de propiciar o exercício da cidadania e a efetividade das formas alternativas ao Poder Judiciário, previstas na Constituição Federal para aplicação de princípios e fundamentos primordiais à resolução pacífica das lides.

Assim, tendo em vista os meios extrajudiciais de solução de conflitos, a tutela jurisdicional tem cedido lugar ao instituto da conciliação, considerada alternativa menos formal, mais célere, menos onerosa e conseqüentemente mais eficaz do que ajuizar uma ação judicial e, assim, abre espaço para aplicação dos princípios da boa-fé objetiva, do acesso à justiça, da lealdade e da celeridade.

Nesse sentido, o presente capítulo visa clarear, simplificar e tornar mais acessível o conhecimento sobre o instituto da conciliação e sua eficácia no PROCON.

4.1. Conciliação

A conciliação é um instituto que tem sido utilizado como forma de

salvação de um sistema judiciário formalista, improdutivo, inacessível, caro e centralizador, que não consegue suprir as demandas processuais sem entrar em conflito com os princípios constitucionais que regem a justiça brasileira.

Consoante De Plácido e Silva, “Conciliação derivado do *latim conciliatio*, de *conciliare* (atrair, harmonizar, ajuntar), entende-se o ato pelo qual duas ou mais pessoas desavindas a respeito de certo negócio, ponham fim à divergência amigavelmente” (SILVA, 1978, p. 381). Assim, pode-se entender que a conciliação é um instrumento alternativo de resolução de conflitos e acessível ao cidadão, seja na fase pré-processual ou processual, que tem como finalidade por fim ao conflito entre as partes de forma simples, célere e eficiente, alcançando a pacificação social, um dos objetivos fins do sistema judicial brasileiro (art. 3º, inciso I e art. 5º, LXXVIII, CF).

Ela ocorre através de um terceiro, neutro e imparcial, chamado conciliador, que facilita a comunicação entre pessoas e mantém uma relação pontual na busca de seus interesses através da identificação de suas questões, de sua orientação pessoal e direta, buscando um acordo satisfatório para ambas as partes.

O conciliador deve orientar as partes das vantagens de fazer um acordo e propor alternativas que satisfaçam a demanda, para pôr fim ao litígio em questão e, ainda, se comprometer com o procedimento a ser aplicado, utilizando-se das técnicas que aprenderam durante treinamentos, sendo a paciência o ponto fundamental de uma unidade de vivência na Conciliação. Nota-se, portanto, que a conciliação se mostra eficaz em relações esporádicas, delimitadas e recortadas em determinado espaço e tempo podendo ser utilizada em diversas situações como, por exemplo, nos conflitos que envolvem relações de consumo através dos PROCONs.

Conclui-se que os meios extrajudiciais de soluções de conflitos, nas relações de consumo, colaboram significativamente para a sociedade numa assistência jurídica célere, contribuindo para o fenômeno da desjudicialização.

5. Considerações finais

Diante do exposto, elucidou-se que a atuação conjunta e harmoniosa de todos os órgãos que compõem o Sistema Nacional de Defesa do Consu-

midor resulta na promoção da defesa do consumidor promovendo, dessa forma, o acesso à justiça que é um dos princípios norteadores do direito.

Demonstrou-se a importância do papel prestado pelos órgãos de proteção ao consumidor com destaque para o PROCON que atua como órgão administrativo extrajudicial na composição de conflitos consumeristas sua essencialidade para a garantia dos direitos do consumidor previstos na Lei nº 8.078/90 (Código de Defesa do Consumidor).

Observou-se que o estudo da Conciliação, como meio extrajudicial de solução de conflitos nas relações de consumo, colabora significativamente para a sociedade, ao promover assistência jurídica célere uma vez que visa uma resolução alternativa ao Poder Judiciário.

Conclui-se que o fenômeno da desjudicialização de conflitos consumeristas tem contribuído para aliviar a estrutura judiciária brasileira, tão dilatada pelas inúmeras lides já ajuizadas, sendo esse imenso volume de demandas judiciais, em parte, causa da morosidade e consequente ineficácia da prestação jurisdicional. Em virtude disso, a reflexão é que se faz necessário educar, motivar e melhor informar à população a respeito de seus direitos nas relações de consumo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Antônio Herman V.; MARQUES, Claudia Lima; BESSA, Leonardo Roscoe. *Manual do Direito do Consumidor*. 5. ed. rev. atual. e ampl. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

BESSA, Leonardo Roscoe; MOURA, Walter José Faiad de. *Manual de direito do consumidor*. Brasília: Escola Nacional de Defesa do Consumidor, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Lei nº 8.078, de 11 de Setembro de 1990 – Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. *Decreto nº 2.181, de 20 de março de 1997*. Dispõe sobre a organização do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor – SNDC. Estabelece as normas gerais de aplicação das sanções administrativas previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, revoga o Decreto Nº 861, de 9 julho

de 1993, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/D2181.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2181.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CABRAL, Hildeliza Boechat. *Síntese do Direito do Consumidor*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

FILOMENO, José Geraldo Brito. *Manual de direitos do consumidor*. São Paulo: Atlas, 2007.

GAMA, Hélio Zaghetto. *Curso de Direito do Consumidor*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

NAVES, Lucas Ferreira. *Conciliação e mediação na solução de conflitos*. Publicado em 02 de 2018. Disponível em: <[https://jus. com.br/ artigos/64366/conciliacao-e-mediacao-na-solucao-de-conflitos](https://jus.com.br/artigos/64366/conciliacao-e-mediacao-na-solucao-de-conflitos) acesso em 10/10/2018>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

O PERCURSO HISTÓRICO DA GRAMÁTICA NO BRASIL, OBSERVAÇÕES SOBRE O ADVÉRBIO

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

RESUMO

Objetiva-se traçar observação e análise sobre as características gramáticas do século XIX. Especificamente num panorama comparativo dos autores Ismael de Lima Coutinho, Francisco Sotero dos Reis, Frei Caneca, Charles Grivet e Maximino Maciel, sobretudo no que tange a divisão conceitual entre gramática filosófica e científica. Suas respectivas postulações sobre o advérbio, suas considerações diferentes sobre os conceitos gerais de estudo da língua. Este artigo é resultado de pesquisas realizadas no doutorado em Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na disciplina de Textos Seminais ministrada pelo professores Dr. Alexandre Ribeiro, primeiro semestre de 2018.

Palavras-chave:

Advérbio. Gramática histórica. Textos seminais.

1. Introdução: Explicações iniciais e conceitos

Na tentativa de se encontrar uma definição conceitual e geral de gramática é necessário, sobretudo, entender que não há conceitos únicos, visto que esta seria de certo modo polissêmico, e inerente à perspectiva analítica e contextotemporal e objetivos. A gramática pode ser definida como um sistema geral que organiza a língua, no entanto pode ser a ciência que estuda os sistemas dessa mesma língua, já no que se refere a perspectiva histórica, por exemplo, envolve uma série diferente de concepções. Aponta Cristiano Jesuita (2014) como prova desta dificuldade que

A produção gramatical brasileira nas últimas décadas do século XIX re-flete essa dificuldade, pois, como acreditamos, a relação das concepções da gramática geral e filosófica com as inovações do método histórico-comparativo são mais complexas do que o desaparecimento de uma e o surgimento de outra. (CRISTIANO JESUITA, 2014)

Cavaliere e Fávero & Molina postulam posicionamentos iguais sobre as reflexões gramática no Brasil, dividem este processo em duas partes: os de caráter filosóficos e as gramáticas gerais, racionalistas. Todo processo de pensamento linguístico no Brasil fora concebido e norteado por transições e rupturas constantes em suas definições conceituais, e na contempo-

raneidade definir tais conceitos de maneira única ainda é difícil. Num primeiro momento, a gramática confundiu-se com a lógica, no entanto, desvincula-se desta para definir seu próprio território no campo dos conhecimentos humanos, adquirindo estatuto de ciência autônoma.

Ao considerar o norte de uma observação cronológica, a gramática pode ser diacrônica ou sincrônica conforme o ponto de vista das preocupações linguísticas adotadas para a exposição dos fenômenos da linguagem verbal, sendo que no âmbito da diacronia se fixa à gramática histórica e a comparativa que se desenvolveram a partir do século XIX, a exemplo de nomes proeminentes da teoria linguística alemã. A citar a relação teórico-metodológica exemplificada no quadro comparativo dedicado a Maximino Maciel. A Gramática histórica é definida como sendo a apresentação sistemática da história interna de uma língua, enquanto que a comparativa seria a aplicação sistemática do comparatismo a uma família linguística, restrita ou lata (CAMARA JR., 1984, p. 130).

Dentre os critérios a considerar na definição de gramática é o teórico, que deve surgir da inserção da gramática nos domínios da sincronia. Sendo assim, podemos dizer que existe a gramática geral e a gramática específica. O estudo dos princípios linguísticos é feito pela gramática geral, enquanto que a específica trata de um sistema organizado de fatos linguísticos de um determinado idioma, a qual busca expor tudo o que especificamente lhe diz respeito. É dentro da gramática específica que se pode aprimorar ainda mais a definição de gramática utilizando um terceiro critério, o metodológico, que se podem compreender mais dois tipos de gramáticas, a descritiva e anormativa.

Sendo assim, o breve relato a respeito do conceito de gramática, podemos citar a Gramática Histórica de Ismael de Lima Coutinho que se insere no âmbito da diacronia, viés conceitual das gramáticas históricas e comparativas. Foram esses os dois conceitos de gramática que tiveram maior reputação a partir de meados do século XIX com o reconhecimento das teorias positivistas dos neogramáticos.

A gramática histórica é conceituada “como a ciência que estuda os fatos de uma língua, no seu desenvolvimento sucessivo desde a origem até a época atual”. Pois em sua teoria, o objeto da gramática histórica é mais amplo do que da Gramática Expositiva, Descritiva ou Prática, já que, enquanto esta estuda o estado atual das línguas, a outra busca no passado às origens, remetendo-se ao período de formação para tornar claras as trans-

formações que essa mesma língua passou em sua evolução através do espaço e dotempo.

Não sendo obras do acaso ou resultados de modismo ou caprichos dos falantes, mas antes obedecendo a tendências naturais, a hábitos fonéticos espontâneos. Partindo da observação da persistência e da regularidade das mudanças é que os gramáticos formularam os princípios e leis, formando o objeto de estudo da gramáticahistórica. Coutinho (1976, p.13) afirma com certeza que, entre a gramática histórica e a gramática descritiva existe uma relação de natureza íntima em que elas complementam uma a outra. O que a gramática descritiva apresenta como exceção ou irregularidade, a gramática histórica explica com base em leis e princípios.

A partir da década 1930 declara-se um novo período de estudos da língua portuguesa que leva a novos rumos a produção de gramáticas no cenário brasileiro e se estende até por volta da década de 1960, sendo considerado período de transição, caracterizado por uma abordagem histórico-comparativa da fase anterior e por uma futura perspectiva estruturalista.

Fase esta marcada pelo distanciamento das teorias positivistas que não só orientou o comparatismo histórico, mas também a assimilação parcial das propostas estruturalistas já pronunciadas nos estudos linguísticos no Brasil a partir da década de 1940, e verificando a data de publicação da primeira edição de Pontos de Gramática Histórica, atualmente Gramática Histórica, de Coutinho, notamos que ela está situada nesse contexto.

A época dos neogramáticos ficou conhecida na segunda metade do século XIX, onde um grupo de linguistas da Universidade de Leipzig tentava introduzir na Linguística Histórica princípios positivistas que vigoravam na época nas ciências e na filosofia. Os linguistas mais destacados são Brugmann, Leskien e Osthoff, que no início eram chamados dessa forma por escárnio, e com o passar do tempo “os neogramáticos ganharam espaço no universo acadêmico da época propugnando um programa que afrontava ostensivamente as orientações comparativistas vigentes (ILARI, 2006, p.19)”.

Apontado também por Cavaliere, como a data inicial do movimento neogramático, no ano de 1878, foi publicado o primeiro número da revista *Morphologischen Untersuchungen* (Investigações morfológicas) criado por Hermann Osthoff (1847-1909) e Karl Brugmann (1849-1919). No prefácio

dessa revista, assinado pelos autores, é considerado como o manifesto neogramático.

Nos pressupostos de Todorov e Ducrot (1997, p. 23), de acordo com os neogramáticos, a Linguística Histórica deveria ser explicativa, descobrindo também as causas não se contentar com a constatação e descrição das mudanças, sendo de cunho positivo, procurando na atividade dos sujeitos falantes, justificativas que ao falar uma língua, transformam-na. Para ser bem sucedida a pesquisa das causas necessita-se estudar de preferência as mudanças que se acontecem em um tempo determinado, e em vez de comparar estado de línguas muito distantes, tomar como objeto de estudo a passagem de um estado ao outro seguinte.

Deveria ser estudado primeiro a ordem articulatória, como é o caso das “leis fonéticas” que são passíveis de serem explicadas fisiologicamente, sendo que sua ação é absolutamente mecânica (cega), a mudança operada em determinado estado, afeta todas as palavras, sem exceções, independentes da sua situação semântica ou gramatical própria.

Comparados aos gramáticos comparativistas, os neogramáticos modernizaram esse conceito, pois as exceções que apareciam eram analisadas como indícios de uma lei ainda nãoconhecida. A causa psicológica sendo um segundo tipo, poderia ser explicada pela tendência à analogia baseada nas leis de associação de ideias, em que os falantes tendem agrupar palavras e frases em classes cujos elementos se assemelham tanto pelo som quanto pelo sentido, criando assim palavras que podem enriquecer tais classes.

O surgimento da linguística como ciência se deu pelo rigor e objetividade da descrição sistemática das línguas, sendo que a partir desse momento iniciaram os esquadrinhamentos a respeito da evolução da língua portuguesa, utilizando o método da gramática histórica e comparativa nas línguas românicas.

Diante disso, na metade do século XIX, utilizando os modelos das obras dos neogramáticos e a relevância que eles davam às modificações fonéticas, surgiram as gramáticas históricas de autores como Konrad Koerner, no âmbito da sintaxe histórica, detalhes da mudança que fica exemplificado no quadro do capítulo três.

Divide-se este trabalho de conclusão de disciplina em três partes, sendo a primeira de explanação introdutória geral, a segunda uma abordagem específica dos estudos de Grivet e a terceira e última contém o quadro

explicativo das divisões e especificações conceituais de gramáticos escolhidos e o tratamento do advérbio.

2. A gramática de Charles Adrien Olivier Grivet

Desde o início de seu texto Grivet marca as diferenças de suas pesquisas em relação aos outros teóricos. Purista conservador se insere no período de transição do período filosófico e científico. Distancia-se das postulações da gramática filosófica demarcando seu âmbito teórico na corrente científica. Seus estudos primam pelas marcas de incorreções do uso da língua, tendo como principal destino professores e acadêmicos. Elaborando estudo sistemático dos clássicos o autor aponta objetivamente a “decadência da linguagem”, tinha a valorização da norma como fator de prestígio, algo que se perpetua até os dias de hoje, imitação dos clássicos.

Dentre as definições sobre o fazer gramático, definira então como arte de falar e escrever corretamente”, de caráter purista desde então havia o apego categórico à tradição. Intitulada Nova Grammatica Analytica da Língua Portuguesa, de Charles Adrien Olivier Grivet, publicada em 1881, define sua própria obra como

Esta obra, pela robustez da lógica e pela vasta erudição que a rege desde o princípio até o fim, destaca-se completamente de todas as outras de igual natureza até hoje conhecidas. Classificadas as matérias segundo as mais vigorosas exigências da linguagem, cada parte é tratada com magistral proficiência. As regras, ampla e claramente expostas, são sempre acompanhadas de valiosíssimas reflexões sobre a sua aplicação, sendo estas corroboradas, a cada passo, pelo exemplo autoridade dos escriptores clássicos de melhor nota; e assim firmadas, tanto as regras como a sua genuína aplicação, poem naturalmente em relevo as incorrecções que o uso tem pouco a pouco introduzido na pratica (Sic). (GRIVET, 1881; XIX)

Quanto a quem se destina a obra teórica, o autor também deixa claro, evidente e bem especificado:

Offerecendo á consideração dos mestres esta nova grammatica, comprazome na esperança de que lhe achem os requisitos que faltavão á que publiquei em 1865, para que fosse um bom livro escolar, e nella encontrem mórmente, além de um tratado completo sobre a materia, o methodo mais apropriado para a introdução, nas aulas, do estudo systematico dos clássicos, sem o qual, por mais que se faça, a regeneração da linguagem não passará de uma aspiração chimerica (Sic). (GRIVET, 1881; XV)

No que tange ao *corpus* de análise escolhido pelo autor, constam

cinquenta autores, dentre eles Pe. Antônio Vieira, Pe. Manoel Bernardes, Duarte Nunes Leão entre outros, a considerar que nenhum destes brasileiros. Sua obra se divide em cinco partes gramática, o que difere das gramáticas anteriormente publicadas que se dividiam em quatro partes: lexicologia; sintaxe; ortografia; prosódia; pontuação.

Enumera-se as definições e conceitos sobre as cinco partes de seguinte forma:

- 1) lexicologia é a parte da gramática que ensina a natureza e as formas da palavra;
- 2) sintaxe é a parte que assinala as relações que entre elas ocorrem na enunciação do pensamento;
- 3) ortografia é a parte que determina o modo mais acertado de escrever palavras;
- 4) prosódia é a parte que trata de sua pronunciação métrica;
- 5) pontuação é a parte da gramática que regula a separação dos pensamentos escritos por meio de sinais marcando as pausas naturais da elocução.

Para distinguir as diferentes classes de palavras, o gramático recorre a critérios sintático-semânticos e ao da declinabilidade ou variação.

As variáveis: verbo, substantivo, artigo, adjetivo, pronome e partíci-
pio.

As invariáveis: preposição, advérbio, conjunção e interjeição.

- Verbo: palavra que enuncia o fato.
- Substantivo: palavra que designa entes ou abstrações.
- Artigo: palavra que, antepondo-se essencialmente aos substantivos, e acidentalmente a pronomes ou mesmo a verbos no infinitivo confere-lhes um sentido preciso.
- Adjetivo: palavra que acrescenta medita ou imediatamente aos substantivos ou pronomes ou mesmo a verbos no infinitivo para os qualificar ou determinar.
- Pronome: palavra que, dispensando a frequente reprodução dos substantivos, supre-os em todas as funções.
- Partíci-
pio: palavra que, precedendo o verbo, coadjuva-o na conjugação, ou porta-se como mero adjetivo junto a substantivos ou pronomes.

- **Preposição:** palavra que se antepõe essencialmente a substantivos, pronomes ou verbos no infinitivo, e acidentalmente a advérbios para marcar uma relação.

- **Advérbio:** palavra que se ajunta a um verbo, particípio, adjetivo, ou até outro advérbio, para modificar-lhes o alcance de significação.

- **Conjunção:** palavra que liga partes de uma oração, ou orações completas, para denunciá-las como conexas ou opostas.

- **Interjeição:** palavras que implicitamente abrange todos os elementos de uma proposição ou pensamento.

Quanto às definições de Sintaxe, para ele, “Syntaxe é a theoria das funções que as palavras exercem na enunciação dos pensamentos, e das relações que daí entre ellasoccorrem. Do cotejo da primeira com a segunda”. Este capítulo da gramática de Grivet se organiza a partir das funções que os termos exercem na proposição, por esse motivo a obra não apresenta a tradicional divisão formal da sintaxe em sintaxe de regência, sintaxe de concordância, sintaxe de construção. Segundo Grivet, as palavras podem exercer sete diferentes funções: fato, sujeito, complemento direto, complemento indireto, predicado, aposição e ligação, e assim se definem e se organizam:

- O FACTO fica enunciado por um verbo, e só por um verbo em um dos quatro modos outros que o infinitivo;
- O SUJEITO essencialmente por um substantivo ou ura;
- Pronome, acidentalmente por um infinitivo;
- O COMPLEMENTO DIRECTO, promiscuamente por um substantivo ou um pronome, o separadamente por um infinitivo;
- O COMPLEMENTO INDIRECTO, explicitamente por um substantivo, um pronome, um infinitivo ou uma locução adverbial, implicitamente por um advérbio;
- O PREDICADO, essencialmente por um adjectivo ou um particípio variavel, acidentalmente por um substantivo, um pronome ou um infinitivo;
- A APOSIÇÃO, essencialmente por um artigo, um adjectivo ou um particípio variavel, acidentalmente por um substantivo, um pronome ou um infinitivo;
- A LIGAÇÃO, isoladamente por uma conjuncção ou locução conjunctiva, contractamente por todo o pronome adjectivo ou advérbio implicando ostensiva ou disfarçadamente QUE ou SE.
- Considerados nas especies de palavras que os produzem, os sete termos syntaxicos se distribuem como se segue:
- O VERBO fornece, nos quatro primeiros modos, o facto, só o facto; no infinitivo fornece um sujeito, um complemento directo ou indirecto, um predicado ou uma apposição.
- O SUBSTANTIVO fornece um sujeito, um complemento directo ou indirecto, um predicado ou uma apposição.

- O ARTIGO fornece uma apposição, e só uma apposição.
- O ADJECTIVO fornece um predicado ou uma apposição.
- O PRONOME fornece um sujeito, um complemento directo ou indirecto, um predicado ou uma apposição.
- O PARTICÍPIO fornece um predicado ou uma apposição quando não constituo com um auxiliar uma locução verbal indivisível.
- A PREPOSIÇÃO fornece uma relação, porém relação sem alcance apreciável enquanto não sahe expresso o regime sobre o qual Ella actúa, e, com o qual constituo um complemento indirecto.
- O ADVERBIO fornece um complemento indirecto implicito.
- A CONJUNÇÃO fornece uma ligação.
- Enfim, fóra dos sete termos, a interjeição fornece a exclamação, isto é, a ultima das cinco figuras de syntaxe, de que mais adiante se trata.

Em linhas gerais, a considerações feitas acima sintetizam a obra de Grivet, sua importância e considerações introdutórias sobre o falar bem.

3. Quadro comparativo

Quadro comparativo das Gramáticas no Brasil no século XIX

	FASE FILOSÓFICA		FASE CIENTÍFICA	
	Gramática Francisco Sotero dos Reis	Gramática Frei Joaquim do Amor Divino Caneca	Gramática Charles Grivet	Gramática Maximino Araújo Maciel
Título da Obra	Grammatica Potugueza	Breve compendio de Grammatica Potugueza	Nova Grammatica Analytica da Lingua Potugueza.	Grammatica Analytica / Descriptiva
Data da Publicação	Publicação em 1. 1866 2. 1871	Publicação em 1817 e 1819.	Publicada em (1865/1874) 1881.	1. Primeira publicação em 1887 2. Segunda edição em 1894 3. Quinta edição 1914.
Conceito de Gramática	“É a ciência dos princípios imutáveis e gerais da palavra pronunciada ou escrita em todas as línguas. A arte de aplicar aos princípios imutáveis	“Gramática é a arte de reduzir a regras os princípios comuns de todas as línguas.” (p. 29)	“Gramática é a arte de falar e escrever corretamente (...) (GRIVET, 1881:1)	“Gramática é a o tratado dos fatos e dos fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações exteriores. [...] gramática pode o estudo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	e gerais da palavra as instituições arbitrárias e usuais de qualquer língua. (p. 5)			circunstanciado e metódico dos fenômenos e das leis da linguagem humana.”
Divisão das Partes da Gramática	Duas únicas divisões 1. Geral 2. Particular	Em quatro partes: 1. Etimologia. 2. Ortografia. 3. Prosódia. 4. Sintaxe.	Divisão em 5 partes: 1) Lexicologia 2) Sintaxe 3) Ortografia 4) Prosódia 5) Pontuação	Divisão em : 1. Fonologia 2. Lexicologia 3. Sintaxiologia 4. Semiologia
Princípios Teóricos de Base e observações gerais.	Seguindo os princípios dos antigos gramáticos podendo ser inserida no período empírico, delimitado por Nascentes. Antecedeu à grande irradiação do modelo histórico-comparativo.	1. escrita na prisão. 2. Objetivo: a) ser prescritiva b) elucidar a natureza da linguagem. 3. adesão aos pragmáticos	1. Purista conservador se insere no período de transição do período filosófico e científico. 2. Distanciase das postulações da gramática filosófica demarcando seu âmbito teórico na corrente científica. 3. Seus estudos primam pelas marcas de incorreções do uso da língua, tendo como principal destino professores e acadêmicos.	1. influência dos estudos de Max Muller, Michel Bréal e Whitney. 2. baseada nas doutrinas modernas; naturalista e comparativa. 3. sistematização dos estudos do significado das palavras, inserção no quadro sinótico da gramática.

	FASE FILOSÓFICA		FASE CIENTÍFICA	
	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática

	Francisco Sotero dos Reis	Frei Joaquim Caneca	Charles Grivet	Maximino Araújo Maciel
Definições Importantes	Gramática geral: é a ciência dos princípios imutáveis. Gramática particular; é a arte da aplicação dos princípios imutáveis.	Na Etymologia-reafirma ser “o nome uma palavra que dá a conhecer alguma cousa”; pode ser substantivo e adjetivo. O substantivo “dá a conhecer a substancia da cousa” e o nome adjetivo, “a qualidade da cousa”. Tal como a Grammaire de Port-Royal, os substantivos podem ser divididos, quanto à carga extensional “do conceito de que são o signo emproprios e communs”. Quanto aos adjetivos diz serem eles “palavras para designarem os atributos e as qualidades das substancias: daí a origem dos adjectivos – isto é, palavras que se juntam aos nomes para mostrar-lhes as qualidades”. (p. 25) Ao verbo (incluindo o particípio) dedica aproximadamente 45% de sua obra sem apresentar novidades. Diferentemente da	1) Lexicologia é a parte da gramática que ensina a natureza e as formas da palavra. 2) Sintaxe é a parte que assinala as relações que entre elas ocorrem na enunciação do pensamento. 3) Ortografia é parte que determina o modo mais acertado de escrever as palavras. 4) Prosódia é a parte que trata de sua pronúncia métrica. 5) Pontuação é a parte da gramática que regula a separação dos pensamentos escritos por meio de sinais marcando as pausas naturais da elocução.	1. Morfologia: tratado da palavra organicamente considerada, em relação aos elementos materiais ou formas exteriores. 2. Taxionomia: classificação das palavras em grupos segundo as categorias lógicas a que correspondem. 3. Ptoseonomia: tratado da flexão das palavras. 4. Oração/ sintaxologia: tratado das palavras coletivamente, nas funções e relações.

		Gramática Filosófica (por exemplo, as de Soares Barbosa e Moraes e Silva) conceitua verbo como “uma palavra que significa ação, que alguém pratica ou recebe”. (p. 33)		
	FASE FILOSÓFICA		FASE CIENTÍFICA	
	Gramática Francisco Sotero dos Reis	Gramática Frei Joaquim Caneca	Gramática Charles Grivet	Gramática Maximino Araújo Maciel
Visão de Fávero e Molina	Recebeu diversas críticas de Grivet. “Nesse período a gramática é considerada um arte, na continuidade da conceituação oriunda do modelo greco-latino, ofício, habilidade, autor retoma a essas definições.”	Não adota, como consequência de seguiriopartidários da gramática-filosófica (Soares Barbosa é seu grande inspirador), para os quais a oração é a unidade de análise, a distinção da retórica clássica entre “figura e in verbis singulis” e “figurae in verbisconiunctio”, isto é, desvios produzidos nos limites da palavra e os produzidos nos limites da oração (distinção comum entre os gramáticos, como Nebrija). A gramática de Frei Canecapouco ou nada apresenta de novo, limitando-se a seguir os que o antecederam, inserindo-se na voga.	Arsé a tradução do grego. Aristóteles, na Metafísica atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para fazer algo; arte-são é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelos efeitos, não causas. Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, por não ser ela especulativa, mas prática. (Fávero, 2001:61)	Obra de extrema simetria, visto seu posicionamento a morfologia e seus subníveis no mesmo plano. Preocupação do autor com a questão didática, já que iniciar um assunto e finaliza-lo com um quadro resumo auxiliarão, para a melhor fixação da matéria. (Fávero e Molina, 2006);

Visão de Cavaliere	Sem considerações.	Sua projeção histórica deve-se à marcante participação no movimento revolucionário que visava à emancipação de Pernambuco como nação soberana. Verifica-se como evidente sua adequação aos princípios da gramática racionalista então em voga. (p. 70)	Segundo Cavaliere (2004), a obra constitui exemplo de transição do modelo racionalista para o modelo científico que vem implantar-se nas últimas décadas do século. De caráter idiossincrático. O advérbio é daquelas classes gramaticais em que mais se logra obter convergência conceptual. Sua definição mais disseminada, até hoje praticamente imutável nos estudos vernáculos, é de palavra invariável modificativa do verbo, do adjetivo e de outro advérbio. O conceito de advérbio, entre nós, não vai além do que residia na gramática latina, até porque esse é o conceito que conseguiu igual amparo nas principais gramáticas de língua vernácula estrangeira. (CAVALIERE, <i>op. cit.</i> 299)	Segundo Cavaliere, primeiro a resenhar estudos filológicos brasileiros. Faz à hipótese de classificação de palavras em notacionais e relacionais, considerada ultrapassada. Referências as fontes europeias da Linguística geral vernaculista. Esse descritivismo pormenorizado tinha, além do fim óbvio de levar às últimas conseqüências o princípio do experimentalismo indutivo, outro mais pragmático: o trabalho de Maciel entrava no mercado para figurar entre os compêndios mais usados nas classes de Língua Portuguesa.
		“Advérbio é uma	- Palavra inva-	- Palavrainva-

O Advérbio	1) Artigo como classe independente;	palavra que se junta ao nome ou ao verbo, pra mudar suas significações. Os advérbios se dividem quanto às suas formas e significações” (p.43)	riável “palavra invariável que, juntando-se a um verbo, participio, adjetivo ou até mesmo a outro advérbio, modifica-lhes o alcance de significação” (GRIVET, 1881: 185). “o advérbio nunca deixa de ser analiticamente.	riável “Advérbio é uma palavra-invariável modificativa do verbo, do adjetivo e até de outro advérbio, ex.: muito aprendemos, muito alto, muito dignamente. a) Proprios ou essenciaes, isto é, palavras de natureza adverbial, ex.: sempre, nunca, assim, hoje; b) Palavras adverbiadas, isto é, palavras, geralmente adjetivos exercendo a função de advérbio, ex.: falar alto, vender cavo, chegar primeiro, gostar imenso (i), cortorrente, etc. c) Expressões adverbiaes, isto é, um grupo de palavras equivalente integralmente a um advérbio, ex.: com alegria, de perto, de manso,

				pouco a pouco, de quando em quando, às di- reitas, a olhos vistos, etc. (p. 142).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANECA, Frei Joaquim do Amor Divino. *Breve compendio de grammaticaportuguesa*. Recife, Pernambuco, 1873.

CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

CAMARA JR., J. M. Dicionário de linguística e gramática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

COUTINHO, I. de L. *Gramática Histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: AoLivroTécnico, 1976.

FÁVERO, Leonor Lopes. MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no Século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GRIVET, Charles. *Nova gramática analítica da língua portuguesa*, 1881.

ILARI, R. *Linguística romântica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOERNER, E. F. K. On the problem of ‘influence’ in Linguistic Historiography. In: _____. *Practicing Linguistic Historiography*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. p. 31-46, 1989.

MACIEL, Maximino Araújo. *Grammatica Descriptiva* – Baseadas doutrinas modernas. 2. Milheiro da 5. ed. Rio de Janeiro

REIS, Francisco Sotero dos. *Grammaticaportuguesa*. 2. ed. Maranhão, 1871

TODOROV, T., DUCROT, O. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

O PODER HUMANIZADOR DA FICÇÃO

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon (IFF-UENF)

andressa.pedrosa@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O *Homo sapiens* foi protagonista de três grandes revoluções que alteraram profundamente a forma de se relacionar com o ambiente e com os seus companheiros, a saber, a Revolução Cognitiva, há 70 mil anos; Revolução Agrícola, há 12 mil anos e, por fim, a revolução Científica, que começou há 500 anos. A Revolução Cognitiva é a que mais nos interessa, na medida em que tentamos entender de que maneira o ser humano tornou-se esse complexo linguístico, cultural e social. As teorias históricas mais recentes mostram que não havia nada de especial nos humanos, pois as outras espécies contemporâneas apresentavam comportamentos bastante semelhantes aos seus. O mais relevante a considerar sobre os humanos pré-históricos é que eles eram animais insignificantes, que não impactavam o ambiente mais do que qualquer outra espécie com que convivia. O desenvolvimento de uma linguagem complexa foi o diferencial da espécie humana, uma vez que outras espécies também apresentam algum tipo de linguagem, menos interativa e menos complexa. Essa capacidade de criar interações mais específicas permitiu que não só se apresentasse a localização exata de um leão, como também a criação de estruturas interacionais mais eficientes. Nosso crescimento na escala predatória foi rápido e preciso e o desenvolvimento da ficção foi a situação que proporcionou o império dos *Homo sapiens* frente as demais espécies.

Palavras-chave:

Ficção. Humanização. Literatura.

Entender o ser humano, em sua complexidade e mutabilidade, requer esforços constantes engehrados pelos estudiosos de diferentes tempos, nas mais variadas áreas de conhecimento. Muito intriga e instiga os pesquisadores a entender de que maneira os humanos organizaram-se durante o decorrer dos séculos, de que modo se instituíram, como estabeleceram organização social, cultural e linguística eficientes. Todos esses questionamentos movem investigações que se prestam a justificar como a vida como entendemos hoje foi possível.

Nos estudos da linguagem, língua e literatura isso não é diferente. Estamos preocupados em entender quando e de que modo os homens deram passos definitivos para consolidar essa complexidade comunicativa vista por nós. Para vislumbrar esse caminho evolutivo da espécie humana temos que nos remeter aos primórdios de sua existência, a fim de compreender al-

guns aspectos.

O *Homo sapiens* foi protagonista de três grandes revoluções que alteraram profundamente a forma de se relacionar com o ambiente e com os seus companheiros, a saber, a Revolução Cognitiva, há 70 mil anos; Revolução Agrícola, há 12 mil anos e, por fim, a revolução Científica, que começou há 500 anos.

A Revolução Cognitiva é a que mais nos interessa, na medida em que tentamos entender de que maneira o ser humano tornou-se esse complexo linguístico, cultural e social. As teorias históricas mais recentes mostram que não havia nada de especial nos humanos, pois as outras espécies contemporâneas apresentavam comportamentos bastante semelhantes aos seus. O mais relevante a considerar sobre os humanos pré-históricos é que eles eram animais insignificantes, que não impactavam o ambiente mais do que qualquer outra espécie com quem convivia.

Por causa de nossa superioridade perante os outros animais, tendemos a pensar que sempre fora assim na convivência com as demais espécies, o que é desmontado pelos estudos históricos e arqueológicos. Não é confortável que uma espécie socialmente superior admita que essa coexistência de iguais possa ter sido possível em algum momento da história da evolução humana:

O *Homo sapiens* guardou um segredo ainda mais perturbador. Não só temos inúmeros primos não civilizados, como um dia também tivemos irmãos e irmãs. Costumamos pensar em nós mesmos como os únicos humanos, pois, nos últimos 10 mil anos, nossa espécie de fato foi a única espécie humana a existir. Porém, o verdadeiro significado da palavra humano é “animal pertencente ao gênero *Homo*”, e antes havia várias outras espécies desse gênero além do *Homo sapiens* (...) Os humanos na Europa e na Ásia Ocidental deram origem ao *Homo neanderthalensis* (“homem do vale do Neander”), popularmente conhecidos como “neandertais” (...) As regiões mais ocidentais da Ásia foram povoadas pelo *Homo erectus*, “Homem ereto”, que sobreviveu na região por quase 1,5 milhão de anos, sendo a espécie humana de maior duração (...) Na ilha de Java, na Indonésia, viveu o *Homo soloensis*, “homem do vale do Solo”, que estava adaptado para a vida nos trópicos. Em outra ilha indonésia – a pequena ilha de Flores –, humanos arcaicos passaram por um processo que levou ao nanismo. Com o passar das gerações, as pessoas de Flores se tornaram anãs. Essa espécie única, conhecida pelos cientistas como *Homo floresiensis*, chegava a uma altura máxima de apenas um metro e pesava não mais de 25 quilos (...) Em 2010, outro irmão perdido foi resgatado do esquecimento, quando cientistas, escavando a caverna de Denisova, na Sibéria, descobriram um osso de dedo fossilizado. A análise genética comprovou que o dedo pertencia a uma espécie humana até então desconhecida, que foi

denominada *Homo denisova*. Sabe-se lá quantos de nossos parentes perdidos estão esperando para serem descobertos em outras cavernas, em outras ilhas e em outros climas. Enquanto esses humanos evoluíam na Europa e na Ásia, a evolução na África Oriental não parou. O berço da humanidade continuou a nutrir numerosas espécies novas, como o *Homo rudolfensis* (“homem do lago Rudolf”), o *Homo ergaster* (“homem trabalhador”) e, finalmente, nossa própria espécie, que, sem modéstia alguma, denominamos *Homo sapiens* (“homem sábio”). (HARARI, 2017, p. 17 - 19)

Na maioria das vezes, essas espécies são apresentadas em uma linha de evolução serial, o que oferece uma falsa percepção de que esses *homos* são evoluções sequenciais de uma espécie menos para uma mais evoluída, mas os estudos arqueológicos apontam que essas espécies conviveram no mesmo espaço de tempo, o que revoga essa ideia de sequência lógica e direta de evolução, “Esse modelo linear dá a impressão equivocada de que, em determinado momento, apenas um tipo de humano habitou a Terra e de que todas as espécies anteriores foram meros modelos mais antigos de nós mesmos” (HARARI, 2017, p. 20). Apesar dessa consideração equivocada, é sabido que o mundo foi habitado por várias espécies humanas ao mesmo tempo. Essa variabilidade de espécies é comum, vemos várias espécies de raposas, de ursos e de outros animais, por que motivo, então, consideraríamos ser exclusivos em todos os momentos de existência “É nossa exclusividade atual, e não a multiplicidade de espécies em nosso passado, que é peculiar – e, talvez, incriminadora” (HARARI, 2017, p. 20).

Se existiram várias espécies, conforme provam as pesquisas arqueológicas, então como nossa exclusividade e superioridade pode ser imposta perante os demais humanos, como fomos capazes de nos sobressair nas disputas por espaço, comida e dominação? A biologia humana pode ter sido uma característica peculiar responsável por essa dominação, os *homopossu* iam cérebros grandes, que ofereciam capacidades cognitivas mais satisfatórias para uma dominação, mas traziam junto algumas desvantagens:

O fato é que um cérebro gigante é extremamente custoso para o corpo. Não é fácil de carregar, sobretudo quando envolvido por um crânio pesado. É ainda mais difícil de abastecer. No *Homo sapiens*, o cérebro equivale a 2 ou 3% do peso corporal, mas consome 25% da energia do corpo quando este está em repouso. Em comparação, o cérebro de outros primatas requer apenas 8% de energia em repouso. Os humanos arcaicos pagaram por seu cérebro grande deduas maneiras. Em primeiro lugar, passaram mais tempo em busca de comida. Em segundo lugar, seus músculos atrofiaram. Como um governo desviando dinheiro da defesa para a educação, os humanos desviaram energia do bíceps para os neurônios. Dificilmente pensaríamos que essa é uma boa estratégia para a sobrevivência na savana. Um chimpanzé não pode ga-

nhar uma discussão com um *Homo sapiens*, mas pode parti-lo ao meio como uma boneca de pano. (HARARI, 2017, p. 21)

Além desse cérebro que abriria inúmeras possibilidades, a posição ereta também foi positiva na luta pela sobrevivência, pois dava uma melhor visibilidade dos possíveis predadores, além de deixar os braços e as mãos livres, que poderiam ser usadas para uso de ferramentas eficientes contra os animais de grande porte, sempre ameaçadores para os *homo*. Juntamente com a vantagem, essa posição ereta trouxe malefícios para a espécie, que teve que conviver com dores na coluna e rigidez no pescoço, resultados de uma mudança da postura inicial. Para as fêmeas da espécie, essa postura foi ainda responsável por mais mudanças significativas, pois os quadris mais afinados pela postura tornaram-se incompatíveis com o parto de bebês que apresentavam cabeças cada vez maiores. Por esse motivo, os partos humanos passaram a ser mais prematuros, para que fossem mais naturais ao novo perfil corporal de mãe e filho.

Presumimos que um cérebro grande, o uso de ferramentas, uma capacidade superior de aprender e estruturas sociais complexas são vantagens enormes. Parece óbvio que esses atributos tornaram a humanidade o animal mais poderoso da Terra. Mas os humanos desfrutaram de todas essas vantagens por 2 milhões de anos, durante os quais continuaram sendo criaturas fracas e marginais. Assim, humanos que viveram há 1 milhão de anos, apesar de seus cérebros grandes e ferramentas de pedra afiadas, viviam com medo constante de predadores, raramente caçavam animais grandes e subsistiam principalmente coletando plantas, pegando insetos, capturando animais pequenos e comendo a carniça deixada por outros carnívoros mais fortes. (HARARI, 2017, p. 21)

Apesar dessa grande vantagem de usar as mãos para outras atividades, o ser humano ainda vivia com medo dos predadores, mas a prematuridade das crianças humanas trouxe uma vantagem inestimável para a espécie, a necessidade de ajuda da comunidade para a criação dos filhos. Os filhotes de outras espécies não humanas já nascem prontos para uma vida mais independente da mãe, que precisa se ausentar para conseguir comida. Já um filhote humano depende de adultos por um tempo muito maior, fazendo com que a mãe tenha que contar com apoio da sociedade a sua volta para dar conta desse feito. Diante dessa necessidade, a comunidade humana teve que ampliar suas capacidades sociais, por uma questão de sobrevivência. Essa maior interação humana proporcionou condições favoráveis para a superioridade do *homo sapiens* frente aos demais. Já que vimos que não éramos a espécie mais forte, o que nos levou a alcançar status frente as demais espécies?

Qual o segredo do sucesso dos sapiens? Como conseguimos nos instalar tão rapidamente em tantos habitats distantes e tão diversos em termos ecológicos? Como condenamos todas as outras espécies humanas ao esquecimento? Por que nem mesmo os neandertais, fortes, de cérebro grande e resistentes ao frio, conseguiram sobreviver a nosso ataque violento? O debate continua a se alastrar. A resposta mais provável é propriamente aquilo que torna o debate possível: o *Homo sapiens* conquistou o mundo, acima de tudo, graças à sua linguagem única. (HARARI, 2017, p. 32)

O desenvolvimento de uma linguagem complexa foi o diferencial da espécie humana, uma vez que outras espécies também apresentam algum tipo de linguagem, menos interativa e menos complexa. Essa capacidade de criar interações mais específicas permitiu que não só se apresentasse a localização exata de um leão, como também a criação de estrutura interacionais mais eficientes. Nosso crescimento na escala predatória foi rápido e preciso.

A maioria dos pesquisadores acredita que essas conquistas sem precedentes foram produto de uma revolução nas habilidades cognitivas dos sapiens. Eles sustentam que os indivíduos que levaram os neandertais à extinção, que se instalaram na Austrália e que esculpiram o homem-leão de Stadel eram tão inteligentes, criativos e sensíveis como nós. Se nos deparássemos com os artistas da caverna de Stadel, poderíamos aprender a língua deles, e eles, a nossa.

Seríamos capazes de lhes explicar tudo que conhecemos – das aventuras de Alice no País das Maravilhas aos paradoxos da física quântica – e eles poderiam nos ensinar como seu povo concebia o mundo. (HARARI, 2017, p. 36-7)

Mas o *Homo Sapiens* precisou ir além no desenvolvimento de sua linguagem, não bastava apenas conseguir veicular a informação da localização de um predador ou conversar para resolver problemas práticos na criação dos filhos ou da execução das tarefas da comunidade, eles sentiram necessidade de criar realidades ficcionais que foram o diferencial para a real separação de espécies. Nossa espécie teve a capacidade de transmitir informações sobre coisas que não existem. Até onde sabemos, só os sapiens podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, e nunca tiveram contato:

Lendas, mitos, deuses e religiões apareceram pela primeira vez com a Revolução Cognitiva. Antes disso, muitas espécies animais e humanas foram capazes de dizer: “Cuidado! Um leão!”. Graças à Revolução Cognitiva, o *Homo sapiens* adquiriu a capacidade de dizer: “O leão é o espírito guardião da nossa tribo”. Essa capacidade de falar sobre ficções é a característica mais singular da linguagem dos sapiens. É relativamente fácil concordar que só o *Homo sapiens* pode falar sobre coisas que não existem de fato e acreditar em

meia dúzia de coisas impossíveis antes do café da manhã. Você nunca convencerá um macaco a lhe dar uma banana prometendo a ele bananas ilimitadas após a morte no céu dos macacos. (HARARI, 2017, p. 40)

A ficção não permitiu apenas a imaginação, ela proporcionou a possibilidade de criar histórias de maneira coletiva, para que ocorra a cooperação de modo versátil e em grande número de pessoas. Os *sapiens* podem cooperar de maneiras muito flexíveis com um número incontável de estranhos. É por isso que os *sapiens* governam o mundo e outras espécies que também cooperam, mas apenas com sua comunidade próxima, não conseguem alcançar esse feito. Além de usar a linguagem para um fim prático, o homem se encantou com ela:

Quando o homem não era mais símio, mas não era ainda completamente humano, ele se maravilhou com a linguagem. Foi por meio dela, naquele tempo talvez limitada a ruídos ainda próximos do grito animal, que, como diz Camões ‘suas coisas ausentes se fizeram tão presentes como se nunca passaram’. O que era remoto e perigoso tornou-se familiar e amoldou-se à dimensão humana. Bichos, plantas, rios e montanhas receberam nomes. Foram reproduzidos em desenhos, simbolizados por sons e sinais gráficos. Impressa nos circuitos cerebrais daquele evoluído bípede implume, a capacidade de linguagem completou a transformação: o homem não era mais apenas um ser entre outros seres, mas o ser capaz de simbolizar os outros todos. E, nessa faculdade de simbolização, vinha a possibilidade de conhecimento e de domínio (...) lendas e histórias que contam o poder mágico de certas palavras revivem o fascínio pela linguagem, a intuição de poder que ela nos confere. (LAJOLO, 2018, p. 43-4)

Desde a Revolução Cognitiva, os *sapiens* vivem uma dupla realidade, a objetiva e a imaginada. Com o passar do tempo, a realidade imaginada tornou-se ainda mais poderosa, dependendo dela a existência da realidade objetiva. A história mais bem contada será capaz de convencer o maior número de pessoas, que acabam se tornando colaboradores da criação ou conservação dessa realidade.

O homem, assim, constantemente se faz recordar que os nomes não são as coisas. Mas, no mesmo movimento, percebe que as coisas só existem para ele, homem, quando incorporadas à sua linguagem. E é entre a momentânea certeza de que palavras e coisas constituem uma unidade e a igualmente momentânea angústia de que palavras e seres jamais se interpenetraram que se configura a linguagem. É onde a literatura faz sua morada. (LAJOLO, 2018, p. 46)

Como podemos perceber, a linguagem está impregnada em nós, ela foi capaz de nos tornar o que somos hoje, inclusive vencendo as barreiras predatórias que pareciam impossíveis para o homem pré-histórico. Mais do

que isso, é importante entender como a ficção ajudou a construir o mundo como conhecemos hoje, moldando nossas práticas e interações sociais. Muitas pessoas hoje consideram a ficção como um passatempo que serve apenas para divertir o ser humano, mas a reflexão acima nos mostra que seu papel é muito maior, ela foi responsável, de maneira decisiva, para a sobrevivência da nossa espécie. Além disso, ela permitiu que nos destacássemos nos moldes de vida que conhecemos hoje.

Não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções. Não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p. 111-12)

Não foi privilégio dos homens primitivos e nem dos gregos ou latinos, a literatura faz parte da existência humana e como tal, é encontrada em todos os povos:

Não foi monopólio da Grécia (...) dar sentido à vida através de diferentes linguagens, uma das quais ficou conhecida como ‘literatura’. Muitos outros povos – a dizer a verdade *todos* os povos- entrelaçaram suas vidas e seus afazeres à música, à dança, à poesia. (LAJOLO, 2018, p. 82)

Os povos indígenas brasileiros também apresentavam suas composições literárias com mestria, como mostra Adet (1998):

(...) esses tupinambás valentes e esforçados, esses tamoios fortes e robustos, esses caetés indomados e valerosos, esses tupiniquins pacíficos e hospitaleiros que habitavam o Brasil, cujo Deus era Tupã, essa excelência, essa potência espantosa, que lhes falava pelo tupaçununga, que era o trovão; que se lhes revelava pelo tupaberaba, que era o relâmpago; cujo templo eram as majestosas florestas, e que pareciam descender de uma só nação, como prece indicar a língua típica dispersa em seus vários dialetos, elevavam em cima dos povos americanos pela sua imaginação ardente e poética: as encantadoras cenas, que em quadros portentosos oferece a natureza em todos os sítios, os inspirava, e de povos rudes e bárbaros faziam-nos povos poetas. (ADET, 1998, p. 197)

Dessa maneira, precisamos, mais uma vez, destacar a importância da linguagem e, principalmente, da criação de ficção como uma necessidade vital do ser humano. Muito além de divertir, os textos ficcionais, orais ou escritos, são responsáveis pela formação do homem como hoje conhecemos. Não podemos, então, delegar um lugar coadjuvante para nossa complexidade comunicativa, precisamos ventilar, a partir das reflexões feitas, que a linguagem e a existência dos textos ficcionais ajudaram na formação

do ser humano e devem continuar auxiliando nesse processo evolutivo. Renegar o texto ficcional seria renegar nossa própria humanidade e os modos como ela foi construída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

ADET, Emílio; SILVA, Joaquim Norberto de Souza e. Introdução sobre a literatura nacional. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1998.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Unesp, 2018.

**O PRAZER DA LEITURA: PERSPECTIVA COGNITIVA
ATRAVÉS DA OBRA “VIDA DA GENTE”**

Roziléia de Oliveira Sales (UEMS)

rozileiasales@gmail.com

Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

A questão democrática de ensino se esbarra nos conhecimentos: de informação e de construção de sentido. Dentro desse contexto, a escola expressa um papel social que busca a interação desse processo. O professor, como formador de opinião, fundamenta os caminhos para que essa situação seja desenvolvida com êxito. O estudo desse artigo pressupõe o emparelhamento de saberes, que deverão apresentar um caráter de ensino, uma capacidade de aprendizagem e do (re) nascer do prazer da leitura num “passeio” pelo gênero textual da crônica. Para tanto, tal estudo foi conduzido na escolha da obra “Vida da Gente”, do cineasta Fernando Bonassi. Por se tratar de um narrador, personagem infantil, enumera pensamentos, sonhos, vivências do mesmo sobre temas sociais, literários, filosóficos, entre outros, que fala de maneira bem construtiva e descontraída em tom de humor ingênuo, próprios de um garoto de dez anos. Antecede uma conversa direcionada aos adultos que ainda possuem “aquela criança” em seu interior. Estas atividades expõem concepções de habilidades e de competências que contribuem para a formação do educando perfazendo e correspondendo, assim, ao papel cognitivo, traçado pelo educador num contexto de referência pedagógica no âmbito escolar. Como base teórica fixamos nas leituras dos estudos voltados ao espaço da literatura em sala de aula de Cosson (2006), das teorias sequenciais didáticas de Dolz, J.; Noverraz, N. e Schneuwly, B (2004) e de aplicações das tendências cognitivas, de Leffa (1996).

Palavras-chave:

Aprendizagem. Ensino. Interação. Leitura. Prazer.

1. Introdução

A Literatura em torno de sua extensão como Arte, sempre cumpriu um papel importante na História da Humanidade, através dela e por ela se pôde conhecer, compreender, ampliar saberes do belo com do real acontecimento de cada época, ainda que buscasse a subjetividade do leitor e/ou os vários critérios de literariedade das técnicas de sua composição.

Ao ler e sentir em toda a sua amplitude o texto concede e expande

as temáticas sociais, históricas, filosóficas, artísticas que vêm a protagonizar a importância da prática leitora firmando assim seu papel de forma crítica e abrangente. O que se observa seria a prerrogativa de conferir ao interlocutor a leitura – e aqui cito a literária em que se esbarram o antagonismo entre o atribuir e o extrair, para definição mais clara:

O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. (LEFFA, 1996, p.11)

A visão de conhecimento que abrange o conteúdo literário como: de informação, de construção e de produção como emancipação ao saber internalizado do educando, proporciona uma autonomia dinâmica e de ação na construção de sua cidadania. Neste pressuposto, foi traçado um “olhar” cognitivo para auxiliar quanto ao conteúdo de literatura infantil – problemática esta – da base do Ensino Fundamental I, do 5º ano da EM. Cássio Leite de Barros, da cidade de Corumbá – MS, acerca do gênero da crônica.

Sobre a crônica se Fernando Sabino num campo aberto de conceituações afirmou que “crônica é tudo o que o autor chama de crônica” (ÂNGELO, 2007), em outra vertente, Ivan Ângelo, em sua produção sobre o gênero, conduziu – nos à reflexão de que “a crônica tem a modalidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite” (ÂNGELO, 2007).

Desta feita, esta pesquisa recorreu na obra “Vida da Gente”, do cineasta Fernando Bonassi. Deveu – se esta escolha por se tratar de um menino na ‘faixa etária’ dos discentes, nas compreensões, nas atitudes, nos pensamentos, nas vivências, nos sonhos semelhantes. As crônicas tratam de diversos temas que englobam os contextos sociais, científicos, filosóficos e literários; dentre outros, numa linguagem acessível em que o leitor “compactua” com o menino narrador, esta narrativa está direcionada também ao adulto que se propõem a acreditar na criança que carrega consigo.

Apresenta como objetivo, um caráter de ensino, uma capacidade de aprendizagem e do (re) nascer do prazer da leitura que venham a corroborar a importância do conhecimento nos conceitos, ainda de forma reflexiva e dinâmica, seja pela leitura silenciosa, em voz alta, individual, em grupo; culminando em apresentações: verbal e escrita.

Observou – se o presente histórico, a linguagem dos alunos numa mostragem de contrastes, sem inferiorizar o conhecimento dos mesmos,

com marcas de oralidades – nas devidas correções – quando necessárias o que favoreceu a compreensão da leitura que se assemelha às vivências dos interlocutores. Sobre esse exercício literário, Cosson assim definiu:

Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, ou com ou sem ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. (COSSON, 2010, p.58)

Estas experiências puderam preconizar as capacidades e as aptidões dos discentes que reconheceram a importância das atividades e de se fazerem entender, concomitantemente, com o interlocutor ou com o ambiente protagonizando a enunciação.

Partindo da concepção de como é desenvolvida a literatura na escola, esbarrando – se no currículo do programa de ensino escolar e da clientela que estará a ela ancorada, nesse sentido procurou - se estabelecer um gênero que pudesse reiterar a importância da disciplina em todos os seus aspectos culturais, sociais, filosóficos que fundamentassem uma prática licenciada no cotidiano dos alunos.

Não há de se deixar cair no esquecimento que o que se encontra (em sua grande maioria) nos livros didáticos, são fragmentos de textos literários, ou paródias, entre outros textos, que ainda que tenham sua importância não possuem o mesmo teor semântico ou de performance que acumulem saberes mais significantes que perpetuam para um aluno consciente e maduro dos variados conhecimentos adquiridos.

A crônica, neste momento, veio a intermediar a procura de interesse pela leitura, as dicotomias: da escrita e da fala, e, ainda a incentivá-los quanto aos aspectos de conhecimentos que viessem a favorecer a criação dos alunos como pró – ativos, revelando assim a busca de valores que possuem numa sociedade que se não lhes revela tão justa, possa estimulá-los como protagonistas autores. “Vida da Gente” foi selecionada por apurar situações que emparelham ao ambiente familiar, à condição social e cultural dos educandos tanto quanto do autor, a respeito deste universo, Fernando Bonassi assim acrescentou:

A ideia de contar histórias está mais presente, faz parte do conjunto de experiências, é uma espécie de indignação generalizada com a condição de infelicidade humana, como o fato de que muitos têm pouco e que poucos têm tudo. Acho que a experiência humana é muito infeliz, ainda muito infeliz. Trata – se de apontar a infelicidade para que nós vejamos onde está o defeito, o modelo de vida que escolhemos, das injustiças que se praticam, mas de fun-

do. (BONASSI, 2011)

A contribuição literária de Bonassi trata de histórias divertidas de pessoas que se esforçam em seu cotidiano, que na luta diária se propõem na busca em se encontrarem e que em alguns momentos afastam – se no cotidiano da sociedade brasileira.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento de aplicabilidade do conteúdo do gênero crônica, buscou – se o modelo de sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros das séries fundamentais:

2.1. Apresentação da situação

2.1.1. Leitura de Crônicas

- A) Modalidade: para a oralidade e escrita;
- B) Projeto Coletivo: Produções de Textos Narrativos (Ficcionais e Não Ficcionais); Reescritas.
- C) Desenvolvidos – por escrito – apresentados verbalmente, e, culminando na produção de uma miscelânea.
- D) Livro Para – didático: “Vida da Gente“, crônicas que tratam de situações vividas por um narrador personagem (típico/ tipo) em que trata temas diversos: sociais, filosóficos, políticos.

Para introdução do gênero, apresentou – se duas crônicas: “Brinquedos”, de Rubem Alves e “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo. Houve um trabalho de compreensão e interpretação das mesmas.

2.1.2. A primeira produção

Para iniciar as leituras de “Vida da Gente”, propôs-se as leituras e trocas das crônicas escolhidas entre os discentes, de forma individual, cada

um precisou observar as marcas de oralidades, o tipo de linguagem. Os temas abordados foram discutidos em grupos, depois, elaboraram textos e reescritos das crônicas (estes iniciados em sala e finalizados em casa).

2.1.3. Os módulos

Foram entregues as duas crônicas: “Brinquedos” e “A bola”, com características dos elementos narrativos e do gênero trabalhado para que os alunos lessem. As identificações; acrescentadas dos traços característicos, inclusive, de exercícios de interpretação para desenvolverem, proporcionaram um pré-requisito quanto ao conhecimento social para esta comunicação literária cotidiana.

Identificaram as palavras: desconhecidas e as corretas ortografias, neste momento existiram a reciprocidade- troca de informações- e auxílio mútuo, percorreu – se à compreensão das palavras também pelo contexto. Tudo portou – se em busca de explorar a linguagem bem como do conteúdo das crônicas.

Num terceiro momento, narraram as crônicas lidas do livro “Vida da Gente”, descreveram suas impressões, lembranças, sentimentos de dadas situações que passaram. Apresentaram seus pontos de vistas e discutiram, em alguns casos, o que poderiam fazer no lugar de personagens citados.

2.1.4. Produção final

Deveu – se a atividade nas produções e nas reescritas. Buscou – se a leitura e a escolha de títulos da obra “Vida da Gente” para se ter um caminho como ponto de partida. Neste momento, pôde se observar o amadurecimento da leitura e o interesse em produzir uma narrativa de seu universo por interação e semelhança com as histórias lidas.

Observações sobre os procedimentos apresentados

Dentro da proposta de oralidade e de escrita que atuam – se, simultaneamente, a produção e reescrita do gênero textual permitiram a observância da escrita ortográfica, das concordâncias, das marcas de oralidades; isto auxiliou no reparo das construções textuais, resultando na conduta própria da observância do que precisaria se atentar na escrita.

Buscou – se o contato da palavra em seu contexto, sem deixar em esquecimento a linguagem característica do gênero, que por propriedade da linguística textual permeia o laço da oralidade em suas práticas sociais esteve, concomitantemente, agindo em sua dicotomia própria.

Neste contexto teórico, propôs – se a leitura das crônicas e escritas do que se compreendeu delas, assim, destinou – se a apresentação coletiva. Ainda desempenharam a oralidade assemelhando às próprias situações que tornaram as participações mais interessantes.

Durante tais situações, houve momentos que percorreram assimilações dos elementos próprios desse gênero textual. A partir destas constatações, alguns alunos se dispuseram a criar outros gêneros sobre as temáticas das crônicas, possibilitando mostragens, diversificando os gêneros e opinando de como agiram diante dos fatos lidos. Este procedimento de similaridade com as crônicas levantou contextos reais, atitudes já pretendidas que conduziram a real situação dos alunos na sociedade.

Houve um trabalho de especial trato com aqueles que possuíam dificuldades em suas leituras e em suas escritas (quanto ao aspecto de produção), contudo, desempenhou – se um contato individual, mais direto, auxiliando nas reescritas das crônicas – que não se caberiam o descarte das limitações do processo daqueles que não acompanharam o desenrolar da maioria, afinal, que há dificuldades isso é visível.

Ficou notório que se deveria buscar um meio para valorizar e auxiliar o aprendizado. Neste caso, quem não teve grandes dificuldades pôde auxiliar na oralidade e por vezes na escrita numa linguagem mais clara e acessível ao outro colega, quanto a este momento, vale salientar que quem era protagonista autor fez o papel de interlocutor simultaneamente com o outro trocando ideias que melhor apropriariam – se na execução da atividade.

Nas produções inéditas e nas reescritas foram utilizadas de forma esclarecedora, em total oralidade e com discussões sadias objetivando o aperfeiçoamento do texto oral e do texto escrito, neste pressuposto, houve compartilhamento de saberes entre o protagonista autor e o interlocutor quanto às passagens que não se havia compreendido durante a leitura da narrativa.

Agrupamento dos gêneros e progressão

A seleção do gênero crônica deveu – se pelo ano escolar dos edu-

candos, pela faixa etária, pela acessibilidade, semelhanças de narrativas, pela linguagem simples e precisa, observou – se que as narrativas não possuíam uma forma fixa de composição, fato este que em várias situações, inibem os alunos na incerteza das normas, isto causa desconforto e incapacidade, próprios de quem possui dificuldades na leitura e na dicotomia: fala e escrita.

Dentro deste processo de escolha pensou – se como motivação um gênero que buscasse uma empatia imediata com a leitura para que desenvolvesse a troca de saberes, de forma divertida, que estimulasse a leitura literária a fim de estabelecer pontos de vista sem se preocupar (de imediato) com o domínio da linguagem escrita, que pudesse emparelhar o conteúdo literário canalizando à vivência dos discentes.

Partindo da concepção de que são protagonistas de diversos falares e dizeres, pôde – se, através das produções, identificarem uma aprendizagem de variadas manifestações: de interpretações e de compreensões que viessem a expandir as produções, certificando - os como sujeitos ativos, pensantes e produtores de sua própria realidade, inclusive, àqueles que desenvolveram reescritas, pois, mostraram-se autoconfiantes em seus textos, já amadurecidos, por conta das atividades desenvolvidas.

Aspectos Tipológicos

Se a ocasião ou a obrigação criou um autor protagonista de produções escritas, favoreceu também as ações discursivas. Através da prática oral, protagonizou – se cada aluno ao letramento por conta de seu universo, das atividades experienciais em sala de aula, das próprias experiências que perpetuaram novas visões de cidadãos produtivos como seres pensantes e, principalmente, atuantes na sociedade. A progressão decorreu nas crônicas, captou – se vários elementos, na visão múltipla dos educandos.

O gênero escolhido para esse ciclo de ensino favoreceu aos graus de acompanhamento e de dificuldades para esta faixa etária, o que se fez foi produzir e reescrever após o recebimento dos textos, de maneira que se melhorasse, gradativamente, a escrita a fim de se chegar ao término do resultado de forma satisfatória na intenção de valorizar a capacidade da clientela escolar.

Para que se chegasse à finalização dos textos, dos discentes que não conseguiram desenvolver um texto inédito, trabalhou – se a prática da rees-

crita, aqui o processo de ensino – aprendizagem retornou na interação das dificuldades de cada um preconizando uma ação coletiva para que se avançasse numa finalização que tivesse como produto os textos destes grupos que se destinassem a uma miscelânea dos protagonistas discentes.

Os materiais utilizados para esta atividade compreenderam – se entre livros, folhas mimeografadas, lousa eletrônica, vídeo, notebook, celular, imagens, lousa de giz.

A avaliação destinou - se pelas leituras individuais e coletivas, pelas produções: inéditas e reescritas, por apresentações e finalizadas como resultado de 25 textos diversificados em gêneros, possibilitando a criação de um livro físico.

3. Aplicação e resultados

As aulas foram desenvolvidas na EM Cássio Leite de Barros, situada na cidade de Corumbá MS. Dentro do educandário há uma biblioteca do SESI, com material acessível aos alunos com exemplares para a área infantil e infanto-juvenil – nos quais contemporâneos – mas que necessita de obras que apresentem conteúdos mais contundentes em contextualizações temáticas e em intenções de maior valor literário.

A unidade escolar no turno Matutino funciona com turmas do 5º ao 9º anos (Fundamental II) e no turno Vespertino, há turmas do 1º ao 5º anos (Fundamental I), ainda, são atendidos alunos especiais com acompanhamento de especialistas da Secretaria Municipal de Educação, trabalho desenvolvido num contra turno do aluno, quanto a este efeito, o regente faz o encaminhamento ao profissional desta área.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu numa turma de 33 alunos, que percorrem de uma faixa etária entre 10 a 14 anos, uma clientela de estrutura familiar não tradicional, contudo, atual, na sociedade contemporânea. Nas datas dos dias: 25/10, 29/10; 08/11, 12/11 (total de 12 aulas); os resultados obtidos em anexo: a produção de um livro cujo título, a saber: “Se eu conto te encanto, se te encanto, então, eu conto”.

Destinou – se ainda a imagens retiradas de sites, obtive – se o cuidado em pesquisar, minuciosamente, para interagir na produção escrita, todas são próprias para que os alunos – caso queiram – façam o uso de cores - assim, destinaria – se a mais uma atividade lúdica. O livro dos discentes foi

desenvolvido aos moldes do livro “Vida da Gente”, de Fernando Bonassi.

4. Considerações finais

A escolha das crônicas: “Vida da Gente”, de Fernando Bonassi, deveu – se por questão em apropriar – se de uma literatura mais livre de conteúdos e rica de saberes, que não percorresse uma rigidez estética de composição e/ ou de produção temática, em hipótese da concepção do aspecto cognitivo e da facilidade ou dificuldade de uma turma de 33 alunos do 5º ano de uma escola pública.

Por questão de estruturas econômicas, familiares e sociais, as narrativas perpassaram situações recorrentes dos discentes. Desde os pensares típicos da idade, das harmonias até as dificuldades diárias, as criações escritas mereceram especial cuidado por discorrerem sobre as pessoalidades, as alegrias, os pensamentos, as inseguranças e certezas dessa geração digital.

Discorreu – se sob a teoria de Leffa para que melhor compreensão, escrita e reescrita dos alunos. Ainda como aporte teórico, para se trabalhar o valor literário, Cosson foi preterido para nortear, em seus dogmas, para desenvolver este estudo e para fechar o desenvolvimento traçou – se na metodologia as sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros das séries fundamentais.

Para dar início ao tema, foram escolhidas duas crônicas: “Brinquedos”, de Rubem Alves e “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, a primeira em contexto reflexivo e a segunda centrada no humor, fez – se a compreensão e interpretação dos textos narrativos ainda buscaram – se introduzir as características do gênero.

Desta maneira, as correções na sala de tecnologias apresentaram-se a obra literária, uma entrevista em que o autor da narrativa faz uma auto – apresentação, relata suas tendências literárias, expõe a temática escolhida para escrever, inclusive, a produção do universo infanto – juvenil. De forma clara e objetiva numa linguagem dinâmica e com a participação de uma intérprete, protagonizou seu universo de autoria.

A entrevista teve como desencadeamento de uma intérprete de Libras (no vídeo) para valorizar nosso segundo idioma. Os discentes entenderam a dinâmica e absolveram a concepção de que a praticidade da intérprete em conjunto com o falar do entrevistado, ocasionou na apresentação de ou-

tro gênero, já englobando fatos de compreensão, estimulando a prática literária em curso, resultando noutro tipo textual.

As crônicas do livro foram xerocopiadas porque não se tinha um exemplar a cada discente. Para criar um ambiente mais leve, foram levados ao pátio da escola em que se concentram uma arborização, num clima relaxante, leram: ora individual, ora coletivamente (em silêncio e em voz alta), houve trocas das crônicas e o que se pôde observar, se propôs (por eles em comum acordo) a lerem muito mais que o esperado.

Para dar continuidade, levaram para casa textos e tinham como compromisso fazer nova leitura para narrar para a turma. No dia seguinte contaram e tentaram produzir textos, em suas visões, a partir do mesmo título da crônica lida e apresentada. Após as devidas entregas, as correções foram feitas e retornaram em mãos dos alunos para observarem, avaliarem as escritas e reescreverem para devolutiva.

Os alunos que não conseguiram produzir destinaram – se um trabalho personalizado. Para fim de valorização destes textos, os que não se obtiveram êxito, em suas criações, desenvolveu – se um trabalho contínuo, perfazendo em dupla ou em trio um trabalho mais minucioso que envolvesse o gênero em seus elementos, numa leitura e produção que viesse a revisar uma reescrita para contemplar a elaboração dos mesmos.

Diante do desencadeamento da sequência desenvolvida todos os textos já visados e revisados, puderam proporcionar, dentro do esperado, a produção de um livro de composição da turma, em que se acrescentou imagens que processasse o papel de interação junto às narrativas, o que resultou no título: “Se eu conto, te encanto / Se te encanto, então, eu conto”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem A. *Quando eu era menino*. Papirus, 2003.

ÂNGELO, Ivan. Sobre a Crônica. In: *Revista Veja São Paulo*, 25 de abril de 2007.

ARRIGUCCI JR, Davi. A ocasião faz o escritor. In: *Caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.

ONASSI, Fernando. Fernando Bonassi – Encontros de Interrogação (2011). Youtube, set. 2011. Disponível

em:<<https://www.youtube.com/watch?v=muPuH6npUO4&t=44s> > Acesso em: 16/10/2018.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Rio de Janeiro:Parábola, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2002.

O PROTAGONISMO COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITOR¹⁴⁹

Odair Marques Pereira (UEMS)

odairfilosofo@gmail.com

José Rone Rabelo da Silva (UEMS)

ronerabelo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar sistematicamente a importância do protagonismo no aprendizado de língua portuguesa e Filosofia. Esta como uma atividade prática necessária para proporcionar o efetivo exercício da liberdade e autonomia dos estudantes como sujeitos protagonistas a partir do Esclarecimento de Kant. Para o filósofo o exercício da liberdade está sistematicamente associado ao esclarecimento, isto é, a capacidade da pessoa pensar por si mesma sem o auxílio de terceiros. Enfim, o educador filósofo é aquele que desperta no educando o senso crítico, o prazer pelo conhecimento e, acima de tudo, a sua autonomia e liberdade. Nesse sentido, as investigações, reflexões, propostas pelas lentes dos autores, são articuladas a formação de leitor, pois o foco hoje é a formar leitor capaz de ir além da decodificação e do padrão linguístico, que ele penetre e saia da experiência produzida na leitura dos textos com reflexões de caráter protagonistas sobre os mais diversos aspectos da vida cotidiana.

Palavras-chave:

Autonomia. Esclarecimento. Kant. Liberdade. Protagonismo. Formação de leitor.

1. Introdução

Uma Educação emancipadora é uma das características cada vez mais evidente numa sociedade democrática (ADORNO, 1995). Uma democracia forte é construída a partir de pessoas emancipadas. A educação para a emancipação é entendida como “uma educação para a autonomia, para a reflexão, a resistência e a autodeterminação.” (KOHAN, 2010, p. 205). Portanto, aqui cabe uma indagação que servirá de norteammento para o desenvolvimento do presente artigo: Qual o papel do ensino de Filosofia no processo de emancipação dos discentes?

Somente um pensar livre e rigoroso irá proporcionar ao ser humano

¹⁴⁹ Este artigo foi elaborado a partir de leituras propostas durante o curso “Aprendizagem e autoria: um olhar para a (re)construção do conhecimento”, promovido em 2018 pelo CEFOR (Centro de Formação de Professores) da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

o que é coerente ou não a ser feito em determinada situação. Portanto, quando isso não ocorre, não se concretiza junto aos habitantes de uma sociedade democrática, a educação pode conduzir a barbárie, ao holocausto. “Por isso, uma educação para a emancipação é também uma educação contra a barbárie” (KOHAN, 2010, p. 204).

Para Kant uma educação emancipadora é aquela que proporciona o desenvolvimento dos talentos filosóficos que cada um tenha, é a capacidade de exercitar os talentos da razão, ou seja, é aquela educação que leva o ser humano a sair de sua menoridade racional (KOHAN, 2010).

Uma educação emancipadora não é uma atividade mágica que acontece num piscar de olhos, mas é algo dinâmico que se concretiza dentro de um processo histórico. A emancipação dos indivíduos e a atividade filosófica é algo inseparável, pois a filosofia é uma atividade prática que visa o exercício do talento da razão. Não existe emancipação verdadeira sem uma educação voltada para a formação da autonomia dos indivíduos, nisto consiste o verdadeiro papel da Filosofia e do filosofar. Nesta linha de raciocínio Kohan afirma: “não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios.” (KOHAN, 2010, p. 205).

O presente artigo tem como objetivo analisar sistematicamente a importância do ensino de Filosofia como uma atividade prática necessária para proporcionar o efetivo exercício da liberdade e autonomia dos estudantes como sujeitos protagonistas a partir do Esclarecimento de Kant.

2. A Educação como a efetivação da autonomia e da liberdade em Kant

Immanuel Kant nasceu em Königsberg, na antiga Prússia Oriental (hoje incorporada à Rússia) em 1724. Sua família não possuía recursos financeiros, o que levou Kant a possuir uma educação fundamentada na Doutrina Luterana, vertente sustentada na leitura direta da Bíblia. Posteriormente veio a estudar na Universidade Albertina. Na docência, era admirado por seus alunos devido a sua capacidade intelectual e sua simpatia. Centrou seus estudos “na apreciação crítica das condições de possibilidade do conhecimento humano”, na “capacidade de julgar” e na “forma como nos devemos conduzir, isto é, da ética”. Sua filosofia crítica é resultado de uma separação: do que é verdadeiro e útil ao raciocínio daquilo que não o é. Deriva de três fontes: o racionalismo dogmático, o empirismo cético e a física matemática. Faleceu em 1804, com sinais de demência na cidade em que

nasceu.

Kant deixou um vasto legado, dentre eles, uma resposta dada a seguinte pergunta: “Que é esclarecimento?” Sua conclusão foi publicada em 1783, tornando-se um marco filosófico desde então, inclusive como sinônimo de iluminismo, embora *Aufklärung* signifique ‘esclarecimento’.

A menoridade essa que seria a própria incapacidade do indivíduo de usar o seu entendimento sem ser auxiliado por outra pessoa. Para o esclarecimento, o homem teria que ser corajoso e fazer uso de seu próprio entendimento. Eis a famosa frase que Kant emprega: *Sapere Aude*: ‘atreva-se a saber’, ‘ouse saber’. Ou seja, a razão sendo um exercício da autonomia, e sendo esta autonomia livre, atingir a ‘maioridade’ seria praticar o uso livre da razão.

Segundo Kant, em sua obra mais importante, a *Crítica da razão pura*, “a nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se.” (KANT, 1989, p. 5). Trata-se de uma crítica dirigida não apenas às crenças religiosas, políticas e às ideias em geral, mas à própria razão, que deve conhecer com clareza suas possibilidades e seus limites. Kant começa pelo próprio termo esclarecimento, que “*é a saída do homem de sua minoridade*”. O que produz tal menoridade é o próprio homem, que não consegue sair de sua condição medíocre e tomar coragem de servir-se de si mesmo sem necessitar da ajuda de alheios. A menoridade do homem o afeta em todos os campos: na política, na sociedade, no trabalho, etc.

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (KANT, 2016, p. 1)

O processo para se sair desse estado de minoridade está no autocontrole e na liberdade que cada indivíduo deve cultivar. Todos nós Somos convidados a sair do comodismo, a romper com as cavernas que nos aprisiona, a sair em busca do saber. Somente através dessa ousadia será possível sair de nossa condição de menor. Essa ousadia implica a “*coragem de fazer uso de teu próprio entendimento*”, o que é como que o slogan do esclarecimento. A menoridade aqui descrita seria a própria incapacidade do indivíduo de usar o seu entendimento sem ser auxiliado por outra pessoa. Para o

esclarecimento, o homem teria que ser corajoso e fazer uso de seu próprio entendimento. Por isso Kant descreveu a famosa frase que emprega: *Sapere Aude*: ‘atreva-se a saber’, ‘ouse saber’. Quer dizer, a razão sendo um exercício da autonomia, e sendo esta autonomia livre, atingir a ‘maioridade’ seria praticar o uso livre da razão. Para Kant a preguiça e a covardia são as causas que levam muitos homens a permanecerem em sua menoridade. São as razões que explicam porque é tão fácil algumas pessoas manipularem facilmente.

É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, *etc.*, não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. Que a maior parte da humanidade (e especialmente todo o belo sexo) considere o passo a dar para ter acesso à maioridade como sendo não só penoso, como ainda perigoso, é ao que se aplicam esses tutores que tiveram a extrema bondade de encarregar-se de sua direção. (KANT, 2016, p. 1)

Portanto, o ‘não’ uso da razão em busca do *Aufklärung* abriria caminho para que outro tomasse as rédeas da vida do indivíduo, manipulando-o (embora com seu próprio consentimento), mas impedindo-o (por preguiça ou inação) de pensar e se conduzir por si mesmo. Esse seria o conselho de Kant para tais homens – sair da menoridade e conduzir a sua vida em busca da maioridade (obter autonomia), mesmo que sofra atropelos no início de seu caminhar. Cair e levantar-se sem se deixar intimidar com as prerrogativas que a vida lhe proporcionar.

Para Kant, a verdadeira revolução deve ser a mudança de pensamento das pessoas. Essa mudança traz benefícios muito maiores que a de uma revolução política, em que apenas se trocam algumas pessoas do poder, mas a dominação continua. Uma revolução assim, que derruba um governo despótico, “*nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar*”. O esclarecimento exige liberdade. Uma liberdade não limitada, não condicionada, que favoreça apenas aos que têm o “poder” nas mãos. Também o uso privado da razão, apesar de ser limitado, pode ajudar consideravelmente no progresso do esclarecimento. O uso privado da razão é aquele que o sábio pode fazer em um certo cargo público ou numa função a ele confiada. Um oficial não pode colocar, contra seu superior, seu raciocinar em voz alta. “Deve obedecer”. Entretanto, este mesmo oficial não está impedido de fazer observações sobre os erros no serviço militar. Da mesma forma que um sacerdote, obediente ao credo que professa, diz palavras, em seu sermão,

coniventes com o credo professado. Mas, pode e deve, contudo, alertar o público sobre as ideias equivocadas da fé professada.

Para Kant, a dor da maioria intelectual é passageira, pois bastariam algumas quedas, frustrações para que todos aprendessem a pensar si próprio, isto é, exercitar a plena autonomia e liberdade. O sistema de produção capitalista na atualidade faz um adestramento profundo aos homens deixando-os incapaz de caminhar, de pensar por si próprio, quer dizer, depois de manipulá-los profundamente fazendo-os a pensarem que tem autonomia, mostram-lhes o perigo caso tente romper com tal estrutura. Para Kant, esse perigo na verdade não é um bicho de sete cabeças, bastam-lhes algumas quedas que os homens aprenderiam a andar com suas próprias pernas, aprenderiam a pescar sem o adestramento de ninguém. Portanto, é muito difícil o homem individualmente romper com essa minoridade que já se tornou uma prática natural de sua cotidianidade. “Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais” (KANT, 2016, p. 2). Preceitos e fórmulas, esses instrumentos do uso racional, quer dizer, do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões que os condiciona a permanecerem em sua minoridade por toda a vida. Quem rompesse com tal estrutura só seria capaz de dar um salto no escuro desprovido de qualquer certeza que almejaria a sua liberdade e autonomia. “Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro” (KANT, 2016, p. 2).

Mesmo a época relatada por Kant é um período apenas de passagem. A época do filósofo não é, ainda, “esclarecida”, mas está em processo de “esclarecimento”. Tal processo é fruto do Iluminismo, tendência de pensamento esclarecido pela luz da razão, e não mais das trevas do Medieval. Portanto, o texto de Kant é essa explicação do esclarecimento. Com ele e nele, temos a ansiedade de buscar, assim como o próprio filósofo, inspirado por Hume, “acordar do sonho dogmático” em que vivemos. Só assim é que o homem se redimirá de sua culpa e sairá de sua tão deplorável minoridade.

O esclarecimento, isto é, a capacidade do homem pensar si mesmo defende com todas as letras o efetivo exercício da liberdade, e mesmo a mais simples de toda a liberdade, isto é, o direito de exercer sua razão publicamente em todos os sentidos.

Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas

pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: *raciocinai* o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas *obedecei*!). Em toda parte só se vê limitação da liberdade. Mas que limitação constitui obstáculo ao Esclarecimento, e qual não constitui ou lhe é mesmo favorável? Respondo: o uso *público* de nossa razão deve a todo momento ser livre, e somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso *privado* da razão, por sua vez, deve com bastante frequência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. (KANT, 2016, p. 3)

Para Kant, o uso público da razão está associado a ação prática enquanto sábios voltada para o público que lê. O uso privado é denominado por ele aquilo que é autorizado a fazer de sua razão diante de uma função que somos encarregados. Portanto, existem muitas tarefas que são incumbidas a nós de interesse coletivo é composta de certos mecanismos, obrigando-nos a se comportar passivamente. Nesse caso, não nos é permitido proferir nenhum argumento ou questionamento, mas apenas obedecer. Será que vivemos em uma época esclarecida? Kant responde:

Não, mas numa época de *esclarecimento*. Muito falta ainda para que os homens, no estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de se servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. (KANT, 2016, p. 7)

Portanto, o esclarecimento entendido como a saída do homem de sua menoridade e que passa a pensar por si mesmo é possível dentro de uma Educação que evoca em sua missão “a inclinação e a vocação para *pensar livremente*” (KANT, 2016, p. 8). A autonomia é alcançada por meio da efetivação da liberdade. Não existe liberdade sem autonomia e nem autonomia sem o efetivo exercício da liberdade. O ser humano enquanto ser de razão, isto é, enquanto sujeito que conhece é essencialmente livre. Como ser livre, encontra sua existência em um processo de mudança, evolução e desenvolvimento pelo qual seu próprio “ser” se revela, se realiza e em busca da compreensão do seu fim último, isto é, do transcendental, porque toda ação humana tem uma finalidade suprema que é a realização da felicidade, como resultado do exercício da vontade livre e autônoma. O exercício efetivo da liberdade de cada um se concretiza no interesse coletivo, visto como uma etapa final de uma ação fundamentada em critérios morais, na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento de uma ação consciente e responsável e compromissada para com a pessoa do outro. A liberdade só possui sentido na ação, na capacidade do homem de agir para tornar-se digno da felicidade. Para Kant, uma vontade livre e uma vontade sujeitas a leis mo-

rais podem ser consideradas a mesma coisa, na medida em que uma vontade absolutamente boa é aquela que em sua máxima pode sempre em si conter a lei universal. O bem supremo em Kant é alcançado pela moralidade que provem exclusivamente da propriedade da liberdade. Como já mencionado, Kant concebe uma razão pura que é prática, isto é, dotada de causalidade em relação a seus objetos. E a ação é livre quando decorre exclusivamente da razão. Enfim, para Kant o sujeito verdadeiramente livre e autônomo, é aquele que se submete apenas a si mesmo ou as leis que emanam da sua própria razão.

Quando, portanto, a natureza libertou de seu duro envoltório o germe sobre o qual ela vela mais ternamente, isto é, a inclinação e a vocação para *pensar livremente*, então essa inclinação age por sua vez sobre a sensibilidade do povo (graças à qual este se torna cada vez mais capaz de ter a *liberdade de agir*) e finalmente, também sobre os princípios do *governo*, que encontra o seu próprio interesse em tratar o homem, que doravante *é mais do que uma máquina*, na medida de sua dignidade. (KANT, 2016, p. 8)

Ao filosofar verdadeiramente, isto é, alcançar a capacidade de exercitar seu próprio entendimento, exercitar a razão livremente, os jovens gozarão de sua emancipação de forma autêntica. Lídia Maria Rodrigo recorre ao texto kantiano *A resposta à pergunta: que é esclarecimento* para argumentar que uma educação emancipadora passa pelo processo do esclarecimento do ser humano.

Kant, um dos mais ilustres representantes do pensamento iluminista, concebia como menoridade do homem a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. Logo, a maioridade, no sentido kantiano, refere-se à capacidade de pensar por conta própria ou, em outros termos, à conquista de autonomia intelectual. (RODRIGO, 2009, p. 19)

Enfim, a grande missão da filosofia de Kant é proporcionar ao estudante a reflexão da própria reflexão, é fazer a crítica da própria crítica, pensar como funciona o processo do próprio pensamento, da própria reflexão. Portanto, estudar filosofia é estudar sobre o próprio pensamento, sobre a própria reflexão. Tornar o uso público da razão, é tornar público seu pensamento, é promover um diálogo crítico do seu pensamento com a própria filosofia. A tarefa do filósofo na sala de aula não é vencer o debate diante dos estudantes, mas sim refinar a razão dos discentes para que eles possam exercer com autonomia e liberdade seu protagonismo, assim sendo, promovendo a esse aluno uma formação de leitor, a qual, serão apontadas reflexões no próximo tópico.

3. Formação de leitor e protagonismo: olhares e reflexões

Analisaremos neste tópico a formação de leitor com foco no protagonismo, pois consideramos que o aprendizado de Língua Portuguesa e Filosofia contribui a essa formação.

Além disso, a escola, principalmente na atualidade, se vê diante do desafio de formar um aluno crítico, cidadão, que saiba discernir e interpretar com clareza o mundo a sua volta e consiga agir sobre ele por meio de leituras que versem sobre essa realidade. A leitura dos textos de Filosofia e de Língua Portuguesa, tem o poder de oportunizar ao professor e aos alunos o pensar sobre essa realidade (OLIVEIRA, 2017, p. 36). Alia-se a isso o fato de que a leitura está dentro da escola desde o surgimento da mesma, no entanto, ainda não é explorada na sua totalidade.

[...] a leitura está presente nas escolas desde seu surgimento, porém inicialmente com o intuito de transmitir um padrão linguístico. Hoje a leitura tem por objetivo formar o leitor, para tanto é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de **experiência única com o texto** [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 16)(Grifo nosso)

A leitura de textos de língua portuguesa não deve se prender, unicamente, a transmitir um padrão linguístico, por exemplo, o ensino da gramática, esse padrão linguístico pode até ser explorado com a leitura de textos, mas não deve ser o foco da atenção do professor e do aluno, pois o foco hoje é a formar leitor capaz de ir além da decodificação e do padrão linguístico, que ele penetre e saia da experiência produzida na leitura dos textos literários ou não, com reflexões de caráter protagonistas sobre os mais diversos aspectos da vida do indivíduo.

Esse protagonismo acontece porque a leitura das obras literárias ou não proporciona efeitos no leitor. Um é aquele que leva o leitor ao universo imaginário e o instiga a fazer um posicionamento intelectual. O outro é que a literatura faz com que o leitor reflita sobre seu cotidiano e incorpore novas experiências. Todavia, é no decorrer do processo de leitura que o leitor dialoga com diversas culturas e isso o faz compreender seu papel como sujeito histórico (COSSON, 2014, p. 13).

A leitura [...] constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto,

de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

A leitura do texto literário ou não carrega consigo uma função de sintetizar várias condições humanas, no entanto, o leitor não esquece suas próprias dimensões, ele a expande e agrega novos conhecimentos aos que ele já possuía. A leitura de obra literária consegue atuar em nosso cérebro de maneira que não conseguimos perceber, provocando situações que remete a criação de caminhos para reavaliar atitudes e que diante disso leva-nos a um amadurecimento enquanto pessoa humana (COSSON, 2014, p. 18).

A leitura, principalmente, do texto literário é riquíssima devido ao seu caráter polissêmico. No entanto, para explorar melhor essa multiplicidade de sentidos é preciso que a leitura seja individual. Mesmo sabendo que existe um processo de escolarização da literatura a leitura e a percepção individual conferem diferentes possibilidades, entre essas, a função de provocar o leitor a busca por sua liberdade (COSSON, 2014, p. 21).

É preciso defender o uso nas salas de aula de uma prática de leitura adequada e cheia de descoberta que contenha no interior do processo da leitura

[...] 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, 2012, p.17)

Para que aconteça o mencionado na citação anterior é preciso urgentemente que a escola busque alternativas para esse contexto e o professor é o principal foco de atenção, pois para se formar leitores, protagonistas comprometidos, transformadores de suas realidades é necessário primeiramente a transformação das práticas de leitura.

Discutir e tentar promover um espaço para que deixemos de ser mecanicistas e fazedores de fórmulas mágicas de como ensinar leitura e passarmos para algo mais apropriado, que a nosso ver seria estudar a percepção [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 25)

O ato de ler tem por meio da percepção, da função do texto literário e dos processos de leitura o dever de alcançar várias interpretações, essas advindas dos diversos e divergentes sentidos, dos inúmeros imaginários, das múltiplas sensibilidades, assim como das infinitas subjetividades. As

leituras advindas das interpretações cerebrais ocorridas no CAC¹⁵⁰ serão o substrato de onde brotarão os conhecimentos que atuarão na formação de leitor da sociedade.

Vale lembrar que é a formação de um leitor que queremos alcançar está envolvida em várias instâncias, uma delas são as relações entre leitor, texto e escritor. O leitor é um ser desconhecido e dotado de privilégio porque a leitura precisa da participação de um leitor (JOUVE, 2002, p.63).

Segundo Jouve (2002, p.63) “(...) a leitura, de fato, longe de ser recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre texto e leitor. O leitor ao ler um texto nem sempre encontrará o que buscava, e nessa relação de confronto que às vezes ocorre entre o escritor e leitor, um sairá vencedor. De nada valerá ao escritor trazer ou não trazer a chave, “(...) o leitor, como freguês de botequim, parece que tem sempre razão...” (LAJOLO, 1994, p.34). Por exemplo, por mais que o escritor tente em seus livros adequar o tema ao erotismo, suspense ou ainda a uma perfeição na escrita, isso de nada adiantará se as expectativas do leitor não forem atingidas, o leitor soberano de si tenderá a “(...) dizer ao escriba: não, não trouxeste a chave...” (LAJOLO, 1994, p.34).

Para tal propositura, acima citada, e sabendo da soberania do leitor, o escritor precisa expor com justiça sua melhor argumentação, para com isso persuadi-lo a atuar como seu comparsa e interlocutor, essas ações são “(...) ingredientes fundamentais do pacto que escritores e leitores celebram desde que o mundo passou a circular em folhas impressas, reunidas em livros vendidos em lojas especializadas” (LAJOLO, 1994, p.35).

É possível, sim, formar leitores e uma perspectiva adequada e que tem maiores chances de se obter sucesso é se colocar em seu lugar, antecipando suas reações, emoções, esperanças e expectativas.

Dentre tais hipóteses, algumas são mais importantes do que outras. E, dentre as mais importantes, salientam-se as que respondem a questões que quem almeja a sedução tem de responder-se: 1) que imagem este (a) outro (a) tem de si mesmo (a)? que imagem este (a) outro (a) gostaria que eu tivesse dele (a)? Enquanto como leitores a história nos reserva o papel de *seduzidos (as)* e não de sedutores, como detetives de um bom livro policial vamos em busca, não já do criminosa, mas da vítima: nós mesmos, professores e educadores envolvidos com a leitura – na imagem que de nós traça o material didático e paradidático que pretende, com o nosso apoio e aval, chegar aos consu-

¹⁵⁰ Centro de Ativação Cerebral, assim denominado por Oliveira (2017, p. 30)

midores escolares (LAJOLO, 1994, p.38)

Para chegar à sedução dos alunos, “os protagonistas”, a autora propõe que é preciso responder as duas indagações, citadas acima, no entanto, também lança dúvidas em relação a tal processo, pois como bem mostra os professores e educadores no decorrer da história foram “seduzidos” e “não sedutores”, ou seja, alguém que foi seduzido, provavelmente, não terá condições de seduzir a outro, nesse caso o aluno. As indicações que os professores fazem aos alunos do material didático ou não, são exemplos de que o professor foi seduzido um por determinado material e que este servirá de leitura aos seus alunos, não lhes dando liberdade de escolha, podemos considerá-los como reféns ou consumidores de algo que já foi pré-selecionado.

É preciso fazer reflexões sobre a participação dos professores e dos alunos no processo de formação em relação à leitura dos textos, principalmente a que acontece nos interiores das escolas.

Numa última perspectiva, o desencontro [...] que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – *professores* – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...] é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto [...] (LAJOLO, 1994, p.16)

Para chegar a uma formação de leitor que contemple o protagonismo ou vice-versa muitos obstáculos devem ser superados, todavia, somente os superando será possível, finalmente, colocar a disposição do leitor o tão sonhado protagonismo com liberdade de escolher, agir, pensar, refletir, sonhar, emocionar, etc.

4. Considerações finais

A formação de leitor foi influenciada pela história, pela filosofia, pela linguística, pela psicologia e por outras tantas ciências que versam sobre a vida, em outras palavras, essa capacidade de aceitar as interações com demais áreas fez com que o aprendizado de língua portuguesa, principalmente à formação de leitor, criasse uma percepção do mundo que lhe é peculiar. Corroborar nesse sentido Merleau-Ponty em que nos expõe que a percepção do mundo e das coisas acontece de forma não isolada e estanque,

ou seja, não como “um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, uma categoria, mas que a cada momento passa como uma re-criação ou reconstituição do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.279 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 26).

Além disso, ao propor a busca do protagonismo nas aulas de Língua Portuguesa o professor libera o aluno para uma leitura com a finalidade que ele desejar, pode ser simplória, minuciosa, exploratória, entre outras infinitas e descobrir que o ato de ler está circundado por vários processos e percepções. Todavia, esse olhar não é novo, mas é conveniente irromper uma discussão que promova um ambiente em que a atuação do aluno protagonista desperte para a formação de leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FAVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). O ensino de filosofia no Brasil:um mapa das condições atuais. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-84, set. dez., 2004.

JOUE, Vicent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento*. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. 2016. <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/.../Immanuel-Kant.-O-que-é-esclarecimento.pdf>.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A sensação. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. cap. 1, p. 26-34. Disponível em: <https://monoskop.org/imagens/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2016.

OBIOLS, Guilherme. *Uma introdução ao ensino de Filosofia*. Trad. de

GALLO, S.; revis. da trad. de KOHAN, Walter Omar. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, Eliane Maria de. *Os processos de Leitura, a Percepção e as funções do Texto Literário*. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/art.pdf>. Acesso em 10 de Junho de 2017.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *O Papel da Literatura na Escola*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em 12 de março de 2017.

O TEXTO LITERÁRIO COMO REFLEXO DA VIDA HUMANA NO CONTO MACHADIANO NA PERSPECTIVA BARTHESIANA

Airton de Mesquita Silva (UFAC)

airtonm.silva@bol.com.br

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

gidilima7@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como suporte a leitura e análise do conto machadiano “a carteira”, com o objetivo de promover a leitura do texto literário sob o olhar da teoria literária, fundamentada na visão teórica de Roland Barthes e de sua definição de literatura que dialoga com o poder do texto literário, considerando os conceitos gregos de *mathesis*, *mimesis* e *simiosis*, sob os quais Barthes (1977) fundamenta seus estudos e seu ponto de vista na obra “aula”. O gosto literário ou pela literatura entre os alunos da educação básica tem acontecido de forma mecânica e reduziu-se apenas a atividades didáticas obrigatórias, o que dificulta a leitura e compreensão do texto literário, além disso, o ensino de literatura nas escolas se distanciou da teoria da literatura.

Palavras chaves:

Ensino. Literatura. Representação.

1. O gosto literário

É preciso estudar a literatura a partir do conhecimento mínimo de sua teoria, é preciso “saborear o texto”, no entanto essa não é uma tarefa fácil para os professores e a escola de modo geral. Aristóteles, na obra *Arte Poética*, concebe a literatura como mimese, uma criação artística da realidade por meio da palavra. As palavras, como matéria-prima da arte literária, criam os sentidos narrativos por meio da organização da linguagem. As narrativas surgem dessa organização envolvendo realidade e a criação estética da mesma. Dessa forma, este artigo tem como foco explicitar o texto literário a partir das experiências humanas presente neles.

Acredita-se que é na relação entre criação literária e realidade que a leitura do texto literário torna-se significativo para o leitor. A Semiótica, representada pelos estudos de Greimas (2002), valoriza o caráter sensível da experiência humana. A beleza do texto literário é vista pela capacidade de envolver o ser humano, criando uma identidade do mesmo com a narrativa, uma vez que o sujeito é capaz de se reconhecer no texto ou de compreender

seu contexto social. Barthes, em sua obra *Aula* (2007), concebe o poder da criação do texto literário a partir das suas relações complementares com as ciências, relação com o conhecimento histórico e o discurso literário e na relação signo e semântica.

2. A literatura segundo Barthes

O poder da criação do texto literário reside no poder da língua, manifestada pela linguagem. Para Barthes (1977), a língua é um instrumento de poder e tem sua expressão máxima na linguagem. A língua e seus códigos permeiam os discursos limitando as expressões naturais da língua pelos seus falantes. Barthes (2007, p.12), afirma que “A linguagem é uma legislação, a língua é seu código”. Para ele, sendo a língua uma “classificação”, torna-se “opressiva”. A partir do ponto de vista do autor acerca da língua e da linguagem, infere-se que é na literatura e no texto literário que a linguagem se manifesta com liberdade, sem se prender às regras gramaticais, buscando a essência das palavras para descrever o outro, para senti-lo, para envolvê-lo, numa narrativa que, organizada pela linguagem, reflete a sensibilidade e os dramas humanos. É nesse campo que a literatura atua.

Barthes (2007) reconhece que língua na língua “servidão e poder se confundem inelutavelmente”. Conclui-se que essa relação é indissolúvel. Por essa razão, Barthes (2007, p.14), diz que “não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado”. Não se pode fugir desse cerco da linguagem, pois só se poderia sair por atos ausentes do domínio da palavra, o que é quase impossível. Segundo Barthes só seria possível “sair dela pelo preço do impossível: pela singularidade mística”, ou seja, pela ausência da palavra.

É a partir dessa visão da língua e linguagem que Barthes tece suas considerações sobre a Literatura. Por isso ele diz que para os homens comuns, como ele “só resta por assim dizer trapacear com a língua, trapacear a língua” (p.15). Depreende-se dessa afirmativa que a liberdade se encontra na própria língua, mas é necessário encontrá-la por meio da linguagem e sua criatividade. Barthes (2007, p.15), diz que “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”. É a capacidade humana de dominar a escrita e praticá-la tecendo seus textos, buscando sentidos na realidade, jogando com as pala-

vras que se encontra a liberdade da língua. Nesse sentido, a Literatura tem papel fundamental, através de seus autores. Sobre esse aspecto da literatura, Barthes (1977), afirma que:

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor, que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinai de sua obra, mas do trabalho do deslocamento que ele exerce sobre a língua. (BARTHES, 1977, p. 16)

O autor não pretende reduzir a literatura apenas ao deslocamento da língua em si, mas que por meio desses deslocamentos linguísticos na construção do texto literário reside o poder libertador da literatura. Esse fato é comprovado nas inúmeras produções literárias existentes, seja poesia, romances, contos, teatro, música, etc. No conto machadiano, utilizado como objeto de estudo desse trabalho, é possível perceber, através da linguagem e da construção dos sentidos, como o autor envolve o leitor na sua trama sutilmente, através de sua criatividade com a língua empregada nas suas narrativas.

Para Barthes (1977), há uma força na literatura quase que involuntária dada sua forma de atuação. A maneira como a literatura atua sobre a realidade está além das ciências ideológicas, pois atua fundamentada em três forças indicadas pelo autor e diluídas na sua obra “Aula”, fundamentadas nos “conceitos gregos de: *Mathesis*, *Mimeses* e *Semiosis*” (p.16), por isso não se pode negar o caráter realista da literatura. A visão barthesiana da literatura é fantástica. Segundo ele, se por questões ideológicas e políticas as disciplinas fossem retiradas da escola “é a literatura que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”, (p.16). Por essa razão, mesmo que o ensino da literatura na escola não dê a importância que ela merece, mesmo assim enquanto existir a humanidade e sua capacidade de sentir e interagir, a literatura existirá, pois Barthes (1977, p.16), acerca da literatura, diz que “ela é realidade, isto é, o próprio fulgor do real”.

Pode-se dizer que a literatura atua em todas as áreas do conhecimento, porém com uma diferença observada por Barthes, que segundo ele, “a literatura faz girar todos os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá lugar indireto, e esse lugar é precioso”. Ela ainda afirma que “a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta”. Por essa razão, a literatura é tão importante para a formação intelectual dos estudantes, porém é preciso que se construa com os estudantes um sentido para os estudos literários, sem deixar de lado os estudos da teoria literária, pois é a partir desse conhecimento histórico, mimé-

tico, conceitual e estrutural que os textos literários ampliam sua significação para o leitor.

O conceito literário defendido por Barthes coloca o homem e seus sentimentos e ações como o elemento impulsionador dos conteúdos literários, tendo a linguagem como instrumento tradutor da realidade humana. Com a sutileza de um grande pensador, Barthes introduz uma visão inovadora da literatura, certamente uma das mais compreensível e clara definição de literatura, pois considera a sensibilidade da vida humana em detrimento da ciência. De acordo com ele, “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. O semiologista afirma ainda que “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor, que sabe algo das coisas, que sabe muito sobre os homens” (p.17). Essa sabedoria está no texto literário disponível para os “homens”, basta ler, mas para isso é preciso querer ler, querer saber e isso não nasce espontaneamente, precisa de estímulo, nesse sentido a escola tem papel fundamental.

Barthes (1977, p.18), explica que “a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita, através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber”. Nesse sentido, tem-se na linguagem o ponto de partida para os dizeres da literatura, e as palavras, como matéria prima do fazer literário, de acordo com Barthes (1977, p.18), “são lançadas como projeções, a sobre o aspecto da palavra, explosões, vibrações, maquinaria, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. É justamente essa festa da linguagem que se encontra no interior de uma obra literária, uma festa repleta de sentimentos, críticas, histórias, memórias, etc.

É na perspectiva literária barthesiana que este trabalho olhará para o conto machadiano. Barthes fala do “sabor” da palavra na escrita, diz que é necessário que as palavras tenham gosto para que o que digam realmente tenha efeito. Para ele, “É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (p.20). Dessa forma, Barthes enxerga na literatura a força dos saberes, ou seja, no texto literário encontram-se os saberes de todas as ciências estão no texto literário, uma vez que ele concebe a literatura como representação do real, isto é, a literatura abarca todos os saberes, sem se fixar a nenhum deles.

Outro fator considerado por Barthes como força da literatura, “é sua força de representação”, não qualquer representação, mas a representação do “real” (p. 20). Compreende-se então que os textos literários têm um en-

cantamento capaz de prender a atenção do leitor porque há uma troca de sentimentos, como um reflexo da vida real na ficção, por essa razão os contos e romances prendem a atenção dos interlocutores, é como se o indivíduo participasse da cena e do cenário narrado através de um encantamento e envolvimento do sujeito gerado pela linguagem. Nesse contexto, de acordo com Barthes,

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos, ao invés de destruí-los, colocá-los numa maquinaria da linguagem, cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil, uma verdadeira heteronímia das coisas. (BARTHES, 1977, P. 27)

Nesse jogo com os signos, postulado por Barthes, consiste o sabor literário dos textos. Pode-se inferir que os conceitos gregos evocados por Barthes (*Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*) resumem-se à sensação de prazer que o texto proporciona ao leitor. Portanto, o estudo da literatura precisa ser pautado considerando a realidade, o jogo de palavras, a ludicidade, a ironia, o drama, a sátira, a denúncia social, os costumes, tudo que está ligado ao ser humano e seu modo de ser e de estar no mundo.

3. O texto literário na escola

Promover o gosto pelo texto literário é, de certo modo, responsabilidade da escola. No entanto, a falta de projetos e atividades que envolva o trabalho com o texto literário ainda não é suficiente. Atualmente, o ensino da literatura se reduz ao conhecimento mecânico de sua periodização, temas e características linguísticas, sem considerar que a literatura, em primeiro lugar, é uma “prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, como afirma Cosson (2009, p.23). É necessário que a escola, por meio de sua equipe pedagógica, proporcione aos alunos momentos de interação com o texto literário, seja por contação de histórias, teatro, recital de poesias ou rodas de leitura, mas não se pode negar ao aluno esse conhecimento, pois no dizer de Antônio Candido, o aluno tem direito à literatura. Além disso, de acordo com Candido (1996, p.249), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Acerca da atuação da escola no ensino de literatura Cosson afirma que:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartiha-

mento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p. 65)

A escola tem na literatura uma fonte inesgotável de conhecimento que pode contribuir decisivamente na formação intelectual dos alunos. Através da leitura de romances, contos e poesias o estudante vivencia uma experiência única, pois cada ser tem sua particularidade impressa no texto literário. Aguiar e Bordini (1993, p.86), afirmam que “A literatura não se esgota no texto”, ela se complementa na leitura reveladora de comportamentos assumidos pelo leitor através dos conteúdos literários e a forma como são organizados para o leitor. Cosson (2009, p.29), conclui que “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Por essa razão, Barthes defende a literatura por sua capacidade de envolver o leitor a partir do jogo de palavras, uma vez que segundo ele, não se pode existir discurso fora da linguagem.

4. *Leitura e análise do conto machadiano a carteira na perspectiva barthesiana*

O ser humano possui essa capacidade de fingir. Discutir até que ponto e quais consequências para a vida é tarefa do professor com os alunos, tendo o texto literário como suporte. Joaquim Maria Machado de Assis é considerado o ícone da literatura brasileira. Suas obras são peculiares, nelas o escritor deposita toda sua criatividade e conhecimento linguístico na abordagem temática de suas obras. Em sua trajetória literária escreveu romances, poesias, contos, peça de teatro, crônicas, etc. Machado de Assis tinha uma capacidade incomparável de abordar temas da realidade social de sua época, fundamentado nas ciências, sobretudo, a psicologia, trazendo nos seus textos as contradições do ser humano e suas crises existenciais, sempre dialogando com a realidade.

No conto machadiano “A carteira”, verifica-se que o texto envolve o leitor em expectativas, pois há um diálogo entre a ficção e o cotidiano social, revelado na construção e caracterização dos personagens e de seus comportamentos ao longo do conto. O que propomos com esse trabalho é fazer uma leitura e análise do conto “A carteira” observando os postulados defendidos por Barthes (1977), buscando na leitura do texto perceber as forças literárias que refletem as sensibilidades do leitor, fazendo-o sentir emo-

ções, pois ali no texto há um significado da realidade impresso nas palavras do texto.

Com o objetivo de promover a leitura do texto literário com uma metodologia baseada na proposta de Barthes (1977), elaboramos uma sequência didática para aplicar numa turma de 9º Ano. Para isso, inicialmente, faremos leitura do texto literário do gênero conto, analisaremos seus elementos estruturais, buscando relacionar o conteúdo com a realidade social, a partir das informações que Machado de Assis dá através da referida obra. Como procedimentos metodológicos, iniciaremos a aula problematizando o título da obra: A carteira, questionando os alunos acerca do que tratará o texto a partir do título, a fim de que o aluno vá percebendo que cada palavra que o autor emprega no texto tem seu sentido e sua função, nada é aleatório em literatura.

Após os questionamentos e respostas orais dos alunos, utilizaremos outras linguagens para abordar o conto, como apresentar uma imagem, na qual estão os três personagens principais do conto e indagar os alunos sobre que mensagem a sena descreve. Além disso, será apresentado também um vídeo adaptado, a fim de que o aluno se envolva mais com a leitura do conto, após esse momento será feita a leitura do texto pelo professor.

Além disso, será utilizado também, no final das atividades, uma adaptação do conto para o teatro. Esse texto será entregue aos alunos e, voluntariamente, faremos a leitura dramatizada. Após esse momento, será feita a contextualização e análise do texto a partir de seus elementos estruturais, seus personagens, suas trajetórias no conto, encerrando com um debate sobre as temáticas presentes no conto de Machado de Assis, A carteira.

O primeiro ato de Machado de Assis no conto A carteira é apresentar, logo no início, o personagem Honório encontrando uma carteira na rua. Um ato simples, comum a qualquer pessoa, porém, o autor logo introduz uma perturbação no leitor através da construção do texto, vejam que ele é enfático em dizer, “ninguém viu”, no entanto, ele volta atrás e diz, “salvo um homem”. Ou seja, ele quer dizer ao leitor que alguém viu a cena, esse fato vai refletir na atitude do personagem, no seu comportamento psicológico, uma vez que o narrador é onisciente.

Esse fato vai deixar o personagem “envergonhado”. Então, Machado apresenta o personagem em um ato que causou vergonha, descrevendo assim uma das características de seu personagem. E a vergonha é um senti-

mento tipicamente humano, reconhecido dentro da cultura por atos de desvios de conduta ética. Só com a leitura do primeiro parágrafo do conto dá para refletir sobre ética, vergonha, etc.

O conto em questão é tramado tento três personagens principais: além de Honório, tem Amélia e Gustavo, completando a tríade que Machado de Assis tem habilidades de trabalhar em suas obras. Seguindo a trajetória de Honório, o autor dá outra informação importante, “Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado”. Esse fato por si só deixa qualquer ser humano apreensivo.

Honório era advogado, representava uma elite social bem sucedida. Por essa razão não poderia está em condição financeira mal. “A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga”, no entanto era um homem endividado, tendo como principal justificativa, despesas familiares, com ênfase para os gastos com a mulher, no caso Amélia. “Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão”, (p.1).

Essa cena descrita por Machado de Assis vai dando pistas de que Honório não tinha controle nem financeiro nem das atitudes da sua mulher. Certamente, não assumia nem para os amigos próximos sua situação econômica, a fim de manter as aparências sociais, fato revelado, no texto, pelo diálogo entre Honório e Gustavo. “- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa. - Agora vou, mentiu o Honório”. O fato de dissimular a realidade é comum em Machado de Assis, porém tem um propósito reflexivo, pois na sociedade nem tudo aquilo que se apresenta corresponde à realidade. Para suscitar uma reflexão em sala de aula sobre esse aspecto é preciso indagar os alunos sobre os casos que, por ventura eles têm conhecimento na realidade.

Quando propomos essa reflexão na turma de 9º ano ouvimos respostas simples como “sim”, porém os alunos não detalham mais talvez devido a faixa etária, por isso foi preciso um direcionamento da discussão para a faixa etária de 13 a 14 anos. O importante foi constatar que eles conseguem fazer a ponte entre o conteúdo do texto literário e a realidade. Machado de Assis vai tecendo a caracterização do personagem Honório como um ser preocupado com dívidas, com a reputação jurídica, uma vez que era advogado e não estava bem visto devido ter perdido causas importantes, além de esconder a realidade para a própria esposa.

Nesse trecho da obra percebemos essa dissimulação do personagem, “D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nascesse em um mar de prosperidades” (p.1). Essa situação na qual está Honório inserido no conto, Machado de Assis quer explorar o interior da vida humana e como essa pressão psicológica do ser humano acaba se manifestando na realidade. Como perceber isso na narrativa?

Para que o leitor perceba as inquietações interiores do personagem Machado de Assis nos dá as lágrimas de Honório. “Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados”. Logo adiante o autor dá explicações para essa cena. “Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria”. (p.1). “Com metáfora dos “olhos molhados”, Machado de Assis, sendo narrado onisciente”, revela para o leitor os sentimentos e perturbações do personagem através do diálogo que vai estabelecendo com o interlocutor ao longo da narrativa.

Além disso, o conto machadiano em análise trás em seu bojo discussões sobre ética e lealdade, pois o fato envolvendo o ato de encontrar a carteira com dinheiro, ter uma dívida para pagar e saber que a carteira era do “amigo” e que não era certo utilizar o dinheiro para suas necessidades provoca uma reflexão sobre até que ponto as pessoas conseguem ser leais aos amigos e éticos em um mundo cada vez mais perverso. O narrado diz que “A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia”. (p.2). Issoantes mesmo dele saber de quem era a carteira. Machado de Assis trabalha com o psicológico do personagem, revela seu pensamento ao buscar revelar a consciência do personagem através de um monólogo do mesmo sobre sua atitude. “Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro” (p. 2).

O personagem descobre que o dono da carteira é seu amigo Gustavo. Essa constatação leva a narrativa para a certeza de que teria que devolver ao amigo. Esse fato também rendeu uma boa discussão em sala, pois leva a turma a refletir, como defende Barthes, sobre o contexto social e sobre atitudes reais dessa natureza. Cada aluno tem um olhar e uma experiência diferente a compartilhar, como por exemplo: “achei o celular de um amigo e devolvi”, “vi uma carteira caindo da bolsa de uma mulher e avisei a ela”, “meu irmão encontrou uma carteira com dinheiro e documentos e levou pra

rádio e o dono foi pegar”, foram algumas falas ao discutir a leitura do conto.

Outra cena descrita no conto é a relação entre D. Amélia e Gustavo, amigo do casal. Essa tríade que Machado de Assis cria e dá vida no conto vai suscitar a dúvida, a desconfiança e a ambiguidade do conto. Isso é dito com muita sutileza pelo narrado. “Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também.” (p.2). É nessa cena que se revela o ápice da dissimulação dos personagens. O encontro é um ponto chave do conto porque as três personalidades aparecem como que mascaradas. Honório não assume a realidade, Gustavo e Amélia “parecem preocupados”, porém só Honório tem motivos de preocupações revelados no texto.

Até o momento do encontro os demais personagens não têm motivos para preocupações maiores, mas ficam surpreendidos talvez com a chegada de Honório a casa. A cena seguinte parece mais tensa quando Honório fala que encontrou a carteira. Nesse momento a reação de Gustavo é dúbia, pois o mesmo parece que está mais preocupado com outra coisa que com a carteira, fato que o texto comprova no diálogo seguinte:

[...] e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

– Nada.

– Nada?

– Por quê?

– Mete a mão no bolso; não te falta nada?

– Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou? (ASSIS, 2003, p. 3)

A imitação da realidade defendida por Barthes (1977), sob o conceito grego da *Seimiosis* configura nessa cena do texto literário, pois temos três expectativas diferentes: Honório que deseja a consagração de seu ato de lealdade, ética e honestidade ao amigo. Gustavo que fica apreensivo como se tivesse sido pego em flagrante delito e D. Amélia que parece apenas preocupada. A reação esboçada por Gustavo é recebida por Honório de forma negativa ao devolver a carteira com todo conteúdo intacto. “Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete”(p.3).

A preocupação de Gustavo em saber como Honório conheceu sua carteira leva o leitor a crer que havia ali um triângulo amoroso, Não assumido pelo eu lírico do personagem Honório, mas revelado por nuances textuais, descritas no último parágrafo do conto: “Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor” (ASSIS, 2003, p.3).

A última cena do conto mostra que Gustavo, possivelmente, mantinha um afeto por D. Amélia, porém o texto não dá mais detalhes deixando as conclusões por conta do leitor. No entanto o estado de espírito dos personagens revelados no texto leva a crer que há um triângulo amoroso no texto. Esse conto abre possibilidades de várias discussões de temas transversais como família, sociedade, ética, respeito, honestidade, etc. Cabe à escola e ao professor fazer as adaptações.

O drama da vida real exposto através do personagem Honório mostra o quanto o ser humano é vítima de si mesmo. Esse personagem, com uma reputação profissional afetada, endividado por gastos excessivos com a esposa e a família dela, além de outros fatores deixa o personagem um tanto depressivo, preocupado, porém guarda para si, deixando transparecer para a sociedade que está tudo bem com ele em todos os aspectos. A trajetória desse personagem é essencial para a leitura e análise do conto. Através do olhar da teoria barthesiana é possível ler e analisar um texto literário de uma forma eficaz.

Gustavo, apresentado no conto como advogado, possível amante de Amélia e amigo de seu marido, mantinha uma relação de troca de bilhetes com Amélia. Por outro lado, Amélia, fazia com que Honório gastasse com coisas supérfluas para suprir sua solidão, como destacado no texto. “Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão.” O narrado caracteriza seus personagens focando nos problemas sociais muitas vezes velados no seio da sociedade de seu tempo. No entanto, na análise do conto sob o viés da teoria barthesiana, percebemos que a Literatura é atemporal, uma vez que nas da experiência humana, por essa razão o conto é atual sempre nas suas abordagens temáticas.

Outro fator importante nesse tipo de leitura e análise do texto literário em sala de aula é a utilização de recurso de linguagem diferenciados.

Nessa atividade utilizamos vídeo, imagem e o texto adaptado para o teatro. Recurso da linguagem que permitiram maior compreensão da leitura do conto.

A imagem foi projetada na sala e explorada as possíveis mensagens que o texto da imagem transmite, buscando fazer uma relação com o título e conteúdo do conto. Os alunos apontaram muitas possibilidades, entre elas, a de que se tratava de um “triângulo amoroso”. Segue a imagem utilizada na atividade:

Figura 1.



A utilização desse recurso permitiu uma leitura de imagem, fazendo uma relação com o termo “A carteira”, que forma o título do conto. Para realização dessa atividade foi utilizado o projeto e disponibilizado a imagem impressa a cada aluno. Outro recurso utilizado depois da imagem foi um vídeo retirado da internet, no qual há uma adaptação do conto. Um vídeo curto, menos de três minutos, mas que coloca o aluno em contato com a trama do conto. Para finalizar, realizamos a adaptação do conto para um texto teatral para ser lido e dramatizado pelos alunos. Com um pouco de ensaio a apresentação foi feita com o objetivo de fixar o enredo do conto.

Após essas atividade problematizadora, a exposição dos elementos estruturais da narrativa se tornam mais compreensível para os alunos. Entender o que é o foco narrativo de um texto a partir do comportamento de seus personagens é muito mais significativo que dizer apenas que o narrado é onisciente. Bem como falar sobre tempo cronológico e psicológico, espaço e enredo. Esses elementos estruturais estudados mecanicamente, fora do contexto do texto literário tornam-se muito complexo para o aluno absorver, entretanto, com um pouco de trabalho e um planejamento fundamenta-

do em uma teoria eficiente é possível que haja o “letramento literário” efetivamente.

Além disso, a temática abordada no conto trata do comportamento fútil da elite da sociedade carioca do final do século XIX, como a falsidade, o adultério, a lealdade, a desonestidade e honestidade, a fidelidade, entre outros problemas sociais da época. Essas temáticas são discutidas no texto literário de uma forma quase que real, pois as narrativas literárias fundamentam-se em princípio da *Verossimilhança*. No conto *A carteira*, isso ocorre pelos atos de traição no casamento, endividamento das pessoas por gastos com superficialidades, pela dissimulação das pessoas, como Honório que escondia sua real situação financeira, além da falsidade presente nas amizades entre as pessoas, no caso de Gustavo que trai a amizade e confiança de Honório ao trocar bilhetes com sua esposa.

Esses temas possibilitam várias atividades para discussão em sala de aula, optamos por uma exposição oral dos alunos acerca desses comportamentos sociais abordados no conto, presentes na sociedade atual. Enfim, o conto é uma fonte inesgotável de informações que precisa ser acessada pelos estudantes, pois a Literatura é um instrumento de formação intelectual infalível. Como diz Candido (1995, p.175), acerca da Literatura, “ela é fator indispensável de humanização.” Portanto, não se deve negar ao aluno o direito de “saborear” um texto literário na sua prática de estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

ASSIS, Machado. *A carteira*. In. ASSIS, Machado de. *Contos de Machado de Assis*. São Paulo: DCL, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker. 2002.

Vídeo adaptado do conto “A carteira”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=...>

be.com/watch?v=9dy8eogKurw&t=7s. Acesso em setembro de 2018.

O USO DA COESÃO SEQUENCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO FUNDAMENTAL II

Sandra Regina Motta (UEMS)
sandrasandra2525@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal, investigar o uso de elementos coesivos nas produções textuais de alunos do 9º ano no Fundamental II da Rede Pública de Ensino, já que segundo os resultados dos últimos exames avaliativos, existe uma deficiência, bastante expressiva, em relação à interpretação e produção por parte dessa parcela de estudantes. O uso de recursos coesivos são essenciais para o enriquecimento de qualquer produção textual e ainda são primordiais para coerência e coesão. Nesse sentido, cabe, então, uma investigação no que cerne a falta de conectivos nas produções dessa parcela da população, bem como suas variantes.

Palavras-chave:

Língua. Linguagem. Literatura.

1. Introdução

A fala é de fundamental importância para a comunicação humana, por meio dela o ser humano transmite informações, desejos, fatos e ainda se coloca no mundo. Por essas razões é importante que a comunicação seja eficaz, para que possamos nos sentir parte integrante do mundo e do todo.

As palavras são a matéria-prima da comunicação, o uso dela evidencia a situação socioeconômica do indivíduo; daí, a importância de saber fazer bom uso dos códigos existentes no idioma, tanto na comunicação oral, quanto na comunicação escrita.

A linguística, enquanto ciência, origina-se com os pensamentos de Ferdinand Saussure relacionado ao estudo da estruturação da linguagem, do seu desejo em estudar a fala de acordo com uma estrutura interna. No entanto, Saussure distingue a língua da fala e propõe um estudo abstrato que exclui as situações de interações sociais. Ele especifica o caráter formal e concreto do sistema linguístico, ou seja, para ele era um sistema abstrato compartilhado entre seus falantes.

A chegada das ideias de Willian Labov já na década de 1960, desconstroí o sistema da língua centrada apenas na língua e a partir dos estudos

de Labov a língua começa a ser pensada como um fator social. Labov pesquisou de forma empírica o uso da linguagem numa perspectiva variacional. E o quanto as variantes como: social, idade, sexo, geográfica influencia o indivíduo em suas escolhas linguísticas. Tornou-se conhecido e respeitado no mundo acadêmico por seus estudos dedicado à pesquisa sociolinguística, seguindo um modelo quantitativo e dedicado às variações linguísticas numa mesma comunidade de fala.

De acordo com as ideias citadas acima, a seleção linguística indica o contexto social em que o falante se encontra, denuncia a situação de desprestígio ou desprestígio, usando como referente a norma-culta.

Fato é que, é de fundamental importância compreender a relevância das variações para que o indivíduo possa se adequar as mais diferentes situações de comunicação por meio de um discurso fluído, que tenha coerência e coesão e marcadores discursivos, seja de forma oral ou escrita quando lhe for exigido. No que tange a comunicação escrita, o texto é na verdade um conjunto de palavras que interligadas formam o todo coeso, com um encaideamento e de acordo com as regras gramaticais vigentes.

Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho pretende elucidar o uso dos marcadores sequências na produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II, mais precisamente do 9º ano da Escola Municipal. Os marcadores sequenciais são responsáveis pelas conexões entre os enunciados, pela construção de um texto coeso e coerente e pela progressão textual efetiva. A presença de marcadores sequenciais contribuem para o enriquecimento do texto, no sentido de transmitir as ideias de maneira assertiva e articulada e age ainda no desenvolvimento do recorte temático para o pleno desenvolvimento das informações e dos argumentos. Diante disto, faz-se necessário uma investigação minuciosa, do uso ou não uso dessa importante ferramenta para a construção de um texto eficiente e satisfatório, bem como investigar as variantes que contribuem para um aprendizado eficiente na produção textual, mas sempre levando em consideração que o aluno transpõe para o papel apenas os conhecimentos que estão internalizados e cristalizados.

Para a fundamentação teórica deste trabalho usaremos; Bertoni (2008), Calvet (2002), Tarallo (1985), Monteiro (2002), Mollica (2004), Labov (1972), dentre outros.

2. Objetivos

2.1. Objetivos gerais

O presente estudo tem como principal premissa fomentar uma análise do uso de recursos coesivos na produção textual de alunos do Fundamental II do 9º ano da rede pública, mais precisamente o uso dos marcadores sequenciais para a composição de um texto coeso e coerente. O uso de marcadores sequenciais são essenciais para o enriquecimento textual e o não uso dele pode denunciar a capacidade limitada de produzir uma boa articulação entre as ideias e revela um possível encaixamento social estigmatizado.

Os últimos exames nacionais, como a Prova Brasil, indicam resultados baixos no aprendizado da educação brasileira, em que os números estão a quem do esperado e desejado, principalmente no que se refere a interpretação textual e a produção textual, sobretudo na parcela da população menos privilegiada que são os pertencentes à Rede Pública de Ensino, denunciando uma segregação em relação às escolas particulares. Isso deriva da desigualdade de acesso a oportunidades educacionais no país, causado por uma educação que não é oferecida no mesmo patamar a todos, desde a alfabetização.

As avaliações mostram as desigualdades que existe na sociedade e às vezes as condições socioeconômicas das famílias explicam esses eventos no déficit de aprendizagem. No entanto, a escola precisa respeitar os conhecimentos que esses indivíduos trazem de casa e ensiná-los que existem variáveis e que todos a usam conforme o momento. Para que esse aluno quando se inserir no mercado trabalho ou mesmo sair do seio familiar, possa ter efetividade comunicativa, e assim, adequando-se as variedades diafásicas. Nessa perspectiva, torna-se imperativo investigar a relação existente entre os fatores socioeconômicos das famílias e o resultado baixo na aprendizagem dos alunos da rede pública, em específico a produção textual dos mesmos e ainda contribuir para o aprendizado desse aluno no que diz respeito os mais variados estímulos de comunicação.

2.2. Objetivos específicos

- Promover um estudo acerca da presença da coesão sequencial na

produção textual de alunos do fundamental II;

- Traçar a presença dos operadores sequenciais na produção textual, analisando a coesão, bem como o vínculo entre as palavras e as diferentes partes do texto, de maneira a observar a contribuição para a coerência textual;

- Estabelecer um paralelo entre a capacidade textual dos alunos e o que se espera de suas produções, usando como norte os últimos exames nacionais como a Prova Brasil. Mostrando as divergências que existe entre o que se espera desses alunos e a realidade. Promovendo uma análise, demonstrando as divergências relacionadas com essas discrepâncias;

3. Justificativa

Este trabalho se justifica pela necessidade de compreender a construção da aprendizagem nas escolas públicas, bem como captar como a condição social da família contribui para essa aprendizagem, analisando o contexto em que o aluno está inserido e o que essa conjuntura contribui para a assimilação de conhecimentos vários. Estudos mostram que o meio em que o indivíduo está inserido sinaliza suas atitudes e o modo que decide viver. Desta forma, é importante um olhar que analise e comprove as relações que permeiam a aquisição dos conhecimentos e ainda corrobore para perceber e exemplificar o quanto que o comportamento social da família influencia no comportamento discente, frente a ação de aprendizagem e o quanto ele usa a família como referência para construção de uma vida melhor e estabilizada, usando os estudos como degrau.

4. Revisão teórica

A língua está em constantes transformações. Sendo assim, ela é, sobretudo, viva e dinâmica e ainda heterogênea. Nesse sentido, ela é na verdade um órgão vivo e um produto do meio, passível de mudanças e transformações que ocorrem ao longo dos séculos de forma progressiva.

As mudanças linguísticas ocorrem em toda língua viva e não poderia ser diferente com o português, uma vez que se trata de um idioma falado por cerca de 250 milhões de pessoas, sendo o oitavo idioma mais falado no planeta. Além do Brasil o português também é o idioma instituído em Por-

tugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo verde, Moçambique, Timor leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial, segundo dados do site educação.

Todas essas diversidades linguísticas e culturais resultaram em grandes transformações no idioma, assim como em suas nomenclaturas, ocorrendo grande pluralidade dentro da mesma língua. Além disto, existe ainda as mudanças que ocorrem dentro de um viés social e a língua sob a perspectiva social é objeto de estudo da sociolinguística.

A sociolinguística surge para explicar, explicitar e exemplificar o resultado do contexto social nas variações linguísticas e suas manifestações orais e verbais. “A sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a linguagem em uso no seio da comunidade de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. (MOLLICA, 2010, p.10). Nesse sentido, segundo a sociolinguística, a língua é um produto do meio.

Cada indivíduo procura utilizar o sistema idiomático da forma que lhe convém melhor. “Com efeito, a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação e, por isso, mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte”. (Monteiro, 2010, p.13), por isso cada indivíduo internaliza linguística-mente o contexto social do qual está inserido ou faz parte, mediante a adequação e o agrado. Apesar de se servir de um mesmo instrumento, o falante manifesta a sua diversidade cultural e suas escolhas linguísticas na interação social através da fala, mas sem com isso prejudicar a estrutura da língua.

[...] é o veículo linguístico de comunicação usada em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face. É a língua que usamos em nossos lares ao interagir com os demais membros de nossas famílias. É a língua usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores. É a língua falada entre amigos, inimigos e amantes apaixonados. (TARALLO, 2000, p. 19)

Ao longo dos séculos a humanidade sempre se interessou pelos estudos das línguas, a linguagem sempre foi objeto de interesse, os gregos começaram a estudá-la, assim como os franceses, a lógica dentro de uma visão normativa, desprovida de qualquer visão científica, tendo como único interesse o de formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas. Dessa forma, iniciaram a implementação e elaboração, o que até então denomina-se de gramática normativa.

A linguística enquanto estudo científico da linguagem, nasceu com o curso de Linguística Geral do linguista genebrino Ferdinand Saussure, que

possuía o desejo de elaborar um modelo abstrato e ainda estudar a língua pela língua. Seus ensinamentos foram organizados e publicados postumamente por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye. Apósterior publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916) é considerada a obra fundadora da chamada linguística moderna. O objetivo de Saussure, assim como os vários estudiosos que o acompanha-ram, era restrito ao sistema descritivo da língua, isto é a língua considerada em si mesma e por si mesma. Entretanto, a linguística nem sempre incluiu no seu escopo os contextos sociais e suas devidas variações. “Para Saussure, a língua é elaborada pela comunidade, é somente nela que ela é social” (CALVET, 1993, p. 16). O estudo da linguística considerada moderna era limitado à estrutura abstrata, sem levar em conta as mudanças ocorridas pelas interações sociais.

No entanto, Labov em 1966 publica seu estudo sobre a estratificação social do /r/ nas grandes lojas de departamentos nova-iorquinas e comprova, o que já era levantado por Miller, como também outros estudiosos, assim que o *Curso de linguística Geral* de Saussure foi publicado, que a linguística é também um fator social e fruto das interações da comunidade linguística. Sendo assim, segundo as ideias de Labov, a sociolinguística é considerada uma ciência social com as mais amplas variações que age dentro da linguística.

[...] nosso objetivo de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. Os assuntos considerados provêm do campo normalmente chamado “linguística geral”: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica [...] (CALVET, 1993 p. 32)

Dessa forma, para a sociolinguística sempre existirá formas linguísticas em variação, também denominada Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. Estas variantes concorrem entre si, sendo motivada por fatores externos e internos do sistema linguístico usado por uma mesma comunidade da fala. Nesse sentido, a análise sociolinguística tem heterogeneidade estruturada, dentro de uma mesmo vernáculo.

A variação linguística é uma das características universais das línguas naturais que convive com forças de estabilidade aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais. Eles podem ser agentes internos e externos ao sistema linguístico. (MOLLICA, 2010, p. 27)

A partir da noção de língua de prestígio a sociolinguística traça um perfil de variação, podendo ser fonológico, geográfico, escolar, faixa etária, nível socioeconômico, sexo, diatópica, para citar algumas dentre tantas, ela pesquisa os fatores condicionadores e a correlação entre traços linguísticos, analisando a variável constituída pelos diferentes usuários. É objeto de estudo, ainda, a formalidade e a informalidade, variação diafásica, em que o falante se encontra.

Nesse sentido, o estudo da linguagem sob o viés da sociolinguística, usando a norma culta e variante de prestígio como parâmetro a ser seguido, pode também denunciar o status social, além do comportamento linguístico do falante.

5. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se pela pesquisa da Teoria da Variação de Labov. Os estudos de Labov acrescentam ao campo da linguística o contexto social em que o falante se encontra, em outras palavras a dinâmica da língua, ou seja, a troca que é gerida pelo ato de comunicação entre seus usuários. O trabalho consistirá em realizar uma pesquisa sobre o uso da Coesão Sequencial nas produções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, utilizando do aporte teórico das várias obras no campo da sociolinguística e ainda usando como escopo as produções textuais. Configurando, assim, como uma pesquisa de cunho documental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2006.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Ma-

ria Marta Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo. Cultrix,

SOUZA, Antonio Carlos Santana de; PINTO, Maria Leda. *Produção de texto oral e escrito: estudos e pesquisa da Pós-Graduação*. Curitiba: Appris, 2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

**O USO DA GÍRIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE NO
FILME “TRASH – A ESPERANÇA VEM DO LIXO”**

Raquel França Freitas (UNIFSJ)

raquelfreitas@hotmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNEF)

sonifon1@hotmail.com

Vyvian França Souza Gomes (UNEF)

vyvi46@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UNEF)

elinafff@gmail.com

Clodoaldo Sanches Fófano (UNEF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar o uso da gíria como recurso de aprendizagem, através de uma abordagem sociolinguística. Para tornar possível esta pesquisa, o *corpus* teórico foi sustentado por Alkmin (2001), Camacho (2003) e Tarallo (1986). A apuração foi de base quantitativa, através de uma análise no filme “Trash: a esperança vem do lixo” (STEPHEN DALDRY, 2014), a fim de reconhecer as gírias presentes na obra cinematográfica e comprovar sua importância para a sociedade. A partir da pesquisa, constata-se que a gíria pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de línguas. Dessa forma, pretende-se demonstrar o papel da gíria no ensino, em especial, na Língua Inglesa.

Palavras-chave:

Gírias. Ensino. Língua Inglesa.

1. Introdução

Levando-se em consideração as possíveis variações com as quais a língua pode operar na sociedade, buscamos desenvolver um estudo acerca da importância da gíria no processo de aprendizagem de língua, em especial de língua inglesa, e suas possibilidades para um avanço no processo de ensino/aprendizagem e adequação linguística à situação comunicativa. Sabe-se que a gíria é uma linguagem de caráter popular, criada e usada por determinados grupos sociais ou profissionais. Criadas para substituir termos ou conceitos oficiais (usados tradicionalmente). Algumas gírias são próprias de uma determinada época e muitas vezes caem em desuso. Contudo, por se-

rem tão utilizadas por grande parte da população de um país, acabam sendo incorporadas ao vocabulário oficial, fazendo parte até dos dicionários. De certa forma, todos os grupos sociais possuem uma quantidade de palavras ou expressões que usam em seu ambiente. Portanto, acredita-se que a variante gíria, por ser um elemento muito recorrente nos estudos da Sociolinguística, possa transformar-se em recurso para o trabalho de ensino de língua, somada ao ensino da variante padrão e à orientação de uso de acordo com a situação sociocomunicativa, problematizado na seguinte questão:

Qual a importância das gírias no processo de aprendizagem de língua, em especial, de língua inglesa?

A partir desse questionamento, traçou-se este objetivo geral: Abordar a importância das gírias no processo de aprendizagem de língua, especialmente de Língua Inglesa. A partir desse intento, alguns objetivos específicos se tornam relevantes, como: traçar breves considerações sobre a Sociolinguística; analisar as variações linguísticas no âmbito do vocabulário gírio, em uma abordagem sociolinguística; compreender como se dá o uso da gíria e o ensino de línguas; analisar o filme “Trash: a esperança vem do lixo” de Stephen Daldry (2014).

A linha metodológica deste trabalho é de base bibliográfica. Dentre os autores que fundamentaram esta pesquisa, destacaram-se Alkmin (2001), Camacho (2003) e Tarallo (1986).

A justificativa deste trabalho reside no fato de a gíria ser uma linguagem de caráter popular, social e por estar amplamente presente na língua e, conseqüente e inevitavelmente na vida das pessoas e em especial nos aprendizes de língua inglesa.

O desenvolvimento deste trabalho se inicia com breves considerações sobre a sociolinguística, apontando seu conceito e sua importância. Na sequência, discorre-se sobre as variações linguísticas, especificamente acerca da variação sociocultural. Posteriormente, demonstra acerca da gíria e seu impacto no ensino de línguas, com um olhar mais minucioso na Língua Inglesa. Seguindo o trabalho, uma análise no filme “Trash: a esperança vem do lixo”, de Stephen Daldry (2014), que contempla o uso das gírias, fortalecendo assim sua importância para a sociedade.

Por fim, as considerações finais que comentamos sobre os objetivos alcançados, declarando a importância do ensino de gírias no âmbito escolar, apontando-a como uma ferramenta eficaz de ensino.

2. Breves considerações sobre a Sociolinguística

A Sociolinguística entende-se por estudar as ligações presentes entre sociedade e linguagem e a forma de como ela é usada em diferentes circunstâncias sociais. Esse fenômeno retrata a realidade do discurso humano e como essa fala pode caracterizar o sexo, a idade, e a classe social do enunciador. Dessa forma, a Sociolinguística se firma no estudo para comparar a variedade de dialetos presentes nas diferentes regiões até a forma como o falante se mostra para a sociedade. Para os estudiosos dessa área, os sociolinguistas, usualmente, haverão diferentes formas linguísticas nas comunidades de fala,

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. 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. (TARALLO, 1997, p. 8)

O discurso acima é alicerçado em convivências cultural e social, observamos então, que essa diferença linguística existente no país, faz com que o ensino de língua portuguesa também seja diferenciado. Quando a Sociolinguística é aplicada nas aulas de português, notamos que a diferença é mais expressiva, pois reflete no convívio social, a forma como cada grupo se diferencia do outro. Seguindo Calvet (2002, p. 140), a Sociolinguística (...) elucida as diferentes convicções e os diferentes comportamentos no que se refere à língua de grupos inteiros ou de classes inteiras da sociedade.

Mollica (2003, p. 9) salienta que a Sociolinguística é “uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. A autora diz que “a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”; ademais, ela evidencia que a variação linguística pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes e que essas variantes são “diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente” (MOLLI-CA, 2003, p. 11).

Nesse sentido, em relação às gírias, vale mencionar que, para Labov (2008), há uma dificuldade bem marcante em se determinar o que é um grupo sociolinguístico, ou seja, estabelecer o que constitui de fato uma co-

munidade de fala. O linguista destaca também que o termo comunidade de fala não é aplicado a um grupo de falantes em que todos fazem uso das mesmas formas, mas sim, a um grupo que segue as mesmas normas relativas ao uso da língua.

Isto posto, para se conseguir uma compreensão melhor do conceito de gírias e de seu uso pelos falantes, as noções de dialeto e de variação devem ser observadas também. Conforme de Monteiro (2000, p. 46), dialeto é “uma variedade subordinada a uma dada língua, que assim seria entendida como a soma de vários dialetos”; não obstante, o autor ressalta que “delimitar, determinar, definir uma comunidade de falantes e seu dialeto não é tão simples, já que corre-se o risco de considerar muito mais os fatores sociais que os linguísticos”.

3. As variações linguísticas

As variações linguísticas, segundo Murrie, (2004, p. 15), “(...) é a seiva que mantém a língua viva e de que é impossível impedi-la, por mais que tente fossilizar a língua, ditando regras a serem seguidas, ela sempre surpreende com sua diversidade”. Toda variedade linguística obedece às necessidades dos falantes que fazem seu uso. E a partir do momento, em que essas necessidades não atendem mais aos seus falantes, será necessário se adequar. Afinal, nenhuma língua é falada do mesmo jeito. Inclusive a Língua Portuguesa, heterogênea e cheia de dialetos.

As línguas são vivas, por isso, sofre mudanças a todo tempo. Evoluem, se transformam, mas não envelhecem, apenas adquirem novos significados dentro de uma comunidade social.

Para Bentes e Mussalim (2005, p. 60) a diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas por origem sociocultural e geográfica. Um mesmo indivíduo pode alterar entre diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo-se o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc.

Nessa circunstância, observamos que a variação linguística está além dos nossos olhos, pois até mesmo o falante pode ser um praticante da variação linguística. Um indivíduo letrado pode se adaptar ao seu contexto social. Por exemplo, um professor universitário que é formado, ao se dirigir aos

seus alunos, deve fazer o uso da linguagem formal. Porém, quando o contexto for uma conversa entre amigo, o enunciador pode fazer o uso da linguagem informal. Além disso, nem tudo que se fala se escreva, como também nem tudo que se escreva se fala. A linguagem oral, por exemplo, é usada sem a preocupação com a formalidade, e esporadicamente serão utilizadas em um texto, porque “nesse caso, o falante não está preocupado com o que é “certo” ou “errado” segundo as regras ditadas pela comunidade” (Terra, 2008, p. 84). Enquanto na escrita acontece o contrário, há preocupação. Pois é necessário planejamento, elaboração e precisa ser completa. Outrora, há também muitas palavras escritas que não são utilizadas em nossa rotina.

A língua é uma manifestação da prática social, e se perpetua em todos os contextos sociais existentes. Documentadamente ela manifestou-se muito antes da escrita (MARSCUSCHI, 2007). Outro fator a ser analisado é a criança, que primeiramente aprende a falar, para depois escrever.

Segundo Koch (2007), a escrita também é um meio que demonstra algumas peculiaridades, visto que ela é completa, planejada, preparada, prevalece em frases mais complicadas e abundante subordinação. Vale ressaltar que ela é mais prestigiada pelas classes dominantes, já que quem não a conhece, é considerado um inculto e ignorante. É nesse momento que a língua se torna um propagador de exclusão.

Sabemos que mesmo com toda esta pressão que a língua padece em consequência da gramática, o que prevalece são as variações da língua, e essa deve ser valorizada e bem recebida por todos os falantes.

4. A gíria e o ensino de línguas

A gíria é tão antiga quanto o ato de falar. É uma linguagem vibrante, excitante, engenhosa, ofensiva, pitoresca, cômica e divertida. Ela faz parte da linguagem do cinema, da televisão, do rádio, dos livros, dos jornais, das revistas e de toda a conversa informal do dia a dia.

Para Preti (1984), o aparecimento da gíria como um fenômeno restrito é consequência da dinâmica social e linguística concernente às línguas. O autor ressalta também que ela é caracterizada como um vocabulário especial, sendo classificada como um signo de grupo, a princípio secreto, de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita. O linguista salienta a-

inda que, quanto maior for o sentimento de união que une os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria contribuirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação.

Preti (2006) menciona que

[...] quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciganos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p. 242)

Preti (2006, p. 248) destaca ainda que “a gíria se incorporou a algumas variedades de registros e dialetos sociais, podendo-se, hoje, à luz das teorias, justificá-la plenamente, até na conversação e nos escritos de falantes cultos”. Desse modo, nota-se uma espécie de “redimensionamento” do conceito de gírias, de seu uso e de sua aceitação. Para Preti (2006),

[...] sua crescente aceitação dentro da cultura de massa e seu ingresso na norma linguística da mídia, nos casos de vocábulos que já perderam sua significação secreta de grupo, misturando-se à linguagem comum, favoreceu decisivamente a atenuação do preconceito”. (PRETI, 2006, p. 248)

Até recentemente, a língua escrita servia de base para o inglês oficial, padrão. Hoje em dia a língua inglesa falada está adquirindo cada vez mais importância e influência. Mudanças radicais na sociedade moderna transformaram o uso da língua inglesa, e a gíria e as expressões informais agora são aceitas como parte integral e natural do inglês atual. A língua inglesa está em contínua evolução, e é principalmente na área de vocabulário que as mudanças estão mais evidentes, daí o fato de o vocabulário oferecer dificuldade maior para quem está estudando inglês.

Mister se faz destacar que a língua é o ponto central para interação professor e aluno, partindo dessa interação se consiste a linguagem que irá produzir variações presentes no contexto de sala de aula, a variação se dará principalmente na utilização da gíria.

Por conseguinte, a gíria não necessita ser ensinada, contudo pode ser objeto de estudo e reflexão; podendo ser um produto da interação que gera informalidade diante situações simples e presentes em nossa sociedade. No universo da sala de aula a gíria também pode ser utilizada para despertar a atenção dos alunos, integrando-os de forma com que o aluno se sinta envolvido no discurso do professor.

É importante ressaltar que a diferença entre os falantes fluentes e os não-fluentes é justamente o conhecimento amplo e o uso correto da gíria e das expressões coloquiais. Gíria é importante porque dá poderes ao falante da língua, amplia e enriquece suas habilidades e lhe dá a confiança de fazer uma comunicação fluente e eficaz.

Com relação ao ensino de inglês como língua estrangeira tem apresentado uma deficiência comunicativa, já que as aulas não preparam o aluno para situação real de uso da língua (ENGKENT, 1986; BIERMAN, 2008; BURKE, 2011). Sabe-se que os alunos têm dificuldade em agir em contextos informais, por exemplo, já que essa variedade não é trabalhada em sala de aula (ENGKENT, 1986; BIERMAN, 2008).

Ademais, vale mencionar que o inglês que tem sido ensinado nas salas de aula é bem diferente do falado nas ruas (ANDROUTSOPOULOS, 2003). Os estudos destacam que existe um foco maior no ensino da variedade padrão, o que resulta em aulas reducionistas de gramática normativa da língua e imposição da cultura de prestígio (CAMACHO, 2001), desprezando toda a dimensão que a língua tem, incluindo todas as variedades linguísticas.

É necessário ensinar o inglês em contextos sociais e não apenas o formal, dessa forma o ensino de língua precisa abordar essas diferentes variedades para que o aluno possa fazer uso da língua de forma efetiva em diferentes contextos reais.

Bierman (2008) ressalta que o ensino de gírias acontece quando elas aparecem em música ou filme, dando-se por meio de apontamentos e tradução. Nesse sentido, elas são mais interessantes de se aprender do que úteis na aula e ressalta ainda, que outros aspectos linguísticos são considerados como mais importantes do que a linguagem coloquial. A forma “correta” ainda é o ponto principal das aulas de língua. Por sua condição mutável, a gíria é difícil de dominar e os professores não se sentem preparados para ensiná-la.

Por conseguinte, a gíria por ser uma variaçãolinguística , o uso dela vai depender da condição em que ela será empregada . O professor poderá utilizar desse recurso , em sala de aula , de várias maneiras e q uando for necessário. Ela poderá ser usada tanto para facilitar o entendimento de determinado assunto quanto para chamar atenção . Esse recurso é utilizado para que haja interação entre professor e aluno , sem que interfira o seu entendimento.

Além disso, sabe-se que o professor dispõe do conhecimento da língua em sua norma culta , assim ele consegue fazer uso das gírias sem vulgarizar a língua , estabelecendo o real entendimento por parte do aluno, sem que este se perca no discurso do professor, quando esse se coloca em condições de apropriação da fala.

Para Travaglia (2003, p. 24), a educação linguista deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que conduzem uma pessoa a compreender o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de modo apropriado para produzir textos a serem utilizados em casos específicos de interação comunicativa e para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Enfim, hoje em dia, constata-se cada vez mais a importância da gíria. Ademais, as pessoas começaram a compreender o papel fundamental que ela tem no dia a dia. O poeta americano Carl Sandburg diz que “A gíria é a linguagem que arregança as mangas e põe mãos à obra”. Atualmente, vemos a gíria pôr mãos à obra em todo o mundo anglófono, uma vez que as variedades regionais do inglês vão depressa desenvolvendo suas próprias subvariedades. Em nossa época, a gíria precisa ser vista de uma perspectiva global (SCHOLES, 2004).

5. Análise linguística do filme “Trash”

O filme analisado foi “*Trash – a esperança vem do lixo*”, já que o longa trata de um cotidiano envolvido com gírias. *Trash – A Esperança Vem do Lixo* narra a história de Gardo, Raphael e Rato, três garotos que vivem em um grande lixão do Rio de Janeiro. A história se inicia com José Ângelo, personagem de Wagner Moura que durante uma perseguição policial joga sua carteira na caçamba de um caminhão de lixo. No lixão, Raphael, um dos três adolescentes protagonistas, encontra a carteira valiosa com informações que provocam uma verdadeira caça ao tesouro, envolven-

do política, corrupção e esperança. Nessa busca pelas informações encontradas na carteira, o trio passa por inúmeras adversidades.

Embora tenha sido feito por diretor e roteirista ingleses, o filme apresenta uma grande identidade tupiniquim. Podemos comprovar isso, através dos diálogos cheios de gírias e expressões tão próximas com o ambiente retratado.

Buscando, então, investigar o uso do vocabulário gírio presente no filme, nosso trabalho visa analisar os significados, motivações e contextos em que essas palavras foram utilizadas. No filme, a gíria ocupa um lugar de destaque, muito utilizada pelos personagens principais do filme, gírias pertencentes ao grupo dos meninos. Vale enfatizar que, além das gírias, há muitas ocorrências de palavras de baixo calão.

A gíria, que consideramos a principal, analisada está presente no próprio título do filme, observamos que “trash” foi usado para se referir ao principal cenário na obra, um lixão. O vocábulo *trashé* oriundo da Língua Inglesa, segundo o dicionário Cambridge (2018), a tradução formal é lixo, fazendo assim uma ligação com o trabalho dos protagonistas. Analisamos assim, que a escolha do título foi intencional para relacionar com a vida dificultada que os meninos levam e com o vocabulário usado por eles. O filme traduzido para a Língua Inglesa tem como título apenas “*Trash*”, circunstância muito comum pelos ingleses com títulos curtos e provocadores de curiosidade. Porém, quando transcrito para a Língua Portuguesa, acrescentou-se “a esperança vem do lixo”, para enfatizar que a esperança eram os meninos que moravam no lixão, e que seriam eles os responsáveis de encerrar aquele ciclo de corrupção e propagar o bem, mesmo com tantas dificuldades.

Observamos que três gírias apareceram com mais frequência, devido a isso, as destacaremos. Tomaremos como base as gírias “*dude*”, “*yas*” e “*daftcow*”. Além disso, analisamos que o filme exibido em Português, também apresenta muitas gírias usadas por falantes que vivem em periferias por jovens.

A primeira gíria é “*dude*”, que ao ser traduzida para nossa língua materna, também temos uma gíria correspondente, pois seu significado é “cara”. Essa palavra foi mais utilizada no discurso direto como vocativo, ou seja, para evocar o interlocutor. Todas usadas de maneira informal.

A segunda gíria é “*yas*”, e significa na Língua Portuguesa (LP)

“sim”. Essa gíria foi usada a fim de comemorar ou concordar com algo dito. Algo interessante sobre essa gíria, é que muitos falantes brasileiros fazem o uso dessa gíria frequentemente na internet, com o mesmo contexto usado pelos atores do filme.

A terceira gíria é “*daftcow*”, e tem sentido de “idiota”, isto é, pessoa que carece de inteligência, tolo, ignorante. Esse linguajar foi usado num contexto de informalidade e insatisfação dos enunciadore, na medida que eles queriam se referir ao outro locutor como se eles estivessem fazendo algo de errado. Apesar de ser uma gíria pejorativa, é muito empregada por falantes de Língua Inglesa, e está entre as gírias mais faladas.

Diante de todo o estudo, percebemos que as gírias não atrapalharam na compreensão do filme, pelo contrário, trouxe mais identidade para os personagens. Elas fizeram com que os telespectadores entendessem melhor o contexto do filme. Dessa forma, captamos que as gírias podem e devem se adequar aos filmes, em razão de que eles devem retratar a realidade, o cotidiano, e nada mais real e presente nas nossas vidas do que as gírias.

6. Considerações finais

Após realizar o trabalho, depois de inúmeras pesquisas, podemos entender que todas as expressões que fazem parte do cotidiano de um grupo, de um povo, de uma determinada região ou de um grupo social consistem em algo importante para a cultura, nos estilos destes indivíduos que as assimilam pouco a pouco durante sua vida, constituindo falares bem peculiares aos grupos dos quais façam parte. Além disso, podemos afirmar que reconhecer que o cinema pode ser rico de conteúdos, percebemos que o filme pode ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem, assim como as gírias.

Sendo assim, sugerimos que o filme seja um recurso didático eficiente, pois assim o professor poderá chamar atenção dos seus educandos para a realidade vivida por eles, e assim, promover visões críticas do mundo a fim de favorecer a desejada formação cidadã, mesmo que isso perpassasse a rotulada educação tradicional e vise mais a veracidade da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. *Non-native English and sub-cultural i-*

identities in media discourse. Oslo: Novus, 2003.

BENTES, Anna; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIERMAN, Rebecca. *The Place of Informal Language in the Middle- and High-School Foreign Language Classroom*. (Senior Thesis for de degree of Bachelor of Arts for the Independent Scholar Program at Middlebury College), 2008.

BURKE, David. *Without Slang and Idioms, Students are in the Dark*. Disponível em <https://edoc.site/without-slang-and-idioms-pdf-free.html>. Acesso em 28 out. 2018.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*: Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínio e fronteiras*. São Paulo. Cortez, 2001.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso 28 out 2018.

ENGKENT, Lucia Pietrusiak. Real People Don't Talk Like Books: Teaching Colloquial English. In: *Tesl Canada journal/revue TESL du Canada*, special issue 1, november 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, Maria Cecilha. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (Orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Edusp, 1984.

_____. A gíria na língua falada e na escrita : uma longa história de preconceito social. In: PRETI, D. (Org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, v. 4, p. 241-255, 2006.

SCHOLES, Jack. *Slang – Gírias Atuais do Inglês*. São Paulo: Disal, 2004.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997. 96 pp

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural* . 5. ed.. São Paulo : Cortez, 2011.

TERRA, Ernani *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 2008.

OBSERVAÇÕES SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA LITERATURA: O CASO DE “INCIDENTE EM ANTARES”, DE ERICO VERÍSSIMO

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)
dagmarvns@hotmail.com

RESUMO

Os discursos sociais presentes em textos literários ou não refletem o pensamento dos usuários da língua sobre os mais variados assuntos que perpassam o corpo social, ampliando o vocabulário e provocando discussões de ordens distintas. Nesse sentido, analisar a linguagem cristalizada pelo uso, verbalizada e sistematizada em veículos textuais, possibilita não só o conhecimento de tais ideias e pensamentos, como também, a compreensão de sentimentos refletidos pelas escolhas lexicais que, em alguns momentos, agem em conjunto para expressar algo que uma lexia isolada, normalmente, não esclarece. Tais expressões, geralmente, encontram-se subentendidas, ou seja, escondidas no significado não literal do bloco, são denominadas como expressões idiomáticas e/ou fraseológicas, expressões capazes de trazer mais expressividade para o texto. Dessa forma, a leitura de textos, dos mais variados tipos e gêneros, requer um olhar mais atento ao que o autor propõe com suas escolhas lexicais. Sendo assim, o objetivo desse artigo pauta-se na importância de um estudo lexicológico, idiomático e fraseológico para a hermenêutica da leitura. Para tanto, adota-se como corpus para a análise a obra de Érico Veríssimo, *Incidente em antares*, e consideram-se como aporte teórico os estudos de Xatara (1995; 1998), Biderman (2005), Mota (1982), Cabral (1982), Casteleiro (2001), Riva (2009), Silva (2013), Houaiss (2009), entre outros que venham a contribuir com os objetivos aqui delimitados.

Palavra-chave:

Fraseologia. Lexicologia. Semântica. Expressões idiomáticas.

1. Introdução

Uma língua pode ser definida como um conjunto abstrato de códigos linguísticos que possibilitam a comunicação entre os grupos de falantes (VIARO, 2014). É um elemento fundamental na construção do conhecimento e na transmissão deste como forma de conquistar avanços em busca de melhores condições de vida e na perpetuação das espécies. A linguagem considerada como uma habilidade estritamente humana e fundamental às relações sociais é abundante em formas e significados, sendo um dos principais veículos de transformação social.

Compreender a amplitude alcançada por esse veículo demanda estudos que ultrapassam o entendimento literal de cada palavra. Ou seja, com-

preender a língua utilizada por uma determinada comunidade, por exemplo, vai além da decodificação dos signos linguísticos presente nessa língua, envolve a compreensão dos sentidos denotativos (literais) e conotativos (figurados), muitas vezes metafóricos e metonímicos.

Por essa acepção, nota-se que o usuário de uma língua, amparado por seu conhecimento linguístico, histórico e sociocultural emprega com criatividade e coloquialidade termos figurativos, que buscam dar mais expressividade à mensagem, mas que pouco se relacionam com o significado preconizado pelo dicionário. Assim, ao ouvir expressões como “arrumar sarna para se coçar” (procurar problemas), ou “chutar o balde” (perder a calma), o ouvinte não deve interpretá-los conforme o sentido literal das palavras ali reunidas e organizadas, ou seja, não se deve tentar entender “ao pé da letra”, é preciso buscar algumas relações simbólicas para a correta construção do sentido.

Essas expressões, corriqueiras em muitos idiomas, são propagadas pelos usuários da língua com muita frequência em diversos contextos sociais, demonstrando a estreita relação entre língua e cultura, reverberando a riqueza desse veículo social. “Não é possível conhecer e dominar uma língua sem adentrar-lhe a cultura e apropriar-se dela” (SIMÕES, 2004, p. 90). Destarte, o entendimento das expressões “Acertar na mosca”, “Banho de gato”, “Com a corda toda”, “Lavar a roupa suja”, entre outras, requer concepções permeadas sentidos culturais.

Tratada por especialistas como expressões idiomáticas e/ou fraseologia (BALDO, 2014, entre outros), esse conjunto de palavras deve ser observado em grupo, não podendo substituir seus componentes por sinônimos, ainda que estes sejam considerados perfeitos. Dessa forma, “andar na linha”, não pode ser substituído por “andar no fio”, mesmo que “fio” seja um possível sinônimo de “linha”, como se confere no emprego da palavra “fio” em “Há um fio puxado em sua blusa.”.

2. Alguns conceitos de expressões idiomáticas

Silva (2014, p. 23) considera as expressões idiomáticas como “blocos de palavras que devem ser interpretados semanticamente, porque, isoladamente, as palavras que as compõem perdem o seu significado básico”. A exemplo dessa afirmação considera-se a seguinte expressão “arroz de festa”, cujo significado é “uma pessoa que vai a todas as festa”, mas que em

uma análise individual de cada lexia que constitui a expressão nada apresentaria nesse sentido.

Conforme Xatara (1998, p. 148), as expressões idiomáticas são expressões indivisíveis que possibilitam “transferências semânticas regulares, do concreto ao abstrato, do físico ao psíquico, exprimindo julgamentos sociais e compartilhando das mais diversas sensações e emoções”. Todas essas possibilidades contribuem com o falante na representação de seu pensamento e juízo, de acordo com seu conhecimento de mundo.

A autora defende a ideia de que as expressões idiomáticas deveriam “ter entradas específicas nos dicionários”, não ficando à margem do significado de outras lexias, no emprego dessas lexias coloquialmente.

Ainda por esse viés, Xatara salienta a desagradável situação de que os usuários da língua, nativos ou não, vivenciam ao tentar encontrar no dicionário essas expressões, revelando também uma falta de “critérios” relacionados ao tratamento e registros dessas linguagens.

Ainda por esse foco, observa-se as críticas proferidas por Xatara (1995):

Os dicionaristas parecem, no entanto, esbarrar na questão das lexias complexas, as quais, não se determinando como entradas separadas, segundo Pottier (*apud* Loffler & Lobato, 1979), comporiam outros verbetes. As EI são grupos de lexias indecomponíveis, salvo numa perspectiva etimológica ou histórica. Em sincronia, pela análise distribucional ou funcional, tais grupos formam uma unidade lexical (unidade à qual corresponde um só significado). Deveriam, portanto, constituir entradas específicas nos dicionários, o que, infelizmente, não ocorre. (XATARA, 1995)

Por outro lado, há outro inconveniente para se localizar num dicionário uma EI: qual o critério seguro e único para distinguir um termo de uma expressão e não outro como palavra-chave, e então, no verbete referente a esse termo, encontrar tal idiomatismo? A escolha da palavra-chave deve depender do tipo do dicionário (em sua maioria, na versão uni ou bilíngue, são alfabéticos, semasiológicos, não-analógicos e não-nocionais) e do seu objetivo (compreensão do desconhecido ou procura da expressão mais apropriada). Não há dúvida, porém, de que se o usuário encontrasse as lexias complexas como entradas, a consulta seria realmente eficaz.

Biderman (1978) critica a prática lexicográfica de inserir as EI na entrada do primeiro verbo ou substantivo que as compõem, sugerindo uma entrada individualizada para facilitar a localização da informação. Conside-

ra, entretanto, que tal procedimento resultaria num aumento significativo do *index verborum* (XATARA, 1995, p. 197)

Nesse sentido, Xatara considera outros estudos da área sobre as palavras-chaves, possíveis identificadoras das expressões idiomáticas, quando estas aparecem dentre os significados dos verbetes dos dicionários.

Além disso, essa pesquisa buscará compreender outras associações importantes com relação às expressões idiomáticas no que tange a motivação de sua criação, a valoração contextual e suas características. Deste modo, essas noções virão ao encontro do que se propôs como objeto desse estudo.

3. A obra *Incidente em Antares*

Publicada em 1971, *Incidente em Antares* é uma obra de estilo modernista, apontada como o último romance de Veríssimo. A narrativa divide-se em dois momentos, o primeiro aborda o panorama sócio-político do Brasil contemporâneo a partir da localidade de Povinho da caveira (primeira referência ao palco da narrativa), que logo em seguida já é retratada como a cidade de Antares, arena das desavenças políticas e sociais entre os representantes oligárquicos, Vacarianos e Campolargos. Na segunda parte, apontada como *O incidente*, o autor traz o arrebatador julgamento de nobres cidadãos antarenses por sete mortos-vivos, deixados à porta do cemitério numa sexta-feira, 13 de dezembro de 1963, insepultos por força de uma greve-geral que evidencia, dentre outras questões, a importância de profissionais como os coveiros.

Érico Lopes Veríssimo (17/12/1905 – 28/11/1975) foi um dos mais importantes escritores brasileiro do século XX. Autor de várias obras dentre contos, ensaios, literatura infanto-juvenil, romances, novelas, biografias, autobiografias e traduções. De acordo com alguns pesquisadores, as obras de Veríssimo podem ser divididas em três fases: romance urbano, romance histórico e romance político.

A história é contada em terceira pessoa por um narrador onisciente e onipresente, que ao longo da narrativa transcreve trechos de vários pseudo-autores.

Caracterizada por um Realismo-fantástico, a narrativa apresenta uma linguagem repleta de ambivalências em que se contrapõem as virtudes e os

pecados dos seres humanos. Com uma linguagem cheia de alegorias e simbolismos, encontram-se presentes expressões idiomáticas, fraseologias, neologismos, alguns regionalismos, além de termos coloquiais e eruditos da língua portuguesa. Em sua maioria retratada na linha paradoxal entre história x ficção, opressores x oprimidos, justiça x injustiças, bem x mal, vivos x mortos, oportunizando uma gama de estudos da variedade do uso da língua atrelados ao contexto e aos interlocutores.

4. As expressões idiomáticas em *Incidente em Antares*

Feita as considerações a respeito da obra, do autor e de suas escolhas lexicais, cabe salientar alguns exemplos que ilustram a importância do estudo realizado sobre os idiomatismos presentes na obra em questão. Dessa forma, pontua-se que para a análise desejada serão consideradas as expressões idiomáticas e/ou fraseologias que buscam simbolizar os sentimentos refletidos nos discursos apresentados pela obra, os quais não encontram traduções no acervo lexical de uma língua. Assim, segue o exemplo:

- (01) “A troco de quê Deus iria começar o Juízo Final logo neste cafundó ‘onde Judas perdeu as Botas’?” (*Incidente em Antares*, 1974, p. 2)

Esse primeiro recorte evidencia uma expressão antiga, utilizada para informar uma localidade muito distante. A expressão idiomática “onde Judas perdeu as botas” está registrada no Dicionário Brasileiro de Fraseologia como uma variante de “caixa-prego” que apresenta os seguintes significados e empregos:

CAIXA-PREGO.

Caixa-prego. 1) Lugar distante ou de difícil acesso. 2) Lugar cujo nome se ignora. Cafundó do Judas.

(HA).

Ir para a caixa prego. Mandar embora alguém que está importunando ou aborrecendo.

Mandar para a caixa prego. *Ir para a caixa prego.*

No caixa-prego. Em lugar muito distante. “... Posse ficava no caixa-prego, lá em cima encostada na Bahia” (W. Bariâni Ortêncio, *Vão Dos Angicos*, p. 3).

Para lá de caixa-pregos. Diz-se de um lugar muito distante. Convencionou-se que a inexistente caixa-pregos está localizada no *fim do mundo ou onde Judas perdeu as botas*.

(SILVA, 2013, p. 378 adaptado)

A expressão idiomática “onde Judas perdeu as botas” é geralmente utilizada como um advérbio. Ao buscar uma relação histórica, tendo o elemento “Judas” como elemento de forte apelo semântico, pode-se dizer que esse termo por si só já carrega sentidos depreciativos. Relacionado à história cristã que relata a morte desse apóstolo em lugar longínquo, arroga-se à crença popular a ideia de que o traidor de Cristo teria escondido o pagamento por sua traição, trinta moedas, em suas botas, ainda que na Bíblia não exista menção do uso desse calçado por Judas. Quando fora encontrado (após ter cometido suicídio), ele já se encontrava sem as botas e, conseqüentemente, sem o pagamento.

Relacionando ao contexto em que aparece essa expressão na obra de Veríssimo, pode-se supor que ao escolher essa expressão, o autor não só buscou transmitir a ideia de lugar distante, como também, de lugar sem importância no cenário geopolítico, cabendo, no que tange a ideia de lugarzinho, uma modesta semelhança com os sentidos provocados pelo poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade.

Atualmente, ouve-se também “Onde Judas perdeu as meias”, indicando um lugar menos distante que o indicado pela expressão anterior.

Outras expressões, como as exemplificadas abaixo, aparecem no decorrer da obra.

- (02) “Chico Vacariano não teve outro remédio senão ‘engolir o sapo’, segundo uma expressão sua.” (1974, p. 10)
- (03) “Agressivo, opiniático, autoritário, o patriarca do clã dos Vacarianos era um ‘sujeito sem tato’.” (1974, p. 11)
- (04) “Castilho escreveu a Benjamim Campolargo recomendando-lhe fizesse ‘Vista grossa’ ao reaparecimento dos seus inimigos Vacarianos em Antares.” (1974, p. 22)

Com relação à outra expressão apresentada por Veríssimo, valendo-se de um dos processos de formação das palavras, os hibridismos (Palavra formada a partir da mistura de duas línguas) destaca-se a seguinte aparição:

- (05) “– *O que temos no Brasil é uma merdocracia!*” (1974, p. 193)

O termo “merdocracia” é um hibridismo, cujo significado apoia-se na junção do elemento “merda” (coisa sem qualidade, porcaria) + “cracia”

(sufixo grego que significa poder/governo).

Nas quase quinhentas páginas dessa obra estão outras expressões idiomáticas e fraseologias que serão, como dito anteriormente, observadas, sistematizadas e analisadas com base no aporte teórico selecionado e demais conhecimentos que perfazem a cultura de um povo.

5. Considerações finais

Considerando os sentidos alcançados pela escolha e uso das expressões idiomáticas e/ou fraseologias, e levando em conta peculiaridades do processo de enunciação, torna-se significativo considerar as expressões idiomáticas como parte fundamental de uma língua, visto que tais expressões carregam nuances de sentimentos que muitas vezes não encontram no léxico sinônimo perfeito.

Os estudos dos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua demandam observações acerca do uso das expressões idiomáticas em diferentes contextos de produção e elocução, cristalizados culturalmente, originados do individual para o social.

Com base nessa concepção, verificou-se em *Incidente em Antares*, clássico da literatura brasileira, uma oportunidade próspera de correlacionar e explorar os estudos proporcionados pelos autores Xatara (1995; 1998), Biderman (2005), Mota (1982), Cabral (1982), Casteleiro (2001), Riva (2009), Silva (2013), Houaiss (2009), entre outros, nas representações de expressões idiomáticas e/ou fraseologias oferecidas pela obra literária.

Nesse sentido, o levantamento, a sistematização e a análise das expressões idiomáticas e/ou fraseologias observadas na obra supracitada, é de grande relevância, considerando o sentido semântico e pragmático produzido por esse conjunto indecomponível de combinações linguísticas, em favor de uma maior expressividade da mensagem e dos discursos nos diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDO, Alessandra. Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. *Ling. (dis)curso [on-line]*, v. 14, n. 2, p. 375-90, 2014.

BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O.M; Silva, F. (Org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. v. II, 1. ed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 747-57

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Edições Universidade Federal do Ceará; Fortaleza, 1982.

FERREIRA, Willians Ramos. *Dicionário de Expressões Idiomáticas*. São Paulo: Michaelis-Melhoramentos, 2008.

GURGEL, João Bosco Serra e. *Dicionário de gíria: modismo linguístico: o equipamento falado do brasileiro*. 3. ed. Brasília: J.B. Serra & Gurgel, 1995.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Houaiss eletrônico. Versão monousuário 1.0. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2009.

MOTA, Leonardo. *Adagiário brasileiro*. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará; Rio de Janeiro, J Olympio, 1982.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32. edição. São Paulo: Cultrix, 2010, p. 80

SILVA, José Pereira da. *Dicionário brasileiro de fraseologia*. Disponível em: <http://www.josepereira.com.br/_/DBF_2013.pdf>.

SIMÕES, Darcília, Língua portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialectal para o ensino In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 114-38

QUEIROZ, João. Classificações de signos de c.s.peirce – de ‘onthelogico-fscience’ ao ‘syllabusofcertaintopicsoflogic’ *Trans/Form/Ação*. São Paulo, 30(2): 179-195, 2007.

VERÍSSIMO, Érico. *Incidente em Antares*. 1. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIARO, M. E. (Org.). *Morfologia Histórica*. São Paulo: Cortez, 2014.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo, 42 (n. esp.), p. 147-59, 1998.

ZAVAGLIA, Adriana; XATARA, Claudia; SILVA, Maria Cristina Parreira. *Xeretando a linguagem em francês*. 1. reimpr. Barueri: DISAL, 2010.

OBSERVAÇÕES SOBRE O COGNITIVISMO: A QUESTÃO DA LINGUAGEM PARA O AUTISTA

Noeli Teresinha Strada (UEMS)

noeli.strada@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este estudo está relacionado diretamente à aprendizagem através da linguagem e cognição do autista e suas relações, causa-efeito. Busca-se inter-relacionar de forma crítica e interdisciplinar, as vivências de interações no ambiente escolar com objetivo de levantar o questionamento das dificuldades cognitivas e aspectos ou características destas crianças; bem como, de que maneira elas recebem as informações através da linguagem, abordando escritos sobre o tema e buscando conhecer a realidade de como esses alunos recebem e assimilam as informações. Para fazer tal abordagem, além de embasamento teórico seguindo a linha de pesquisa de grandes autores, dentre eles Chomsky (2010), Pinker (2004), os quais acreditam que a linguagem não é inata e sim que a universalidade da linguagem existe pelo instinto da linguagem e onde Sapir (1921) e Vygotsky (1986) voltam seu pensamento para a relação entre língua e cultura, defendendo o contexto de interação linguística como fundamental importância para a compreensão de mundo e a comunicação entre os indivíduos; utilizou-se do conhecimento da autora em sala de aula e de suas dificuldades e atitudes na condução destes casos. Sabendo que esses percebem o mundo de forma fragmentada, como se fixassem na parte e não no todo, através da análise da linguagem cognitiva espera-se compreender as dificuldades principais do autista diante da sua comunicação e aquisição do conhecimento. Os resultados principais são o embate contra as dificuldades de ação dos docentes. Sendo assim a presente pesquisa traz um levantamento da questão e ao mesmo tempo propõe fomentar maiores estudos por profissionais envolvidos com a educação.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Autismo. Linguagem cognitiva.

1. Introdução

Abordaremos aqui o estudo da língua que se baseia na percepção e no conceito de como ver o mundo e como a linguagem tem fundamental importância nas interações humanas. Assim buscamos compreender a semântica e os significados ao invés dos estudos da gramática ou da descrição da língua. Observando essa questão, percebe-se que alguns estudiosos da Linguística Textual, os quais voltaram suas pesquisas ao estudo da Cognição, especialmente pelas vertentes conexionistas, apontam que processos

sócio cognitivos são fundamentais nas atividades de linguagem. Para eles os objetos por meio dos quais os sujeitos compreendem o mundo são elaborados em contextos de interação linguística, quer dizer, nas práticas discursivas situadas, das atividades linguísticas e cognitivas, responsáveis pela produção da ilusão de um mundo objetivo, pronto para ser percebido cognitivamente pelos indivíduos racionais.

Neste sentido, entender a linguagem e a cognição do autista é um fator muito importante para que o professor possa melhor mediar seu conhecimento, assim como, para o incluir no ambiente escolar. É importante observar que através da linguagem conseguimos desenvolver as competências necessárias para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, através da linguagem fonológica o indivíduo aprende a distinguir os sons de letras e sílabas, com a linguagem semântica é possível aprender a atribuir significado às palavras, já a linguagem sintática nos possibilita saber organizar termos em uma frase com coerência e a linguagem pragmática nos dá a condição necessária para aprender tanto a adaptar, quanto a adequar a linguagem dentro de um contexto social.

Entre as formas linguísticas, aspectos cognitivos e eventos sociais e culturais para a descrição do funcionamento da linguagem, o presente estudo traz a percepção de que os primeiros linguistas deram prioridade aos estudos com foco no significante, pois isto permitiria que a ciência da linguagem marcasse sua autonomia diante das demais ciências sociais. Com tudo, cabe aqui ressaltar que a linguagem e a cognição caminham lado a lado e ambas se fundem em determinados momentos, pois o ser humano necessita da linguagem para se desenvolver e precisa do conhecimento para se expressar, e ainda, a expressão desse conhecimento se dá por intermédio da linguagem. Assim, nota-se a interdependência entre a cognição e a linguagem.

Por meio dessa percepção se propõe buscar conhecimento de como desenvolver o trabalho pedagógico através da linguagem e cognição do aluno autista. Será que é possível? Sabe-se que o indivíduo com transtorno autista costuma ter atrasos linguísticos significativos, enfrentam grandes desafios sociais e de comunicação e apresentam comportamentos e interesses incomuns, além de muitos terem também deficiência intelectual. Sendo assim, o desafio é encontrar uma maneira específica que consiga abranger a alfabetização e aquisição de conhecimento em geral de alunos autistas pela linguagem e cognição através da mediação do professor, acreditando, as-

sim, que a linguagem é sim um instrumento social, construído a partir do cognitivo e desenvolvido socialmente, que se aperfeiçoa nos grupos sociais para que a comunicação e as interações aconteçam.

Para melhor compreensão do tema proposto iremos dar aqui uma breve esplanada sobre o que conceitua a aprendizagem, entender o que caracteriza um indivíduo com autismo, ter uma visão geral sobre a linguagem cognitiva e enfim chegar ao objeto principal de nosso estudo que é a linguagem e cognição do autista, e análise dos dados aqui pesquisados.

2. Aprendizagem

Segundo a Teoria da Aprendizagem de PIAGET (1980) em *A Mente é Maravilhosa*, “a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança. Sendo assim, aprender é, em parte, saber se adaptar a estas novidades”. De acordo Esta teoria pode-se entender a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação.

Pode-se dizer então que a aprendizagem é o processo pelo qual o sujeito adquire conhecimento, através de informações. Cria habilidades, atitudes, valores, etc., estes através do estudo, do ensino ou da experiência. Ou seja, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e com o outro, possibilitando o despertar de processos internos do sujeito e é definida como sendo a uma mudança do comportamento resultante de experiências.

Sendo assim, a aprendizagem se concretiza na troca com o outro e consigo mesmo, o que promove uma internalização de conhecimentos, os quais permitem a formação do conhecimento e da própria consciência. Essa troca com o outro, essa aquisição de conhecimento acontece por meio da linguagem. O uso da linguagem fornecem às interações sociais as quais são elementos fundamentais para produzir conhecimento e para que os processos interpessoais se transformem em processos intrapessoais, gerando assim a formação social, psicológica e intelectual do indivíduo.

3. Autismo

O Autismo é caracterizado por: Déficits na comunicação social e na interação social; assim como: déficit na comunicação não verbal e na comunicação verbal utilizada nas interações sociais. Também apresenta difi-

culdades para desenvolver e para manter relacionamentos com seus pares apropriados ao seu nível de desenvolvimento com padrões restritos e repetitivos de comportamento. No entanto, as características do Autismo variam de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, cabe aqui colocar que o Autismo se apresenta em vários graus de gravidade, os quais vão desde o autismo clássico ou Kanner (o mais grave) até à síndrome de Asperger (menos grave). Entre os vários TEA (Transtorno do Espectro do Autista) as diferenças se referem, principalmente, à intensidade com que cada componente da síndrome se manifesta nas pessoas afetadas. Esse transtorno de desenvolvimento geralmente aparece nos três primeiros anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e interação social. Sendo assim, esses indivíduos costumam ter atrasos linguísticos significativos, desafios sociais e de comunicação e comportamentos e interesses incomuns.

Muitas pessoas com transtorno autista também têm deficiência intelectual; no entanto algumas crianças com autismo parecem comuns antes de um ou dois anos de idade; porém de repente "regridem" e perdem algumas habilidades linguísticas ou sociais já adquiridas anteriormente. O autista pode ter visão, audição, tato, olfato ou paladar excessivamente sensíveis. Também podem ter uma alteração emocional anormal quando há alguma mudança na rotina. Outra característica desse é realizar movimentos corporais repetitivos ou demonstrar apego anormal aos objetos. Como já descrito aqui, os sintomas do autismo podem variar de moderados a graves.

Os problemas de comunicação no autismo podem ser observados em momentos onde esses não conseguem iniciar ou manter uma conversa social, ao comunicar-se com gestos em vez de palavras, ao usar rimas sem sentido, ao desenvolver a linguagem lentamente ou não desenvolvê-la, ao repetir palavras ou trechos memorizados, como comerciais, ao não ajustar a visão quando vai olhar para os objetos que as outras pessoas estão olhando, ou ainda ao não se referir a si mesmo de forma correta (exemplo, falar "você quer água" no momento que quer falar "eu quero água"). Além dessas, existe outras características menos frequentes que são percebidas no autista, mas nem sempre a criança apresentará todas elas.

Com isso se pode perceber que o autismo, ou Transtorno do Espectro do Autismo (como foi tecnicamente denominado pelo DMS-5, no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) é sim um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, da

comunicação verbal e não verbal e também pelo comportamento restrito e repetitivo. Embora o autismo seja altamente hereditário, sua causa inclui tanto fatores ambientais, quanto predisposição genética. Sendo assim, o autismo afeta o processamento de informações no cérebro, alterando a forma como as células nervosas e suas sinapses se conectam e se organizam; como isso ocorre ainda não é bem compreendido.

4. Linguagem e cognição

Estudiosos apontam que processos sócio-cognitivos são fundamentais nas atividades de linguagem. Entre esses estudiosos podemos encontrar: Chomsky (2010), Sapir (1921), Pinker (2004) e Vygotsky (1986), os quais apontam a língua não apenas como um instrumento de representação do mundo, mas sim acreditam que há uma dinâmica relação entre a linguagem, o mundo e os sentidos que emergem dessa relação. Neste sentido, a relação entre língua e cultura, segundo Sapir (1921), começou a ser estudada do ponto de vista da especificidade cultural e relação entre a língua e o povo que dela se utiliza para a comunicação. Para ele, todo e qualquer som ou até mesmo qualquer fenômeno em nosso ambiente pode ser dito para transmitir uma ideia para a mente perceptiva. Sapir fala que as interjeições e palavras de imitação do som da fala normal estão relacionadas aos seus protótipos naturais como é a arte, uma coisa puramente social ou cultural, à natureza humana. Para Chomsky (*Apud* PINKER, 2004, a linguagem não é inata e sim a universalidade da linguagem existe pelo instinto da linguagem. Segundo ele a linguagem é uma peça da constituição biológica do nosso cérebro.

Sobre essa questão embora a linguagem seja considerada específica do *Homo Sapiens*, segundo Pinker (2004, p.10) “pensar a linguagem como um instinto inverte a sabedoria popular, especialmente da forma como foi aceita nos cânones nas ciências humanas e sociais. A linguagem não é uma invenção cultural, assim como tampouco a postura ereta o é”. Neste sentido para Pinker (2004):

A linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar a vida sem ela. É muito provável que, se você encontrar duas ou mais pessoas juntas em qualquer parte da Terra, elas logo estarão trocando palavras. Quando as pessoas não têm ninguém com quem conversar, falam sozinhas, com seus cães, até mesmo com suas plantas. Nas nossas relações sociais, o que ganha não é a força física mas o verbo [...]. (PINKER, 2004, p. 07)

Considerando esta questão Vygotsky aponta uma relação interna entre cognição e linguagem, e segundo Morato (2000) “o que coloca Vygotsky entre os que entendem que a relação entre linguagem e cognição (e não apenas ‘pensamento’) passa pela noção de significação (e não propriamente pela noção de comunicação ou pela de representação).” Ao mencionar que a unidade dessa relação, o pensamento verbal guarda a relação entre a interioridade e a exterioridade, se estabelece uma atividade cognitiva (linguístico-cognitiva), formando assim uma fronteira dialética sobre duas esferas da realidade. Para Morato (2000), “ao afirmar que a regulação “linguístico-cognitiva” desenvolve-se num contínuo estruturado-estruturante, Vygotsky a concebe em termos de uma práxis linguística sem a qual não há significação”.

Para entender melhor o processo da aprendizagem através da linguagem cognitiva, voltaremos um pouco no tempo e vamos nos reportar ao século XX, no qual a abordagem mais influente no estudo da linguagem foi o estruturalismo, onde os linguistas buscavam a compreensão dos aspectos descritivos e meramente estruturais dos próprios sistemas linguísticos, tais como o sistema de sons e o sistema da gramática. É importa entender que o estruturalismo focaliza a estrutura interna da língua, e não o modo como a língua se relaciona com o mundo não-linguístico. Sendo assim, essa opera no sentido de compreender as estruturas que sustentam todas as coisas que os seres humanos fazem, pensam, percebem e sentem. Sobre essa questão Eward Sapir (1921) volta seu pensamento para a relação entre língua e cultura, as quais começaram a serem estudadas do ponto de vista da especificidade cultural e relação entre a língua e o povo que dela se utiliza para a comunicação. Neste sentido, a forma de como os sujeitos compreendem o mundo são elaborados nas práticas discursivas situadas, ou seja, em contextos de interação linguística.

Sobre essa questão Chomsky (*Apud* PINKER, 2004) relata que há uns 35 anos atrás surge uma nova ciência denominada “ciências cognitivas” a qual reúne ferramentas em psicologia, ciências da computação (inteligência artificial), linguística (psicolinguística), filosofia, neurobiologia e antropologia, para explicar como funciona a inteligência humana. Essa ciência estuda como o cérebro armazena, recupera, transforma e transmite a informação. Para ele, o valor da linguagem é inestimável para todas as atividades da vida diária numa comunidade de pessoas, para que essa tenha possibilidade à organização, para providenciar suas necessidades básicas como, comida, abrigos, amar, discutir, negociar e ensinar. Sendo assim, segundo

o autor aqui citado, “se a necessidade é a mãe de todas as invenções, a linguagem poderia ter sido inventada algumas vezes por pessoas capazes há muito tempo”. Percebe-se com essa fala que a história da linguagem acompanha a história do surgimento do homem, já na Pré-história, do período da colonização e decorre ao longo dos tempos.

Se percebe assim que questões linguísticas e psicológicas estão estreitamente ligadas. No entanto é importante evitar uma redução de um nível a outro, lembrando que o fundamento comum de tais abordagens se refere à importância concedida à dimensão intersubjetiva das atividades linguísticas e cognitivas, as quais são responsáveis pela produção da ilusão de um mundo objetivo, pronto para ser percebido cognitivamente pelos seres racionais.

Neste sentido Vygotsky aponta uma relação interna entre cognição e linguagem, e segundo Morato (2000) isso é “o que coloca Vygotsky entre os que entendem que a relação entre linguagem e cognição (e não apenas ‘pensamento’) passa pela noção de significação (e não propriamente pela noção de comunicação ou pela de representação).” Para o autor pode-se dizer: LINGUAGEM > TROCA COM O OUTRO > AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÕES / CONHECIMENTOS > TROCA COM O OUTRO > POR MEIO DA LINGUAGEM – sendo assim, a linguagem e a cognição caminham lado a lado e se fundem em determinados momentos, pois o sujeito precisa da linguagem para desenvolver e precisa do conhecimento para se expressar, e a expressão desse conhecimento se dá por intermédio da linguagem. Sendo assim, percebe-se que a cognição e linguagem são interligadas, dependendo uma da outra. Portanto, quando associa-se a linguagem com a interação social do indivíduo, é importante observar seus aspectos cognitivos e interacionais. Lembrando que linguagem humana é única quando nos reportamos com outras formas de comunicação, como, por exemplo, as usadas por animais.

Para entender um pouco mais, nos reportamos a linguagem e o pensamento diretamente ligados a formação do ser humano já na fase da infância. Nesta a linguagem passa por estágios de evolução e por desenvolvimento que são interligadas e essas se desenvolvem junto a outras funções neuropsíquicas, como, a fala pré-intelectual, o pensamento pré-verbal, a fala egocêntrica e a fala interior. Assim, essas fases juntas são de fundamental importância e responsáveis por produzir o pensamento verbal.

De acordo com Morato (2000), Vygotsky defende que a linguagem tem duas importantes funções sociais: “uma é de interação social, pois é a través desta que o ser humano é capaz de mediar sua interação com os outros e com o ambiente e outra função da linguagem é a de constitutiva do sujeito, onde a aquisição da linguagem define um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano”.

Neste sentido, a linguagem e cognição permitem ao indivíduo produzir um conjunto infinito de enunciados a partir de um conjunto finito de elementos, como explica Chomsky (*Apud* PINKER, 2004): “Os símbolos e as regras gramaticais de qualquer tipo de linguagem são em grande parte arbitrárias. Por isso que o sistema só pode ser adquirido através da interação social”. Segundo o autor, a criança aprende a falar a partir de modelo e dos adultos que cuidam dela. Sendo assim, é importante ressaltar que segundo Pinker (2004):

Diferenças entre línguas, como diferenças entre espécies, decorrem de três processos que agem durante longos períodos de tempo. Um desses processos é a variação – mutação, no caso das espécies; inovação linguística, no caso das línguas. O segundo é a hereditariedade, de acordo com a qual os descendentes se parecem com seus progenitores nessas variações - heranças genéticas, no caso de espécies; habilidade para aprender, no caso das línguas. O terceiro é o isolamento – pela geografia, época de acasalamento ou anatomia reprodutiva, no caso das espécies; por migração ou barreiras sociais, no caso das línguas. Em ambos os casos, populações isoladas acumulam conjuntos diferentes de variações, que tendem a se distanciar ao longo do tempo. Portanto para compreender por que há mais de uma língua, temos que compreender os efeitos da inovação, aprendizagem e migração. (PINKER, 2004, p. 307)

Pinker descreve claramente a importância da linguagem nas interação humana quando cita que a linguagem gramatical se torna inútil quando somente uma pessoa a possui, e exemplifica comparando que seria como dançar tango sozinho ou bater palmas apenas com uma das mãos.

5. *Linguagem e cognição do autista*

Observando a linha de pesquisa dos teóricos a cima citados, e pensando de como o aluno autista desenvolve a aprendizagem através da linguagem cognitiva, surge a pergunta: A aprendizagem pode se desenvolver de forma ampla e autônoma, ou existe alguma regra necessária, alguma especialidade cognitiva que leve o aluno autista a desenvolver tal questão?

De acordo com Pinker (2004, p. 47) “Existem vários tipos de deficiências neurológicas e genéticas que comprometem a linguagem mas poupam a cognição ou vice-versa”. Neste sentido, buscando entender a linguagem cognitiva do autista, de como este entende o que lhe é mediado, procuramos conhecer um pouco dos estudos mais recentes desse distúrbio neurofisiológico. Sendo assim, identificamos através desses que existem causas ainda desconhecidas, que afeta o funcionamento do cérebro em três áreas diferentes: a capacidade de comunicar, a capacidade de sociabilizar e a limitação de interesses.

Sendo assim, as principais características do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), são perdas em funções e ações essenciais para a sobrevivência e importantes para o processo de civilização e esse fato nos leva a um grande desafio; como desenvolver a aprendizagem desse indivíduo através da linguagem cognitiva se este tem comprometimentos em suas funções cognitivas?

Cientes de que a busca pode gerar resultados inesperados, nos reportamos aos casos de crianças com autismo que apresentam diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo, como percepção visual e auditiva, confraternização social e atraso na linguagem, no entanto os problemas de comunicação verbal variam muito para cada criança autista, pois algumas apresentam atrasos em relação a esse fator, enquanto outras podem parecer com o desenvolvimento linguístico comum. Não cabe ao professor diagnosticar o aluno autista, mas sim após diagnóstica médica é necessário considerar vários fatores no seu desenvolvimento e buscar estratégias que possibilitem bons resultados relacionados a sua interação, comunicação e aquisição do conhecimento através da linguagem cognitiva.

Sobre linguagem e cognição, Pinker (2004, p. 331) cita que: “As línguas são perpetuadas pelas crianças que as aprendem”. Evidente que precisamos pesquisar muito ainda a esse respeito, mesmo que o objetivo final de encontrar uma resposta a essa pergunta não seja alcançada. Sendo assim, compreensão do desenvolvimento e a busca por novas estratégias de mediar o conhecimento do indivíduo autista pode nos levar a caminho jamais percorridos.

A maior preocupação é com o fato de que alguns autistas não absorvem as habilidades e/ou linguagem depois de aprendê-las. Isso quer dizer que exigirá um esforço maior dos pais e professores quanto à sua evolução pedagógica, pois a chave para o sucesso está em saber como incluir e facilit

tar o aprendizado desse aluno em sala de aula mesmo que esses apresentem certas limitações linguísticas ou cognitivas.

No entanto nesse momento nossa pesquisa não busca a análise específica e isolada das alterações de linguagem nas deficiências auditivas, cognitivas, mentais, motoras e neurológicas, mas sim, a análise dos aspectos gerais da linguagem cognitiva do aluno autista.

Começaremos aqui nos reportando ao conceito de cognição o qual é visto como um conjunto de processos mentais, que o indivíduo utiliza na compreensão e no reconhecimento de situações-problema; bem como, para toda informação captada pelos sentidos e pelas interações sociais do mesmo. Sendo assim, pode-se dizer que todas as formas de interação social as quais o indivíduo utiliza o processo de linguagem e cognição leva-o ao desenvolvimento da aprendizagem.

Neste sentido a linguagem se apresenta como um sistema de comunicação que permite a expressão de sentimentos, processos já vistos antes, sentidos e definições de aprendizagem propriamente dito; ou seja, um conjunto de enunciados e/ou elementos envolvendo a linguagem cognitiva do indivíduo.

Pensando em linguagem e cognição, não poderíamos deixar de nos reportar a Piaget, pois segundo ele, a linguagem aparece após um estágio do desenvolvimento cognitivo, sendo que o aspecto cognitivo seria necessário para o aparecimento da linguagem. Já para Vygotsky, o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, ou seja, por meio de processos de interação e mediação.

Pode-se dizer assim, que a linguagem tem funções sociais e por tanto essa é um instrumento social. Também pode-se perceber que a aquisição e o desenvolvimento desta melhora a qualidade da relação do homem com o mundo. Por sua vez este, através da linguagem consegue se expressar e entender e aprimorar as interações em seu meio social.

Pensando em como o autista desenvolve a linguagem e cognição, partimos das análises sobre a linguagem e nos reportamos aos autores os quais buscam a compreensão e o desenvolvimento humano a partir dessa. Sendo assim, percebe-se que a maioria dos autores concorda que são nos primeiros anos de vida que se definem muitas das habilidades que a criança desenvolve ou irá desenvolver; portanto os primeiros anos são cruciais para o desenvolvimento da linguagem, e também são nesse período que algum

fator podem interferir na aquisição da mesma. Sobre essa questão Pinker (2004, p. 334) diz que:

Nas crianças normais podem haver uma diferença de um ano ou mais em termos de velocidade de desenvolvimento da linguagem, mas as fases pelas quais elas passam são geralmente as mesmas, independentemente de elas serem mais longas ou mais curtas.

Pensando assim, percebe-se que quanto mais tarde, mais difícil será o desenvolvimento da linguagem cognitiva de maneira plena e satisfatória, pois os aspectos de plasticidade na representação neurológica da linguagem diminuem com a idade.

Sabendo que dentro dos transtornos do espectro autista, as alterações de linguagem e da comunicação sempre foram consideradas elementos fundamentais, vem a dúvida: As habilidades de compreensão e comunicação desses indivíduos que apresentam limitações na linguagem e em seu cognitivo poderão ser revertidas com terapia, através de estimulação? Esses fatores dependem da idade em que esse processo terapêutico/estimulação terá início?

Existem relatos sobre a atuação do fonoaudiólogo com indivíduos autistas; bem como, muitas pesquisam propõem-se a contribuir para um melhor entendimento do desenvolvimento da linguagem e do desempenho sócio cognitivo autista, tanto no período que antecede à verbalização, quanto no período inicial da mesma. Algumas crianças autistas com dificuldades comunicacionais conseguem falar frases completas e inteligíveis do ponto de vista da linguagem, mas que não fazem sentido para quem ouve, prejudicando o entendimento. E ainda esses indivíduos as vezes apenas repetem palavras e frases que foram ditas por outras pessoas ou ouvidas em programas de televisão, desenhos e filmes, sem associar ao contexto do momento. Essa questão nos faz perceber a importância do código genético e as suas modificações no desenvolvimento da linguagem, pois conforme relata Pinker (2004):

Os genomas das outras pessoas se modificam, evoluem e recombinaem quando elas tem filhos. Em vez de selecionar uma gramática completamente inata, que rapidamente criaria um registro distinto do de todas as outras pessoas, a evolução talvez tenha dado às crianças a capacidade de aprender as partes variáveis da língua como modo de sincronizar suas gramáticas com as da comunidade. (PINKER, 2004, p. 309)

Com isso concluímos que o comprometimento cognitivo está diretamente ligado a dificuldade em comunicação por meio da linguagem do

TEA. Sendo assim, faz-se necessário buscar alternativas para que esse consiga sucesso na comunicação e através dessa compreensão das informações e nas pesquisas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, um método de comunicação alternativo bem conhecido e usado por crianças autistas consiste em trocar figuras ou fotos, o que possibilita informar o que se deseja e o que se sente, montando assim, estruturas de linguagem que outra pessoa poderá entender. O interessante é entender que ao contrário do que muitas pessoas pensam, um método alternativo de expressão da linguagem não deixa a criança acostumada a se comunicar somente por ele, mas sim, estimula o aparecimento e desenvolvimento das vocalizações.

6. Considerações finais

Após a análise de toda a pesquisa teórica e observações aos longo dos anos ministrando aulas para alguns alunos com autismo, percebe-se que o universo pedagógico pode ser muito atrativo para esses alunos, desde que esse universo seja um facilitador e promova a aprendizagem significativa desse indivíduo. No entanto, para que isso seja possível, é fundamental que o professor use além de muito diálogo durante as interações, também, artefatos visuais, pois os alunos autistas desenvolvem a linguagem e cognição a partir da linguagem visual, além das instruções verbais. No entanto, os gráficos e as imagens não são a única maneira de esclarecer a fala e de se comunicar de forma mais satisfatória com as crianças autistas, mas a palavra escrita tem fundamental importância também e pode ser usada como suporte visual.

Sendo assim, é necessário que o professor ao elaborar seu planejamento, esteja sempre atento as ferramentas da linguagem; considerando o cognitivo do aluno com TEA e que haja momentos significativos de diálogo e interação entre a imagem e a fala para que esse aluno consiga assimilar e desenvolver o seu conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. *Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças*. Unidade da USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Área do Conhecimento

Semiótica e Linguística Geral; Data de Defesa 2006-09-13. Imprensa São Paulo, 2006.

A MENTE É MARAVILHOSA; Piaget e sua teoria sobre a aprendizagem/ 31 de Julho/ 2017. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/piaget-teoria-aprendizagem/>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.

APRENDIZAGEM, Conceito de; Ciência Educação Geral Religião Tecnologia. Disponível em: <https://conceito.de/aprendizagem>. Acesso em 29 de Setembro de 2018.

EDUCAÇÃO, Colunista Portal; Relação entre cognição e linguagem. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/relacao-entre-cognicao-e-linguagem/31306>. Acesso em: 04 de Outubro de 2018.

CHOMSKY; Noam. *Linguagem e Mente*. 3. ed., São Paulo: Unesp, 2010.

HAUSER, Marc; CHOMSKY, Noam; FITCH, Tecumseh. *A Faculdade de Língua: O que é, e como ele evoluiu?* Science, 2002.

JANNUZZI, Gilberta M. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

LEMONS, M.T. *A Língua que me Falta: uma Análise dos Estudos em Aquisição da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MAGIEREK, Valeska; Comportamentais e Cognitivos do Autismo. Disponível em: <http://centroamadesenvolvimento.com.br/wp-content/uploads/Artigo-Aspectos-Comportamentais-e-Cognitivos-do-Autismo.pdf>. Acesso em 27 de Setembro de 2018.

MORATO, Edwiges Maria. *Vygotsky e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social*.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf>. Acesso em: 26 de Setembro de 2018.

PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem / Como a mente cria a linguagem*. Martins Fonte. São Paulo. 2004.

REDAÇÃO, Escrito por; Redação minha vida; Autismo: o que é, sintomas e tipos. Disponível em: https://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo_ Acesso em: 02 de Outubro de 2018.

RHPORTAL, Artigos; Cognição, linguagem e suas interações na formação dos indivíduos. Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/cognio-linguagem-e-suas-interaes-na-formao-dos-individuos/>. Acesso em: 06 de Outubro de 2018.

SAPIR, Edward. *Language an introduction to the study of speech*. 1921. Disponível em: <http://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>. Acesso em: 28 de Setembro de 2018.

SENA, Tito. *Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – 5*, Estatísticas e Ciências Humanas: Reflexões Sobre Normalizações e Normalizações; R Inter. Iterdisc. INTERthesis, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, e ISSN 1807-1384. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n2p96/28101>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.

TISMOO, Biotecnologia. *Os diferentes aspectos da comunicação da pessoa com TEA*. Disponível em: <https://medium.com/tismoo-biotecnologia/os-diferentes-aspectos-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-da-pessoa-com-tea-7281247336a7>. Acesso em: 06 de Outubro de 2018.

TRINDADE, Patrícia. *Desenvolvimento Cognitivo*. Disponível em: <http://enfrentandoautismo.blogspot.com/2011/07/desenvolvimento-cognitivo.html>. Acesso em: 06 de Outubro de 2018.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Concreta do homem*. Trad. de Enid Abreu Dobránsky do texto “Concrete human psychology”, publicado pela SovietPsychology, v.17 (2), 1986, 1995. Mimeo.

OFICINAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DE LER

Roseane Limoeiro da Silva Pires (UEMS)

p.rosep@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra2011@hotmail.com

RESUMO

A motivação para a produção deste trabalho permeia a busca de minimizar a dificuldade encontrada para desenvolver o letramento literário nas séries finais do ensino fundamental, tendo em vista que constatamos que grande parte dos alunos do 7º ano de uma unidade de ensino estadual de Corumbá, MS, tem somente na escola o contato com o texto oriundo da literatura. Nesse sentido, compreendemos ser essencial não apenas implementar o uso social da leitura como também assegurar uma escolarização efetiva da leitura literária. Para tal, constituímos como estratégia a aplicação de oficinas literárias. Nossa proposta encontrou ressonância em Bakhtin (2003); Cândido (2011), Cosson (2012), Faraco (2006); Kleiman (2005); Marcuschi (2008); Paulino (1998); Possenti (2000); Vieira (2002). No decorrer das oficinas, foram desenvolvidas atividades diferenciadas para influenciar o aluno a adquirir o gosto pela leitura de maneira criativa e descontraindo. Assim, alcançou-se o objetivo de torná-la interessante, prazerosa e provida de significados.

Palavras-chave:

Estratégias. Letramento literário. Oficinas literárias. Formação de leitor.

1. Introdução

As pesquisas e discussões que vêm se debruçando, ao longo dos últimos anos, sobre o ensino de Literatura são praticamente consensuais ao apontar que o estudo deste saber em nossas escolas tem sido realizado muito por intermédio de abordagens predominantemente conteudísticas, ora como pretexto para aprendizagem da língua portuguesa – o texto literário é transformado em um mero texto informativo, que tem como objetivo a aplicação de exercícios de metalinguagem – ora como suporte para estudar as escolas literárias ou a própria história do Brasil.

Indo ao encontro da necessidade de melhorar o ensino de literatura em nossas escolas, estudos apontam para o letramento literário, em que a literatura é vista de maneira mais ampla e significativa para os alunos.

Nesse contexto, a motivação para a produção desta atividade perpassou a necessidade de sanar a dificuldade encontrada para o trabalho com o letramento literário em sala de aula, tendo em vista constatarmos que grande parte dos nossos alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma unidade de ensino estadual de Corumbá, MS tinha somente na escola contato com o texto literário.

Acreditando que um trabalho adequado com a literatura nessa fase pode contribuir para a formação de um leitor que seja capaz de ler o mundo que o cerca, de forma competente, como também para assegurar uma escolarização efetiva da leitura literária e a formação de uma comunidade de leitores, constituímos como estratégia para tal a aplicação de oficinas literárias. Especificamente, para o foco deste trabalho, optamos por utilizar como suporte teórico o letramento literário, na modalidade da sequência básica proposta por Cosson (2012), em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, a qual objetiva desenvolver a prática de leitura que obtenha resultados satisfatórios quanto à interpretação da obra literária. As atividades foram aplicadas no quarto bimestre de 2018. Nossa proposta encontrou ressonância em Bakhtin (2003); Cândido (2011), Cosson (2012), Faraco (2006); Kleiman (2005); Marcuschi (2008); Paulino (1998); Possenti (2000); Vieira (2002).

Pelo fato de estarmos diariamente em sala de aula, considerando a nossa experiência no magistério da área de Letras, com habilitação em Português/Inglês e sentindo as agruras e os deleites de nosso ofício, em nosso entendimento, o ensino da literatura na escola deve compreender a leitura literária como prática e objeto de reflexão social que contribui para a humanização do sujeito. Nas palavras de Cosson (2012, p. 23): “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Mas o que seria este caráter humanizador da literatura? Candido (2011) nos esclarece:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Nesse aspecto, o presente trabalho pretende apresentar uma prática engajada com o aspecto humanizador da literatura. Nesse contexto, Cosson (2012, p.54) considera a leitura um ato solidário, significativo, interpretativo e que amplia o horizonte de um texto literário. Inclusive, quanto a essa

temática, ele faz uma rima muito interessante e expressiva: “ler é uma atividade de saber e prazer.”

Cosson (2012) considera imprescindível a ocorrência do letramento literário, o qual ele define da seguinte maneira:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2012, p. 120)

Cosson (2012) apresenta estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como foco principal, o teórico destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. Defende também a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola. Ainda, para que haja um interesse em leitura literária, pressupõe-se o interesse da escola, do professor e do aluno. O autor aborda o letramento como uma proposta de “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COS-SON, 2014, p.12).

A escolha pela sequência básica justifica-se por ser de aplicação acessível bem como por instigar a criatividade do professor a buscar textos de gêneros diversificados e atividades inovadoras para comporem as oficinas e, assim, apresentar resultados positivos em sua prática. A grande vantagem da sequência básica é apresentar uma variedade de textos no decorrer do processo, o que contribui para que o aluno tenha contato com um acervo múltiplo de gêneros textuais, o que torna o trabalho mais rico e com mais qualidade.

Em se tratando de se trabalhar com os gêneros textuais, Marcuschi afirma: “(...) o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (...) E há muitos gêneros produzidos, merecedores de nossa atenção” (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

Sobre essa variabilidade dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 17) afirma que “Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”.

Bakhtin (1992, p. 279) define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que “são determinados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação”. Os gêneros refletem as condições dessas esferas de uso da língua em sua temática, nas formas linguísticas e lexicais e na estrutura. Bakhtin os classifica em dois grupos: primários – o discurso simples, espontâneo de uma comunicação verbal cotidiana – e secundários – que surgem da reelaboração dos gêneros primários, numa forma mais complexa e mais evoluída, principalmente na escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o professor deve realizar o seu trabalho na área de língua portuguesa:

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social. O que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. (PCN, 1997, p. 41)

Nesse panorama, afirmamos que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva e que a escola deve proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos que lhe garantam o pleno exercício da cidadania. É esse o aspecto que lhe assegurará a sua inclusão social.

Para a formação de alunos leitores é imprescindível a leitura de obras literárias. Para tanto, encontramos nos estudos teóricos da proposta de Rildo Cosson a prática para a busca da formação de leitores independentes e reflexivos.

Nesse contexto, para iniciarmos as ações deste trabalho, fizemos os questionamentos: Como fazer a seleção dos textos para a leitura literária: As obras devem ser as contemporâneas ou as atuais?

Ao selecionar um texto, o professor:

1. Não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade.
2. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim, em sua atualidade.
3. Precisa aplicar o princípio da diversidade, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido; o simples e o complexo. É assim que tem lugar na escola o

novo e o velho, o trivial e o estético e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singular.

2. Uma proposta: sequência básica

A sequência básica é composta por quatro passos: **motivação** (preparar os leitores), **introdução** (apresentar leitor e obra), **leitura** (fazer contato com o texto) e **interpretação** (realizar inferências) (COSSON, 2014). Para o autor, essa sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para que o aluno, pela prática, possa construir seu conhecimento.

Para essa atividade de leitura, apresentamos uma proposta didática construída em torno do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira. Seleccionamos também uma gama de textos de outros gêneros com o propósito de fazer com que os alunos conheçam e tenham contato com essa multiplicidade no contexto escolar, haja vista ser a sala de aula, antes de tudo, um território onde são incentivadas as possibilidades de criação e inovação.

A primeira etapa desta sequência didática diz respeito à **motivação**, que antecedeu todo o processo referente ao trabalho com o texto. Consistiu em preparar o aluno para entrar no texto, despertando seu interesse antes da leitura do poema. Seleccionamos para esse fim o filme “O garoto”, com Charles Chaplin, lançado em 1921. Essa escolha se deu por ter a mesma temática do poema, escrito 02 dias após o Natal de 1947. Ambos retratam a realidade e a miséria humana.



Logo após o término da exibição, ainda impactados pela sensibilidade, beleza e tema da obra, colocamos os alunos em contato com um gênero não muito popular para eles, embora de fácil entendimento, a crítica do filme.

O gênero crítica de cinema

A crítica cinematográfica é um gênero do âmbito do jornalismo, de cunho argumentativo, que tem como finalidade descrever um objeto cultural, representado por um livro, filme, peça teatral, música, entre outros, conduzindo o leitor a apreciá-lo ou não, ou seja, a uma reflexão.

A crítica selecionada foi apresentada à turma, em duplas, nos computadores da Sala de Tecnologia. Para intensificar o trabalho com a moralidade, leram o texto e expuseram à classe se concordavam ou não com a análise do autor, justificando sua resposta.

Crítica do filme “O garoto”, de Charles Chaplin (Marcelo Müller)

O vagabundo de chapéu coco, bengala e sapatos largos construído nas telas por Charles Chaplin sempre foi, na essência, um solitário que troca de cenário, acumula tentativas e experiências para então reaparecer novamente sozinho. Em *O Garoto*, seu itinerário cruza o do bebê largado à própria sorte pela mãe desesperada por não conseguir sustentá-lo. De início, Carlitos tenta livrar-se do fardo que é cuidar, educar e amar alguém. Vigia-do pelo policial de ronda nas cercanias, ele assume a responsabilidade mesmo sem condições financeiras para tal. Dá-se jeito, afinal o bilhete anexo à criança clamava para que alguém zelasse e desse carinho àquele pedaço de gente envolto num cobertor surrado.

Cinco anos se passam e o menino John é fiel companheiro de seu pai adotivo. Eles dormem, acordam, tomam café e trabalham unidos por um amor quase elementar e alheio a laços sanguíneos. Jackie Coogan interpreta esse garoto, personagem secundário dos mais importantes na carreira de Chaplin, se é que podemos tachar de “secundário” seu tipo e, sobretudo, a forma como ele o preenche de vida e verdade. O pequeno Coogan mimetiza à perfeição os trejeitos do vagabundo, sua pantomima, tornando-se um duplo que remete à infância sofrida do seu companheiro de cena, igualmente repleta de passagens tristes, miséria e abandono. Dessa maneira, a espontaneidade do jovem intérprete, talhado para o papel consagrador, amplifica Carlitos por alguns prismas.

Pai e filho sobrevivem por meio do trabalho conjunto. O pequeno estilhaça vidraças para depois seu tutor oferecer os serviços de reparo. Assim, eles cuidam um do outro, isso também evidenciado nas cenas domésticas, ora o vagabundo a servir o jantar, ora o garoto na incumbência de pôr a mesa do café da manhã. Mas, após moléstia qualquer, o menino é retirado de Carlitos para ser levado ao orfanato, pois, segundo as autoridades, ele seria melhor cuidado longe de tanta pobreza e falta de estrutura. Numa das mais belas e lacrimosas sequências do cinema, o pai alcança sua criança antes que os frios funcionários da lei a levem. Beijos, choro e abraços carinhosos, gestos eternizados em nossas retinas marejadas. Difícil conter a emoção diante do reencontro.

Paralelo ao drama, a mãe do menino, agora atriz renomada, torna-se benfeitora dos pobres para aplacar o remorso de ter abandonado o filho. Ela logo entrará na vida da dupla, indicando à trama o caminho de um final feliz, menos agridoce que o percurso poderia indicar. Antes, ainda há espaço para certa sequência onírica, em que se confrontam anjos e demônios, guiada artístico-poética semelhante à vista no curta-metragem *Idílio Campes- tre*, na qual o ator/diretor dança com ninfas. *O Garoto* é emblemático na carreira de Chaplin, dos seus títulos mais celebrados, justamente por conjugar risos e lágrimas, comédia física e melodrama, apelando ao interior dos espectadores como só as grandes obras conseguem, sem maquinações ou truques baratos, e sim com a sinceridade das que guardam todos os corações do mundo em sua aparente inocência.

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-garoto/>

Marcelo Müller—jornalista, crítico de cinema e membro da ABRACCINE (Associação Brasileira de Críticos de Cinema,). Ministra cursos na Escola de Cinema Darcy Ribeiro/RJ e no Sesc-RJ. Participou como autor dos livros “100 Melhores Filmes Brasileiros” (2016), “Documentários Brasileiros – 100 filmes Essenciais” (2017) e “Animação Brasileira – 100 Filmes Essenciais” (2018). É editor do Papo de Cinema.

Essa atividade foi ímpar para os estudantes, uma vez que nunca assistiram a um filme de Charles Chaplin, e, especialmente, a uma película da era do cinema mudo e em preto e branco, além de rirem muito e se encantarem com as peripécias da dupla principal, formada por Carlitos e o garoto. Ademais de contribuir para a presença da arte em sala de aula o filme pro-

jetado serviu de instrumento humanizador, de natureza estética, que mobilizou nos alunos a capacidade narrativa, uma vez que, oralmente, após a exibição, fizeram um resumo, uma breve discussão a respeito do enredo e expuseram suas considerações sobre os temas que conseguiram identificar na história, tais como adoção (“pai ou mãe é quem cuida com amor”), as formas como o governo interfere e toma decisões na vida das crianças órfãs, o valor da amizade verdadeira, o drama que vivem as pessoas menos favorecidas, e até mesmo artística, como, por exemplo, a evolução do cinema até os dias de hoje. Os alunos opinaram sobre assuntos de seu interesse e que tinham ligação, em muitos aspectos, com a sua vida cotidiana.

A segunda etapa da sequência básica é a **introdução**. Nela, apresentamos o autor do poema à turma. É claro que detalhes da vida do poeta, bem como uma extensa descrição de suas obras, são desinteressantes e desnecessários. No caso de nossa proposta, destacamos para os alunos o porquê de Manuel Bandeira ser um dos principais poetas brasileiros, ressaltando a vastidão de sua obra e a multiplicidade temática que esta apresenta.

A terceira etapa é a **leitura** do texto. Como a nossa proposta foi feita em cima de um texto curto, não foi preciso que a atividade de leitura fosse feita em outros horários que não os das aulas. A escolha por um poema justifica-se porque a poesia encanta, principalmente os nossos alunos adolescentes, crianças e jovens, além de se ter o poder de despertar para algo que já é deles: a alegria de viver, a fantasia e a espontaneidade.

A atividade de leitura, no caso do poema, envolveu tanto a leitura oral, com qualidade, feita pela professora, pois foi fazendo a entonação, marcando bem o suspense, quanto a silenciosa realizada pelos alunos. A primeira de fundamental importância para que fossem evidenciadas características básicas do poema, como pausas, ritmo, entre outros, como também para que o professor instigasse os alunos a descobrirem os sentidos embutidos no texto poético e para ressaltar o drama presente na poesia social, que é crítica, engajada, fala da realidade e da denúncia social.

O poema inicia-se com um enigma em torno do termo “bicho” e, somente no fechamento do texto, o leitor é surpreendido com a revelação de que o bicho é o homem, a quem as circunstâncias de pobreza extrema lhe tiraram os sentidos, sobretudo o olfato e o paladar, igualando-os aos animais irracionais, submetidos às mesmas situações, como podemos perceber com a leitura do poema:

O bicho

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,

Não era um gato,

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem. (BANDEIRA, 1970, p. 196)

A quarta etapa compreende a atividade de **interpretação do texto**. Esta é a mais subjetiva entre todas as outras, uma vez que o ato de interpretar é, a priori, pessoal.

Segundo Cosson, existem dois momentos referentes ao ato de interpretar: o interior e o exterior. Dentro do trabalho com o poema “O bicho”, a interpretação íntima foi aquela em que os alunos decifraram palavra por palavra, estrofe por estrofe e teve seu ápice na apreensão global da obra realizada logo após o seu término. Após a leitura, foi capaz de construir um sentido, pessoal, baseado em seus conhecimentos de mundo, para o texto.

É o que Cosson (2012, p.65) chama de “encontro do leitor com a obra”. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como o teórico aborda. Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação como ver o filme em lugar de ler o livro.

O momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65). Esta foi a hora em que levamos nossos alunos a partilharem suas interpretações, socializando conhecimentos. Foi o momento em que ampliaram os sentidos construídos individualmente. Para Cosson (2012),

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2012, p. 66)

Seguindo as orientações de Cosson (2012, p. 66), “As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” Assim, propusemos à turma a realização de três atividades para que escolhessem uma a seu gosto, a saber:

1. A dramatização do poema original.

2. A reescrita do texto dando-lhe um final alternativo, podendo alterar o espaço, o tempo, criar outras personagens. Dramatizá-lo com as modificações feitas.

3. Desenhar a cena do poema original ou a do final alternativo. Importante foi atentar que as modificações realizadas no poema deveriam ser proposições de soluções para o problema exposto.

A produção, que é a memória da vida de leitor dos alunos, foi exposta na sala em um varal e as dramatizações apresentadas para o deleite da classe. Sendo desse modo, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Para finalizar a interpretação, trouxemos à sala no data show as seguintes leituras:



(Charge de Miguel Paiva, *O Estado de S. Paulo*, 5/10/88 — ed. histórica, p. 91)



QUINO, J. L Mafalda. Tradução de Mônica S. M. da Silva, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Após terem lido e analisado atentamente as imagens, buscaram as possibilidades de diálogo que as obras articulavam com as que as precederam, indicando, por escrito, os pontos de ligação que possuíam. Apresentaram oralmente as suas conclusões.

3. Avaliação

A avaliação realizou em um processo, tendo em vista que o mais importante durante as etapas era o conteúdo da produção e não a aplicação da formalidade da linguagem e do gênero textual.

De acordo com Cosson (2012),

... por fim, se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores. (COSSON, 2012, p. 115)

4. Resultados e considerações finais

As oficinas literárias realizadas se configuraram como o ensino significativo de literatura. Além disso, envolveu-se o trabalho em equipe, estimulou-se a pesquisa e ativou-se a sensibilidade do aluno.

No decorrer das oficinas, foram desenvolvidas estratégias para influenciar os alunos a adquirirem o gosto pela leitura de maneira criativa e descontraindo, concretizando as ideias de Bakhtin (1992:19) para que “(...) cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Assim, alcançou-se o objetivo de tornar a leitura literária interessante, prazerosa e provida de significados.

Ao final do exposto, concluímos este trabalho com as palavras de Cosson (2012, p. 120) “(...) é de suma importância o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 41).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Unicamp, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-garoto/>

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A PROSA E OS VERSOS QUE ENCANTAM O BRASIL**

Aline dos Santos Teixeira da Costa (UEMS)

alineteixeira14@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO:

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro contribui para o aprimoramento da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, alguns professores ainda têm certa resistência em trabalhar com as sequências didáticas propostas pelo programa, talvez pelo receio de adotar uma metodologia diferenciada ou por pensar que o estudo da gramática será depreciado. O objetivo deste artigo é discorrer sobre a sistematização da prática de leitura e escrita em duas escolas públicas do município de Terenos-MS. Destaca-se a importância deste trabalho uma vez que a Olimpíada enriquece o processo de ensino-aprendizagem e traz consigo um ganho social perceptível em todas as famílias que direta ou indiretamente, participaram da construção dos textos dos alunos. Para tanto, as bases teóricas abrangem Dolze Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008). A pesquisa está fundamentada em duas sequências didáticas que trabalharam os gêneros poema e crônica, possibilitando ao aluno ser norteado para cumprir as etapas propostas e, propiciando ao docente um campo ideal para inserção dos conteúdos gramaticais do currículo.

Palavras-chave:

Gramática. Sequência didática. Produção textual.

Olimpíada de língua portuguesa.

1. Introdução

Este trabalho é fruto do uso de sequências didáticas sugeridas pela Olimpíada de Língua Portuguesa como uma alternativa para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita em duas escolas públicas localizadas no município de Terenos-MS, a saber: Escola Municipal Antônio Sandim de Rezende e Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca. Periodicamente, o Programa Escrevendo o Futuro oferece aos professores capacitação *on-line* e formações presenciais a fim de preparar o docente para um trabalho significativo com gêneros textuais em sala de aula. Pelo tipo de metodologia adotada, comumente vemos professores receosos em aderir ao

Programa, argumentando que restará pouco tempo para atender aos outros conteúdos do currículo. Entretanto, é perceptível a melhora expressiva dos alunos, seja na leitura e na escrita ou no domínio da gramática, quando aprendem a produzir determinado gênero textual. Por isso, o objetivo deste artigo é relatar a prática com dois gêneros textuais – poema e crônica – e as mudanças que ambas as escolas sofreram por tudo o que envolveu a Olimpíada de Língua Portuguesa.

A base norteadora está no “procedimento sequência didática” proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e nas reflexões de Marcuschi (2008) que possibilitam uma diferenciação no ensino e o acréscimo de outras possibilidades para o estudo da língua.

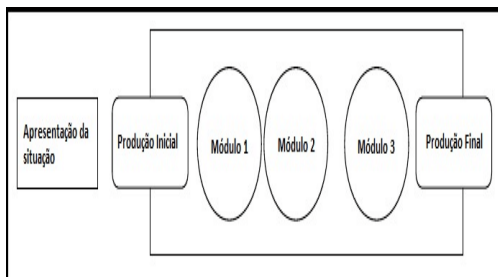
2. Fundamentação teórica

Comumente o professor de língua portuguesa é desafiado a buscar alternativas que facilitem a prática de leitura e escrita em sala de aula. Ao oferecer variados gêneros textuais aos discentes, com temas que vão de encontro a sua realidade, ensinamos a eles as habilidades de compreensão, produção e criticidade. Para tanto, o professor pode recorrer ao procedimento sequência didática que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O trabalho com as diversas formas textuais contribui no desenvolvimento da oralidade e da escrita, fazendo o aluno adaptar-se às diferentes situações.

Ao optar por uma sequência didática, o intuito é dar o conhecimento necessário para que o aluno domine determinado gênero textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tal procedimento deve principiar-se com a apresentação de uma situação, seja no trabalho com a oralidade ou a partir de textos escritos. Depois desta contextualização, solicita-se uma produção inicial a fim de desvelar a noção que o aluno tem sobre o gênero em estudo, além de nortear o professor quanto às dificuldades dos educandos e quais atividades serão propostas para o desenvolvimento dos módulos ou oficinas. Portanto, os módulos têm a finalidade de solucionar os problemas que surgiram na primeira produção. A sequência é encerrada com uma produção final para que o discente possa pôr em prática o que ele aprendeu no decorrer das oficinas, oportunizando o professor avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno e auxiliar os que não alcançaram um desempenho sa-

tisfatório. Todo o processo anteriormente mencionado resume-se no esquema abaixo:

Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O trabalho com a gramática, muitas vezes extenuante quando na forma tradicional, pode ser associado ao trabalho com os gêneros. É profícuo incorporar os conteúdos gramaticais para a compreensão da língua. Marcuschi ressalta que:

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (MARCUSCHI, 2008, p. 55-6)

3. A Olimpíada de Língua Portuguesa

O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, o MEC – Ministério da Educação, o Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação, a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Canal Futura. As ações do Programa estão voltadas à formação de professores, contribuindo para a melhoria das práticas de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Além das formações presenciais e a distância, realiza um concurso

de textos que premia alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio: a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O concurso tem a intenção de motivar os alunos brasileiros quanto ao aperfeiçoamento de práticas de escrita.

Até a 5ª edição do concurso eram contemplados os gêneros Poema (5º e 6º anos do ensino fundamental), Memórias Literárias (7º e 8º anos do ensino fundamental), Crônica (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e Artigo de Opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio), porém, em 2018, a Olimpíada passou por algumas reformulações, reservando para 2019 a seguinte organização: Poema (5º ano), Memórias Literárias (6º e 7º anos), Crônica (8º e 9º anos), Documentário (1º e 2º anos) e Artigo de Opinião (3º ano do Ensino Médio). Ao aderir ao concurso, o educador tem acesso a um material com todos esses gêneros divididos em oficinas para que, ao final, seu aluno produza um texto que atenda aos critérios de avaliação concernentes ao gênero trabalhado.

Desde a primeira edição o tema da Olimpíada é “O lugar onde vivo”. A ideia desta temática é aproximar o aluno da sua comunidade, ampliando o saber sobre a realidade local e o exercício da cidadania. Para tanto, as escolas recebem o Caderno do Professor, que norteia o docente a fim de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos e deixando-o com liberdade de inserir qualquer conteúdo do currículo nas oficinas; somando-se a isso, existe ainda a Coletânea de Textos para o discente ter contato com textos que serão trabalhados durante as oficinas e o CD-ROM que traz o Caderno Virtual com vários recursos em linguagem de hipertexto, como áudio, vídeo e jogos. Caso a escola não receba os cadernos impressos, o professor tem acesso a todo o material por meio do Portal Escrevendo o Futuro.

Embora não seja tão perceptível, o foco da Olimpíada é o professor da Educação Básica. Todos os processos que envolvem o concurso e o Portal Escrevendo o Futuro visam formar professores multiplicadores de práticas que propiciem o desenvolvimento dos alunos no âmbito da leitura e da escrita. Até chegar ao momento em que apenas um aluno representará um gênero em determinada escola, há toda uma sistematização de conhecimentos que beneficia toda a instituição. Ao professor cabe a missão de estimular e fornecer os subsídios necessários para que seu aluno percorra o caminho formativo indicado.

Os gêneros textuais são trabalhados por meio de sequências didáti-

cas. O presente artigo apresentará apenas o trabalho desenvolvido com as sequências didáticas Poema e Crônica.

4. Sequências didáticas

Para que os alunos possam participar do concurso com igualdade de condições, os materiais da Olimpíada propõem várias situações de comunicação durante as oficinas, organizadas, como já mencionamos, em apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Vejamos esta organização nas oficinas do gênero textual poema presente no caderno Poetas da escola e trabalhadas em sala de aula com alunos do 6º ano:

Introdução ao gênero – Foi apresentado aos discentes o poema Convite de José Paulo Paes. Nele, algumas características são perceptíveis, outras nem tanto. Neste momento, diferenciou-se poema de poesia.

Oficina 1 – Coleta dos poemas que os alunos e a comunidade conhecem e confecção do mural de poemas.

Oficina 2 – Sistematização de informações que caracterizam o poema.

Oficina 3 – Apresentação da situação de produção e escrita do primeiro poema.

Oficina 4 – Os discentes conheceram alguns poemas consagrados e trabalharam a leitura.

Oficina 5 – A partir de quadrinhas, os alunos reconheceram as rimas e fizeram outras combinações. Momento em que se trabalhou com a intertextualidade, paráfrase e paródia. Além disso, em grupos produziram pequenas estrofes.

Oficina 6 – Os alunos conheceram os conceitos de denotação e conotação.

Oficina 7 – Identificação e uso de figuras de linguagem.

Oficina 8 – Observação e uso de repetições nos poemas; trabalhou-se ainda com trava-línguas.

Oficina 9 – Trabalharam com o cordel.

Oficina 10 – Estudaram poemas de autores que falam de sua terra na-

tal.

Oficina 11 – Observação e coleta de informações do lugar onde os discentes vivem para utilização dessas informações nos textos.

Oficina 12 – Produção coletiva de poema sobre o local onde vivem os alunos.

Oficina 13 – Escrita individual de poema com o tema “O lugar onde vivo”.

Oficina 14 – Análise e aprimoramento dos poemas produzidos.

Oficina 15 – Exposição ao público: Organização de um sarau para apresentação dos poemas produzidos pelos alunos; seleção dos três melhores poemas que foram enviados para a Comissão Julgadora Escolar.

Depois de todo o trabalho com as oficinas, o docente tem uma grade de avaliação com descritores que detalham os critérios de adequação ao gênero. É um excelente suporte para a análise e escolha dos três melhores textos. A avaliação também ocorre com o gênero crônica.

Sabemos que a escrita de um texto é um processo desafiador e a sua prática favorece a aquisição de outras aprendizagens. O trabalho com o gênero crônica favoreceu esse processo ao desafiar o aluno a olhar o cotidiano. Esse olhar de cunho particular diferenciou-se de outros olhares, tornando-se único. Segue abaixo as oficinas do gênero crônica presentes no caderno A ocasião faz o escritor que buscaram a unicidade do lugar onde os alunos vivem e foram trabalhadas com alunos do 9º ano.

Introdução ao gênero – Leitura e análise de uma crônica de Ivan Ângelo. Reconhecimento dos vários tons possíveis em uma crônica.

Oficina 1 – Roda de conversa sobre a Olimpíada e um contato com o gênero por intermédio de uma crônica de Fernando Sabino.

Oficina 2 – Identificação do assunto, personagens, tom, estilo, recursos e emoções em várias crônicas da Coletânea de Textos.

Oficina 3 – Produção da primeira crônica.

Oficina 4 – Identificação de figuras de linguagem na análise de algumas crônicas.

Oficina 5 – Conheceram vida, obra e analisaram uma crônica de

Machado de Assis.

Oficina 6 – Diferenciaram notícia e crônica e identificaram recursos numa crônica de Moacyr Scliar.

Oficina 7 – Retomaram as crônicas já trabalhadas para análise de tema, situação, tom e foco narrativo. Escolheram fatos para a escrita de uma crônica.

Oficina 8 – Saída dos alunos para tirar fotos da comunidade; essas fotos foram o ponto de partida para a escrita da crônica apresentada na Olimpíada.

Oficina 9 – Produção coletiva de crônica e confronto entre o texto produzido e os elementos pertencentes ao gênero. Reescrita coletiva do texto para aperfeiçoamento.

Oficina 10 – Produção individual da primeira versão de uma crônica.

Oficina 11 – Aprimoramento e reescrita da crônica. Exposição dos textos produzidos pelos alunos.

Após o encerramento das oficinas, escolheram-se os três melhores textos para a Comissão Julgadora Escolar.

5. *Relato de uma experiência em versos: do passeio ao escravo da liberdade*

O primeiro resultado significativo do município de Terenos-MS na olimpíada de língua portuguesa foi da Escola Municipal Antônio Sandim de Rezende. O trabalho com o gênero poema pautou-se nas sequências didáticas do caderno Poetas da Escola produzido pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O aluno, aprovado nas fases escolar, municipal, estadual e regional, figurou entre os finalistas da 4ª edição do concurso no ano de 2014. Seu desempenho rendeu-lhe as medalhas de bronze e prata, ficando entre os 38 melhores textos do país.

Estimulado a elencar o que havia para ser apreciado no lugar onde vive, o aluno simulou um passeio que percorria vários lugares do município. A turma a qual ele pertencia realizou passeios para a aquisição de vocabulário suficiente para as produções. Segue abaixo o texto como o retrato de um trabalho com sequências didáticas:

Passeio

Um convite eu lhe faço
Minha cidade venha conhecer
Lugar de gente simples e hospitaleira
Tranquila e ideal para o lazer.

Na entrada já verá sua nomeação
Terenos em letra grande esculpida
Em homenagem à tribo famosa
Que ao nosso município deu vida.

O parque tão bem cuidado
Chamamos carinhosamente “Campão”
Índios, brancos e negros brincam
Ensinando-nos maravilhosa lição.

A antiga estrada de ferro
Cortava nossa região
Ainda há vestígios dessa época
Marcados em nosso chão.

Nos trilhos dessa narrativa
Passa o Trem do Pantanal
A locomotiva leva o turista
A um passeio especial.

Se o trem lhe causa enjoo
Não há nenhum problema
Vá até a rodoviária
E solucione esse dilema.

Temos a Praça de Eventos
Caso prefira multidão
Toda quarta-feira funciona
São as famílias em união.

Quer dançar tem música
Quer conversar tem boa prosa
Desejando comer há várias delícias
A cultura se abre como um botão de rosa.

O esporte sendo sua praia
O ginásio é boa pedida
Reúne diversas modalidades
E torna mais saudável a lida.

Se porventura goste do campo
Pegue a estrada da Ponte do Grego
Também conhecida como Salobra

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Não importa, o caminho é o mesmo.

Nela encontrará o Projeto Pacu
Na Fazenda Santa Rosa é sua matriz
Cria peixes em larga escala
Percebe-se que não é obra de aprendiz.

Dali em diante não falta água
Temos esse recurso em abundância
Piraputanga e Ceroula
Banham nosso verde de esperança.

Aqui a felicidade não é um sonho
É a mais pura realidade
É como um pássaro alçando voo
Sentindo o vento da liberdade.

Se andar mais um pouquinho
Chegará à minha escola
Chamada AntonioSandim
Fica na Colônia Nova.

Da escola posso ver
Nossa bandeira a tremular
Litrada de azul e amarelo
É um colírio para o olhar.

No centro há uma pintura
De significado peculiar
Veem-se o algodão, o arroz e o boi
E o índio em tom de ouro a brilhar.

És maravilhosa, Terenos,
Foste pela tribo indígena antes habitada
A garra terena enobrece este povo
E faz sua história hoje exaltada.
Aluno: Daniel Cipriano da Silva
Professora: Aline dos Santos Teixeira da Costa
Escola: E. M. Antônio Sandim de Rezende – Terenos-MS
(Fonte:
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/1614/textos-dos-alunos-finalistas-de-2014>)

A 5ª edição da olimpíada, realizada em 2016, agraciou-nos com mais uma medalha de bronze e outra de prata, desta vez com o aluno Vitor Lima Talgatti. O aluno também foi aprovado nas fases escolar, municipal, estadual e regional. Seu texto contou a história da Comunidade Quilombola

“Os Pretos”, localizada próxima à escola. A narrativa embasou-se em visitas e relatos orais e escritos. Abaixo o texto finalista:

Escravo da liberdade

O escravo muito sofreu
Antes da abolição
Vivia sem liberdade
Na época da escravidão

Buscando refúgio
O quilombo surgiu
Para abrigar o preso
Que da senzala fugiu

Plaftplaftplaft
O chicote cantou
O pobre escravo com dor
O seu corpo encurvou

Em nossa comunidade
Fomos agraciados
Há o quilombo “Os Pretos”
Como são denominados

Conforme relatos do povo
Tertuliano este quilombo fundou
Era domador de cavalos
E nisso se aperfeiçoou

Tertuliano dividiu os lotes
Da Colônia Nova, em Terenos
Às margens do rio Piraputanga
Escolheu o seu terreno

Terto e Canuta
Primos que se apaixonaram
Na década de 30
O matrimônio oficializaram

Sua residência, Chácara São Miguel
Referência pela hospitalidade
Era ponto final da jardineira
Dentro da comunidade

Canuta, tecia algodão no tear
Conhecia ervas medicinais
Ganhou afilhados como parteira
Tomou-se comadre de muitos casais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na chácara onde moravam
Construiu-se a Casa de Oração
Chamada Vovó Canuta
Deu início à Associação

Em outubro de 2005
A Fundação Palmares reconheceu
Os Pretos comunidade
E o quilombo fortaleceu

O nome Os Pretos
Não é preconceituoso
Surgiu nos jogos de futebol
Pra eles soa garboso

A prática desse esporte
Virou uma tradição
Todo ano se reúnem
É o torneio da união

Plaftplaftplaft
O chicote não mais cantou
O ex-escravo se deu conta
Da liberdade que tanto lutou.
Aluno: Vitor Lima Talgatti
Professora: Aline dos Santos Teixeira da Costa
Escola: E. M. Antonio Sandim de Rezende Terenos-MS
(Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>)

6. *Relato de uma experiência em prosa: um breve colóquio*

Na 4ª edição da olimpíada obtivemos mais um resultado significativo: a Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca, representada pela crônica da aluna Mariane Mello de Souza, também passou pelas fases escolar, municipal, estadual e regional e ficou entre os 38 melhores textos da categoria, rendendo-lhe as medalhas de bronze e prata.

O texto finalista retratou um pouco do falar da comunidade do entorno da escola caracterizada por muitas rodas de “conversa fiada”; como este título ficaria muito simples, a aluna optou por substituí-lo pelo vocábulo colóquio, alternativa bastante elogiada pela comissão julgadora regional. Segue abaixo a crônica produzida a partir da sequência didática proposta pelo caderno A ocasião faz o escritor:

Colóquio rural

Ao caminhar pelas ruas do distrito de Indubrasil, pertencente ao município de Terenos, deparo-me com as interessantes expressões que os moradores utilizam para se referir a todo tipo de assunto. A peculiaridade existente nesses falares provavelmente exista pelo caráter estritamente rural que permeia essas relações.

Em certa oportunidade, fazendo uma visita a um morador antigo da região, vi que ele se referia à sua nora como uma mulher “lascada”. A princípio, achei estranho, pois imaginei que a mulher fosse bem azarada. Contudo, tempos depois, compreendi que a mulher, na verdade, era esforçada no serviço, digna de um adjetivo como esse: “lascada”. Por ser tão esforçada, pegava muito peso e fazia os afazeres destinados aos homens. Frequentemente sofria um “capote”, quer dizer, levava um belo tombo. Não adiantava ela ficar “ingirizada” ou com “cara de tacho” (respectivamente, irritada ou sem graça). Isso acontece!

Ao participar de uma quermesse na paróquia Santo Afonso Ligório, sentei-me à mesa de velhos conhecidos. Lá estava Renira, “mulher larga”. Não pensem que sou preconceituoso quanto ao peso das pessoas. Imagina! Renira não era mulher gorda, tampouco faço alusão a um vocabulário indecente. Aquela senhora era, na verdade, uma sortuda, já que ganhava sempre os melhores prêmios nos bingos realizados nessas festas. Aqueles que não ganhavam prêmio nenhum ficavam com o famoso “fumo”. Compravam a cartela do bingo e não ganhavam nada. Era um termo muito usado para designar aquele que passava por dificuldade, ou seja, gastava o dinheiro e ficava no prejuízo.

Depois das festas na paróquia, realmente o prejuízo era grande. O indivíduo tinha que trabalhar o resto do mês para recuperar o que gastou no festejo. Para conseguir um dinheiro rápido, o melhor serviço era o de “oreia seca”. Ninguém gostava desse tipo de ocupação, já que era sob o sol ardente. Daí se origina a expressão.

Entretanto, sabemos que o trabalhador rural é “rebingudo” por natureza. Não é porque surge uma dificuldade como essa que ele se entrega. Ah, deixe-me esclarecer: não falei mal do trabalhador rural, mas chamei-o de valente.

É necessário que eu meça as palavras, pois não quero me meter em um “rabo de foguete”. Não se assuste! Não me refiro a um voo na cauda desse veículo espacial, mas a uma grande confusão, caso eu ofenda alguém.

As ruas do distrito de Indubrasil são assim: cheias de árvores, bicicletas, pessoas com boa prosa, rodas de tereré e uma rodovia no meio com intenso fluxo de automóveis. É uma contínua agitação, isto é, “um fervo só”!

Aluna: Mariane Mello de Souza

Professora: Aline dos Santos Teixeira da Costa

Escola: E. E. Antônio Nogueira da Fonseca – Terenos (MS)

(Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas->

7. A valorização da escola e o papel social da olimpíada

O trabalho desenvolvido nas instituições Escola Municipal Antônio Sandim de Rezende e Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca, trouxe um sentimento de pertencimento às respectivas comunidades. A primeira, muito pequena e ameaçada de fechar as portas, permanece envolta pela cultura do campo, pelos costumes da comunidade quilombola e dos ribeirinhos que enriquecem a cultura local. Ter dois alunos finalistas de um concurso nacional é motivo de orgulho e um fio de esperança de que nossa escola não encerre suas atividades. A segunda, mesclada pelas culturas rural e urbana, ainda mantém viva a proximidade que caracteriza as relações familiares, a preocupação com o outro, o cuidado em reunir os alunos para assistir a uma semifinal de um concurso de textos, dando apoio a aluna e professora, no intuito de fazer a escola reconhecida por tudo o que a equipe continuamente desenvolve.

Os textos dos três alunos – Daniel Cipriano da Silva, Vitor Lima Talgatti e Mariane Mello de Souza – foram reunidos nas coletâneas dos 152 alunos finalistas das edições de 2014 e 2016 da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Estar presente nesta coletânea é um dos frutos do intenso trabalho que envolve a sequência didática que compõe cada gênero textual. Entretanto, a edição de 2014 presenteou a Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca com mais um fruto, o maior deles: o senhor Antônio de Souza, pai da aluna Mariane, comprometeu-se a retomar os estudos depois dos resultados positivos que a escola proporcionou à Mariane. No final de 2017 ele concluiu o ensino médio ao lado da filha, em um caminho galgado pelo esforço e dedicação, sendo um exemplo para essa comunidade escolar.

8. Considerações finais

Este relato de prática, pautado pelo uso de sequências didáticas, mostrou que o procedimento de Dolz e Schneuwly (2004) é uma alternativa capaz de fazer com que o aluno domine determinado gênero, pois são proporcionadas atividades sistematizadas de aquisição de conhecimento. O resultado significativo, ocorrido por três vezes, é uma prova disso.

Dentre outras formas possíveis para as práticas de leitura e produção de texto, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é proposta constantemente pelas secretarias municipal e estadual, tornando-se, por isso, um projeto permanente nas duas escolas supracitadas. Além do concurso de textos, o Programa Escrevendo o Futuro ainda oferece capacitação presencial e on-line para o aperfeiçoamento profissional docente.

Ao trabalhar a produção textual, tivemos um campo amplo e ideal para inserir os conteúdos gramaticais do currículo. O texto tornou-se a prática do que o aluno internalizava sem um contexto, como algo desprendido de significação. Com o apoio do texto, a gramática passou a produzir sentido. Marcushi confirma isto:

Questões gramaticais: aqui podem ser tratados, dentro dos módulos, de forma sistemática, o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação e assim por diante. Embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela contribui para a construção do gênero e pode ser tratada com uma abordagem “epilinguística” como o fazem, por exemplo, os PCNs.

Questões de ortografia: os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção linguística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 218)

Alcançado o objetivo de relatar as práticas com os gêneros poema e crônica, é importante ressaltar que nas três oportunidades que tivemos de participar da olimpíada, todo o processo de apresentação da situação, produção inicial, oficinas e produção final, houve um trabalho que começou no mês de fevereiro estendendo-se até meados de agosto, tanto no ano de 2014 quanto em 2016, demonstrando o papel fundamental que o professor exerce na aquisição dos conhecimentos necessários aos alunos para sua formação intelectual e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR. *Caderno do professor: orientação para produção de textos*. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCH-

NEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

Textos dos alunos finalistas de 2014. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/1614/textos-dos-alunos-finalistas-de-2014>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Textos dos alunos finalistas de 2016. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA EJA: A ESCRITA COMO NORTE PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Helga Ticiane de Barros Maciel (UEMS)

helgaticiana.barrosmaciel@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

A produção textual da EJA tem características próprias, dado a heterogeneidade dos educandos, tanto pela faixa etária e a classe social, quanto ao tempo decorrido de retorno aos estudos. Como professora de uma turma da Rede Municipal de Campo Grande-MS foi possível perceber que os alunos têm dificuldades em escrever seus textos e utilizar operadores argumentativos pontuais. O presente estudo objetiva destacar preceitos e percepções destes alunos e seus escritos, ou seja, a produção textual, baseando-se nas considerações de Geraldi (2005), Koch & Elias (2007), Marcuschi (2003). Utilizando uma sequência didática para escrita de texto dissertativo-argumentativo, obtivemos algumas práticas exitosas referentes ao uso de alguns operadores argumentativos de forma sistemática, em uma turma da EJA. Ressalta-se que a relevância deste trabalho, uma vez que sugerimos outras formas de pensar a produção textual na EJA. Com esta pesquisa, buscamos contribuir para o ensino de produção textual na EJA.

Palavras-chave:

EJA. Sociedade. Operadores argumentativos. Produção textual.

1. Introdução: a gênese do assunto.

A língua é produzida socialmente, verdade esta que nos traz em seu bojo a priori o texto como fruto dessa produção. O texto começa a configurar-se verbalmente e toma corpo ao ser transcrito ao papel. Esta forma escrita reproduz o que falante pensa e carrega nas suas “escritas” o valor e vivência de cada escritor.

“O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para professores” (GERALDI, 2011, p. 64). A tão temida e não esperada produção textual, não motiva alunos, pois tem em seu bojo, arraigado, concepções estereotipadas e enfadonhas, sem valor ao aluno. Na concepção dos alunos, a produção escrita nunca será lida pelo referido professor, não faz sentido a vida do educando.

O presente artigo fará um pequeno panorama sobre distinção de texto, gênero textual nos preceitos de Koch, Marcuschi, Geraldi e outros teóricos que versam sobre a temática. O primeiro capítulo contextualiza a Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, Educação de Jovens e Adultos; o segundo discorrerá sobre distinção de texto e gênero textual. O terceiro abordará questões relacionadas ao tipo dissertativo-argumentativo; o capítulo seguinte explicará a sequência didática detalhadamente, fruto da nossa pesquisa, aplicada em turma da EJA da Rede Municipal de educação e por fim as considerações finais.

A abordagem do artigo não estanca todas as questões relacionadas a produção escrita dos estudantes, esta sempre foi temida por estudantes, para escrever é preciso motivá-los e fazer que a escrita tenha sentido na vida destes. Este artigo é uma proposta/sugestão para ensinar a produção textual de maneira diferenciada na sala de aula.

O estudo é uma tentativa de possibilitar uma visão panorâmica da sequência didática como um todo na aula, ampliando as formas de pensar a aula de produção textual e mostrar a relevância da escrita; seu “status” na sociedade. E, por meio desta, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho em uma seletiva escrita e, também, nos grandes certames, tais como, ENCCEJA, ENEM e outros que podem surgir ao longo da trajetória dos estudantes.

2. Contextualização: Rede Municipal, EJA e turma.

A Rede Municipal de Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul é composta, da Educação Infantil, do Ensino Regular (1º ao 9º anos) e da EJA (Educação de Jovens e Adultos) doravante EJA. As aulas da EJA são ofertadas no período noturno em algumas escolas que compõem a Rede Municipal de Educação-Reme-Campo Grande.

A EJA divide-se em Fase Inicial I e II (anos da Alfabetização), Fase Intermediária (6º e 7º anos) e Fase Final (8º e 9º anos). A turma da Fase Intermediária tem em sua grade curricular 4 aulas de Língua Portuguesa, a Fase Final possui 3 aulas de Língua Portuguesa.

O artigo trata das aulas de produção escrita na Fase Final da EJA, estas aconteceram em uma sequência didática dialogada com os educandos seguindo os passos para uma melhor aprendizagem na referida disciplina.

A produção textual na EJA ganham “status” e importância aos educandos fazendo sentido a eles, para vida, e, principalmente, trazendo a realidade como forma de ensino. Esta que passará nos grandes certames.

3. Caracterização: texto, tipologia textual e gênero textual.

A noção de texto está associada à percepção que é concebida de várias formas. Conforme Koch (2000, p.25) um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

De acordo com Marcuschi (2003, p. 62) “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Ao falarmos ou escrevermos estamos produzindo um gênero textual, pois os gêneros são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Sendo assim, para melhor compreensão, é fundamental distinguir gêneros e tipos textuais, pois os gêneros textuais estão relacionados a alguma ação sócio comunicativa. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras de gêneros, ancorados em outros gêneros já existentes.

Dessa forma, Marcuschi (2003, p. 22) nos lega que “usamos a expressão tipo textual para designar um a espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Por outro lado, usamos a expressão gênero textual para nos referirmos aos textos que encontramos nas situações diárias, que apresentam características sócio comunicativas para cumprir/suprir necessidades funcionais da comunicação.

Os tipos textuais são categorizados em: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção; constituindo sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos, abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas. Vale ressaltar que não deve confundir texto e discurso como se tivessem o mesmo significado; pois texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva, portanto o discurso se realiza nos textos.

Para Marcuschi (2003, p. 21), “os gêneros textuais são realizações concretas definidas por propriedades sócio comunicativas”. E abrange um conjunto ilimitado de designações concretas como, por exemplo, carta eletrônica, carta pessoal, receita, dentre outros e os mesmos são tentaculares.

O referido autor, ainda, assevera que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, bem como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto; então, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. A língua é vista como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a funcionalidade e a interatividade e não o aspecto formal e estrutural da mesma.

Por outro lado, quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. A sequência de base são as características básicas dos tipos textuais definidas por seus traços linguísticos predominantes.

4. Texto dissertativo-argumentativo: definição e concepção

Conforme Bazerman (2007, p. 156) “a interação social da escrita tipicamente ocorre, através do tempo e do espaço, com os participantes e seus contextos imaginariamente evocados e projetados por indivíduos”. Nesta projeção o aluno retoma conhecimentos prévios, acrescentam outros e constitui-se texto para enunciar, para falar e agir por meio da escrita.

O texto precisa fazer um trabalho extraordinário, dentro de conjuntos de entendimentos sociais, para criar a co-orientação e para apoiar a atividade. Sendo assim, o sujeito é constituído a partir da linguagem integrando a percepção, a intuição, a memória e a socialização no espaço destinado ao estudo.

Para Passareli (2004, p.20), o texto dissertativo-argumentativo caracteriza-se por ser temático, por não tratar de episódios ou seres concretos e particularizados, mas de explicações e interpretações genéricas que se tornam válidas para muitos casos concretos e particulares. As referências a casos concretos e particulares, ou seja, a presença de sequências descritivas ou narrativas se dá para ilustrar afirmações gerais ou para argumentar a favor delas ou contra elas. Em princípio, não existe uma progressão temporal entre os enunciados, embora guardem entre si relações de natureza lógica, isto é, relações de implicação (causa e efeito; um fato e sua condição; uma

premissa e uma conclusão etc.)

5. Sequência didática: um novo olhar

Na escola é consensual o ensino de produção textual na sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa, nesta que o aluno experimenta a argumentação, o expor seu ponto de vista. É muito relevante e importante que a produção faça sentido ao aluno. A sequência didática seguiu os seguintes passos: 1ª parte: Explicação do texto dissertativo-argumentativo para turma por meio de material impresso e fala dirigida; 2ª parte: Produção dos alunos; 3ª parte: Devolutiva aos alunos, após verificação do uso de operadores argumentativos. Observa-se o uso frequente de alguns operadores; 4ª parte: Explicação de Tipos de operadores argumentativos e os alunos com seus textos vão analisando junto com o professor.

Antes de chegarmos a 5ª parte, recortamos alguns principais operadores argumentativos trabalhados em sala. Tais como, operadores que introduzem argumentos que somam a outro, para chegar a uma mesma conclusão: e, nem, além disso...

Operadores que introduzem enunciados que exprimem conclusão do que foi dito anteriormente: então, logo, consequentemente...

Operadores que introduzem argumentos que se contrapõem a outro visando uma conclusão contrária: mas, embora, ainda que, apesar de...

Operadores que introduzem argumentos alternativos: ou, seja... seja...

Operadores que estabelecem comparação: mais que, menos que, como...

Operadores que visam esclarecer enunciado anterior: isto é, ou seja, emoutras palavras....

Operadores que indicam argumento mais forte em enumeração: até, até mesmo...

Por fim a 5ª parte: Reescrita da produção corrigida pelo professor, distinção do operador “mas” usado frequentemente e erroneamente: mas x mais, no qual o professor explica a diferença de “mas” (conjunção adversativa) e “mais” (advérbio de intensidade). E, ainda, a 6ª parte: Entrega da

produção novamente ao professor e por fim a mudança de olhada produção textual.

Os operadores usados com muita frequência e indistintamente são “mas”, “pois”, “porque” e estes muitas vezes não se referem corretamente ao enunciado anterior e não faz ligação dialógica e coerente com o que se queria dizer e significar.

Neste ponto, o professor trabalha de forma dialogada a interação, a relevância da produção textual, o fazer gostar de escrever. Efaz as intervenções necessárias para uso correto de alguns operadores argumentativos dentro do texto.

6. Considerações Finais

Esta seção tem por objetivo resgatar a experiência com a sequência didática, bem como o objetivo proposto, sabemos, pois que ação/aula se realiza com um propósito a aprendizagem do aluno. A pro-posta de explicar os operadores argumentativos torna-se inovadora para o ensino, pois nesta o aluno vê sentido em escrever/produzir um texto com a finalidade de apreender para participar dos certames nacionais.

À luz dessas observações, os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia, não são estáticos, fundem-se, misturam-se para manter a identidade funcional. Para Marcuschi (2005, p. 25) os gêneros “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”.

Visto isso, depreendemos que o sujeito (criador do texto) retrata seus ideais, ideias e concepções de mundo mediante sua integração no grupo social em que está inserido em determinada época.

Conforme (BAZERMAN, 2007, p. 170) “as teorias socioculturais enfatizam que a aprendizagem é constante, que cada interação é parte de uma história de aprendizagem e desenvolvimento”. Além disso, não somente as pessoas participam da atividade, mas também, as práticas, os textos, as instituições e outros artefatos que confluem para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento.

Dessa maneira, a complexidade de comunicação dentro de formas reconhecíveis age no ambiente. Ao escrever, o aluno está aprendendo maneiras de permanência dentro do modo específico do conhecimento em pauta. Assim, interage, age e escreve para se fazer entender e entender o outro.

Sendo assim, a competência do educador contemporâneo será obter e expressar conhecimentos em forma oral e escrita. Esse fato está em relação com o acesso e o aproveitamento que possa fazer do computador e das redes para obter o que necessita para suas atividades individuais ou coletivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Texto e Coerência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs). *Gêneros Textuais Reflexões e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. *Programa de formação continuada “Teia do Saber” metodologias de ensino de língua e literatura– Ensino Médio*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

**ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS: UM OLHAR SOBRE
AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo Silva (UENF)

olizdaiana@gmail.com

RESUMO

São crescentes os estudos sobre oralidade, no intuito de demonstrar que o trabalho com a modalidade oral exige participação ativa do professor, mas também de todos os envolvidos no contexto didático-pedagógico. Assim, este trabalho se propõe a conhecer e discutir as referências e os documentos oficiais que possam ser usados como suporte didático, já que nos materiais didáticos do ensino fundamental a oralidade, aparentemente, se apresenta de forma pouco expressiva. Partindo da premissa que a oralidade se apresenta pouco favorecida nos livros didáticos do ensino fundamental, acredita-se ser importante analisar como o trabalho com a linguagem oral é trabalhada nos livros do Ensino Fundamental I, já que essa é a etapa de maior desenvolvimento da alfabetização da criança. É nesse contexto e carência de investigações acerca dos livros didáticos de alfabetização e letramento que evidencia-se a relevância de pesquisas que aprofundem estudos sobre esse material, usado para a formação básica e inicial de formação de sujeitos autores e leitores.

Palavras-chave:

**Linguagem oral. Linguística aplicada. Formação de professores.
Materiais didáticos de Ensino Fundamental.**

1. Introdução

Refletir sobre a oralidade como conteúdo de ensino de língua portuguesa é retomar a história curricular do ensino de língua materna, uma vez que esse conteúdo está presente na história do ensino desde sua gênese, em meados do século XIX, quando a disciplina língua portuguesa foi-se oficializando nos programas da escolarização formal no Brasil. No início, a oralidade era usada como objeto de ensino com base nos saberes do uso retórico da palavra, ou seja, sobre a arte de falar em público. Com o passar dos anos essa modalidade de ensino foi ganhando espaço, e, há algumas décadas, o estudo sobre oralidade tem avançado e vem revelando que o ensino da mo-

dalidade oral é tão importante para o aluno quanto o ensino da modalidade escrita.

Todavia, ao se pensar em trabalho com oralidade alguns questionamentos são colocados em pauta: para que trabalhar a oralidade em sala de aula? Como trabalhar a oralidade em sala de aula? Quais as habilidades e competências devem ser trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos? Essas são apenas algumas das questões que pretendemos responder, não de maneira a finalizar o assunto, mas de apresentar algumas possibilidades. A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida. É por meio da linguagem oral que, na maioria das vezes, socializamos, construímos conhecimentos e experiências, estabelecemos ideias e pensamentos.

Nesse sentido, cresce cada vez mais estudos sobre oralidade no intuito de demonstrar que o trabalho com a modalidade oral exige participação ativa do professor, mas também de todos os envolvidos no contexto didático-pedagógico, visando conhecer e discutir as referências e os documentos oficiais que possam ser usados como suporte didático, já que nos livros didáticos do ensino fundamental a oralidade, aparentemente, se apresenta num “espaço menos privilegiado” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p.182).

Diante desse contexto, partindo da premissa que a oralidade se apresenta pouco favorecida nos livros didáticos do Ensino Fundamental, acreditamos ser de grande importância analisar como o trabalho com a linguagem oral é trabalhada nos livros do Ensino Fundamental I, já que essa é a etapa de maior desenvolvimento da alfabetização da criança.

São diversos os trabalhos acadêmicos e programas voltados especificamente para os livros didáticos e que demonstram preocupação com a melhoria da qualidade desses instrumentos educacionais. “Na sociedade atual, na qual percebemos que a comunicação e os inovadores meios tecnológicos tornam-se, cada vez mais, de fácil acesso, o livro didático ainda se apresenta como um dos recursos mais importantes na prática docente” (SILVA, 2011, p. 46). Porém, antes de ser um “instrumento pedagógico”, o livro didático (LD) é também um “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, e, conseqüentemente, é uma “mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

Enquanto instrumento pedagógico, o LD é construído conforme os moldes estabelecidos pelos PCN, visando nortear o professor a respeito do conteúdo e métodos a serem usados em sala de aula. Um dos objetivos do LD é que ele funcione como um instrumento de apoio ao professor, contudo, muitas vezes, os docentes acabam criando uma certa dependência do LD, utilizando-o como um manual (LAJOLO, 1996). De acordo com Lajolo (1996), com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1995, muitos professores renunciaram ao papel de dirigente das propostas de ensino, cedendo essa missão ao LD, com seu programa curricular preestabelecido. Mas também existem casos em que alguns docentes afirmam que os livros didáticos “são difíceis de serem trabalhados, outros, considerando suas experiências de ensino, criticam o fato de os novos livros apresentarem certas lacunas ou não priorizarem certos tipos de atividades” (BRASIL, 2008, p. 224).

Diante dessa realidade reforça-se a relevância de pesquisas que abordem essa temática. Apesar da importância desse material no cotidiano das escolas públicas brasileiras e de pesquisas que abordem essa temática, o volume mais significativo de pesquisas realizadas sobre esse assunto concentra-se no período de 1999 a 2010, e investigam quase exclusivamente LD de ensino fundamental e médio. Em se tratando dos livros didáticos da educação infantil, os dados são ainda mais impressionantes, apesar de estes terem sido implementados apenas em 2011. De acordo com Almeida (2018), no período de 2010 a 2016 houve apenas dez publicações a respeito dos materiais didáticos que abordam de alfabetização¹⁵¹ e letramento¹⁵².

É nesse contexto e carência de investigações acerca dos livros didáticos de alfabetização e letramento que evidenciamos a importância de pesquisas que aprofundem estudos sobre esse material que é usado para a formação básica e inicial de formação de sujeitos autores e leitores.

A proposta dessa pesquisa concentra-se então, na análise e discussão a respeito da abordagem do ensino da oralidade no LD do ensino fundamental. Assim, as questões a que se propõe investigar referem-se às seguin-

¹⁵¹ Consideramos nesse trabalho o conceito de Alfabetização na perspectiva de Magda Soares (1993), cuja definição é aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas.

¹⁵² Da mesma forma consideramos o conceito de Letramento também na perspectiva de Magda Soares. Entende-se por letramento, a capacidade/habilidade do indivíduo de usar esse sistema para ler e produzir textos e para inserir-se plenamente em sociedades grafocêntricas.

tes perguntas: como o LD está contribuindo para o desenvolvimento da oralidade dos alunos? Que benefícios o trabalho com a linguagem oral, na abordagem do LD, proporciona às crianças? O LD apresenta atividades cujas estratégias visam possibilitar o desenvolvimento da oralidade com os alunos? Qual o quantitativo de propostas de atividades relativas à oralidade o LD apresenta? O foco principal da pesquisa será analisar e discutir se a prática educativa presente no LD valoriza o ensino da oralidade, possibilitando a criança o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, ou seja, se as propostas de trabalho com a oralidade são de fato uso da oralidade ou leitura de textos verbais, por exemplo.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2009) o ensino da oralidade não deve ser “visto isoladamente”, em outras palavras, a linguagem oral não anda afastada da linguagem escrita, ambas “mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (FÁVERO *et al.*, 2009, p. 13). Nesse sentido, pode-se afirmar ainda que utilizando o conhecimento adquirido no contexto sociocultural é possível otimizar a forma de aprender do aluno. A ideia é pensar a oralidade e a escrita como competências que estão em constante aprimoramento e desenvolvimento no aluno. Não é porque a criança chega ao espaço escolar já sabendo falar, que isso quer dizer que ela já tenha total domínio de todas as habilidades linguísticas relativas à oralidade. O fato de a criança já chegar à escola sabendo falar não deve se tornar um obstáculo para que o professor desenvolva o trabalho com a oralidade em sala de aula, limitando-se apenas ao trabalho com a escrita.

Corroborando essa premissa, os s Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 25) sugerem novos princípios no ensino de língua materna e apresentam uma proposta de como a escola deve se posicionar em relação à necessidade de se trabalhar textos orais, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas (...). Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala (...)”, ou seja, não se deve trabalhar a oralidade fora do contexto real de uso, pois é importante preparar o aluno para as diferentes situações e ocasiões de interações face a face, apresentando especialmente as situações que envolvem um público maior e exigem maior grau de formalidade, como, por exemplo, uma apresentação de seminário. Ainda nesse sentido, os PCN afirmam que “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 2001, p. 25)”

Vale ressaltar que a análise do PNLD é baseada principalmente em selecionar coleções de livros didáticos que proporcionem e auxiliem o aluno a desenvolver tanto sua proficiência em leitura e escrita, quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem.

De acordo com as diretrizes oficiais de âmbito nacional, os objetivos centrais do ensino de língua materna, *em todo o Ensino Fundamental*, devem ser:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação), em situações o mais complexas e variadas possível;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito;
- O domínio das variedades urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas e formais em que seu uso é socialmente requerido;
- A prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (PNLD, 2012, p. 11)

A partir dos objetivos propostos no PNLD pode-se perceber que as práticas de uso da linguagem, as atividades de leitura e compreensão de textos diversos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, podem ser consideradas de grande importância nas propostas dos livros didáticos.

Pensar de maneira sistemática o objetivo a forma como a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, no ensino de língua materna, levando em conta sua relevância social e a importância de os alunos desenvolverem essa modalidade é formar cidadãos preparados para diversas situações interativas. O papel da escola é ir além de ensinar a ler e escrever, é preparar o sujeito para atuar socialmente, sabendo se impor e se defender quando necessário.

É importante ensinar aos alunos acerca do que é a fala e como ela se processa, pois, conforme afirmam Cavalcante e Melo (2006, p. 183), atividades do tipo “converse com o colega”, não possibilitam ao aluno compreender os processos de organização e características do texto falado. Os alunos devem compreender que ler um texto em voz alta não é oralidade, essa modalidade possui características próprias de organização e produção, logo

é importante que os alunos compreendem como ela funciona.

Além disso, o trabalho com oralidade permite ainda que o aluno compreenda que há uma relação, um contínuo, entre o oral e o escrito, ajudando-o a compreender a importância de interagir em contextos sociais diferentes, com públicos diferentes, fazendo uso de variados gêneros orais e escritos. Essa vivência plural com diferentes contextos e públicos o aluno já possui, uma vez que ele faz parte de diferentes comunidades na sociedade em que vive, assim, o papel da escola é o de ajudá-lo a se desenvolver enquanto autor de seu discurso, sabendo utilizá-lo em diferentes lugares, desde os mais espontâneos até os mais formais.

Dessa forma, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de se avaliar como vem sendo desenvolvido o ensino da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, com vistas a ressaltar projetos concernentes a capacitação docente. A orientação científica dos estudos de linguística, especialmente nos cursos de Pedagogia, apensar de esse curso também ser responsável pela formação de profissionais que irão atuar com ensino de língua materna, são poucos, razão pela qual entendemos que os livros didáticos e as gramáticas continuam sendo o apoio fundamental da orientação do ensino de língua materna nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Na ausência de um saber e de uma prática compatíveis com o ensino da língua materna numa abordagem Sociológica e Linguística, o professor, frequentemente, deixa-se guiar pelo senso comum e pelos materiais didáticos disponíveis nas escolas, no qual a ilusão de uma língua homogênea e seguindo a norma padrão se estabelece.

O problema detectado diz respeito, inicialmente, às inadequações metodológicas e curriculares dos livros didáticos no que diz respeito à oralidade que, via de regra, podem inviabilizar o desenvolvimento satisfatório da habilidade expressiva do falante/aluno, dificultando-lhe a expressão oral e, conseqüentemente, afetando também a escrita. Embora os problemas listados a seguir apresentem-se de forma generalizante, esses são apenas alguns dos problemas, que afetam a vivência linguística do aluno na relação deste com os padrões instituídos de uso da língua no âmbito escolar:

- habilidade não desenvolvida de uso de padrões de fala diferenciados socialmente;

- baixa autoestima e intimidação na comunicação resultante do uso de dialetos não-padrão, ou de baixo prestígio social;
- descompasso entre o uso da oralidade dentro e fora da escola em razão vários mecanismos, resultado em Preconceito Linguístico (BAGNO, 2006);
- desenvolvimento ainda insatisfatório de repertório adequado em circunstâncias específicas de uso da língua oral, especialmente, dentro da escola no cumprimento de tarefas;
- habilidade pouco desenvolvida de escutar e compreender um texto oral, sendo capaz de responder, elaborar opiniões e sugestões pertinentes e de maneira coerente e compreensível pelos pares.

O professor de língua materna precisa de alguns suportes para o trabalho com oralidade, mas muitas vezes o próprio profissional não compreende ou reconhece os aparatos necessários para realização de atividades que envolvem as práticas orais:

- Conhecer as capacidades comunicativas dos alunos (conhecimentos prévios);
- Entender os parâmetros de situação de comunicação (língua como prática social);
- Oferecer modelos de referências (textos);
- Estabelecer progressão coerente de conteúdo envolvendo a rotina de planejamento de trabalho;
- A reintrodução dos conteúdos abordados em novas atividades para a consolidação do conhecimento.

Entendemos que através de trabalhos como esse estamos possibilitando a formação de professores do curso de Pedagogia da UENF preparados para:

- Compreender os conceitos de interação, diálogo e troca comunicativa, seus mecanismos e processos de funcionamento;
- Reconhecer as características da variedade da linguagem oral na sociedade, seus gêneros, dialetos e registros;

- Identificar os mecanismos de construção do diálogo pela criança, em situações cotidianas;
- Identificar os mecanismos de construção das narrativas pela criança (relatos e contos);
- Aplicar esses conceitos ao funcionamento da interação e dos diálogos no desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Portanto, espera-se que o presente trabalho contribua para a elaboração de propostas metodológicas para trabalho com oralidade que possam ser implementadas nas salas de aulas tendo o LD como suporte didático.

Algumas vantagens do trabalho com oralidade no ensino fundamental são:

- Permitir mais momentos de interação do aluno com o professor, expressando suas ideias, registrando suas dúvidas e críticas;
- Possibilidade de ser usado na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas outras disciplinas, ressaltando o caráter interdisciplinar da educação;
- Propor abordagem metodológica diferenciada;
- Estimular a curiosidade.

Em síntese, são inúmeros os desafios que desenharam a faceta formal do tratamento da oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I (formas de ensino, tratamento, funcionamento e organização). Todavia, para nós, professores, formadores de professores e pesquisadores do ensino de língua portuguesa, a pergunta central quanto ao ensino da oralidade vai além da delimitação de “quais saberes selecionar” ou “à definição de quais instrumentos didáticos mobilizar”, a questão central sobre o tema é a finalidade em jogo, em outras palavras, buscar a forma e método mais acertado para o ensino da oralidade e dos gêneros orais, com vistas à construção de uma educação de qualidade para a sociedade brasileira.

Assim, o principal objetivo do presente trabalho é analisar criticamente o caráter pedagógico do trabalho com oralidade e gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental I, se sua abordagem visa relacionar os conhecimentos linguísticos e não linguísticos, de forma adequada às diferentes situações de comunicação social, numa proposta de

alfabetização pautada no letramento.

De acordo com Almeida (2018), o número de trabalhos científicos publicados relativos aos materiais didáticos produzidos para o ensino fundamental I é ainda muito pequeno. Diante disso, entende-se como bastantes relevantes novos trabalhos que abordem esse tema, uma vez que essa é a fase de formação do sujeito enquanto autor e leitor. Assim, com essa pesquisa pretende-se:

- Reflexão e análise dos materiais didáticos produzidos para o Ensino Fundamental I;
- Reflexão sobre os novos paradigmas do processo de ensino aprendizagem da oralidade e gêneros orais na perspectiva da Linguística;
- Integração Instituição – escolas – comunidade (o resultado da avaliação do material didático afeta os três seguimentos, sua aplicabilidade é simples e podem ser elaborados cursos de formação complementar para os professores de escolas públicas);
- Relação teoria e prática (proposta e uso do LD);
- Capacitação profissional;
- Formação do professor-pesquisador;
- Divulgação científica.

Os resultados do trabalho poderão ser utilizados para elaboração de um curso complementar que auxilie os professores (já atuantes e futuros professores) a utilizar o LD com uma nova abordagem metodológica, compreendendo quais são as lacunas desse material e como supri-la. O material desenvolvido pode ainda evoluir para um produto como apostila ou manual didático, formatado com algumas propostas metodológicas e/ou roteiros de trabalho, podendo ser implementado em diversas instituições, cumprindo o papel de inserção e benefício social que os trabalhos acadêmicos devem proporcionar. Além disso, pode também ser utilizado em oficinas ou minicursos de formação para professores, em congressos, ou como disciplinas optativas nos cursos de graduação, tanto presencial quanto à distância.

Para uma análise mais aprofundada de como a oralidade e gêneros orais têm sido utilizadas nos livros didáticos, inicialmente será realizado um levantamento bibliográfico sobre a questão conceitual da linguagem oral e

dos gêneros orais e em seguida seu impacto nos livros didáticos e no contexto escolar.

Será realizado um procedimento de verificação e análise quantitativa (*se, quanto e como* as propostas de atividades envolvendo oralidade e gêneros orais estão sendo utilizadas) em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. Dessa forma, elegemos a abordagem qualitativa e quantitativa para o desenvolvimento e análise dos dados, conforme descrito a seguir:

- Será utilizada para o desenvolvimento do trabalho leituras bibliográficas buscando subsídios práticos para estabelecer o confronto entre teoria e prática.
- Contextualização histórica do objetivo e implementação do livro didático, e levantamento do posicionamento dos PCN e LDB 96 sobre a questão do trabalho com a linguagem e gêneros orais no ensino fundamental I;
- Análise crítica do quantitativo, e do uso e funções desempenhadas pelo trabalho com a linguagem e gêneros orais nos livros didáticos selecionados.
- Verificação da contextualização, intertextualidade e relevância do uso da linguagem e gêneros orais para um bom desempenho edesenvolvimento do uso da oralidade em diferentes contextos sociais pelos alunos.

A partir dessa análise será possível construir uma proposta de valorização do estudo dos textos orais, com possíveis soluções e alternativas pensadas especificamente para a inserção de novas práticas pedagógicas que envolvam oralidade nas salas de aulas do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luciana da Silva. *Concepções epistemológicas de alfabetização e letramento: análise bibliométrica da literatura sobre os livros didáticos*. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ.

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

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRASIL. *DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 julho de 2017.

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl., incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2007: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 181-98. (Série estratégias de ensino, 2)

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita*. Perspectivas para o ensino de língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo Da Leitura Para Leitura Do Mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) um manual de usuário*. Em aberto. Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030> Acesso em: 27 fev. 2018.

MARCUSCHI L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

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

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal*. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: parábola editorial, 2009

SILVA, J. C. da. Alfabetização e letramento na política de livros didáticos brasileiros: o ensino fundamental de nove anos e os materiais “para além do livro didático”. In: FRADE, I. C. A. da S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf> Acesso em: 10/09/2017.

Outras fontes

<http://br.monografias.com/trabalhos908/o-ensino-lingua/o-ensino-lingua2.shtml>

<https://pt.slideshare.net/DeniseRattes/oralidade-e-gneros-orais-um-olhar-sobre-as-prticas-orais-em-sala-de-aula>

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>

**ORIENTAÇÕES SOBRE A LINGUISTICA: O ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARACRIANÇAS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Edyala Oliveira Brandão Veiga (UENF)

edyalabrandao@hotmail.com

Roberta da Silva Nascimento Pereira (UENF e FMSC)

robertasnascimento14@hotmail.com

Fernando Xavier de Almeida (UENF e FMSC)

fxalmeida@gmail.com

Geovana Santana da Silva (UENF)

gesantana@gmail.com

RESUMO

Acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Entretanto, de acordo com o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribuiu para aprendizado da língua materna. O escopo do presente trabalho consiste na análise metodológica acerca da orientação sociológica para análise das orientações linguística, em suma, com maior relevância no ensino e preparo educacional de crianças em séries iniciais. A metodologia empregada foi a revisão de literatura com referencial teórico consistente em pesquisas de livros, monografias, teses, artigos e dissertações já publicadas. Nesse ínterim, abordaremos ainda métodos e discursos para uma possível orientação sobre a linguagem, bem como a possibilidade de inclusão de tarefas e projetos para um melhor resultado na aprendizagem. Ante o delineado no presente trabalho, fora abordado em síntese algumas orientações no que dispõe a aplicação da linguística, sua forma e maneiras de se iniciar o trabalho da língua estrangeira com crianças em séries iniciais.

Palavras-chave:

Educação. Linguística. Língua estrangeira.

1. Introdução

Em notas introdutórias, necessário se faz o tracejar sobre o termo linguística, sendo este utilizado apenas em meados do século XIX. Tal uso tinha como intenção distinguir a abordagem filosófica da abordagem que pretendia imprimir a partir daí aos estudos sobre a linguagem humana como outra terminologia, a linguística (estudo sincrônico ou em um determinado

período de tempo das línguas, com base, de preferência, na modalidade falada.

Assim, sabe-se que hoje o termo linguística não se restringe a esse conceito *stricto sensu*. Embora não haja unanimidade – talvez nunca haja – a tendência atual é considerar tudo e qualquer estudo sobre linguagem verbal, de caráter interno ou externo como objeto da ciência linguística.

Forçoso é assim que a origem grega até o que hoje conhecemos como “linguística moderna”, aqueles que se ocuparam de reflexões sobre a linguagem de um modo geral e, mais tarde, sobre a língua podem ser classificados de acordo com o interesse linguístico que norteia suas produções científicas: ora caracterizada pela teoria e descrição, ora pela comparação e história da linguagem.

Ao trabalharmos com a proposta de aprendizagem de línguas estrangeiras em séries iniciais, observamos que partindo do princípio de que variáveis afetivas, tais como a motivação e a ansiedade, afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, pretendemos entender, através de uma discussão teórica que há vários trabalhos e formas de desenvolver a aprendizagem em tal necessidade (FERREIRA, 2015, p. 250-1).

De tal, percebe-se assim, que a história da linguística nas últimas décadas não só tem vindo a incidir no estudo dessas outras dimensões, como tem caminhado no sentido de uma consideração cada vez mais unitária e integrada da ciência da linguagem.

2. A introdução de língua estrangeira nas séries iniciais

Como ponto de partida, ressalta-se que a ansiedade pode estar relacionada ou ligada a outras variáveis de diferenças individuais, tais como motivação e autoconfiança. Ficando assim a ansiedade associada negativamente à motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e está relacionada diretamente ao nível de autoconfiança dos estudantes. Desse modo, a sequência de ações inicia-se pelos primeiros desejos do aluno, que aos poucos se tornam objetivos, os quais são transformados em intenções, até chegar à ação. Assim, o aluno conseguiria alcançar seus objetivos e poderia realizar a avaliação em todo o processo. Contudo, o comportamento deste aluno é direcionado pelas influências motivacionais, que são

de ordem cognitiva, afetiva e situacional, podendo potencializar ou inibir a sequência dessas ações.

Segundo Dornyei (2001), através do estímulo da curiosidade e da atenção, bem como da criação de um curso que seja atrativo a estes alunos, os valores intrínsecos na motivação, ou seja, o primeiro valor atribuído pelo aluno à aprendizagem de uma língua estrangeira, seriam moldados. Porém, é preciso também apresentar a este aluno a base cultural que envolve esta língua estrangeira e instigar a conscientização sobre os benefícios que esta língua estrangeira lhe proporcionará, para que consiga alcançar seus objetivos profissionais.

Por isso, considera-se fundamental a busca por um ambiente acolhedor, motivador no contexto acadêmico, onde as variáveis afetivas dos alunos sejam levadas em conta, para que haja o desenvolvimento de um aluno interessado na língua e na cultura estrangeira, a fim de tornar-se um profissional capaz de realizar seu papel de educador.

Em tal contexto, Mello (2001), leciona:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, Ninguém promove a aprendizagem de conteúdo que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir. (MELLO, 2001, p. 09*apud*. FERREIRA)

Desse modo, fala-se muito no ensino comunicativo de língua estrangeira, mas muito pouco se sabe sobre a prática comunicativa em sala de aula, visto que esta abordagem é relativamente recente. Com isso, em relação ao trabalho de uma língua estrangeira com crianças de tenra idade parece não haver um consenso sobre a viabilidade do ensino nas séries iniciais, uma vez que muitos questionamentos a respeito da melhor idade para se aprender línguas ainda não foram respondidos. De forma geral, há muita crença e mitos e poucos fatos referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças, como afirmam Assis-Pererson e Gonçalves (2000-2001*apud* LIMA, 2008, p. 296).

Para tanto, essas crenças e mitos aparecem nas falas dos pais e dos próprios professores. Outrossim, as autoras acima referenciadas afirmam que, em sua grande maioria, os professores acreditam que quanto mais cedo o ensino da língua estrangeira tiver início, melhor. No entanto, profissionais da educação baseiam-se mais nas experiências e intuições do que nas teorias e pesquisas sobre a aquisição de língua, mostrando que as crenças “nas-

cem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (SANTOS, 2006, p. 122 *apud* LIMA, 2008, p. 296).

Para além, segundo o que leciona Castro (1996) acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Entretanto, de acordo com o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribuiu para o aprendizado da língua materna.

Nesse ínterim, outros autores também acreditam que as crianças apresentam algumas vantagens com relação ao adulto, e teorias defendem que o ensino de língua estrangeira para crianças seja viável, como por exemplo, a hipótese do período crítico, que estabelece que há um período fixo de até, aproximadamente, 10 anos de idade, durante o qual o aprendizado de uma segunda língua ocorre naturalmente.

Ressai desse contexto o que ensina Figueira (1997), veja-se:

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem. (FIGUEIRA, 1997, p. 26)

Ainda assim, deve-se observar que as crianças apresentam características singulares que devem ser respeitadas e utilizadas como ferramentas auxiliares para aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Outrossim, para tratar do ensino de uma língua estrangeira para crianças é de suma importância levar em consideração alguns aspectos referentes a essa faixa etária. Assim, conforme já mencionado em linhas alhures, crianças, adolescentes e adultos têm diferentes características de aprendizagem e, assim, aprendem de maneiras diferentes. Os autores afirmam que alunos com características diferentes devem ser ensinados de maneiras diferentes.

Noutro instante, um fator importante dessa faixa etária é que muitas vezes as crianças não entendem porque precisam aprender uma língua estrangeira. No lecionar de Davies (2006), os pais querem que os filhos aprendam inglês desde pequenos para que tenham algumas vantagens no futuro, mas as crianças

(...) têm dificuldade em entender por que o inglês é tão importante no longo prazo” sendo que “para muitas crianças, o futuro é o hoje à noite, amanhã ou, no máximo no Natal, e não em algum ponto distante, quando terá que enfrentar os desafios de ser adulto. (DAVIES, 2006, p. 01)

Claro é assim que as crianças têm uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro.

3. *O ensino fundado em “gêneros de discursos”: uma possível orientação para língua estrangeira*

Adentrando ao tópico da natureza semiótica da linguagem, Rocha (2008) propõe um modelo de ensino de língua estrangeira que promova o desenvolvimento da interculturalidade, embasado na criação de agrupamentos de gêneros discursivos, relacionados a três sistemas de atividades, denominados de gêneros que fazem cantar, brincar e contar. Para a autora, atividades musicais relacionam-se aos gêneros que fazem cantar, os jogos aos que fazem brincar e as atividades narrativas àqueles que fazem contar. No entanto, a autora ressalta que atividades de linguagem podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos.

Certo é assim que não aprendemos apenas de uma forma, portanto, é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos e, no caso de crianças aprendendo uma língua estrangeira, não é diferente. Uma dessas estratégias é o uso de frases ou expressões que aprendem ouvindo outras pessoas em situações distintas (SEGANFREDO SANTOS, 2010, p. 441).

Para além, necessário se faz trabalhar nesse tópico o ensaio caracterizado por Bakhtin, vez que em seu trabalho sobre gênero do discurso (2003 [1979]), apresenta três peculiaridades comuns a qualquer enunciado concreto, a saber: 1) a alternância dos sujeitos do discurso; 2) a conclusibilidade; e 3) a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação (elemento expressivo/valorativo).

De tais, independentes de suas extensões, todo enunciado possui limites bem determinados. Esses limites são de natureza especialmente substancial e de princípios e não são convenções ou abstrações, eles são determinados pela alternância de sujeitos do discurso.

A conclusibilidade, segunda peculiaridade do enunciado, está diretamente ligada à alternância do sujeito. Para que os sujeitos se alterem nas enunciações, é necessário que exista um *dixiconclusivo*, uma “pista” de que o falante está dando lugar ao seu interlocutor, que o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.

No tocante a exauribilidade semântico-objetual, ela nunca será uma exauribilidade completa e definitiva do tema, uma vez que, como afirma Acosta-Pereira (2012, p. 31), o objeto, como objeto do mundo, é inexaurível. O esgotamento do tema se dá em relação ao seu tratamento dentro do enunciado e será mais próximo da exauribilidade completa, quanto mais padronizados e estáveis forem os gêneros nos quais se realizam.

Assim é esse nosso domínio de gênero de discurso que nos permite compreender o todo do enunciado, encaminhando o falante para unidade do seu discurso e seus interlocutores na compreensão do seu projeto discursivo, veja-se:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de constituir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283 *apud*. HUFF, 2017, p. 35)

Assim, “são os gêneros que organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva”. De tal forma, pode-se concluir que a conclusibilidade, devido a esses três fatores, garante ao enunciado um todo concluso de sentido; a delimitação do seu volume e de suas fronteiras e orienta os interlocutores no processo discursivo.

Na linha da terceira peculiaridade do enunciado apontada por Bakhtin, é a relação do enunciado com seu autor e com os outros participantes da comunicação. Essa relação se dá por meio da expressividade. No contexto, Acosta-Pereira (2012), diz:

A expressividade é uma construção social e histórica, portanto cronotópica. A todo enunciado, situado no tempo e no espaço, é conferido valores particulares. A expressividade testemunha a singularidade do enunciado e sua relação com os valores construídos. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 33)

Assim, o fato de aprendermos as palavras já em funcionamento nos enunciados e, portanto, relacioná-las aos seus sentidos mais recorrentes, podemos ter a impressão errada de que as palavras possuem um tom emoti-

vo-volitivo fora dos enunciados e, ainda, que escolhermos essas palavras porque elas transmitem o tom desejado.

Constata-se assim, que não são as palavras que nos propiciam determinado tom expressivo, ao contrário, a partir do nosso projeto discursivo, o qual já é expressivo por natureza, é que escolhermos quais palavras são adequadas e quais não e só ao entrar na enunciação elas adquirem o tom projetado. Fica claro assim que a prática da análise linguística, consociada a essas três atividades, deverá proporcionar ao aluno a compreensão e o domínio de recursos expressivos distintos dos seus da sua variedade linguística.

4. *Tópicos, tarefas e projetos: a dimensão inter/transdisciplinar em línguas estrangeiras*

A orientação indivíduo na aprendizagem de línguas baseiam-se no conceito de aconselhamento não diretivo de Rogers (1985), associado às atitudes positivas das pessoas, também encontrado na psicologia humanista. O aluno é visto assim como uma pessoa que é capaz, em princípio, de atuar de forma autônoma, refletir sobre sua aprendizagem, a fim de controlá-la e continuar a desenvolvê-la.

De acordo com o pensamento do autor acima narrado, voltado para o campo educacional, surge a concepção de que aprender também envolve aspectos emocionais dos alunos através de um ambiente facilitador dessa aprendizagem. Assim, os seres humanos têm a tendência à autorrealização, a serem animados por um potencial para o crescimento e criatividade. Porém, quando esta realização é frustrada através de uma concepção inferior de si mesmo ou limitações externas, ocorre o impedimento desta valorização que pode se manifestar através da ansiedade, por exemplo.

Ora, o professor pode ser o facilitador desse processo de aprendizagem, mas nunca determiná-lo. Assim, o foco desta perspectiva humanista está no aluno, já que é através de suas experiências e crenças que ocorre o processo de aprendizagem, pois cada aluno se apropriará de uma maneira singular daquilo que lhe é ensinado.

Nesse âmbito, o ensino interdisciplinar é defendido como uma prática que permite unir ou integrar conteúdos, uma forma diferente de conceber o ensino e situar os alunos num mundo de conhecimento integrado com

as práticas sociais. Destarte, a formação interdisciplinar permite uma compreensão maior da realidade, pois oferece subsídios ao professor para criar espaços em suas aulas onde os alunos percebam-se como participantes ativos na sociedade e aprendam a construir sentidos para entender melhor a realidade, tornando-se comprometidos com valores de democracia, solidariedade e desenvolvimento do pensamento crítico.

Nessa definição, Luck (1994 *apud*. KMIECIK, 2007, s. p) afirma em sua obra que

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade; de modo a superar a fragmentação do ensino objetivando a formação integral do aluno, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1994 *apud*. KMIECIK, 2007, s. p)

Ora, ressalta assim que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas.

Nesta prática, o professor de língua estrangeira revê sua prática pedagógica, buscando novos caminhos no processo ensino-aprendizagem a partir de uma reflexão crítica e resgatando seu papel enquanto formador de cidadãos capazes de agir e interagir sobre suas ações com responsabilidade.

Tal trabalho sobre uma visão interdisciplinar pode incentivar uma relação harmoniosa entre professor-aluno, para assim, uma melhor aplicação e aprendizagem da língua estrangeira. É sabido assim que a interdisciplinaridade tem sido muito discutida atualmente como forma de questionar o saber fragmentado. Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar tem sido o objetivo que muitas escolas buscam para proporcionar aos alunos um ensino promovendo a integração entre as disciplinas e o desenvolvimento do senso de cidadania, que vai além do aplicado e aprendizagem da sala de aula.

Contudo, o ensino da língua estrangeira na rede pública tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por dificuldades relativas à falta de material didático, à ausência

de um ambiente propício para aprendizagem da língua estrangeira, carga horária insuficiente.

Nesse enfoque, acredita-se que o caminho mais seguro para fazer a relação da língua estrangeira com outras disciplinas é trabalhar com a realidade. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que você daria de forma convencional, sejam ensinados e aplicados na prática.

Observa-se, portanto, que o ensino da língua estrangeira deve desempenhar uma função relevante no currículo, pois, é completamente importante na formação global do aluno e no enriquecimento de sua personalidade; é veículo de informação cultural, técnica e científica exercendo na sua função educacional um papel formativo às outras disciplinas.

Nesta perspectiva, o ensino da língua estrangeira deve ir além das habilidades linguísticas, deve contribuir para formar alunos críticos e transformadores, de forma a inseri-los na sociedade como participantes ativos.

A partir desta visão, a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação deste sujeito ativo e crítico por promover a motivação pela aprendizagem e torná-la significativa.

Portanto, ao se abordar a interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira no currículo escolar, deverá buscar meios de transformar a prática diária, procurar ensinar de forma crítica dentro de um contexto sócio histórico que considere as relações com a cultura, a ideologia, o sujeito e a identidade. Na verdade, a língua e a cultura só tem a ganhar pelo contato com outras línguas e outras culturas.

Tal aplicação deve estar vinculada a um ensino voltado para a consciência crítica da linguagem, contemplando a diversidade discursiva presente na mídia e no mundo editorial, o uso das novas tecnologias, o trabalho coletivo e formação da identidade dos alunos.

5. Conclusão

Ante o delineado no presente trabalho, fora abordado em síntese algumas orientações no que dispõe a aplicação da linguística, sua forma e maneiras de se iniciar o trabalho da língua estrangeira com crianças em séries iniciais. Ademais, trabalhamos a aplicação do ensino fundado em gêne-

ro de discurso, onde fizemos constar algumas das passagens Bakhtin e seus métodos para uma orientação e trabalho da linguagem.

Adiante, em mesmo tópico, a importância do lecionar de uma língua estrangeira em séries iniciais e o papel do aplicador nessa etapa educacional. Outrossim, qual(is) formas seriam mais viáveis para tal, sendo, assim, demonstrado no texto as formas inter/transdisciplinar para o trabalho da língua estrangeira na realidade atual.

Disso, nota-se que a perspectiva interdisciplinar traz inúmeras implicações pedagógicas, pois assume riscos e enfrenta conflitos. Isto ocorre, pois a metodologia interdisciplinar conta com os limites e condições de cada saber, eliminando as barreiras entre eles e erradicando conhecimentos, daí a necessidade de um trabalho em equipe. Porém, imperioso ressaltar que esta união implica em planejamento e compromisso entre os agentes envolvidos, tendo assim, que abandonar o conformismo e o comodismo, fazendo mudanças nas rotinas em sala de aula.

Concomitante a isso, percebe-se o valor da interdisciplinaridade e a necessidade de situar o ensino de língua estrangeira nos desafios, dúvidas e interrogações da atualidade, bem como a importância de sua inserção na construção do conhecimento dentro de sala de aula, na finalidade de romper com os modelos tradicionais de ensino diante desse mundo globalizado que apresenta tanto desafios aos homens.

É nesse interim que se mostrou ademais, que o professor deve ser um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Jaqueline Garcia. *A orientação linguística individual no desempenho acadêmico: uma busca por estratégias de amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira no ensino de alemão*. 2015. Disponível em: <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Jaqueline-Garcia-Ferreira.pdf>>. Acesso em 30/05/2018.

HUFF, Luana de Araújo. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.>

ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178992/347123.pdf?sequence=1>. Acesso em 31/05/2018.

KMIECIK, Cecília Marques. *O ensino interdisciplinar de língua e a formação de identidade do aluno*. 2007. Disponível em: <http://www.co-lar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cecilia_marques_kmiecik.pdf>. Acesso em 31/05/2018.

LIMA, Ana Paula de. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor*. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/48/41>>. Acesso em 31/05/2018.

SEGANFREDO SANTOS, Leandra Ines. *Ensino-aprendizagem de língua ingressa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos*. 2010. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/64/37>>. Acesso em 31/05/2018.

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM
RELAÇÃO ÀS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA**

Teresinha Fernandes da Silva (UERR)

teresinha.fernandes2011@bol.com.br

Ketlen Cristina de Souza Oliveira (UERR)

ketlencristina2009@hotmail.com

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)

coragonzalo@gmail.com

RESUMO

O estudo proposto foi uma análise dos desafios do professor de espanhol na sala de aula, em relação às variedades linguísticas, no Ensino Fundamental, em uma escola de Boa Vista. A pesquisa consistiu em desafios do ensino aprendizagem que se tornam uma constante, principalmente quando se refere ao ensino de uma segunda língua. No espaço escolar, este trabalho é relevante na perspectiva que o estudante possa adquirir uma compreensão geral das possibilidades de variações da língua espanhola, haja vista, o contato permanente com os falantes deste idioma em nosso Estado. A pesquisa foi fundamentada com as teorias de Alkimim (2000); Boedo (2007); Maia (2007); Santiago (2007); Santos (2007); Mollica (2004); Tarallo (2005) e outros. A pesquisa foi qualitativa, com estudo de campo, entrevista aberta; análise dos planos de curso e de aula; e do livro didático no sentido de identificar nestes instrumentos elementos da variedade linguística. Além da observação em sala de aula para conhecer a sequência didática pedagógica da professora e a forma como ela aborda esse fenômeno no ensino da língua espanhola. As observações ocorreram em dois dias consecutivos em duas turmas do 8º e 9º ano. A pesquisa evidenciou que a aula transcorre em português, com poucas fala sem espanhol. Ficou demonstrado pouco domínio da língua e também das variedades linguísticas. Embora a professora tenha informado que aborda a variedade linguística da Espanha.

Palavras-chave:

Escola pública. Variedades linguísticas. Desafios do professor.

1. Introdução

A pesquisa sobre os desafios do professor de espanhol na sala de aula, em relação às variedades linguísticas, no Ensino Fundamental, numa escola pública de Boa Vista, foi realizada em agosto de 2018, em duas turmas de 8º e 9º anos com o objetivo de compreender o fenômeno das variedades linguísticas do ensino do espanhol para falantes da língua portuguesa e alunos estrangeiros, estes, imigrantes da Venezuela. O ensino de uma segunda língua

torna-se fundamental na medida em que as nuances desta sejam apresentadas a este público para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Partindo deste princípio, como assinala Maia (2007, p. 13), não se pode esquecer que no ensino de uma língua com tantas variedades linguísticas necessita-se não só compreender seus signos linguísticos, mas também “entrar en las idiosincrasias culturales de las comunidades hispanohablantes”, ou seja, precisa-se que os alunos aprendizes compreendam as regras sociais, os costumes, sua maneira de atuar no mundo e interpretar as atitudes dos outros, pois é no processo de comunicação que se percebe o quanto é importante distinguir estas variedades. Como exemplo, a palavra ônibus em português é *autobús* na Espanha; *bus* na Colômbia; *camión* no México; *guagua* em Porto Rico, República Dominicana e Cuba; *colectivo* na Argentina; e *liebre* no Chile (MORENO FERNÁNDEZ, 2010). A importância deste olhar visa evitar que a mensagem seja interpretada com sentido deturpado, ou pejorativo e que possa causar situações indesejadas ao receptor.

A escola campo deste estudo fica situada em um bairro da zona Oeste da cidade, com uma população estimada em torno de 9.931 habitantes (IBGE, 2010), sendo considerado o terceiro mais populoso da cidade e composto também de uma população jovem em idade escolar.

O trabalho se julga importante tanto do ponto de vista acadêmico, pois insere o estudante em contato com o universo da pesquisa, quanto no âmbito social, pois, possibilita as relações de comunicação entre os falantes da língua materna e os da segunda língua. No ambiente escolar, torna-se relevante uma vez que o estudante da língua espanhola passa adquirir uma compreensão das diversidades das variações linguísticas, haja vista, o contato com os falantes deste idioma, no caso em particular, alunos brasileiros em contato com os alunos venezuelanos.

O Brasil está localizado numa região privilegiada, no que diz respeito ao contato com a língua espanhola, pois, tanto ao norte, quanto ao sul, este contato é muito marcante. Já que se dá nas relações comerciais, políticas e sociais. Perpassando ainda, pela construção de uma consolidação econômica, política e social entre os países que formam o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Entidade internacional que visa à definição de um mercado comum entre os governos que são membros do bloco. Neste contexto, ressalta-se a possibilidade da construção de uma identidade linguística, uma vez que as relações sociais também se configuram pela necessidade de fala.

Tratando-se do espaço deste estudo, Roraima, a capital Boa Vista está atualmente, formada por uma nova paisagem étnica, composta não só pela sua população que é constituída de migrantes de diversas partes do país, e de indígenas. Mas também pelos venezuelanos que imigraram em virtude da crise política e socioeconômica que afetou consideravelmente a vidas das pessoas. Boa Vista tornou-se um espaço de refúgio para essa população que busca meios de sobreviver. Salienta-se que este fato requer dos brasileiros falantes do português, uma mudança de postura em relação à comunicação com este público. Uma vez que, eles estão em todos os ambientes de convívio, na rua, nas feiras, no comércio, nos hospitais e principalmente, nas escolas.

Estas comportam um número significativo de estudantes venezuelanos, falantes de uma variedade linguística típica de cada lugar de origem deste imigrante, sem, portanto, privilegiar outros fatores de interferência das variações, como exemplo: o sexo, a idade, a zona rural ou urbana, a classe social, enfim, os mais diversos fatores de interveniência.

Entende-se ainda que, tanto os livros didáticos, quanto a formação dos professores de espanhol perpassam por uma orientação teórica mais próxima do espanhol da Espanha. Nesta perspectiva, compreende-se a importância da pesquisa sobre as variedades linguísticas como forma de entender este novo contexto intercultural e interlinguístico vivenciado pela educação básica de Boa Vista. Para tanto, buscamos responder a seguinte indagação: Quais os desafios enfrentados pelo professor de espanhol em relação ao ensino das variedades linguísticas em sala de aula do ensino fundamental numa escola pública de Boa vista? Para responder esta pergunta, será necessário se valer das questões teóricas de Alkimim (2000), Boedo (2007), Maia (2007), Santiago (2007), Santos (2007), Mollica (2004), Tarallo (2005), Moreno Fernandez (2010), Maia (2012), Santos (2007), Xavier (2013), Fernández e Rinaldi (2009), Souza (2006), Coan e Pontes (2013).

A metodologia aplicada consistiu em uma pesquisa qualitativa, com estudo de campo norteado por um uma entrevista com perguntas abertas; análise dos planos de curso e de aula; e do livro didático no sentido de identificar nestes instrumentos, elementos da variedade linguística utilizada em sala de aula. Além da observação em sala de aula para conhecer a sequência didático pedagógico da professora e a forma como ela aborda esse fenômeno no ensino da língua espanhola.

Ressalta-se que as observações ocorreram em dois dias consecutivos

em duas turmas do 8º e 9º ano. A escolha destas séries se deu pelo fato de que nestas, presume-se que os alunos já tiveram um razoável contato com o ensino da língua espanhola, e que sejam capazes de identificar, ainda que de forma tímida, algum tipo de variedade linguística. No entanto, o que se verificou foi um conhecimento incipiente acerca da língua e muito menos das variedades linguísticas. Embora, a professora tenha informado que aborda a variedade linguística da Espanha.

O artigo está estruturado com uma introdução, duas seções e as considerações finais. A primeira consiste das variedades linguísticas do espanhol que o professor se identifica e a segunda é sobre a dinâmica do professor de espanhol em sala de aula.

2. As variedades linguísticas do espanhol que o professor se identifica

Para alcançar o objetivo que trata da variedade linguística adotada pela professora em sala de aula foi feita a seguinte indagação: Qual variação linguística você aplica em sala de aula? A entrevistada concedeu a seguinte afirmativa: “Eu utilizo os livros que a linguística da Espanha”. Essa assertiva corrobora com o pensamento de Boedo (2007, p.16), quando assinala que no Brasil as variações de prestígio seguem a do centro-norte da Espanha. Santiago (2007, p. 2), também concorda com esta ideia e menciona que uma das questões dessa tendência é que, “los dominios políticos y económicos impuestos por España en América durante el período de colonización representan una variante sócio histórica que sigue actuando en la enseñanza de español”.

Para esta autora, tanto os alunos quanto os professores são propulsi-onados a reproduzir uma ideologia imposta e arraigada ao longo da história. Soma-se a este fato, o interesse das editoras e a política linguística. O reflexo disso é a opção dos professores e futuros professores em preferir o espanhol da Espanha, pois, está culturalmente em situação favorável, uma vez que essa orientação remete a uma tradição secular europeia (SANTIAGO, 2007).

Ainda de acordo com Santiago (2007), a Espanha possui uma clara política de difusão do Castelhana peninsular para todos os continentes, isso implica a expansão da variante. Por outro lado, a América hispânica segue fragmentada em problemas internos, não estabelecendo uma política clara que favoreça a difusão de suas diversidades de variações linguísticas.

O teórico Santos (2007, p. 45) aduz que o espanhol é uma língua falada por quase 400 milhões de pessoas e em 21 países. Porém, esta não é uniforme, suas variações se devem aos contatos por outros povos de diversas regiões. Assim, essa língua expandiu seu léxico e seu sistema fonético – fonológico, neste sentido, adquiriu formas particulares e distintas. O espanhol falado em Castilha não é o mesmo que se fala na Nicarágua, e nem tão pouco, é igual ao falado na Espanha ou em Andaluzia. No entanto, de forma geral, a comunicação ocorre entre todos os falantes.

Xavier (2013, p. 2), afirma que “o espanhol remonta ao latim vulgar e nasceu no território conhecido atualmente como Espanha, mais precisamente no então reino de Castela, por isso recebeu o nome castelhano”. Muitos séculos se passaram e a língua passou por mudanças. Este idioma foi trazido para a América pelos conquistadores espanhóis e com isso entrou em contato com línguas dos povos indígenas e depois, com os imigrantes de outros países do mundo.

Para este autor, “em cada região o contato entre os povos permitiu o desenvolvimento específico de uma cultura e de uma língua que traz em si traços de seus falantes” (SANTOS p. 46). Dessa forma, se vislumbra a orientação teórica adotada pela professora na sua prática pedagógica no ensino do Espanhol, tendo em vista que, sua formação foi direcionada para o espanhol da Espanha, pois, como ela relatou que se formou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, uma instituição brasileira de ensino técnico – profissional, na qual, sempre estudou a variante espanhola.

Em relação ao quesito sobre o conhecimento das variedades linguísticas foi elaborada a pergunta: Que conhecimento você tem acerca da variação linguística do Espanhol? A entrevistada respondeu: “Eu tenho falado mais a língua da Espanha, mas também, falo o Castelhana”. Nesse sentido, como salienta Santos (2007), no âmbito do ensino e aprendizagem do Espanhol e de Língua Estrangeira, a variante de Castilha representa a variante dita culta, é chamada de “estándar”, pura, homogênea e falada em toda Espanha. Desta forma, as variedades linguísticas desenvolvidas na América foram desvalorizadas e ofuscadas pelo espanhol da Espanha. Nesta perspectiva, Xavier (2013, p. 2) argumenta que “(...) é imprescindível compreender que as línguas naturais sofrem mudanças e que esse é um atributo das línguas vivas”, e

A visão propagada historicamente de que o espanhol da Espanha, casti-

ço, seja o único que se deve ensinar, ou de que seja o espanhol mais correto, ignora a grande riqueza da língua e suas variantes. Além disso, essa visão equivocada reflete preconceitos linguísticos e pode ser prejudicial ao ensino, já que exclui propriedades importantes da língua. (XAVIER, 2013, p. 2)

Nesse quesito, ficou demonstrado o equívoco na resposta da professora quando coloca que “falo o espanhol da Espanha, mas também, falo o castelhano”. Como se fossem duas línguas distintas, quando na verdade, trata-se da mesma, são sinônimas. Maia (2007) assevera que a língua espanhola é uma língua romana, derivada do latim vulgar, e que teve sua origem na região de Castilha, na península Ibérica, por isso também ser chamada de castelhano.

Moreno Fernández (2010, p. 47) assinala que a língua espanhola ou castelhana se expandiu por espaço geográfico de grande extensão e domínio, cujas circunstâncias da história promovida em cada região, se manifestou por meio de diferentes variedades dialetais e geoletais. Nesse entendimento, é possível inferir que ela fala a língua espanhola, que também é chamada de castelhano. Ficou claro também o seu conhecimento incipiente acerca da história e cultura da língua. Dessa forma, se coloca a importância da formação continuada do professor, especialmente, o de Espanhol.

Fernández e Rinaldi (2009) se referem à formação continuada de professores como uma oportunidade para sanar possíveis lacunas deixadas pela graduação. Além de, em momentos da formação, o professor poder compartilhar suas angústias e êxitos do cotidiano, trocando experiências e compreendendo melhor sua prática pedagógica. Para que flua a aprendizagem de outra língua.

Santiago (2007) aponta que no ensino da língua espanhola no Brasil, como língua estrangeira, algumas perguntas são apontadas: qual variedade deve ser ensinada, e para tanto, na atualidade, existe a tendência e uma dicotomia sobre o espanhol da Espanha e o espanhol da América, incluso nos manuais didáticos. Existe um grupo de autores, dentre estes os defensores do espanhol da Espanha, que valorizam a ideia da unidade linguística, como se a língua pudesse estar vinculada à vontade de uns intelectuais. Neste sentido, o papel do professor é fundamental no ensino da língua, pois compete a ele orientar os estudantes sobre a nova cultura e ajudá-los na construção de estratégias que lhes permitam contribuir com a luta contra a intolerância cultural na escola, e mais especificamente em sala de aula.

No quesito que trata de como a professora percebe o fenômeno da

variação linguística? Ela concedeu esta assertiva. “Sim, porque tenho muitos alunos de outro país como a Venezuela, e explica a diferença da pronúncia que existem entre países, estados e cidades”. Mollica (2004), explica que língua é um desafio das gerações tanto quanto das classes sociais, é uma construção humana, não é uma ferramenta pronta que se usa para obter resultado e a sociolinguística é uma subárea da linguística que estuda a relação entre língua e sociedade. Tem como foco de estudo a heterogeneidade da língua, a variação como princípio universal.

Ainda conforme esta autora, as variantes são formas linguísticas alternativas que formam uma variável. A variável é dependente quando influenciada por um grupo de fatores de natureza social ou estrutural, fatores que são chamados de variáveis independentes e que podem ser internos ou externos (MOLLICA, 2004).

Ainda segundo a autora, variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia ao professor trabalhar com a variação para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua, e saber quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua à norma padrão.

Nessa direção, Tarallo (2005) enfatiza que toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de pessoas que a emprega, as variantes de uma comunidade de fala encontram-se em relação de concorrência: padrão, conservadora e de prestígio, refletem as previsões dos modelos sociolinguísticos; quanto às variantes inovadoras, estilizadas e não padrão, as línguas evoluem com o tempo, se transformam, não envelhecem, mas adquirem novos valores sociolinguísticos.

Alkimim (2000, p.33) explica que “língua e variação são inseparáveis. Qualquer tentativa de apreender apenas o invariável (se valer apenas de oposições língua x fala; competência x performance) significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira afirmam:

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. (BRASIL, 1999, p.47)

Dessa forma, diante do exposto pode-se inferir que o desafio da professora perpassa por questões relacionadas à sua prática pedagógica e por sua inabilidade com a língua, uma vez que as aulas de Espanhol são ministradas em português. E como explicar isso para os alunos venezuelanos que são falantes da língua, e que esperam assistir aula em espanhol e se depararam com a aula em português? Talvez, aqui está a raiz do problema!

Os estudantes venezuelanos não se sentem seguros com a aula de espanhol. Portanto, as discordâncias da aluna em relação à pronúncia da professora. A docente relatou que tem uma aluna venezuelana muito questionadora, em relação à pronúncia e aos significados de algumas palavras. “A aluna corrige a professora”, afirmou. Compreende-se que um meio para sanar este conflito seria a professora monitorar sua prática pedagógica, explicar sobre as variedades linguísticas existentes na língua. Mostrar, através de exemplos, as variações, além de buscar corrigir as lacunas do seu conhecimento sobre a língua, melhorar sua pronúncia para que os alunos se sintam mais seguros e possam aprender com qualidade, principalmente os brasileiros que têm o espanhol como língua estrangeira (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009).

Uma vez que, a inserção da língua estrangeira, em destaque a espanhola, está crescendo em todos os níveis que integram a Educação Básica. Essa iniciativa está respaldada na Lei nº 11, 161, de 05 de agosto de 2005 que estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio por todas as escolas brasileiras, ainda que seja opcional ao aluno estudá-la e como opcional às escolas a oferta desse idioma a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Salienta-se que a Carta de Pelotas, documento elaborado em 2000, propõe a expansão do ensino de línguas estrangeiras às séries iniciais do nível fundamental, tendo em vista, o fato de que a aprendizagem de idiomas faz parte da formação integral do aluno (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009).

Esses fatores demonstram ainda mais o compromisso dos professores com a formação deste público que além de garantir direitos, exerce a cidadania.

3. Dinâmica do professor de espanhol em sala de aula

Neste item, busca-se apresentar o resultado das observações vivenciadas em sala de aula nos dias 28 de agosto e 3 de setembro do ano em cur-

so, durante os dois dias de observações nas turmas de 8º e 9º anos do ensino Fundamental maior, na escola campo da pesquisa. A sequência – didático-pedagógica ocorreu obedecendo aos critérios a seguir descritos: as 07h30min minutos, do dia 28/08 dar-se-á início o primeiro tempo de aula, sino tocou, a professora dirigiu-se à sala de aula, no segundo pavilhão do prédio escolar, já acompanhada por alguns alunos, todos tomam suas carteiras e seguem conversando entre si. A professora pediu para que os adolescentes ajudassem a organizar em fileiras as carteiras que se encontravam fora das filas.

Sobre a organização da sala, Teixeira e Reis (2012) numa citação a Ferrão Tavares (2000), salientam que é importante refletir sobre a organização do espaço em sala de aula como meio de facilitar a interação.

Depois, deu boas vindas, falando em português. Na sequência, perguntou como estavam os trabalhos da Feira Hispânica, pois a escola estava organizando este evento para ser apresentado no dia 31 de agosto, na sexta feira. Todas as turmas estavam mobilizadas para esta festa. Estavam planejando as pesquisas sobre a cultura dos países hispanofalantes. Os alunos iriam apresentar aspectos da culinária, danças, músicas e outros. Nesse dia, a aula não fluiu como se estabelece um planejamento didático, ficou restrita à organização do evento, tanto no primeiro tempo, quanto no segundo. Então, não logramos êxitos nas observações da aula. Porém, observamos que toda a organização foi feita em português, sem incentivo à prática oral da língua espanhola.

Sobre o tema, Souza (2006) esclarece que alguns aspectos se constituem problemas comuns na pesquisa de campo durante a coleta de dados, dentre eles o tempo. Naquele dia, realmente a aula não seguiu o planejamento que se almeja numa sala de aula, a professora concedeu o tempo para que os alunos realizassem as pesquisas para a Feira Hispânica que estava sendo organizada. O que se percebeu neste ponto foi que alguns alunos pesquisavam e outros conversavam e atrapalhavam o desempenho dos outros.

Segundo esta autora, a importância do planejamento é fundamental para que se atinja êxito no processo de construção de qualquer atividade, especialmente, o professor precisa planejar suas aulas para que ocorra a aprendizagem. A ausência deste pode ter como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes (SOUZA, 2006). Essa afirmação corro-

bora com o que se presenciou na classe da professora, pois, quando se pediu o plano de aula para analisar, a mesma disse que não tinha.

No dia 3 de setembro, na turma do 9º ano, a professora chegou alguns alunos já lhe aguardava, ela deu bom dia em português, perguntou se os alunos tinham gostado da feira? O que eles acharam das comidas, das danças e de todo o evento? Os jovens responderam que gostaram, alguns disseram que não tinham gostado. Ela esclareceu sobre as falhas da organização, e seguiu, perguntando sobre os trabalhos que havia passado que era a pesquisa sobre os países. Fez uma breve revisão dos países que falam o espanhol. Muitos alunos não tinham realizado a pesquisa. Então, a professora pediu para que eles se juntassem em duplas.

Após estas considerações, a professora lembrou-se de nos apresentar para a classe, nesse momento, ela falou em espanhol, perguntou: “qual era o dia da semana”, “o que vocês fizeram no dia anterior”? Alguns alunos “responderam que tinham ido à praça, outros, que tinham ido à igreja”. E o tempo da aula de espanhol, com uma hora de duração se resumiu em poucas perguntas. Ou seja, o tempo transcorreu e a aula foi ministrada em português. Na sequência, a professora falou da receita do prato que fez para a feira, reforçou a realização dos trabalhos, e dispensou a turma.

Outro aspecto observado, foi o tempo gasto com a efetivação da aula, passou mais tempo com conversas fora do contexto da aula do que com conteúdo que pudesse elevar o conhecimento dos alunos. Embora, este aspecto não seja o foco da pesquisa, mas, entende-se ser pertinente o comentário. O que pode ser uma das explicações do desinteresse pelas aulas de espanhol e também o baixo conhecimento da língua.

Ressalta-se que esta informação foi adicionada porque foi realizada uma conversa com a turma por alguns minutos que a professora concedeu para que as acadêmicas se apresentassem e interagissem com eles. E nessa oportunidade, foi perguntado se gostavam de estudar a língua; e também porque quando a professora fez as perguntas, eles ficaram sem saber responder. A professora comentou ainda que a turma era desinteressada e barulhenta. E eles demonstraram isso no curto espaço de tempo que permanecemos na classe. Dessa forma, mesmo sem fazer um estudo acurado com os alunos, foi possível perceber também as lacunas na aprendizagem da língua, dada pelas falhas na didática, já que a professora conduzia a aula em português e apresentou não planejamento.

Permanecemos mais um pouco na sala, enquanto a outra turma entrava, pois nesta escola, as salas de aulas são temáticas, são os alunos que trocam de turmas. Neste ínterim, ela nos apresentou o material didático que utiliza os livros e o Plano de Curso. Em relação a este, ela informou que seleciona alguns conteúdos para ensinar aos alunos, pois, são muitos conteúdos e “ela elege o que entende ser mais importante”.

A docente informou ainda que, em virtude “dos alunos venezuelanos em sala de aula ela tem se preocupado com esta temática, pois, tem uma aluna que cobra a pronúncia do espanhol falado na Venezuela, por vezes discorda da professora com relação à pronúncia de algumas palavras”. No entanto, a mesma não informou de que forma preenchia essa lacuna, se limitou apenas em dizer que aceita a crítica da aluna, e que lhe explica que aprendeu assim, e que é outra forma de falar. Mas não demonstrou segurança em abordar a temática das variações linguísticas. Neste requisito, ela deixa de aproveitar uma excelente oportunidade para apresentar à turma as variações existentes na língua e com exemplos práticos. Pois, com a colaboração da aluna poderia fazer as aulas mais ricas e facilitar a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao plano de curso, Maia e Scheibel (2012) afirmam que o planejamento é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida e não possui caráter de neutralidade. Por isso, o planejamento será ao mesmo tempo político – social científico e técnico. Nesse sentido, a professora nega seus conhecimentos ideológico, social, científico e técnico, quando elabora um plano de curso e não o segue, elegendo apenas algum conteúdo que julga ser relevante, contrariando, portanto, a orientação institucional da escola. O que a leva a proceder assim? Uma questão para reflexão!

Sobre os livros, disse que segue uma apostila adquirida na época de sua graduação, cujo título é: “Curso de Espanhol Básico para niños”, que foi elaborada por dois professores da instituição, e que segundo ela, este material é bem didático. Para este quesito, Coan e Pontes (2013) numa referência a Bagno (2003), afirmam que:

[...] a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea distante da realidade linguística. Esse fato é recorrente no ensino da variação linguística do espa-

nhol para brasileiros. (COAN; PONTES, 2013)

No caso em análise, percebe-se que o material utilizado pela professora limita ainda mais o universo de oferta que a mesma precisa colocar à disposição do aluno para que ocorra a aprendizagem. Limita-se a adotar o resumo do resumo, negando assim, o direito de estudar com o livro que foi adotado pela escola.

E os livros de consulta são os das coleções do Español ¡Entérate! De Fátima, Margarete e Sílvia; e o de “Espanhol” de Ivan Martin, volume único, mas que raramente os usa. Em relação a estes materiais que ela disse utilizar esporadicamente, compreende-se que se fizer um planejamento adequado, buscando conteúdos em outras fontes de pesquisa, amplia-se a capacidade de recursos disponível para o aluno, e pode ser que se amenize o problema dos exercícios mecânicos apontados por Bagno.

Fazendo uma análise sobre as observações de sala de aula, ressalta-se que o professor do ensino de língua espanhola precisa compreender que o trabalho vai além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos alunos a existência de forma que não estão previstas pela norma, mas que aparecem em diversos gêneros discursivos, que são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos (XAVIER, 2013).

4. Considerações finais

Na compreensão do estudo das variedades linguísticas e durante as observações de sala de aula, foi importante perceber que a professora não tinha um plano com a sequência didática das aulas de espanhol; e que as aulas, na maior parte do tempo, foram ministradas em português, sem demonstrar de que maneira aborda as variações da língua espanhola, se nem mesmo a usa em sala de aula.

Em relação ao plano de curso, a professora informou que seleciona alguns conteúdos para ensinar aos alunos, pois, são muitos conteúdos e ela elege o que entende ser relevante. Em relação ao plano de aula, disse não fazer.

As suas aulas são embasadas em uma apostila adquirida na época de sua graduação, cujo título é: “Curso de Español Básico para niños”, que foi elaborada por dois professores da instituição, material que ela considera

“bem didático”.

Quanto aos livros, raramente faz usodestes e, quando usa, utiliza as coleções do *Español ¡Entérate!* De Fátima, Margarete e Sílvia; e o de “Espanhol” de Ivan Martin, volume único. Os livros de Ivan Martin costumam abordar as variedades linguísticas e a diversidade cultural dos hispanofalantes, portanto, seria mais adequado adotar essas coleções, além de complementar com outras ferramentas didáticas.

E por fim, ressalta-se a que professora demonstrou não ter clareza em relação ao termo espanhol e castelhano. Na fala da mesma ficou evidente tratar-se de duas línguas distintas, porém, é o mesmo idioma. É importante marcar que castelhano está relacionado com a região, ou seja, com o reino de Castilla, em decorrência disso, também possui esta denominação. Espanhol e castelhano compõem a mesma língua que também perpassa por variações linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIM, Tânia. Sociolinguística: parte 1. In: F Mussalim; A. C. Bentes (orgs). *Introdução à Linguísticas 1*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOEDO, Julieta Sueldo. Texto II. In: BARROS, Cristiano; GOETTNAUER, Elzimar (Orgs). *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

BRASIL Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades Linguísticas e ensino de Espanhol no Brasil. In: *Revista Trama*, vol. 9 n. 18, 2º semestre de 2013. p.179-91

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de Espanhol para Crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. In: *Trabalho. Ling. Aplic.*, Campinas, 2009, 48 (2), 353-65, jul./dez.

MAIA, Christane Martinatti. SCHEIBEL, Maria Fani. Plano de Aula e Pedagogia de Projetos. In: *Didática*. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2012.

MAIA, Thaís de Almeida. Texto I, In: BARROS, Cristiano; GOETTNAUER,

ER, Elzimar (Orgs). *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: M. C. Mollica; M. L. Braga (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Las variantes de La lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, S.L, 2010.

SANTIAGO, Victoria Cabezas López. Texto III. In: BARROS, Cristiano; GOETTNAUER, Elzimar (Orgs). *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

SANTOS, Fabiana Benchetrit dos. Texto VIII. In: BARROS, Cristiano; GOETTNAUER, Elzimar (Orgs). *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

SOUZA, Elizete Maria. Coleta de dados dificuldades desafios. In: *Anais da VI SEVALE*, Belo Horizonte, UFMG, 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.

TEIXEIRA, Madalena Telles. REIS, Maria Filomena. La organización del espacio en el aula y sus implicaciones para el aprendizaje Cooperativo. In: *Meta: Evolución*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-87, maio/agosto, 2012.

XAVIER, Débora Luise Souza. O Espanhol da América: considerações sobre a variação linguística e o ensino do ensino do espanhol como língua estrangeira. *Revista Eletrônica das Licenciaturas Pro-Docência/UEL*. Edição n. 3, vol. 1, jan – jun, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em set 2018.

“OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DE MODESTO MÁXIMO”: A COGNIÇÃO ENTRE A LEITURA DO VÍDEO E A LEITURA DO TEXTO

Elesandra Rodrigues Dias Ferraz (UEMS)

elesandra.rodrigues@yahoo.com.br

Volmir Cardoso Pereira (UEMS)

volmircardosop@gmail.com

RESUMO

A aquisição do conhecimento através da leitura é um desafio para os alunos que ainda estão em fase de alfabetização. O aluno que está em processo de alfabetização tem muitas dificuldades na leitura, ainda não conhece a pontuação e não tem entonação e é por essa razão que a leitura diária de livros, poesias e textos diversos, feita pelos professores, é essencial. Junto a isso alguns recursos são indispensáveis, como é o caso do vídeo em sala de aula. Assim o objetivo desse artigo é apresentar uma sequência didática com o filme e o livro *Os Fantásticos livros voadores de Modesto Máximo* (2012), elaborada para verificar o grau de compreensão dos alunos e suas leituras em uma turma de 3º ano de uma escola municipal de Campo Grande. Destaca-se a relevância desse trabalho, uma vez que aquisição do conhecimento através do vídeo é diferenciada, procurando assim perceber como o aluno constrói o sentido do texto ao assistir o vídeo e depois ao ouvir a leitura feita pela professora. Para tal, baseamo-nos nas leituras de Dehaene, Jou & Sperb, Leffa e Napolitano. Acreditamos que as atividades tenham contribuído no processo cognitivo e na construção do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave:

Alfabetização. Cognição. Conhecimento. Sequência didática.

1. Introdução

A importância da construção do conhecimento dos alunos do ensino fundamental faz com que os professores procurem as melhores metodologias para formar leitores. Foi pensando nisso que essa sequência didática foi elaborada, com o objetivo de promover o acesso a diversos tipos de leituras, levando o aluno à construção do conhecimento, estimulando assim o desejo pela leitura e novas formas de ler.

A sequência didática foi desenvolvida em uma escola municipal de Campo Grande-MS, com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I, e faixa etária entre 8 e 9 anos.

Para esse desenvolvimento cognitivo dos alunos, pensou-se em ati-

vidades diferenciadas para o acesso à leitura. Aqui descreveremos os passos dessa sequência didática, os acontecimentos em sala de aula e seus resultados.

O livro escolhido para essas atividades foi *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo* (2012), de William Joyce, que conta a história da personagem Modesto Máximo, um senhor apaixonado por livros, que perde tudo em um furacão. Depois disso passa os seus dias a cuidar de um espaço que tudo indica ser uma biblioteca. Como o livro é direcionado para o público infantil e tem como objetivo incentivar a leitura, a biblioteca onde ele vai parar é um lugar mágico com livros que têm vida. Como essa é uma obra que fala sobre a importância dos livros na vida das pessoas, a fantasia é sua marca registrada, as personagens – que na grande maioria são os próprios livros – se divertem, dançam, comem, dormem e até leem-se a si mesmos.

Este livro foi adaptado para o cinema em 2011, vencendo o Oscar de Melhor curta de animação de 2012. No filme podemos ver os livros em movimento além da trilha sonora que prende a atenção do telespectador. Outro detalhe chama a atenção para o filme: não há diálogo e nem narração verbal. Fazer com que as crianças entendam o a história passada no vídeo, antes de ler o livro, é um dos grandes desafios dessa sequência.

Esse artigo será composto por duas seções. A primeira trata da importância do conhecimento cognitivo e como esperamos levar o aluno a compreender as diferentes leituras realizadas em sala. Fala também sobre a importância da leitura feita por um adulto, desde o nascimento da criança, quando seu cérebro está em desenvolvimento e absorvendo tudo o que os adultos estão fazendo, até a leitura feita pelo professor em sala de aula, quando o aluno ainda está em fase de aprendizagem e nem sempre consegue ler com as pontuações e entonações necessárias para um bom entendimento do texto.

Nesta primeira seção, discutimos também o uso do cinema em sala de aula e como usar essa ferramenta para despertar a imaginação do aluno, envolvendo-o com o visual, músicas e cores, em uma linguagem multissemiótica bem diferente da experiência de ler o livro.

Já na segunda seção, falaremos sobre as atividades desenvolvidas, as aulas, como foi a compreensão dos alunos e o que eles conseguiram entender do vídeo e do livro.

Para tal, baseamo-nos nas leituras de Dehaene (2012), Jou & Sperb (2006), Leffa (1996) e Napolitano (2003).

2. A construção do conhecimento cognitivo

Desde os primeiros meses de vida, o cérebro da criança é preparado para ler. Segundo Dehaene:

O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, joga, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura. (DEHAENE, 2012, p. 214)

Por isso a leitura nos primeiros anos de vida é essencial, iniciando-se no ambiente familiar e, em seguida, pela educação formal escolar.

Quando a criança chega na escola, o professor dos primeiros anos escolares do ensino fundamental tem a obrigação de ensiná-la a ler e além disso, ensiná-la a gostar de ler. Para isso atividades que envolvam a cognição faz parte do cotidiano, fazendo-a compreender o que está lendo o mais cedo possível. Para Leffa (1996, p.13), “A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.” Quando a criança lê e compreende o que está lendo, ela consegue imaginar, entrando no mundo da leitura.

É de grande importância para o desenvolvimento desta competência a leitura feita pelo professor em sala de aula. Como já sabemos, as crianças, em processo de alfabetização, ainda não conseguem respeitar as pontuações e dar a entonação que cada texto precisa para ter sentido. É através da leitura feita pelo professor, de textos diversos, que a criança percebe como se deve ler para dar sentido ao texto.

A leitura na escola tem um papel social muito importante, pois é por meio dela que o estudante tem a garantia de uma aprendizagem efetiva. É com a leitura que todas as áreas do conhecimento são estimuladas. O papel da escola na formação social do indivíduo gira em torno da leitura e da qualidade dos textos escolhidos pelos professores. Quando o texto é lido de modo eficiente, ele alcança todas as suas funções sociais.

Historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social. (LEFFA, 1999, p. 2)

A escola deve buscar enriquecer o conhecimento cognitivo dos seus

alunos e isso se dá quando este tem contato com diversos tipos de leituras. Por isso não podemos deixar de citar os diversos veículos de comunicação em que essa leitura alcança o seu leitor, como é o caso dos vídeos, textos de celulares e televisão. Contudo, não se pode esquecer de filtrar conteúdos, estimulando o leitor a saber procurar o melhor para que não se detenha em leituras fáceis, que não enriquecem seu vocabulário, nem ampliam a construção de sentido, como é o caso de alguns livros que chegam ao mercado com uma linguagem muito simples para cativar o leitor.

Na escola os livros didáticos e paradidáticos eram preparados para cada série do ensino primário e secundário, seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, com as fronteiras bem delimitadas, não se permitindo, portanto, qualquer sobreposição de uma série para outra. Fora da escola, onde não era possível a estratificação, buscava-se um leitor universal, de competência genérica, forçosamente nivelando-o por baixo. Para atingir a esse leitor, artigos e livros já publicados eram reescritos - com maiores ou menores recortes e condensações - e republicados em linguagem mais simples, às vezes com grande sucesso, como atestam as grandes tiragens... (LEFFA, 1999, p. 3)

Para a formação desse leitor o professor procura trabalhar em sala de aula diversos livros, de diversos gêneros textuais, com atividades cognitivas de leitura que envolvam os alunos, levando-os a compreensão do que está lendo e para quê está lendo.

Foi pensando em verificar o nível de compreensão dos alunos de um 3º ano que a sequência didática deste artigo foi elaborada. Primeiramente, foi necessário observar se esses alunos conseguem entender um filme em que não contém diálogo e nem narrador, apenas o personagem vivendo suas aventuras. Em seguida, elaborar perguntas para que eles pudessem falar o que entenderam de um texto incomum, em uma estrutura diferenciada, em que o leitor deve concentrar suas atenções na personagem e o que acontece ao seu redor, sem ter ninguém para narrar ou até mesmo diálogo entre as personagens. Apesar de ser comum crianças assistirem filmes e vídeos desde cedo, a estrutura do filme que escolhemos apresentava um desafio para a percepção:

Os pesquisadores descobriram que crianças menores têm muita dificuldade em perceber anomalias num texto. Parecem partir sempre da premissa de que o texto não pode conter incoerências. Quando as incoerências tornam impossível a apreensão da mensagem põem a culpa não no texto, mas em si mesmas. (LEFFA, 1996, p. 56)

Textos diferentes dos que os alunos estão acostumados geram dúvidas e insegurança, porém quando se trata de um vídeo, a criança não conse-

que muitas vezes perceber que está acontecendo a leitura e a aprendizagem. Para que esse conhecimento cognitivo aconteça, o professor deverá ter em mãos os mais diversos recursos para estimular o aluno, pois como já sabemos, o aprendizado é mais sistematizado quando o aluno participa e se envolve, quebrando muitas barreiras que existem em relação à leitura.

Ultimamente o vídeo é uma das ferramentas mais utilizadas no auxílio das aulas, pois consegue muitas vezes envolver o aluno, fazendo com que ele fique concentrado e interessado. A sétima arte, como é conhecida, se bem utilizada, pode auxiliar o professor no processo cognitivo do seu aluno, estimulando-o a aprender e a compreender o conteúdo estudado. Saber o que fazer com o filme, direcioná-lo ao objeto estudado, é muito importante. Quando falamos que a escola tem um papel social na construção do indivíduo, podemos dizer que o cinema também contribui para essa formação social, levando o aluno a lugares que, muitas vezes, ele não terá a oportunidade de conhecer, levando-o a ter acesso às teorias e estudos, que estão muito longe de seu cotidiano familiar ou até mesmo social.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2003, p.11)

O que não podemos deixar de esclarecer é que o cinema muitas vezes é usado de modo inadequado na escola, sem nenhuma função educacional, apenas para preencher lacunas ou falta de professores. Por esses motivos é que muitas vezes o cinema não é bem-visto pela comunidade escolar, pois trazer o vídeo sem objetivo específico não contribui para o ensino da criança.

Outro ponto é imaginar que o vídeo sozinho vai se encarregar da função educacional, pois este é apenas uma das muitas ferramentas que o professor tem a seu alcance na hora de desenvolver as atividades. Segundo Napolitano (2003, p. 15) “Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme ‘ilustra e ‘motiva’ os alunos desinteressados e desmotivados para o mundo da leitura”. Porém, o autor deixa claro que o problema da educação não se restringe apenas ao desinteresse dos alunos com a leitura, mas em diversas outras situações institucionais. O vídeo é apenas um suporte para que o aluno alcance mais facilmente o conhecimento cognitivo, quando este é motivado e se interessa pelo assunto, mais terá o seu saber sistematizado.

Quanto mais elementos da relação ensino–aprendizagem estimularem o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização no sentido tradicional da expressão, estiver avançado, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado. (NAPOLITANO, 2003, p.16)

Quando se fala em saber sistematizado, não se pode deixar de direcioná-lo à leitura, pois é através dela que o aluno chega aos saberes sociais e históricos. No entanto, é necessário estimular os alunos a compreender linguagens para além da linguagem verbal. Para isso, o cinema torna-se ferramenta indispensável na educação escolar.

3. Sequência didática

As atividades desenvolvidas nesta sequência didática buscam verificar a compreensão cognitiva dos alunos e como eles entendem os diversos tipos de leituras. Para desenvolver as atividades foram usadas o vídeo, a leitura e a produção textual.

3.1. O filme *Os fantásticos livros voadores do senhor Modesto Máximo*

O curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do senhor Modesto Máximo* (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, 2011), dirigido por Brandon Oldenburg e roteirizado por William Joyce é uma adaptação do livro homônimo, escrito por este último. Como dissemos, a narrativa fílmica não apresenta diálogos ou narração verbal, tendo apenas música ao fundo e a construção da montagem como desenvolvimento da trama. Assim, nosso primeiro desafio era observar se os alunos conseguiriam entender a história, sem ler o livro antes. Foram elaboradas várias perguntas para que os alunos pudessem responder depois de assistir ao curta-metragem.

O que o homem estava fazendo na sacada? O que aconteceu com ele e com as casas? O que ele fez quando o vento parou? Quem ele encontrou pelo caminho? Em que lugar ele foi para? Foram algumas das perguntas feitas aos alunos. O que mais chamou atenção nessa fase da atividade foi a compreensão dos alunos, pois eles conseguiram entender quase todo o filme.

Apenas dois pontos foram os que mais ficaram em dúvida. O primeiro foi em relação ao lugar onde a personagem Modesto Máximo foi parar.

Quando acontece o furacão, as casas e o senhor Modesto saem voando; quando o furacão passa, eles caem de volta. Neste ponto os alunos não conseguiram entender que era o mesmo lugar, que apenas estava tudo destruído por causa do furacão, as respostas foram diversas e a maioria disse que ele tinha ido para outro mundo.

O segundo ponto que gerou dúvidas está relacionado à passagem do tempo. No filme, quando mostra o tempo passando eles não conseguiram entender que o tempo foi apenas o suficiente para mostrar o senhor Modesto envelhecer. Alguns deles imaginaram que passou mais de cem anos e um até disse que foi mais de mil anos.

Nesta atividade, os alunos apenas responderam as perguntas, contudo posso afirmar que essa sequência poderia ter sido encerrada aqui. A compreensão foi muito além das expectativas, muitas vezes, no decorrer do ano, tivemos leituras bem menos proveitosas. Portanto, podemos dizer o quanto o vídeo pode envolver o aluno levando-o assim a um entendimento que muitas vezes a leitura feita por eles ou pela professora não alcança.

3.2. A leitura do livro *Os fantásticos livros voadores do senhor Modesto Máximo, feita pela professora*

Quando iniciamos a leitura do livro, os alunos já estavam ansiosos, porque queriam saber se tinham entendido o que haviam assistido. A leitura foi feita em um primeiro momento, sem pausas, para mostrar as ilustrações, pois eram as mesmas do filme. Porém, a leitura foi interrompida diversas vezes pelos alunos, que queriam comentar algum ponto que eles não tinham visto no filme.

Ao terminar a primeira leitura do livro, a professora passou as páginas para que eles pudessem ver as imagens e também tirar algumas dúvidas sobre os pontos diferentes do filme. As mesmas perguntas feitas depois do filme foram repetidas nesta fase, porém obtendo respostas mais seguras por parte dos alunos, já que eles julgavam ter compreendido a história completamente.

Os dois pontos que geraram dúvidas na atividade anterior não foram sanados nesta. Tanto a questão do lugar em que o personagem foi parar, quanto o tempo que passou na história. Então, foram explicados os pontos que geram as dúvidas, perguntando se uma pessoa vive mil anos, por e-

xemplo, e relacionando a idade da personagem com seus parentes, como por exemplo, os avós e até mesmo bisavós.

Já sobre a questão do lugar foi explicado que o fato das casas terem caído de cabeça para baixo e estar tudo sem cor pode ser porque o filme quis retratar mais o sentimento da pessoa do que a realidade do furacão.

3.3. Descobrimos palavras desconhecidas

Depois das duas atividades desenvolvidas anteriormente, fizemos uma atividade de reconhecimento de vocabulário. Fizemos outra leitura, agora para que eles pudessem prestar atenção nas palavras que não conheciam. Nesta atividade podemos observar dois exemplos de atividades cognitivas citadas anteriormente. A primeira é “usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida” e a outra é “procurar o significado de uma palavra no dicionário” (LEFFA, 1996, p. 48). Os dois pontos são importantes, porém não se pode deixar de ressaltar que em nenhum momento os alunos deixaram de entender a leitura por causa do vocabulário, ou seja, eles usaram o contexto do texto para saber o significado das palavras desconhecidas, sem perceber que estavam fazendo isso, já que no decorrer de toda atividade não se pode dizer que eles não entenderam o texto.

Não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário. Essas variáveis associadas podem ser, por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. A causa da melhor compreensão do texto estaria, assim, não no domínio do vocabulário, mas na presença dessa variável. (LEFFA, 1999, p. 6)

Para selecionar as palavras desconhecidas os alunos foram ouvindo a história e anotando como sabiam as palavras no caderno. Ao final da leitura, perguntamos quais eram as palavras que tinha anotado e escrevendo no quadro para que assim formassem um banco de palavras. Em seguida, foi distribuído para cada aluno um dicionário e uma palavra para que eles pudessem procurar. As palavras e seus significados foram anotados no quadro e cada aluno copiou em seu caderno.

As palavras selecionadas para essa atividade fazem parte de outro trabalho desenvolvido em sala que terá como resultado um dicionário da turma com todas as palavras que geraram dúvidas no decorrer do ano em diversas outras atividades.

3.4. Transformando o livro em história em quadrinhos

Depois de viver duas versões da mesma história e perceber que uma boa leitura pode ser feita através de diversos meios, os alunos foram desafiados a montar uma história em quadrinho com o livro. Porém nessa produção não poderia ter os famosos balões, ou seja, as personagens não tinham fala. O objetivo dessa atividade foi levar o aluno a desenvolver a história e conseguir fazer com que o leitor, assim como ele, entenda-a através dos quadrinhos, sem narrador e sem diálogo.

Não podemos deixar de lembrar que estamos trabalhando com alunos em fase de alfabetização. Como isso, muitos deles ficam confusos com a elaboração das Histórias em Quadrinho, como por exemplo a sequência dos acontecimentos da história. Essa atividade exigiu um planejamento dos alunos, pois eles receberam uma folha A4 em branco para organizar a sua história. Primeiro, o aluno deveria lembrar de todos os fatos, o que nem todos conseguiram. Depois pensar em quantos quadrinhos a sua história deveria ser contada e, em seguida, separar os quadrinhos para que não sobrassem espaços em branco, o que não aconteceu com todos os alunos, pois alguns dividiram a folha em uma malha quadriculada. Vale destacar que já estudamos as Histórias em Quadrinhos esse ano, por isso os alunos já sabiam que as HQs nem sempre são todas iguais e que o autor tem autonomia de dividi-los conforme o desenvolvimento da história.

Como antevimos, os alunos nem sempre lembravam da história toda, por isso ficou à disposição deles no decorrer dessa atividade os dois exemplares do livro, o da professora e o da escola. Muitos folhearam o livro para verificar trechos que não lembravam mais ou estavam com dúvidas.

O que se pode dizer dessa atividade é que envolveu planejamento, empenho e a reconstrução de uma história. Essa atividade envolveu os alunos, não só no desenho, mas também na busca na memória de conhecimentos já estudados, como é o caso de como desenvolver uma história em quadrinhos. Fez com que os alunos juntassem uma história contada de maneiras diferentes em uma terceira forma de ler, assim descobrindo que as histórias, independentemente de como elas são contadas ou que meios o autor usou para contá-las, são de grande importância para o seu desenvolvimento e conhecimento.

3.5. Fazendo a própria biografia

Como percebemos no desenvolver dessa sequência didática, o livro inicia com a personagem escrevendo a sua biografia e termina com ela pronta. Foi pensando nisso e percebendo que os alunos não tiveram dificuldade em descobrir esse fato que essa atividade foi desenvolvida para finalizar este trabalho.

Os alunos deveriam fazer uma produção de texto com sua biografia. Em um primeiro momento, foi discutido com os alunos o que é uma biografia, por mais que não tenha nas orientações pedagógicas o estudo do texto biográfico com os alunos do 3º ano, eles já sabem que tipo de gênero é esse, devido às diversas atividades desenvolvidas durante o ano.

Depois de lembrado e devidamente explicado, a professora pediu que eles escrevessem a sua biografia, o que gerou certa dúvida em alguns alunos. Em geral, eles não sabiam o que escrever ou selecionar o que era realmente importante. Isso resultou em alguns textos com apenas duas linhas.

A atividade inicia com o aluno tendo que lembrar alguns fatos marcantes da sua vida, em um segundo momento fazer um rascunho desta biografia e em terceiro momento, na sala de informática, digitar seu texto para que eles consigam perceber seus próprios erros e ajudar na correção.

4. Considerações finais

As atividades relatadas neste artigo mostram como se pode envolver o aluno em sua aprendizagem, principalmente quando o assunto é leitura. É essencial trazer para o desenvolvimento pedagógico do educando o contato com a leitura diária não apenas por meio de livros, mas também com ferramentas diversas que estão disponíveis para o uso do professor e que colaboram em chamar a atenção dos educandos para o que eles estão aprendendo.

O audiovisual como ferramenta para auxiliar nas aulas de literatura vem ajudando os professores. O cinema faz parte do cotidiano, ele envolve e leva o aluno a entender melhor o conteúdo.

O entendimento dos alunos em relação a história deixa claro que quando trabalhado envolve a turma o aprendizado é alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura – como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Grupo Penso, 2012.

JOYCE, William. *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*. Trad. de Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

JOU, Gabriela Inchausti; SPERB, Tania Mara. *A metacognição como estratégia reguladora de aprendizagem*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

Vídeo: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* <https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>, acesso em 18/01/2014.

**OS IMPLÍCITOS NO TEXTO: UMA PROPOSTA DE ENSINO
DA HABILIDADE INFERÊNCIA PARA ALUNOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CORUMBÁ-MS**

Jonathan Gonçalves dos Santos (UEMS)

jonathangsantos@hotmail.com

Letícia Maria de Jesus Monteiro (UEMS)

prof.leticiamaria@hotmail.com

Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de uma sequência didática baseada no ensino da habilidade inferência, com o objetivo de estimular alunos do 9º, de duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual, em Corumbá-MS, a lerem com mais autonomia e proficiência nas aulas de língua portuguesa e dessa forma melhorarem também sua produção escrita. A sequência didática foi aplicada nos meses de setembro e outubro de 2018 e apresentou resultados relevantes. O artigo aqui apresentado diz respeito à reflexão crítico-pedagógica sobre o uso da leitura como forma de estímulo à aprendizagem, apoiado nas reflexões de leitura/leitor como sujeito agente e produtor de sentidos, postuladas por Kleiman (2004). Neste estudo, adotamos também os conceitos de: gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, que retratam as condições sob as quais a comunicação é realizada nos diversos contextos (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2000); sequência didática como procedimento metodológico para o estudo dos gêneros textuais (SCHNEUWLY, DOLZ; SEGUIDORES, 2004); e, finalmente, estratégias de leitura como procedimentos de processamento do texto e construção dos sentidos (SOLÉ, 2004; KLEIMAN, 2004). As atividades propostas partiram das dificuldades de aprendizagem encontradas no cotidiano dos alunos do 9º ano. Foi possível observar que os mesmos já tinham acesso a vários tipos de texto e informação através da internet, porém possuíam muita dificuldade na interpretação de informações implícitas presentes em textos. A sequência didática traz textos que utilizam a linguagem verbal e não verbal como propagandas, tirinhas e charges, fazendo-os “ler” as imagens, debater sobre os possíveis assuntos apresentados, pesquisar sobre os problemas sociais abordados, e inferir sobre eles. A atividade é finalizada com a produção de um texto com linguagem mista (verbal e não-verbal), visando demonstrar o processo de pesquisa e aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave:

Escrita. Inferência. Leitura. Sequência didática.

1. Considerações Iniciais

Ao longo desses anos atuando como professores de Língua Portu-

guesa no ensino fundamental e ensino médio, percebemos que trabalhar com os tradicionais livros didáticos cansa e desestimula os alunos. Por isso, em nossas aulas sempre buscamos alternar aplicação de exercícios, leitura, interpretações de textos multimodais, e, foi possível perceber que os melhores resultados foram obtidos nas atividades que englobavam sequências didáticas produzidas a partir da necessidade e interesse dos alunos. Temos buscado atribuir às sequências didáticas aplicadas em sala: músicas, fotografias, filmes, histórias em quadrinhos, jogos, cartuns, charges e até propagandas.

Somos professores de suas escolas públicas de Corumbá-MS. A Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, localizada na região central da cidade e a Escola Municipal de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga, localizada no bairro cervejaria, próximo ao rio Paraguai. Esta sequência didática foi desenvolvida no ensino fundamental, em turmas de 9º ano.

2. Contribuições do PROFLETRAS para a prática docente

Neste ano de 2018 ingressamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. O curso de pós-graduação *stricto sensu* conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

O público-alvo do PROFLETRAS é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental. Ele visa o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita.

No curso, tivemos a oportunidade de refletir sobre as nossas próprias práticas em sala de aula, a fim de reverter com nossos alunos o aumento das atuais taxas de evasão durante o ensino fundamental. A grade curricular do PROFLETRAS tem nos proporcionado o conhecimento de diversos temas atuais que envolvem a prática como professor de linguagem. Destacamos a disciplina de Gramática, Ensino e Variação como uma das de grande relevância no curso. Por meio dela, pudemos aprender e compartilhar ideias,

sugestões e metodologias diversificadas entre colegas professores que vivenciam diferentes realidades em suas escolas. E foi dessa disciplina que nasceu este artigo.

Trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como o augeamento da pesquisa também foi possível após o PROFLETRAS indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

O PROFLETRAS proporciona trabalhar em sala de aula com todos esses objetivos elencados acima e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

3. Sequência Didática aplicada

É um grande desafio entrar em salas de aula lotadas, com mais de 30 alunos e proporcionar aos mesmos, aulas de qualidade, que causem interesse e gerem aprendizagem. Dar aulas para alunos conectados, que possuem acesso à informação, à aprendizagem a um clique, tornou-se algo desafiador.

A sequência didática aplicada também é fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin onde o sujeito é visto como um ser social e que tem o diálogo como um processo de interação entre os interlocutores. A Sequência Didática apresentada a seguir segue ainda a proposta de Dolz e Shneuwly (2004, p. 82), os quais afirmam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é permitir aos alunos um aprendizado eficiente e efetivo dos conhecimentos que estão sendo construídos sobre um gênero textual que eles não possuem o domínio pleno, a partir daquilo que eles já sabem sobre o mesmo.

Os gêneros textuais escolhidos e propostos a serem trabalhados foram a tirinha, a charge e a propaganda. Nesse processo didático, outros saberes foram agregados e trabalhados na atividade sequenciada. Na sequência proposta foram: estímulo à leitura; estímulo à escrita; interpretação de

leitura; inferência de palavras e ideias presentes no texto; aquisição de conhecimentos didáticos para a construção de textos dissertativo-argumentativo e reflexões a respeito de problemas sociais.

A sequência didática aplicada com a turma de 9º ano U, visou o fomento à leitura e à escrita, por meio da percepção de mensagem implícita em textos verbais e não-verbais, e também o estímulo à reflexão quanto aos problemas sociais debatidos pelas charges, tirinhas e propagandas.

O que mais ouvimos na sala dos professores entre uma troca e outra de aula, entre uma reunião pedagógica e outra, é que “os alunos não gostam de ler e não sabem escrever”. Porém, ao perceber que a proposta de leitura e de escrita ofertada por cada professor influenciava em o aluno “gostar” de ler e de escrever ou não, fizeram-me refletir: “Como atrair o aluno para a leitura e ao mesmo tempo melhorar sua escrita?”.

Na prática diária pudemos observar alguns dos motivos pelos quais os alunos não compreendiam, nem se interessavam pelas propostas de leitura e de aprendizagem da gramática aplicadas no cotidiano da escola. Um deles, na visão da turma é a escolha dos temas realizadas pelo professor. Muitas vezes o tema trabalhado nos textos está muito distante da realidade dos alunos.

Vale ressaltar que o Ministério da Educação verifica uma grande importância na leitura e no ensino da gramática dentro das aulas de Língua Portuguesa, bem como em todo o âmbito escolar. O ato de ler e de escrever necessita de um excelente preparo por parte do aluno para que este seja feito com eficácia.

Um leitor eficiente se qualifica para várias atividades, dentro da escola e fora dela também, sendo proficiente no cotidiano e, quando positivo, transforma-se em um prazer em todos os momentos. Por isso, a leitura não pode ser uma atividade pesada, mas a chance de se alcançar conhecimentos inúmeros, fazendo com que o estudante se sinta capaz de encontrar possibilidades que atingirão todas as áreas de sua vida, preparando para um futuro promissor.

Kleiman (2004) afirma que a partir da década de 1970, o modelo de leitura amplia a participação do leitor, uma vez que o diferencia do leitor na perspectiva do Behaviorismo, cujo perfil consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.

O modelo de leitor que surge a partir da segunda década de 1970 tem como vertente teórica a abordagem psicossocial da Linguística Textual. Neste momento, coincidem os estudos da leitura e os estudos sobre o texto. Para Kleiman, a ruptura efetiva sobre o perfil do leitor e, por conseguinte, na atividade de leitura, aconteceu a partir da década de 1990, com a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada.

Nesse modelo, o trabalho com a leitura considera-a como prática social e pressupõe o desenvolvimento de capacidades no leitor que o possibilite a interagir com diferentes gêneros textuais, contínuos e não contínuos, pertencentes a múltiplos domínios discursivos e o torne capaz de usar a leitura como instrumento para continuar aprendendo. Considera-se, portanto, nesse modelo, um leitor situado histórico e socialmente. Neste sentido, a leitura passou de uma atividade meramente de decodificação, ou centrada unicamente no leitor, para uma atividade de compreensão, envolvendo texto, autor, leitor.

É esta concepção de leitura tomada neste trabalho que, segundo Kleiman (2004), é vista como prática social e predomina nos estudos da Linguística Textual, fortemente subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa concepção, a interação entre o aluno e o professor, no momento da leitura, é crucial porque é essa ação que possibilita ao aluno entender não só o que está na superfície do texto, mas também o implícito.

A leitura está ligada à compreensão dos gêneros textuais que por sua vez são fenômenos linguísticos pertencentes a uma determinada comunidade cultural e social cujo objetivo principal é a comunicação. Os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades comunicativas de uma comunidade linguística. Neste aspecto, podemos dizer que são incontáveis, pois cotidianamente surgem novas formas de expressão, sejam elas orais ou escritas.

Para Marcuschi (2000, p. 19) os gêneros são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. É perceptível o surgimento de novos gêneros quando tratamos dos meios eletrônicos e virtuais através dos quais presenciamos novas formas de comunicação.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar

verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria de autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica escritos no processo de ensino da língua meta. Na escola, os gêneros permitem o trabalho com a oralidade e com a produção textual.

Esta sequência didática foi utilizada com o objetivo de desenvolver nos alunos habilidades de leitura cuja principal é a de inferir o sentido de palavras, expressões e de textos completos de diferentes gêneros textuais a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem.

Foram ministradas quatro aulas teóricas sobre linguagem verbal e não-verbal, os implícitos do texto: pressuposto e subentendido e humor. Dentro dessas aulas foram abordados três gêneros textuais: a charge, a tirinha e a propaganda. Após essa sequência de aulas, foi disponibilizada uma aula para a produção escrita dos alunos.

A teoria serviu para que os alunos entendessem primeiramente a estrutura e objetivo do texto e as inferências necessárias em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade e posteriormente pudessem identificar esses elementos em suas leituras.

Foram utilizados os momentos de leitura propostas por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura. Em cada aula os gêneros textuais foram abordados de maneira mesclada, porém na leitura de cada gênero (tirinha, charge ou propaganda) eram utilizadas as mesmas estratégias de leitura, com o objetivo de consolidar nos alunos a habilidade almejada, a de inferência.

O objetivo de cada oficina era sempre a compreensão pelos alunos, do texto proposto, de maneira autônoma, apenas com orientações básicas do professor, por meio da mobilização das estratégias socio cognitivas de leitura listadas a seguir.

Antes da leitura:

A princípio fizemos a leitura global (dinâmica e exploratória), para

localizar elementos verbais e não-verbais como título, imagens, informações sobre autor, data e características específicas do gênero. Fizemos alguns questionamentos orais para iniciarmos os diálogos. As perguntas foram formuladas para saber se os alunos conheciam o local onde havia sido veiculado o texto, se eles por meio de uma visão global conseguiriam localizar dados sobre o texto como o título, o autor, o período de produção. Outras questões sobre as imagens, o assunto e a finalidade.

Durante a leitura:

Após a realização das estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto, solicitamos que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta e solicitamos que todos ficassem atentos, acompanhando o texto que tinham em mãos.

No que tange à formação do leitor, é importante que, enquanto professores, realizemos a leitura em voz alta, ou melhor, a leitura compartilhada. Por meio dessa leitura, os alunos percebem as entonações que explicitam os efeitos da pontuação, poderão notar as indagações que o leitor apresenta a si mesmo ao ler, também perceberão as previsões e a procura de indícios para constatar a veracidade das previsões, as inferências; enfim, a interação entre o leitor-texto-autor. A leitura solitária (preconizada por muitos anos) pouco contribuiu para a formação do leitor crítico. Atualmente, ela cede lugar à leitura compartilhada, pois ela se configura como melhor referência para os que ingressam na leitura crítica e autônoma. Cabe destacar que, a leitura compartilhada é um passo inicial, pois o leitor autônomo, como o próprio adjetivo expõe, é aquele que consegue ler com fluência e de forma independente.

Após compartilhar a prática da leitura, foram realizadas perguntas que possibilitassem a identificação do tema e a localização das informações explícitas no texto. Ocorreu um direcionamento para questões pertinentes ao assunto e ao tema.

A partir da leitura, era solicitado a eles que identificassem no texto pelo menos 2 palavras-chave e também que fossem listadas as palavras desconhecidas.

As palavras-chave eram lançadas no quadro pelo professor e era montado um resumo do texto baseado nessas expressões. Já as palavras desconhecidas eram pesquisadas no dicionário e o seu significado copiado

no caderno do aluno.

Já com relação ao uso de estratégias durante a leitura, realizamos perguntas para que os alunos pudessem inferir sobre as informações implícitas presentes.

Após a leitura:

Terminada a explicação, iniciamos a verificação das previsões ou hipóteses formuladas antes da leitura. Segundo Solé (2009), o uso de estratégias de leitura requer um momento que envolve ações de pós-leitura. Nessa fase, tem-se a troca de impressões a respeito do texto lido, realiza-se a crítica das informações ou opiniões expressas e implícitas no texto e faz-se a avaliação para estabelecer conclusões. Durante essa fase os alunos expressaram impressões. Sabemos que o texto não é pronto e acabado. Um texto é a junção da própria voz do autor com outras vozes que falam pelo autor e o sentido construído para o texto pelo leitor é o resultado de tantas outras leituras.

Então, nesse último momento, após a leitura, todas as previsões e expectativas iniciais eram, ou não, confirmadas e as pistas ao longo do texto eram interpretadas pela turma. Para isso, eu entregava uma folha com questões ou tópicos a respeito do texto lido para que eles respondessem individualmente ou em duplas. Em seguida era feita uma discussão oral com a apresentação das respostas dos alunos. Dessa forma, o sentido do texto abordado na aula era construído coletivamente, com a participação de todos.

Após todas as inferências dos alunos, eles foram motivados a produzir, na última aula, um texto com as características de um dos gêneros textuais estudados: charge, tirinha ou propaganda. Esses textos, após a correção do professor, foram veiculados no *face* da escola e nas redes sociais dos próprios alunos.

Foram selecionados os gêneros textuais charge e propaganda por se tratarem de gêneros que exploram bastante a linguagem verbal e não-verbal e possuem muitas informações implícitas que exigem do leitor a habilidade de inferência, além de outras habilidades mobilizadas no momento da leitura.

Já o gênero tirinha foi selecionado devido ao contato anterior da turma com ele. É um gênero conhecido pelos alunos no ensino fundamental, nas duas escolas e que a maioria afirmou ter familiaridade.

A sequência das aulas se deu com os seguintes temas:

Aula 1: Gêneros textuais: linguagem verbal e não verbal.

Aula 2: Os implícitos do texto: o pressuposto.

Aula 3: Os implícitos do texto: o subentendido.

Aula 4: Construindo sentidos a partir do texto e seu contexto: as entrelinhas.

Aula 5: Produção de charge, tirinha ou propaganda.

Em todas as aulas foram utilizados recursos multimídia como tv, data-show e caixa de som, disponíveis na escola. As aulas ocorreram na sala e também e principalmente no laboratório de informática da escola, por se tratar de ambiente mais aconchegante para os alunos e por isso propício para as atividades propostas.

4. Considerações Finais

A sequência didática foi aplicada em cinco aulas, que respeitaram as condições de aprendizagem da sala de 9º anotanto da Escola Municipal Tilma Fernandes Veiga quanto da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, levando inclusive em consideração a deficiência de acesso à internet e de recursos midiáticos. Durante as atividades ficou notório o interesse dos alunos em tentar descobrir as mensagens implícitas em cada texto. Textos com muitas imagens, informações atuais e humor como esses utilizados, foram assimilados com rapidez pelos alunos por se tratarem de textos com os quais eles têm contato no seu dia a dia.

O fato da escola não possuir computadores para todos os alunos realizarem suas pesquisas e praticarem uma leitura dos textos apresentados, fez com que os alunos praticassem essa leitura em casa, o que para o trabalho foi considerado positivo, pois eles tiveram mais liberdade de pesquisa, em relação ao acesso de sites e ao tempo das pesquisas.

A criação do produto final, que foram os textos (tirinhas, charge ou propaganda) fluiu de maneira fácil e prazerosa, pois o debate sobre o assunto e a leitura sobre os mesmos os incentivou. Desta forma, a sequência didática apoiada em textos multimodais, baseada na metodologia de pesquisa de estímulo à leitura e à escrita, foi considerada satisfatória e de grande valia nas duas realidades.

Cabe ressaltar ainda que esses alunos, hoje cursando 9º ano, logo utilizarão esse conhecimento de inferência em textos descritivos e reflexivos, verbais e não verbais, em provas consideradas de suma importância para o ingresso em universidades, como o Exame Nacional do Ensino Médio, Vestibulares e Concursos diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas-SP, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais*. Recife: UFPE, 2000.(inédito)

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-98, 1996. Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva: Rêspel, 2002.

Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre. Artmed.

OS SENTIDOS DE RAÇA/RACISMO NO DISCURSO DE ACADÊMICOS DE LETRAS DA UEMS

Mário Henrique dos Santos Lopes (UEMS)

mariohsl2013@gmail.com

Sônia Filiú Albuquerque de Lima

soniafiliu67@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

chaves.aline@gmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste em analisar a representação discursiva de acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande, em relação à existência, ou não de discursos racistas no mesmo ambiente. A instituição oferece cotas para afrodescendentes, portanto se faz necessário propor discussões acerca das questões raciais, com objetivo de promover a integração dos os acadêmicos por meio do conhecimento das políticas públicas e ações afirmativas, pelas quais o negro pode optar quando ingressa na Universidade. O estudo tem o intuito de descrever e analisar as formas naturalizadas e quase imperceptíveis de persistência e manutenção do preconceito, principalmente sobre o assunto das cotas. A discussão teórica se inspira nos Estudos Culturais, no sentido de propor diálogos entre os processos que formaram o conceito de mito da democracia racial, assim como na Análise do Discurso Francesa. Percebemos neste trabalho, a presença de um discurso racista velado em vários enunciados dos acadêmicos participantes desta pesquisa. Constatamos a necessidade de se discutir com mais afinco, questões pertinentes ao negro por meio de estudos sobre raça, racismo, juntamente com as teorias linguísticas voltadas aos estudos das formas discursivas em relação a um determinado grupo.

Palavras-chave:

Raça/racismo. Democracia racial. Análise do discurso.

1. Introdução

Este artigo tem como intuito analisar a representação discursiva de acadêmicos da UEMS-CG, do curso de Letras, em relação à discursos racistas observados na universidade, por meio de um levantamento de possíveis episódios de racismo relatados pelos acadêmicos.

O interesse por investigar sobre este tema originou-se no meu terceiro ano no curso de Letras/Inglês da UEMS, quando as questões que vivenciei como negro ao longo da minha vida tornaram-se mais inquietantes. Desse modo, senti a necessidade de investigar se essa percepção de racismo pode-

riatambém estar sendo observada/vivenciada por outros acadêmicos que passaram pelas mesmas discussões teóricas a partir do terceiro ano do nosso curso.

Possivelmente, o racismo que observamos como negros seja vela-do para muitas pessoas, fato que percebi dentro da universidade, por meio de discursos politicamente corretos, de negação ao racismo. Ele é um reflexo que marca a fundação da identidade nacional originada na mistura das raças, tendo como pressuposto o relacionamento racial amistoso, mas que na prática, não se efetiva em condições e oportuni-dades para ascensão social do negro. Essa observação tem sido objeto de análise teórica nos estudos voltados para as questões étnico-raciais, como o discurso da democracia racial, cujo conceito é fulcral neste trabalho.

O discurso da democracia racial encontrou suporte na corrente antropológica concernente à fusão das raças, difundida especialmente por Sérgio Buarque de Holanda (1902–1982) e Gilberto Freyre (1900–1987), mas também por Darcy Ribeiro (1922–1997) o que impregnou a produção acadêmica brasileira por décadas, contribuindo para manter, silenciosamente, o preconceito étnico-racial no Brasil.

Fundamentando-nos em estudos sobre raça e racismo, juntamente com o aparato teórico-analítico da Análise do Discurso francesa, pretendemos discutir e denunciar uma forma de racismo no Brasil conhecida e travestida como democracia racial que, segundo Domingues, é “um sistema racial, desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial (...) um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação” (DOMINGUES, 2005, p.116).

Segundo Munanga (2003), dentro da concepção deste mito, negros e brancos têm as mesmas possibilidades de acesso aos bens da sociedade, o que não condiz com os indicadores econômicos e sociais. Ao analisar a obra de Gilberto Freyre, Munanga afirma que, segundo ele, a democracia racial deveria se dar por meio da integração harmoniosa da sociedade brasileira, promovida pelas famílias patriarcais no Nordeste, porém, o autor observa que na verdade tratou-se apenas de um mito. A tão propagada democracia racial nunca aconteceu no Brasil, onde o *status quo* foi mantido, de forma que analogicamente o branco se manteve como senhor e o negro como o escravo de outrora (MUNANGA,2003).

Partindo dessas observações, o objetivo deste trabalho foi analisar a representação discursiva de acadêmicos da UEMS-CG, do curso de Letras, em relação à existência ou não de discursos racistas na universidade, por meio de um levantamento de possíveis episódios de racismo relatados pelos acadêmicos.

As discussões deste trabalho têm como ponto de partida as análises da representação discursiva sobre os conceitos de raça, racismo e democracia racial, tendo em vista os desdobramentos deste mito no Brasil e suas consequências no imaginário do povo brasileiro, assim como os efeitos desse discurso nas relações sociais e na constituição das identidades negras.

É importante ressaltar a necessidade de discutir questões pertinentes ao negro, a partir da compreensão e percepção da presença deste mito da democracia racial, entendendo que reflexões dessa natureza têm impacto sobre a formação de novos professores. A presente pesquisa também pretende contribuir, mesmo que minimamente, para combater o discurso de negação do racismo que se originou a partir da democracia racial, tendo em vista o entendimento das implicações dessa negação.

2. Raça e Racismo

O racismo consiste na hierarquização das raças por meio de uma escala de valores, atribuindo ao negro e tudo o que norteia sua cultura a inferioridade perante o branco, o termo tem o conceito de constructo social, pois foi estendido dos estudos biológicos para as ciências sociais, visando o combate à segregação entre pessoas de diversas etnias (MUNANGA, 2003).

A respeito do conceito de raça, Munanga (2003, p. 3) afirma que: “no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças”, tendo, então, a categoria “raça” como uma classificação biológica e científica. Essa classificação foi superada posteriormente pela ciência e atualmente, não é mais vigente. O que se denomina por raça não tem nenhuma relação genética entre os indivíduos.

Assim sendo, raça não se baseia em nenhuma realidade natural, pois tal conceito procede de uma classificação social de determinados grupos, tendo como representação a classificação da diversidade étnica dos seres

humanos. Ou seja, é impossível combater o racismo, sem reconhecer o constructo social e político do termo “raça”.

O autor elucida que, se as classificações dos naturalistas, acerca do conceito de raça, se limitassem às características físicas de grupos humanos, estas não teriam causado nenhuma adversidade à humanidade (MUNANGA, 2003). A problemática consiste na hierarquização das raças, por meio de uma escala de valores como, por exemplo, qualidades morais, culturais e intelectuais, pela auto decretação de uma suposta superioridade de indivíduos da raça branca, à raça negra e amarela¹⁵³.

No início do século XX, a raciologia, uma teoria pseudocientífica de sustentação doutrinária, também fundamentada na classificação humana, concebia, da mesma forma, a superioridade dos indivíduos de raça branca em relação aos outros. Segundo Munanga (2003) essa teoria, servia para justificar sistemas de dominação racial.

A raciologia se embasava no darwinismo social, ou seja, no final do século XIX, o conceito de seleção natural, de Charles Darwin, a respeito da evolução e adaptação das espécies, havia se estendido da biologia para o campo das ciências sociais. O conceito de seleção natural levou à compreensão de que as civilizações mais desenvolvidas eram superiores, portanto, outros povos, que não tinham as mesmas características sociais, seriam primitivos e, de uma forma ou de outra, estariam fadados à extinção (MUNANGA, 2003).

A raciologia teve como um de seus desdobramentos, mais importantes, a eugenia: conceito que denota o aperfeiçoamento da raça humana a partir do embranquecimento da espécie. Tendo como precursor o antropólogo Francis Galton (1822-1910), que defendia que determinados grupos humanos possuíam características intelectuais e de adaptação superiores a outros, transmitindo assim, por meio da descendência tais características (DIWAN, 2007).

¹⁵³ Tal divisão foi abordada pelo autor em palestra proferida no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação PENESB-RJ – 2003.

3. Democracia Racial e Racismo no Brasil

No fim do século XIX, no período de novos ideais, como a Proclamação da República, sucedida da abolição da escravatura, a raciologia e consequentemente conceitos de eugenia eram defendidos entreintelectuais do país, fomentados pelos ideais da colonização que gerou o surgimento de uma sociedade escravocrata onde o negro é considerado inferior ao branco.

Segundo Fanon (2008), a supressão da cultura de um povo por meio dos processos de colonização gera, em sua identidade (HALL; WOODWARD, 2009), um complexo de inferioridade em relação à cultura do colonizador, já que a identidade se baseia nos antecedentes históricos. A partir da discussão desses autores, podemos dizer que o negro escravo e seus descendentes firmaram em suas identidades este complexo de inferioridade, advindo dos processos históricos, que incluem o tráfico de pessoas do continente africano para o Brasil e todo o período escravocrata que se iniciou com a colonização.

O conceito de identidade é importante para entendermos o mito da democracia racial. Para Hall e Woodward (2009, p.11), “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. No período escravocrata, o negro nascido escravo foi privado de todos estes antecedentes, tendo que estabelecer sua identidade a partir da imposição do colonizador, e o processo de miscigenação não deixa de ser uma imposição sexual, como nos mostra Gilberto Freyre em sua obra “Casa Grande e Senzala” de 1933.

Gilberto Freyre explica que o Brasil é o resultado de mais de quatro séculos de miscigenação, pois investigou a formação do povo brasileiro a partir da mistura entre o português, o africano e o indígena (FREYRE, 2003). Para Darcy Ribeiro, o povo brasileiro também se formou pela mestiçagem, imprimindo em nossa nação uma “morena humanidade em flor” (RIBEIRO, 1995, p.68).

Em sua obra, Ribeiro analisa o aumento da população negra no crescimento demográfico do Brasil, segundo ele, pela formação dos “brancos brasileiros” (RIBEIRO, 1995, p. 230), os considerados pardos. O autor faz uma comparação sobre a evolução demográfica a respeito dos números em milhares de brancos, pretos e “pardos”. Em 1890, para cada 6.302 brancos, 2.098 eram pretos e 5.934 eram pardos, esses últimos representando 44% da população brasileira.

O autor ainda evidencia o crescimento da população negra em relação à branca, segundo ele, tem um crescimento de 24% de 1872 até 1950. O autor também aborda a tendência em classificar os brancos como mais bem sucedidos em relação aos negros e aos “pardos”. (DOMINGUES, 2005, p. 124) vai dizer que: “nenhuma sociedade escravista das Américas deixou de produzir uma vasta população mulata”, e o Brasil, como foi o último país a abolir a escravidão, teve essa produção mais expandida. Porém, com o mito da democracia racial “fabricou a figura do mulato” (DOMINGUES, 2005, p.125) como uma categoria independente, nem negro nem branco.

Ainda segundo Domingues, o mulato era considerado diferente no sistema racial brasileiro, que lhe conferia um tratamento com maior privilégio em relação ao negro, com maiores chances de ascensão e aceitação social. O autor ainda nos diz que essa diferenciação, em contrapartida, relacionou-se aos interesses da dominação, contribuindo fortemente para a diminuição do conceito de antagonismo racial brasileiro, dando mais visibilidade ao mito da democracia racial.

O surgimento do mito da democracia racial, pelo panorama das correlações das forças raciais no período pós-abolicionista, supõe-se que foi providencial por três motivos. Inicialmente para desarticular quaisquer movimentos de luta dos manumitidos contra seus ex-senhores, segundo, desarticulou qualquer possibilidade do Estado brasileiro implantar políticas compensatórias em benefício aos ex-escravos e por fim, isentava o ex-senhor de quaisquer responsabilidades sobre o destino dos manumitidos. (DOMINGUES, 2005, p. 118)

Para o autor, a democracia racial surge, justamente para isentar o branco de qualquer sentimento de culpa sobre o período escravocrata no qual submeteu o negro ao trabalho escravo, e também, após a sua libertação, retirar do branco toda a responsabilidade e dívida social que teria para com o negro, já que, pelas leis da república, todos eram considerados iguais.

Para Munanga (2008), o negro contribuiu gratuitamente para a economia durante o período da escravidão, e culturalmente em todo o percurso histórico do Brasil, o mito da democracia racial participou de maneira indireta para que se criasse no imaginário do povo uma ideia de que tudo o que se relacionava ao negro seria visto como inferior. Propagada como integração e relação pacífica entre as raças, o mito da democracia racial corroborou para que os negros buscassem se integrar numa sociedade baseada em ideais no qual não havia espaço para essa integração, visto que, para ser aceito em determinados grupos, o negro deveria negar sua própria cultura e tudo o que faz relação ao que lhe é pertinente.

As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar mecanismos de opressão. Assim, o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade da desigualdade entre negros e brancos. (DOMINGUES, 2005, p. 118)

As relações de sentidos apoiadas por uma elite considerada branca no Brasil produzem, por meio do mito democracia racial, a ideologia invertida de que somos um país livre de qualquer forma de discriminação racial, porém, conceitos racistas provenientes da raciologia defendiam, no Brasil e no mundo, por meio do darwinismo social e da eugenia, o embranquecimento da raça humana para sua própria evolução.

Para Fanon (2008, p.90), “o racista cria o inferiorizado”. Munanga vai dizer que esta criação é sociológica, pois surge a partir do momento em que o indivíduo racista considera inferior algum grupo social com traços diferentes dos seus, visto que tais traços não se limitam somente à cor da pele, mas também à cultura, língua e religião. A partir do conceito de racismo e sua relação com o conceito de raça, podemos entender o mito da democracia racial como uma forma de racismo, já que contribuiu para a produção de uma ideologia inexistente ou invertida (COSTA, 1979).

4. A formação do discurso racista

O racismo se manifesta em práticas discriminatórias cotidianas, na comunicação, nas ações e atitudes de um grupo social. Pela perspectiva desta pesquisa, interessa-nos observar como o racismo se manifesta na linguagem, ou ainda, como ele é discursivizado. A Análise do Discurso, disciplina francesa iniciada pelo filósofo Michel Pêcheux nos anos 1960, busca compreender “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Segundo Orlandi, o discurso é “a materialidade específica da língua”, e está relacionado com a ideologia e o sujeito. Citando Pêcheux, a autora afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2015, p. 15).

A ideologia recebe, na AD, uma atenção especial, na medida em que é “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 46). Por essa perspectiva, os sentidos veiculados pelos signos linguísticos, em palavras, expressões, textos, provêm dos processos ideológicos, que são sociais e históricos.

A partir de uma conjuntura sócio-histórica, estabelece-se o racismo, que nada mais é do que uma formação ideológica, isto é, “um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (FIORIN, 1998, p. 32). Com base nesse pressuposto da teoria do discurso, a própria divisão da sociedade em raças seria ela mesma ideológica, algo que é questionado por Munanga no trecho a seguir:

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramenta para operacionalizar o pensamento. É nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. (MUNANGA, 2003, p.5)

Se considerarmos as relações sociais e ideológicas e as representações discursivas dos sujeitos que emanam dessas relações, o discurso é o lugar onde a ideologia ganha forma material. Disso se depreende que os sujeitos enunciam a partir de uma dada posição ideológica, sendo a formação discursiva o reflexo desse posicionamento.

Com efeito, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, isto é, “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p.43).

No caso da presente pesquisa, a democracia racial, enquanto ideologia das relações paritárias entre as raças no Brasil, relaciona-se ao discurso de negação do racismo, gerando, por meio da língua, o discurso de não existência do racismo no Brasil. Pela Análise do Discurso, observa-se a relação entre língua e ideologia, resultando na produção de sentidos por e para o sujeito.

As relações de sentidos estão intimamente relacionadas às “condições de produção do discurso” (ORLANDI, 2015, p. 37). O sentido resulta das relações entre distintas formações discursivas que se sustentam umas

nas outras, gerando até mesmo novas formações e, inclusive, o diálogo entre elas, ou seja, o interdiscurso.

Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2015, p. 37)

A partir das formações ideológicas é que o sentido é determinado. Essas formações partem dos contextos sociais e históricos que (re)produzem ideias que serão materializadas linguisticamente. O conceito de democracia racial, por exemplo, é uma ideologia produzida a partir de um contexto histórico e apoiado pela sociedade da época, refletindo no sujeito emissor e no receptor dessa ideia. Portanto, o sentido das palavras é ideológico, e dessa forma se reproduz sob a forma de discursos pré-estabelecidos.

É importante pontuar que, em uma concepção clássica da linguística, fundamentada nos estudos de Saussure (2006), língua e linguagem não se confundem. A língua é somente parte da atividade maior de linguagem. Ao passo que esta é comum a todos os seres humanos, visto ser uma faculdade biológica, as línguas são particulares e formam, cada uma a sua maneira, uma estrutura, socialmente compartilhada.

Desse modo, a língua, como produto social, é apropriada pelo falante no meio em que ele está inserido. Surge por meio da faculdade da linguagem e se diversifica nos contextos sociais, evoluindo por meio das relações culturais estabelecidas.

A outra parte da linguagem, a fala, corresponde à atualização da língua por cada indivíduo. É importante destacar que Ferdinand de Saussure (1857–1913), dedicou-se ao estudo da língua, dando início a uma tradição, a chamada linguística descritiva. Já com relação à fala, Michel Pécheux (1938–1983), foi um dos estudiosos que propôs uma descrição do funcionamento do que ele chamou de discurso. Mas, diferentemente da fala, o discurso possui um funcionamento distinto, como explica Fiorin (1998):

O discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psico-físico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. (FIORIN,

1998, p.11)

A distinção entre falae discurso também possui outras implica-ções. O discurso é o lugar em que os posicionamentos ideológicos, que atravessam a história, tomam forma, em enunciados, textos, palavras, etc. Além disso, o conceito de discurso é indissociável, na análise do discurso, do sujeito, compreendido não como sujeito da enunciação (aquele que toma a palavra), mas como sujeito assujeitado por sua classe.

Diferentemente da linguística descritiva, que investiga o *significado* das palavras, a AD se dedica ao estudo do *sentido*, compreendido como efeito (desentido) de processos históricos e ideológicos. A próxima citação aborda essa questão:

É nesse sentido que, para a AD, a ideologia se materializa no discurso, ou ainda, que o discurso é um efeito de sentido, na medida em que o signo não é estável, igual em cada ocorrência, mas constitutivamente heterogêneo, porque atravessado pelo(s) outro(s) discurso(s), constituindo-se aí o interdiscurso, condição mesma de enunciação e interpretação dos signos fornecidos pelas línguas. O discurso situa-se, assim, para Pêcheux, entre a linguagem e a ideologia. Eis o campo em que o filósofo pretende atuar, intervir teoricamente, desestabilizando muitas bases, notadamente nas universidades. (CHAVES; RODRIGUES, 2016, p.208)

Para a constituição dos sentidos e do sujeito, Orlandi afirma que a ideologia é uma condição fundamental, já que “o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia” (ORLANDI, 2015, p.43), ou seja, o sujeito é constituído pela ideologia, e por meio do *eu* do enunciado e do *eu* da enunciação constrói novos significados a partir de sentidos-preexistentes.

Já o conceito de interdiscurso está relacionado à alteridade discursiva, e, “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 31). Por essa ótica, o interdiscurso também está relacionado à memória (discursiva), pois os sentidos precedem o momento, o lugar e os sujeitos da enunciação, encontrando-se mais propriamente na história do que na língua em si, enquanto sistema estável e repetível.

A partir dos pressupostos teóricos que norteiam a teoria do discurso, passamos, no próximo item, para as análises dos enunciados-respostas dos acadêmicos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Campo Grande.

5. Discurso em Análise

A proposta metodológica deste trabalho consistiu em analisar a representação discursiva de acadêmicos do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, acerca do racismo, tendo-se por hipótese que essa representação está baseada no mito da democracia racial. Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário de caráter qualitativo. Foram entrevistados 10 (dez) acadêmicos da turma do curso de Letras – Licenciatura Português-Inglês do 4º ano.

Considerando-se, em um sentido mais amplo, as condições de produção do discurso pela perspectiva da ideologia do racismo, analisamos como essa alteridade discursiva se manifesta nos enunciados dos acadêmicos, ou seja, sua representação discursiva sobre a realidade do racismo. Com isso, buscamos, nas respostas dos acadêmicos entrevistados, o(s) efeito(s) de sentido sobre racismo, reproduzido desde o período pós-abolição até os dias de hoje.

O *corpus* de análise compõe-se de 12 enunciados, selecionados por sua representatividade para analisar o interdiscurso presente nas respostas dos entrevistados. A análise dos dados foi realizada a partir da seleção dos enunciados e seus sentidos, com base em uma análise (inter)discursiva. Além disso, a análise procurou atender aos objetivos deste trabalho e ao referencial teórico e analítico adotado.

A seguir, listamos as perguntas elaboradas para o questionário:

1. Qual sua etnia? Cor da pele, ou “raça”?
2. Você se considera racista? Justifique.
3. Você já observou/vivenciou alguma situação de “racismo” na UEMS de Campo Grande? Se sim, sem nenhuma identificação poderia relatar uma situação de “racismo” que você soube ou vivenciou na universidade?
4. Você conhece algum grupo dentro da UEMS – Campo Grande que discute ou manifesta a questão do negro, por meio de ações afirmativas da própria universidade em relação ao conceito de democracia racial?
5. Você acha que existe “racismo” na universidade? (No caso, na UEMS-CG)?

A proposta do questionário consistiu na análise discursiva por meio de perguntas-chave, a partir das considerações sobre a identificação, que “é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de ca-

racterísticas que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL; WOODWARD, 2009, p. 106).

A análise dos dados consistiu na busca dos efeitos de sentidos dos enunciados-respostas, mediante a identificação do sujeito em relação ao conceito de racismo. Tal identificação se estabelece a partir de uma origem em comum (HALL; WOODWARD, 2009), consequentemente surgem produções discursivas que compreendem o sujeito e a situação, isto é, as circunstâncias da enunciação, que produzem o contexto imediato (ORLANDI, 2015).

A seguir, transcrevemos os 12 (doze) enunciados recortados do corpus¹⁵⁴ e, na sequência, analisamo-nos à luz da teoria do discurso¹⁵⁵.

(E1) *“Sim, acredito que no fundo até os negros são racistas, não trato mal, não faço acepção de pessoas mas, tenho minhas preferências particulares” (Q6P2);*

(E2) *“Não. Tenho admiração por pessoas de qualquer etnia, e não considero que a cor da pele influencie na personalidade e caráter, que é o que mais importa” (Q3P2);*

(E3) *“Não, sou negra e não vejo motivo de haver preconceito de nenhuma raça” (Q5P2);*

(E4) *“Não. Tento ver a pessoa por baixo da pele, do cabelo e afins” (Q2P2);*

(E5) *“Não. Não tenho intolerância com quaisquer raças” (Q1P2);*

(E6) *“Sim. O racismo aparece nos cotistas da universidade (indígenas/negros). Alguns alunos tem preconceito contra os acadêmicos cotistas” (Q3P5);*

(E7) *“Obviamente, mas não com foco nos negro e sim no indígena, eles sim são pobres coitados que precisam de cotas e bolsas de auxílio” (Q6P5);*

(E8) *“Não. A UEMS pra mim é bem diversificada e atualizada. Tirando as brincadeiras que isso sempre vai existir por ter pessoas muito diferentes das outras em todos os sentidos” (Q7P5);*

(E9) *“Não; acredito que o Brasil é um país de miscigenação” (Q10P5);*

¹⁵⁴ Utilizamos a seguinte notação: (E) para enunciado; (Q) para questionário; (P) para a respectiva pergunta do questionário.

¹⁵⁵ A fim de manter a autenticidade dos discursos, optamos por conservar as respostas dos entrevistados, tal como elas foram redigidas, ou seja, sem correção gramatical.

(E10) “Sim. Foi mencionado que um professor negro não aparecia nas fotos, debochando de sua cor” (Q3P3);

(E11) “Sim. Sinceridade, é a primeira vez na vida que eu tive essa sensação de preconceito foi na universidade. Inclusive, os próprios colegas da sala fazem certas brincadeiras que, por mais que eu não ligo, me intimida um pouco, óbvio” (Q7P3);

(E12) “Sim, pelo fato de usar turbantes” (Q9P3).

Para analisar esses enunciados e seus efeitos de sentido, elegemos critérios baseados em grupos temáticos, a saber: (i) Discurso de autoafirmação racista; (ii) Discurso de autonegação racista; (iii) Discurso concessivo; (iv) Discurso de conhecimento de racismo na UEMS/CG; (v) Discurso de desconhecimento de racismo na UEMS/CG; (vi) Relatos de episódios de racismo ocorridos na UEMS Campo Grande.

Os enunciados a seguir, representam discursos gerados a partir da questão 2: “**Você se considera racista? Justifique.**”

DISCURSO DE AUTOAFIRMAÇÃO RACISTA

(E1) “Sim, acredito que no fundo até os negros são racistas, não trato mal, não faço acepção de pessoas mas, tenho minhas preferências particulares”.

A resposta “Sim”, no início, refere-se ao questionamento inicial, onde se observa que o indivíduo se autoafirma racista, conseqüentemente, justifica sua posição com o argumento de que os negros também são racistas. Quando diz: “não trato mal, não faço ‘acepção’ (podemos interpretar como fazer exceção das pessoas de cor) mas...”, o entrevistado utiliza um conectivo de concessão (“mas”) para expressar que tem preferências particulares. Considerando-se que, segundo Orlandi (2015, p. 43), “o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia”, o sujeito do enunciado se afirma racista, e isto é reiterado não somente pela afirmação “sim”, mas também pelo emprego do conectivo de adição “até”, que tem por finalidade, aqui, incluir o sujeito entre aqueles indivíduos que, assim como os negros, são racistas.

DISCURSO DE AUTONEGAÇÃO RACISTA

(E2) “Não. Tenho admiração por pessoas de qualquer etnia, e não considero que a cor da pele influencie na personalidade e caráter, que é o que mais importa”.

(E3) “Não, sou negra e não vejo motivo de haver preconceito de nenhuma raça”.

(E5) “Não. Não tenho intolerância com quaisquer raças”.

Em E2, apesar de não se autoafirmar negro, o sujeito entrevistado considera que a cor da pele não influencia na personalidade e no caráter das pessoas, utilizando o termo “etnia” para justificar sua admiração pela diversidade étnica.

Do ponto de vista etimológico, o termo “raça” se refere à classificação fenotípica e biológica, e não se aplica à espécie humana, mas foi adotado pelo movimento negro como construto social e político para tratar teoricamente das questões relacionadas ao racismo: “raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo” (HALL; WOODWARD, 2009, p. 69).

Assim, dentro da discussão teórica sobre o racismo, “raça” não significa um termo inferiorizante, pejorativo, pois “no caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora” (GOMES, 2012, p. 731).

Em E3 e E5, o entrevistado assume sua identidade negra, justificando que não existe motivo para que haja preconceito. Porém, utilizam o termo “raça”, gerando o efeito de sentido dessa concepção político-ideológica, o que pode se inferir por seu posicionamento político na autodeclaração imediata: “sou negra”.

DISCURSO CONCESSIVO

Nesse grupo temático, situamos enunciados que possuem uma estrutura linguístico-discursiva na qual há uma informação implícita, sendo tarefa do receptor (leitor ou interlocutor) realizar um procedimento inferencial.

(E4) “Não. Tento ver a pessoa por baixo da pele, do cabelo e afins”.

(E5) “Não. Não tenho intolerância com quaisquer raças”.

Apesar de, em E4 e E5, os entrevistados não se auto-afirmarem racistas, eles justificam suas respostas dizendo que fatores como “pele, cabelos e afins” (E4) e “raças” (E5) independem de suas opiniões a respeito de se considerarem, ou não, racistas.

Em E4, apesar de o entrevistado negar ser racista, seu enunciado provoca um efeito de sentido contrário, visto que, por um procedimento inferencial, obtém-se a proposição “Os seres humanos são fisicamente diferentes pela pele, cabelo e outros atributos”, o que pode ser assimrepresentado:

Posto: Não. Tento ver a pessoa por baixo da pele, do cabelo e afins. Pressuposto: As pessoas são diferentes pela pele, cabelo e outros atributos físicos.

Inferência: Apesar de as pessoas serem diferentes pela pele, cabelo e outros atributos físicos, eu tento vê-las além dessas características.

Conclusão: Eu não sou racista.

Ainda em E4, o advérbio de negação “não” responde diretamente à pergunta “você se considera racista?”, mas as justificativas contrastam a ideia da negação, impondo o sentido de que fatores recorrentes a pessoas de cor escura, como a própria cor da pele, cabelo, bem como a ideia da divisão por raças caracterizam estes indivíduos, gerando efeitos de sentidos constituídos a partir da ideia de que somos diferentes.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, essa diferenciação ocorre quando o indivíduo interpelado sobre racismo recorre a estruturas e mecanismos linguístico-discursivos que contêm uma informação implícita ou oculta (DUCROT, 1977), a exemplo da concessão e, de um modo geral, do emprego de termos conectivos do texto. Como exemplo disso, temos as seguintes afirmações: “não sou racista, tenho até amigos negros” ou “ela é negra, mas é bonita”.

Os próximos enunciados submetidos à análise referem-se à questão 5: “**Você acha que existe racismo na Universidade? (No caso, na UEMS-CG)?**”

DISCURSO DE CONHECIMENTO DE RACISMO NA UEMS CAMPO GRANDE

(E6) “Sim. O racismo aparece nos cotistas da universidade (índigenas/negros). Alguns alunos têm preconceito contra os acadêmicos cotistas”.

(E7) “Obviamente, mas não com foco nos negros e sim no indígena, eles sim são pobres coitados que precisam de cotas e bolsas de auxílio”.

E6 afirma a presença de racismo pelos próprios cotistas da Universidade, neste caso, racismo contra negros e indígenas. Em seguida, o entre-

vistado elucida a existência de preconceito contra os acadêmicos cotistas. Em E7, o racismo tem maior incidência com relação aos acadêmicos indígenas. A justificativa é que faltam políticas afirmativas que amparem melhor os indígenas, o que atesta sua inferioridade perante outras etnias.

Fiorin (1998) afirma que também é tarefa do analista do discurso descrever o modo como o enunciador se inscreve em seu discurso/texto. Nesse sentido, observa-se, nos enunciados desta seção, um distanciamento dos sujeitos enunciadore, ao optarem pela 3ª pessoa, chamada não-pessoa, visto que não participa da comunicação (FIORIN, 1998).

No entanto, isso constitui um efeito de sentido, pois, todo texto possui um enunciador, então a objetividade ou o uso da 3ª pessoa é uma estratégia dos entrevistados. A subjetividade está presente em termos como “obviamente”, “mas não”, “e sim”, “eles sim”, “pobres coitados”.

DISCURSO DE NEGAÇÃO DE RACISMO NA UEMS CAMPO GRANDE

(E8) “Não. A UEMS pra mim é bem diversificada e atualizada. Tirando as brincadeiras que isso sempre vai existir por ter pessoas muito diferentes das outras em todos os sentidos”.

(E9) “Não; acredito que o Brasil é um país de miscigenação”.

Em E8 e E9, os entrevistados, por meio do advérbio de negação “não”, declaram o desconhecimento de racismo na Universidade, porém, em E8, verifica-se que o entrevistado reconhece a presença de brincadeiras advindas da convivência de diferentes pessoas em “em todos os sentidos”. O termo “sentidos” pode referir-se à diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico, visto que a UEMS traz em seu discurso a integração, o que é constatado, na prática, em seu PDI (2014), com relação às ações afirmativas (cotas, bolsas, projetos) voltadas para negros e indígenas, visando à permanência deste público na universidade. Dentre essas ações, talvez a mais viável seja o sistema de admissão por cotas.

Já o termo “brincadeiras”, empregado em E8, traz à tona uma memória discursiva sobre piadas de cunho racista, uma prática comunicativa fortemente presente na cultura brasileira, representada/reconhecida mundo afora pelo caráter alegre e divertido dos brasileiros. A esse respeito, é interessante observar que o humor funciona como uma válvula de escape, ou ainda, o lugar em que os discursos interditos são permitidos. Em um análise-

discursiva, a formação ideológica determina a formação discursiva, ou seja, o que *pode* ou *deve* ser dito.

Ainda em E8, a afirmação “que isso sempre vai existir” deixa à mostra que as brincadeiras racistas são não somente permitidas, mas, também, que existem há muito tempo, e que continuarão existindo, o que é denotado pelo emprego do advérbio de tempo “sempre”. Vemos, assim, que o sentido das palavras não é intrínseco a elas, mas historicamente determinado.

Em E9, o entrevistado nega o racismo, sob a justificativa de que o Brasil é um país de miscigenação. Observa-se, ainda em E9, pelo emprego do verbo “acreditar” (*eu acredito*) o esquecimento do sujeito, ao revelar, sem o saber, que possui uma crença sobre a miscigenação. De outro modo, poderia ter afirmado que “o Brasil é um país de miscigenação”, mas, inconscientemente, deixa escapar que este é seu posicionamento.

Os enunciados analisados a seguir referem-se à questão 3: “Você já observou/vivenciou alguma situação de racismo na UEMS – Campo Grande? Se sim, sem nenhuma identificação, poderia relatar uma situação de racismo de que você teve conhecimento, ou que vivenciou na Universidade?”

LEVANTAMENTO DE EPISÓDIOS DE RACISMO RELATADOS PELOS ACADÊMICOS

(E10) “*Sim. Foi mencionado que um professor negro não aparecia nas fotos, debochando de sua cor*”.

(E11) “*Sim. Sinceridade, é a primeira vez na vida que eu tive essa sensação de preconceito foi na universidade. Inclusive, os próprios colegas da sala fazem certas brincadeiras que, por mais que eu não ligo, me intimida um pouco, óbvio*”.

(E12) “*Sim, pelo fato de usar turbantes*”.

Em E10, E11 e E12, a resposta foi afirmativa a respeito de episódios de racismo na Universidade, relatados a partir da observação dos próprios acadêmicos.

Os enunciados escolhidos para as análises indicam a presença direta de situações de racismo na Universidade. Em E10, o episódio foi evidenciado a partir da observação do indivíduo contemplado pela pesquisa. Em E11, o indivíduo alega ter a “sensação de preconceito” vivenciada na Universidade, por meio de brincadeiras dos colegas, sentindo-se intimidada por eles. Já em E12, o fato de o indivíduo usar turbantes gera o preconceito. O turbante é um acessório típico da cultura negra, e está relacionado às religi-

ões de matriz africana, como Candomblé e Umbanda, mas também utilizado como um adereço fora do contexto religioso.

6. Considerações Finais

Ao longo dessa pesquisa, buscamos analisar os sentidos para o racismo de acadêmicos do curso de Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, percebemos o quanto o mito da democracia racial contribuiu para que o discurso de que o Brasil é um país onde não existe racismo se reproduz na fala, no caso dos acadêmicos contemplados pela pesquisa.

Dentro do ambiente acadêmico, encontramos uma contrastante diversidade cultural convivendo no mesmo espaço. Estes diversos contextos se embasam em ideologias variadas. Partindo da premissa de que a ideologia é materialidade específica do discurso e, conseqüente-mente, da língua, encontramos o discurso racista presente com certa sutileza dentro da Universidade.

Os processos históricos abordados neste artigo refletem o percurso do negro na sociedade brasileira. Ao relacionar conceitos de raça e racismo, podemos perceber o quanto a colonização se deu por meio de uma escala de valores atribuídos pela hierarquização das raças, onde tudo o que se refere ao negro é tido como inferior em relação ao branco, principalmente a cor da pele. Tal hierarquização se configura como racismo.

No Brasil, o mito da democracia colaborou para a manutenção do racismo velado, visto que a ideologia de uma sociedade livre de preconceitos raciais, baseia-se na definição da democracia racial, porém a sociedade brasileira permaneceu por quase 400 anos dentro de um contexto escravocrata, não oferecendo ao negro nenhuma reparação histórica após a abolição, o que justifica o sistema de cotas na sociedade contemporânea com o objetivo de reparar o negro pelos anos de escravidão.

Neste trabalho, constatamos o quanto o discurso de racismo, e racismo velado ainda está muito forte na fala de alguns acadêmicos contemplados por esta pesquisa. O negro cotista, ao perceber o discurso de segregação dentro do ambiente acadêmico, relaciona algumas ações afirmativas que têm como intuito compensar a dívida histórica adquirida com os anos de escravidão no Brasil, muitas vezes como um divisor entre os que ingres-

sam na universidade por meio das cotas e aqueles que entram pela seleção-geral.

A UEMS busca, por meio de ações afirmativas, como bolsas e auxílios, promover oportunidades àqueles que não dispõem de condições para manter seus estudos, independentemente do contexto social em que se inserem. Esta instituição também partilha de ações como o sistema de cotas para que negros e indígenas possam beneficiar-se dessas ações para conclusão da graduação.

É importante compreendermos que a inferiorização se dá pelo racista e não pelo inferiorizado e o discurso racista é uma forma direta de diminuir o negro universitário, principalmente aos que fazem parte da academia por meio do ingresso por cotas.

A partir desta pesquisa, surge a necessidade de uma visão que integre o negro de modo mais efetivo na sociedade e na academia, para que o sujeito negro possa reproduzir um discurso de equipolência em relação à diversidade étnica-racial presente no contexto universitário e em sua vida-futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Aline Saddi; RODRIGUES, M. L. Discurso, silêncio e identidade indígena. In: LARA, Glúcia Muniz Proença; LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. Representações do outro: discurso, (des)igualdade e exclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, Emilia Viotti. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *O mito da democracia racial e da mestiçagem no Brasil (1889-1930)*. Diálogos latinoamericanos, Arrhus, n. 10, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2018.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cutrix, 1977.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. Recife: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-44, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33_n120/05.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Seminário Nacional de Relações Raciais E Educação*, 3, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PENESB-RJ, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

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

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

**PERFIL E ANÁLISE “ESP” DOS ALUNOS DA
PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE – UENF, NA APRENDIZAGEM DE
UMA SEGUNDA LÍNGUA**

Ana Paula Silva de Andrade Jorge (UENF)

paula_andrade_bio@yahoo.com.br

Letícia Sanz Barreto (UENF)

leticiasanz07@gmail.com

Domingos Gongga (UENF)

dominguescg@hotmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelosdasilva@gmail.com

RESUMO

A análise das Necessidades de ESP leva a projetar um curso de idiomas, que é mais flexível no atendimento das necessidades dos alunos. O estágio chave no ESP (Inglês para Fins Específicos) é a análise das necessidades. A análise das necessidades é a pedra angular da percepção extrassensorial e leva a um curso com foco variável (BROWN, 1995; CHAMBERS, 1980; DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ELLIS; JOHNSON, 1994; JORDAN, 1997; WEST, 1994). A análise de necessidades é fundamental para uma abordagem ESP / EAP na elaboração do curso (HAMP-LYONS, 2001, p. 127). Nesta perspectiva, o artigo refere-se à importância da análise e os parâmetros que a envolvem, desde a conhecer quem irá utilizar pra qual motivo e qual grau dificuldade na aprendizagem ou habilidade que o estudante já possui. O artigo também tem como objetivo desenvolver uma estrutura para cursos de língua estrangeira ESP para os pós-graduandos das diversas áreas da Universidade Norte Fluminense. Os aspectos teóricos da análise de necessidades são baseados no modelo de análise de necessidades de Dudley Evans e St John (1998). Questionário e entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de coleta de dados, são utilizados para a análise das necessidades linguísticas. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário virtual, utilizando a ferramenta “Google Forms”, disponibilizado para alunos devidamente matriculados na disciplina de Inglês Específico. As amostras das entrevistas foram expostas a 32 estudantes pós-graduandos, inscritos na disciplina, dos quais 27 responderam os questionários. Este artigo revisa a literatura sobre algumas características fundamentais do ESP, EAP, análise de necessidades de linguagem, componentes de análise de necessidades e habilidades de fala ESP. De fato, as descobertas da análise de necessidades determinam algumas tarefas e habilidades de fala importantes para o curso em ESP proposto. Em suma, o artigo contribui para introduzir uma estrutura para o processo de desenvolvimento do curso de fala e escrita em ESP, necessário para esses pós-graduandos.

Palavras-chave:

**Pós-Graduação. Experiência discente. Inglês Específico.
Análise de necessidades.**

1. Palavras iniciais: o ensino da segunda língua a partir das necessidades dos alunos

A análise das Necessidades de ESP leva a projetar um curso de idiomas, que é mais flexível no atendimento das necessidades dos alunos. O estágio chave no ESP (Inglês para Fins Específicos) é a análise das necessidades. A análise das necessidades é a pedra angular da percepção extrassensorial e leva a um curso com foco variável (BROWN, 1995; CHAMBERS, 1980; DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ELLIS; JOHNSON, 1994; JORDAN, 1997; WEST, 1994). A análise de necessidades é fundamental para uma abordagem ESP / EAP na elaboração do curso (HAMP-LYONS, 2001, p. 127). Nesta perspectiva o artigo refere-se à importância da análise e os parâmetros que a envolvem, desde a conhecer quem irá utilizar pra qual motivo e qual grau dificuldade na aprendizagem ou habilidade que o estudante já possui. O artigo também tem como objetivo desenvolver uma estrutura para cursos de língua estrangeira ESP para os pós-graduandos das diversas áreas da Universidade Norte Fluminense. Os aspectos teóricos da análise de necessidades são baseados no modelo de análise de necessidades de Dudley Evans e St John (1998). Questionário e entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de coleta de dados, são utilizados para a análise das necessidades linguísticas. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário virtual, utilizando a ferramenta “Google Forms”, disponibilizado para alunos devidamente matriculados na disciplina de Inglês Específico. As amostras das entrevistas foram expostas a 32 estudantes pós-graduandos, inscritos na disciplina, dos quais 27 responderam os questionários. Este artigo revisa a literatura sobre algumas características fundamentais do ESP, EAP, análise de necessidades de linguagem, componentes de análise de necessidades e habilidades de fala ESP. De fato, as descobertas da análise de necessidades determinam algumas tarefas e habilidades de fala importantes para o curso em ESP proposto. Em suma, o artigo contribui para introduzir uma estrutura para o processo de desenvolvimento do curso de fala e escrita em ESP, necessário para esses pós-graduandos.

2. Refletindo sobre o ensino da língua inglesa

“Inglês para Fins Específicos” (ESP), faz parte de um movimento mais geral de ensino “Línguas para Fins Específicos” (LSP), foi pioneira nos anos 1950 e 1960. De fato, o ESP tornou-se uma atividade vital e inovadora no ensino do inglês nos anos 1970. De acordo com Dudley-

Evans e St. John (1998: 2), durante muito de sua infância, o ESP era dominado pelo ensino do inglês para fins acadêmicos (EAP). O Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), um ramo do ESP, é oferecido por muitas razões: para expor os alunos às expectativas e exigências das faculdades em termos de necessidades da situação alvo e cultura acadêmica (Jordan 1997: 80), para ajudar estudantes internacionais alcançar seu potencial acadêmico completo (Dudley-Evans e St. John, 1998: 36). Hoje, o ensino de ESP está ganhando popularidade em todo o mundo. O Brasil, hoje, enfatiza a importância do inglês em instituições de ensino superior. Algumas universidades da Brasileiras oferecem cursos de ESP / EAP para preparar os alunos de graduação em termos de necessidades específicas do idioma inglês. Com base na literatura que analisa as necessidades de linguagem, concluímos que não existem estudos sobre o ensino de ESP em cursos de pós-graduação baseados na análise de necessidades de linguagem em universidades públicas do país. A análise de necessidades de idioma é um pré-requisito para projetar um curso de idioma na configuração de ESP. Munby (1978) enfatiza a importância da análise de necessidades dos alunos para projetar cursos de ESP. Segundo Munby (1978: 2), “os cursos de ESP são determinados em todos os aspectos essenciais pela análise prévia das necessidades de comunicação dos aprendizes”. Robinson (1991) enfatiza a primazia da análise de necessidades para projetar um curso de linguagem (Robinson, 1991: 3). Dudley Evans e St John (1998: 122) argumentam que “a análise das necessidades é a pedra angular da percepção extrassensorial e conduz a um curso de linguagem muito focado”.

Em concordância com o avanço do ensino superior nas universidades brasileiras, há uma série de estudantes de pós-graduação estudando a língua inglesa nos campos das universidades públicas do país. Como outras universidades públicas na, há um grande número de estudantes de pós-graduação das diferentes áreas da Universidade Estadual norte Fluminense. Na verdade, esses alunos são de origem não inglesa. Falar para fins acadêmicos é muito necessário para esses pós-graduandos nos campos de interesse da universidade. Portanto, um curso de inglês ESP (Inglês para Fins Específicos) deve ser planejado para preparar esses alunos de pós-graduação para que eles possam lidar com a extensão do inglês usado nos campos em questão na universidade em termos de falar para fins acadêmicos. Assim, o artigo se preocupa em sugerir uma estrutura para um processo de desenvolvimento de curso de fala em ESP para os pós-graduandos das diferentes áreas da Universidade Estadual norte Fluminense. O artigo,

em primeiro lugar, concentra-se em traçar o perfil deste aluno e na realização de análise de necessidades para esses alunos nos campos em questão na universidade.

3. Metodologia utilizada para levantamento dos dados e análise das necessidades

Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário virtual, utilizando a ferramenta “Google Forms”, disponibilizado para alunos devidamente matriculados na disciplina de Inglês Específico, nos cursos de pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no segundo semestre de 2018, por meio de um *link* e respondido *on-line*. O questionário apresentou vinte e sete questões relacionadas ao perfil sócio-econômico do aluno, suas dificuldades de aprendizagem em relação a uma segunda língua e a expectativa deste educando em relação à disciplina e à didática utilizada, sendo dezoito questões fechadas e nove questões abertas, as quais possibilitam alcançar o objetivo traçado. O artigo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, que de acordo com Minayo (2001), este modelo de pesquisa trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O questionário ficou disponível *on-line* por dez dias e foi respondido por 27 alunos, sendo o total de 32 matriculados nesta disciplina, o que corresponde a uma amostra de 84,5% de alunos participantes, sendo todos adultos.

4. Resultados e Discussões

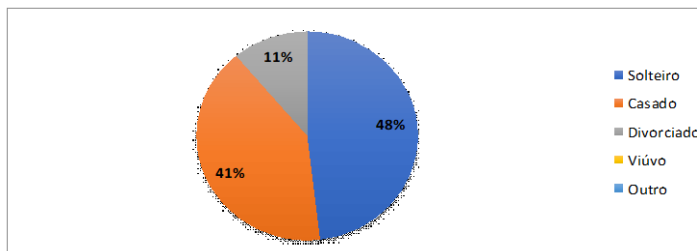
A fim de responder as perguntas relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de inglês específico, suas expectativas em relação a aprendizagem de uma segunda língua e traçar o perfil apresentado por este grupo de alunos, visamos compreender primeiramente quem é este aluno, qual sua relação estabelecida com esta nova língua e se ele se sente parte deste processo, o que pode facilitar na aprendizagem.

A turma em questão apresenta 55,6% de alunos do sexo feminino e 44,4% de alunos do sexo masculino, sendo 48% destes solteiros e 41% casados, conforme apresentado no gráfico 1.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos em questão não possuem dependentes, caracterizando 63,3%, enquanto 37% dos alunos possuem

dependentes. Dos 37% que apresentam filhos, 50% possuem apenas um filho e a outra metade dois ou mais dependentes.

Gráfico 1: Estado civil dos alunos matriculados na disciplina de inglês específico na Pós-Graduação da UENF



É válido salientar que 52% destes alunos tem como ocupação principal os estudos, pode-se observar no gráfico 2 que destes, 33% são servidores públicos, enquanto 11% dos alunos possuem outros tipos de ocupação principal. Quanto a faixa de renda mensal destes alunos é possível perceber uma relação direta com a profissão descrita, 52% dos educandos apresentam renda mensal entre um e dois salários mínimos o que corresponde ao pagamento de bolsas de apoio aos estudantes de pós-graduação pelas instituições de apoio a pesquisa, enquanto 15% apresentam renda mensal acima de cinco salários, como é possível observar no gráfico 3.

Gráfico 2: Ocupação principal dos alunos matriculados na disciplina de inglês específico na pós- graduação da UENF.

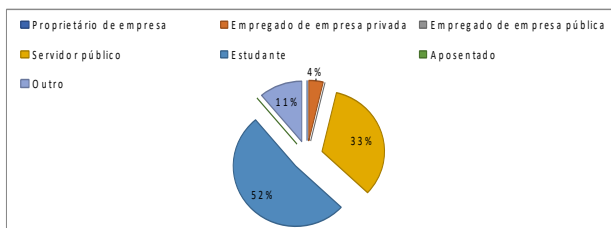
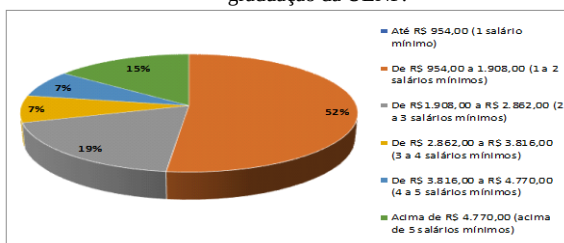


Gráfico 3: Renda mensal dos alunos matriculados na disciplina de inglês específico na pós-graduação da UENF.



Dos alunos participantes 77,8% residem na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, onde situa-se a Universidade Estadual em questão, e 22,2% residem em outras cidades e ficam em trânsito para cumprir as atividades propostas pelos respectivos programas de pós-graduação, sendo esta disciplina, uma delas. A disciplina recebe alunos de Alegre/ES, São Francisco do Itabapoana/RJ, Itaperuna/RJ e Rio de Janeiro/RJ. Destes alunos 55,6% moram de aluguel, 37% possuem casa própria e 7,4% apresentam outras condições de moradia.

A disciplina de inglês específico é ofertada para todos os cursos de pós-graduação da universidade, portanto possui um público bem heterogêneo quanto sua área de formação e de pós-graduação, como representado nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Curso de formação inicial dos alunos matriculados na disciplina de inglês específico na UENF.

Curso de Formação Inicial	%
Ciências Biológicas	11,1
Direito	14,8
Engenharia Ambiental	3,7
Engenharia Agrônoma	3,7
Engenharia de Produção	3,7
História	3,7

Medicina Veterinária	25,9
Pedagogia	14,8
Psicologia	7,4
Serviço Social	3,7
Zootecnia	7,4

Tabela 2: Curso de Pós-Graduação dos alunos matriculados na disciplina de inglês específico na UENF.

Curso de Pós- Graduação	%
Ciências Animal	40,7
Cognição e Linguagem	7,4
Engenharia de Produção	3,7
Políticas Sociais	40,7
Produção Vegetal	7,4

Da formação inicial dos alunos matriculados na disciplina de inglês 59,3% se deram em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, na modalidade presencial, 33,3% se formaram em instituições particulares também na modalidade presencial e apenas 7,4% concluíram a graduação em instituições particulares, porém, na modalidade de Educação a Distância (EAD). A turma analisada apresenta 77,8% dos alunos cursando o mestrado e 22,2% são alunos do doutorado.

Quando questionados sobre a escolha de estudar na UENF, os alunos fizeram menção da qualidade da instituição e por não apresentar custo, se tratando de um órgão público, os alunos fizeram relatos como estes:

“Por ser pública de qualidade”(Aluno C)

“Pelo ensino de boa qualidade e identificação com o programa” (Aluno G)

“Boa estrutura laboratorial na minha área de interesse”(Aluno D)

O que evidencia de maneira geral uma boa satisfação do aluno em relação ao curso de pós-graduação e a universidade, como exemplificado

nos gráficos 4 e 5, onde essa satisfação é apresentada em uma escala de 1 a 5, sendo 5 muito satisfeito.

Gráfico 4: Satisfação dos alunos matriculados na disciplina de inglês, em relação ao curso de pós-graduação matriculado na UENF.

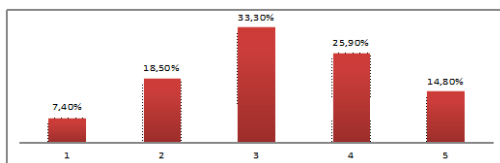
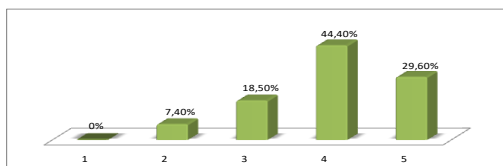


Gráfico 5: Satisfação dos alunos matriculados na disciplina de inglês, em relação a Universidade – UENF.



Porém quando questionados sobre a motivação de cursar a disciplina de Inglês no curso de pós-graduação, registrou-se que 51,9% dos alunos foram reprovados na prova de proficiência de língua inglesa, sendo portanto, necessário cumprir a disciplina. Dos demais matriculados 33,3% cursam a disciplina por compor a grade mínima curricular da proposta do programa de pós, ou seja, é uma exigência do programa, 11,1% apresentam outros motivos para cursarem a disciplina como: compor os créditos necessários e apenas 3,7% se matricularam em busca de novos conhecimentos.

Como explicitado por Boruchovitch (2009), há problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem. No cenário atual são muitas teorias que abordam o tema da motivação para a aprendizagem, porém, uma delas, apontada pela autora, aborda a motivação intrínseca e a extrínseca. O aluno intrínseco é motivado pelo prazer, porque se interessa pela tarefa proposta e se satisfaz verdadeiramente com a atividade, já o extrínseco sua motivação se dá por fatores externos, como: o receio de punições, busca pelo reconhecimento e obtenção de compensações ou por

reconhecer sua importância, ainda que não o agrade. A turma de inglês específico caracteriza-se em sua maioria por alunos intrínsecos.

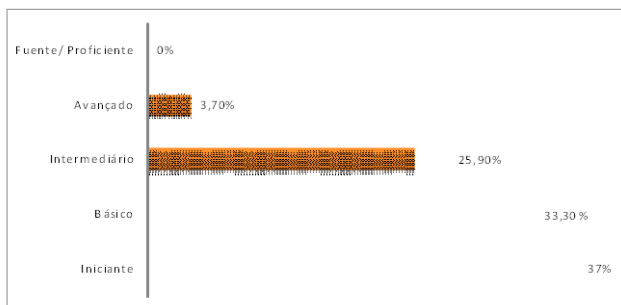
Dos participantes, 44,4% nunca se matricularam em algum curso de língua inglesa, um pouco mais da metade dos alunos, totalizando 55,6% , em algum momento da trajetória acadêmica já participou de cursos de inglês durante determinado período, como pode-se observar na tabela 3. Porém os diferentes níveis de proficiência de uma segunda língua torna a turma bastante diversificada e heterogênea, tornando-se um desafio no processo de ensino, o gráfico 6 apresenta a falta de nivelamento da turma no domínio da segunda língua.

Como estratégia para avançar com turmas que apresentam desnivelamento de proficiência (ROBERTS, 2007) apresenta tática como o Like Ability Matching e o Cross Ability Matching. O Like Ability Matching consiste em agrupar a sala de modo que os estudantes com maior nível de proficiência unam-se, a fim de que o professor aproprie-se de métodos diferentes e mais elevados gramaticalmente falando no ensino e desenvolvimento de habilidades específicas. Já os alunos com menor nível de proficiência, sofrem uma abordagem mais básica do conteúdo estudado. O Cross Ability, por sua vez, sugere que os estudantes com maior nível de proficiência ajudem os com menor nível, propondo assim uma interação multinível que permite uma aprendizagem colaborativa.

Tabela 3: Tempo de curso de Inglês que os alunos matriculados na disciplina de inglês específico na UENF fizeram anteriormente.

Tempo de curso de Inglês	Quantidade de alunos (%)
Menos de 1 ano	20,1
1 ano	20,0
2 anos	6,7
3 anos	20,0
4 anos	20,0
5 anos	6,7
6 anos	6,7

Gráfico 6: Nível de conhecimento de Língua Inglesa dos alunos matriculados na disciplina.



No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com qual devemos lidar, pois influencia diretamente no envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007). Acredita-se que o rendimento do aluno se dá mediante a sua motivação para aprender, sendo as dificuldades encontradas muitas vezes desestimulantes para o alunos, como observado nos relatos dos mesmos quando explicitaram sobre as dificuldades encontradas na disciplina.

“Ver como tenho dificuldade ainda com a língua é desanimador” (Aluno B)

“A falta de interesse e afinidade dificulta o processo de aprendizagem pra mim” (Aluno C)

“Falta de direcionamento, por onde estudar e o que devo realmente aprender” (Aluno E)

“Falta de conhecimentos prévios” (Aluno F)

“Assuntos abordados estão fora do meu escopo de estudos” (Aluno H)

“Leitura e tentativa de textos extensos que não são da minha área” (Aluno J)

As dificuldades relatadas com maior frequência entre os estudantes foi: textos de áreas diferentes, portanto não fazem sentido ou despertam o interesse, não ter a base necessária para cursar a disciplina de inglês específico e a falta de compreensão do idioma.

Quando solicitado aos alunos que diante das dificuldades que relataram apresentassem sugestões para melhorar as aulas de inglês específico, visando um melhor desempenho e satisfação dos alunos, lia-se sugestões como:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Oferta de disciplina De inglês básico antes” (Aluno B)

“Por mais que não seja ensinado gramática, poderia haver outra abordagem além da leitura de textos. Poderia ser implementado jogos, caça palavras e recursos para auxiliar na aprendizagem de termos técnicos da nossa área específica.” (Aluno F)

“Abordar textos mais populares” (Aluno K)

“Ser oferecida anteriormente uma disciplina de inglês geral ou que a universidade crie um centro ou curso de línguas estrangeiras” (Aluno M)

“Haja uma turma de estudo básico de inglês e posteriormente a disciplina para inglês específico. As aulas deveriam ser mais dinâmica com leituras prévias e não uma discussão com o professor sentado e um texto na tv que não conseguimos ler.” (Aluno N)

“Oferecimento de um curso de inglês básico anterior ao de inglês específico. Tradução de textos menores com temáticas de formação geral que chamem a atenção de todos os alunos apesar de suas áreas de formação, ex: Questões de cidadania, menoridade penal, violência contra a mulher, preservação do meio ambiente, precariedade da saúde e educação, violência no trânsito, etc. Temáticas importantes para serem debatidas em âmbito acadêmico e que são debatidas em âmbito nacional e internacional. Talvez o exercício de tradução se torne mais interessante ao ler textos mais curtos e com temáticas assim.” (Aluno T)

Percebe-se que que a prática pedagógica adotada não tem sido eficaz em despertar o interesse do aluno a ponto de estimular a aprendizagem de uma nova língua. Neste contexto é no mínimo complicado julgar a eficiência de uma aula baseada em determinada prática pedagógica, uma vez, que é possível dispor de várias práticas para alcançar o objetivo proposto par determinada aula, portanto, pode-se pontuar indicadores e características que devem estar presente para que a aula desenrole de maneira eficaz. Assim, Rios (2008), salienta que o ato pedagógico baseado no bem comum e na transformação social deve ser pautado na ética, consequentemente promovendo a justiça, a solidariedade e o diálogo.

O discurso de Rios (2008) é corroborado por (VERDUM, 2013) que ressalta que esta dimensão ética deve articula-se com: a dimensão técnica (domínio dos saberes); a dimensão estética (sensibilidade na relação pedagógica); e a dimensão política (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres).

5. Considerações finais

Inglês para fins específicos (ESP) atende às necessidades de (principalmente) alunos adultos para fins acadêmicos ou profissionais. Projetar um curso de ESP apropriado que atenda aos grupos-alvo em um ambiente aca-

dêmico não é tarefa fácil para os profissionais do curso. O estudo está preocupado com o desenvolvimento do quadro para o curso de língua ESP para os estudantes de pós-graduação da Universidade Estadual Norte Fluminense. Nesta preocupação, alguns aspectos fundamentais precisaram ser considerados para desenvolver a estrutura do curso de fala ESP. Primeiro, realizamos uma análise abrangente das necessidades de ESP, com foco em várias tarefas e habilidades de fala para fins acadêmicos. Em seguida, formulamos metas e objetivos do curso de conversação de acordo com a estrutura do curso em um aspecto ESP. Posteriormente, projetamos o programa do curso com base nos resultados da análise das necessidades de linguagem. Além disso, sugerimos materiais de ensino e avaliação do curso de conversação e do progresso dos alunos. O curso de fala em ESP pode ser oferecido a esses alunos de pós-graduação no campo da Universidade Estadual Norte Fluminense. Porque o curso é projetado em relação às necessidades, expectativas e desejos dos alunos no inglês acadêmico, com base nas preocupações de discursos para fins acadêmicos. Este curso de fala ESP não é um produto final que permanece inalterado. O desenvolvimento do curso deve ser visto como um processo contínuo. Pode ser revisado e refinado através da avaliação do curso. Portanto, este artigo é apenas um ensaio de projeto de reformulação da ementa do ensino de língua inglesa nesta Universidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARÁ, A. R. e Guimarães, S. E. R. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. In: *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), p. 177-8, 2007.
- BORUCHOVITCH, E. *A motivação do aluno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CELANI, M. A. A. *et al.* *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1998.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HAMP-LYONS. English for academic purposes. In: R. Carter and D. Nunan (Eds). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press: Cambridge, 2001.
- HUTCHINSON; WATERS. *English for specific purposes*. New York:

Cambridge University Press, 1987.

JORDAN, R. R. *English for academic purposes: A guide and resources book for teachers*. London (UK): Cambridge University Press, 1997.

LOURENÇO, A. A.; Paiva, M. O. A. *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Cien. Cogn. 15 (2), p. 132-41, 2010. Retirado em 16/09/2018 no World Wide Web: <http://www.cienciasecognicao.org/cien/cogn.htm>.

MUNBY, J. *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. London: Cambridge University Press, 1978.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Orgs). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, p. 53-84, 2003.

ROBERTS, M. (2007). *Teaching in the multilevel classroom*. Retrieved December, 2010 from www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf

ROBINSON, P. *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.

SOUZA, C. H. M. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes-RJ: FAFIC, 2003.

STREVENS, P. *New orientations the teaching of English*. London: Oxford University Press, 1977.

WEST, R. *Needs analysis in language teaching*. Language Teaching 27(1), p. 1-19, 1994.

PERSPECTIVA SINCRÔNICA DOS METAPLASMOS

Brunna Setubal Campos (UFT)

brunnasetubal@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo ilustrar os metaplasmos - transformações da forma sonora de uma língua – em três obras, uma tirinha de Fábio Coala, uma música do cantor e compositor Adoniran Barbosa e um poema de Patativa do Assaré– observadores atentos e sensíveis que perceberam delicadamente as entonações, as sintaxes e as sonoridades da população brasileira, com o fim de encontrar inspiração para suas obras, por meio de um enfoque sincrônico das alterações que sofrem os vocábulos em sua expressão oral. Os resultados podem ser considerados através da análise dos tipos e subtipos dos metaplasmos mais frequentes nessas obras. Por intermédio deste estudo foi possível perceber as modificações que permeiam a nossa língua na atualidade.

Palavras-chave:

Metaplasmos. Adoniran Barbosa. Perspectiva Sincrônica. Patativa do Assaré.

1. Introdução

É curioso notar como a Língua Portuguesa, desde o seu nascimento, vem passando por mudanças, as quais refletiram em todos os setores de sua estrutura. Cada uma dessas mudanças tem um nome, um codinome, forma de identificar e compreender todas as curiosidades envolvidas nos processos de transformação vocabular. Dentre as inúmeras curiosidades que envolvem a nossa língua, existe uma chamada de metaplasmo. De acordo com Bagno (2007, p.9), os metaplasmos são mudanças que ocorrem na estrutura de uma palavra, acarretadas por adição, remoção, deslocamento ou transformação dos sons de que ela é composta. Em outras palavras, os metaplasmos são alterações fonéticas que as palavras sofreram durante a evolução do latim para o português (ou na passagem de vocábulos de uma língua estrangeira para o português), sendo mudanças apenas na forma sonora, mantendo as palavras a mesma significação.

Se tivéssemos a oportunidade de fazer uma viagem no tempo e voltássemos para a Idade Média, época em que chega o Trovadorismo a Portugal, e cantássemos as cantigas líricas e satíricas ainda escritas com o gale-

go-português, certamente teríamos uma grande surpresa ao perceber todas as mudanças pelas quais o idioma passou. Aconteceram tantas que até ficaríamos perdidos e com dificuldades para entender uma estranha língua, que, maravilhosamente, chamamos de nossa.

Isso acontece por que a língua passa por constantes evoluções históricas. E no momento em que uma palavra da língua portuguesa sofre alguma mudança em sua estrutura, seja por acréscimo, supressão, transformação ou transposição, dizemos que ela sofreu um metaplasmo. Portanto, podemos ver que os metaplasmos são alterações das formas fonéticas verificadas nas próprias palavras da língua, chegando e saindo através do tempo, e assim permanecendo estáticos por algum período, para, novamente, modificarem-se conforme o uso dos falantes, dentro de uma sequência diacrônica e/ou sincrônica.

2. Metaplasmos em seu aspecto diacrônico e sincrônico

Os metaplasmos podem ter aspecto diacrônico e/ou sincrônico. No processo diacrônico, a transformação da língua acontece através do tempo; nesse aspecto, a língua é investigada como um produto de muitas evoluções que acontecem no decorrer do tempo.

Para Coelho (2012), no aspecto sincrônico, é feito o recorte da língua de uma época determinada, passada ou presente, como se fosse um registro fotográfico que percebe o elo entre os elementos do sistema, tomando-se a língua como um estado do qual se exclui a intervenção do tempo.

Para perceber com clareza os dois aspectos, observemos a seguinte imagem:



Figura 1: evolução da língua.

Fonte: <http://finodabossa.blogspot.com.br/2010/09/evolucao-da-lingua-portu-gue-sa.html>. Acessado em agosto de 2017.

Na tirinha, o autor transcorre por três épocas diferentes e reproduz o linguajar utilizado pelos falantes de cada época, que perceptivelmente são distintos. Isso acontece pelo fato de a língua ser um fenômeno vivo e suscetível a modificações ao longo do tempo e do espaço, e em vários contextos, em várias situações, absorvendo novas palavras, assumindo novas gírias, o que faz que ela tenha novos usos e novas possibilidades.

Quando existe uma investigação histórica e evolutiva das mudanças ocorridas na língua ao longo do tempo, desde o nascimento da língua até os dias atuais, entende-se por aspecto diacrônico.

Perceba um exemplo claro desse fenômeno: a palavra que hoje conhecemos como “**você**” é a evolução do pronome de tratamento “**Vossa mercê**”. Antigamente não era pertinente tratar pessoas de classes altas ou autoridades usando os pronomes “tu” ou “vós”, por isso usava-se pronomes de tratamento. Historicamente, essa palavra sofreu várias transformações para que se tornasse aquela que utilizamos nos dias de hoje de acordo com a norma culta: *Vossa mercê* > *Vossemecê* > *Vosmecê* > *você*. **Você** sofreu metaplasmos por supressão, que pertencem ao subtipo *síncope*, pois no decorrer do tempo ocorreram quedas no interior do vocábulo.

Outro exemplo: a palavra “**muito**”, presente no quadrinho, vem do latim e sofreu a seguinte transformação no decorrer dos anos: *multu* > *muíto*. A palavra “**muito**” sofreu um metaplasmo por transposição do subtipo *vocalização*, pois aconteceu a transformação de uma consoante em vogal.

O vocábulo “**lindo**”, por sua vez, vem do latim “*limpidus*”, que quer dizer claro, puro, limpo. Com o correr dos anos a palavra proveniente do latim sofreu quedas fonéticas para se tornar aquela que pronunciamos atualmente: *limpidus* > *lindo*.

Outro vocábulo presente em nossa língua que também está contido no quadrinho é a palavra “**falar**”. Historicamente essa é a sua evolução: *fabulare* > *fablare* > *falar*. O vocábulo “**falar**” também sofreu o metaplasmo de supressão *síncope*, pois se deu a queda de um segmento sonoro no interior da palavra. Essas são algumas das evoluções que aconteceram ao longo do tempo, desde o latim até o português que falamos atualmente.

Agora, se alguém olhar novamente para a tirinha, lê-la mais uma vez e realizar um recorte de uma determinada época contida no quadro, precisamente do ano de 2010, poderá compreender as variações dialéticas, observar a língua como ela é do ponto de vista do falante e fazer uma análise

fonética individual do registro de discurso, em qualquer de suas variantes, tais como se apresentam nos enunciados produzidos, por qualquer grupo de seus falantes nativos, sem filtros, críticas, correções etc.; chamaremos os fenômenos contemplados nessa leitura de metaplasmos sincrônicos.

Na língua falada pelas gerações mais jovens (como se percebe no ano de 2010 da tirinha), podem-se detectar sinais claros desse fenômeno, observe:

- demorô < demorou;
- vâmo < vamos;
- sapecá < sapecar.

Em todos os três vocábulos “**demorô**”, “**vâmo**” e “**sapecá**”, ocorreu o metaplasmo por supressão chamado *apócope*, pois houve a queda de um segmento sonoro no final da palavra.

Outro exemplo, além da tirinha que podemos contemplar é o trecho do poema “Aos poetas clássicos”, de Patativa do Assaré. Nesse poema, o aspecto sincrônico que ocorre no uso da língua fica em evidência quando notamos o recurso vocálico, juntamente com o recurso estilístico usado pelo autor por meios dos jargões para representar o falar do sertanejo, das camadas menos privilegiadas da sociedade, ou seja, neste caso do nordestino que vive marginalizado.

Em seus escritos, Patativa valorizou os desvios da norma culta por fazer parte do mundo rural sertanejo, representando seu mundo e sua gente. Em suas obras, ele trouxe elementos do seu cotidiano, daquilo que ele viu e viveu, mostrando a linguagem popular, os anseios sociais, a religiosidade e as reivindicações políticas e econômicas de seu povo. Além disso, o uso da variante popular com seu linguajar próprio fez com que o poeta valorizasse a voz ao sertanejo.

Poeta niversitário,
Poeta de cademia,
Cheio de mitologia,
De rico vocabularo
Tarvez este meu livrinho
Não vá recebe carinho,
Nem lugio e nem istima,
Mas garanto sê fiê
Então instruí papé
Com poesia sem rima.
(ASSARÉ, 2008, p.18)

As palavras “**niversitário**” e “**cademia**” sofreram o metaplasmo por supressão *aférese*, pois houve a queda de um segmento sonoro no início do vocábulo:

- **niversitário** < universitário;
- **cademia** < academia.

“**Vocabularo**” sofreu o metaplasmo por supressão *monotongação*, pois ocorreu a transformação de um ditongo em vogal simples:

- **vocabularo** < vocabulário.

“**Tarvez**” sofreu um metaplasmo por transformação *rotacismo*, pois houve a substituição do som do [l] pelo [r]:

- **tarvez** < talvez.

Segundo Oliveira (2015):

As línguas não cessam de mudar ou de variar; com essa afirmação, já vislumbramos dois processos: o da mudança (diacrônico) e o da variação (sincrônico). As palavras e as línguas mudam quando fenômenos deixam de coexistir sincronicamente, ou seja, dentro de um sistema em que as duas, ou três, ou quatro, são operantes e produtivas. (OLIVEIRA, 2015)

Tanto o aspecto diacrônico quanto o sincrônico são relevantes para a compreensão dos processos pelos quais as línguas se transformam; todavia, este trabalho focará o aspecto sincrônico, pois além de ser a essência da nossa proposição, foi também uma temática que despertou interesse na disciplina de História da Língua Portuguesa, do curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Para isso, usaremos como objeto de análise uma música de Adoniran Barbosa para melhor entendimento e exemplificação desse fenômeno.

3. Os metaplasmos na canção de Adoniran Barbosa

A música a ser analisada se chama "A luz de light" (1964), sendo que as canções de Adoniran Barbosa foram compostas, em sua maioria, com letras jocosas e com tom de ironia. Esta é mais uma dessas músicas, pois logo no título percebemos que o autor usa um anglicismo, ou seja, ele incorpora o vocábulo "light" do inglês ao português.

A composição soa bem espontânea e fala sobre os constantes "apagões" que aconteciam em alguns bairros da grande São Paulo, em alguns morros da cidade, habitados por pessoas de baixa renda. O cenário desse acontecido é o samba, que teve que continuar no escuro, "sendo muito mais legal" e "natural".

Lá no morro quando a luz da light pifa
Nóis apela pra vela, que alumeia também
(Quando tem)
Se não tem não faz mal
A gente samba no escuro
Que é muito mais legal (e é natural)

Quando isso acontece
Há um grito de alegria
A torcida é grande pra luz voltar
Só no outro dia
Mas o dono da casa
Estranhando a demora e achando impossivi
Desconfia logo que alguém passou a mão no fuzil
No relógio da luz

Metaplasmos:

Nóis < Nós (ditongação)

Alumeia < Alumia (ditongação)

Pra < Para (síncope)

Impossivi < Impossível (apócope)

4. Considerações finais

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou a melhoria do entendimento acerca dos metaplasmos por meio de uma perspectiva sincrôni-

ca, visando a contribuir com a formação acadêmica pelos estudos aqui realizados.

Ao fazer a análise, verificou-se que os metaplasmos são transformações do segmento sonoro que são suscetíveis a transformações, não apenas através do tempo, mas também em uma determinada época por falantes que não empregam a variante padrão.

Ao final deste estudo vale ressaltar que os metaplasmos tiveram e continuam a ter um papel bastante importante no processo de variação e mudança na língua portuguesa, seja do ponto de vista sincrônico ou diacrônico.

Vale ressaltar ainda que esta pesquisa não representa um todo, trata-se apenas de uma amostra significativa das variantes utilizadas por Adoniran, Coala e Patativa em suas obras, um resgate da história da língua portuguesa e da fonética histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSARÉ, Patativa do. *Ispinho e fulô*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Cattus, Feles et Pinguis*: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas. João Pessoa: Ideia, 2015.

CARDOSO, Wilson; CUNHA, Celso. *Estilística e Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

<https://www.lettras.com/adoniran-barbosa/922626/>

**PONTOS DE MATENÓIA PARA REFORMAR O PENSAMENTO
DA EDUCAÇÃO NA HIPERMODERNIDADE**

Haleks Marques Silva (UFT)

halekshms@hotmail.com

Daniel Cervantes Angulo Vilarinho (UFT)

advcervantes@hotmail.com

Wallace Rodrigues (UFT)

wallace@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo tenta exemplificar algumas vias a serem trilhadas para a reforma do pensamento à luz da teoria da complexidade. Busca-se elucidar a necessidade de se ter uma visão holística e transdisciplinar entre os saberes e a realidade. À guisa de Morin ao afirmar de que mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia, vem elucidar a necessidade de reformar o pensamento para que a humanidade possa superar as sucessivas fragmentações dos saberes que ocasionaram o distanciamento do ser humano de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Palavras-chave:

Educação. Transformação. Teoria da complexidade.

1. Introdução

Este artigo foi idealizado a partir das aulas na disciplina de “Interdisciplinaridade e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína. Este escrito se colocou, também, como um dos pré-requisitos para a aprovação em tal disciplina.

Este trabalho tem caráter exploratório e parte da utilização de bibliografia coerente com nossa discussão e de parte da bibliografia lida na referida disciplina. Buscamos, com este artigo, desenvolver algumas ideias basilares da teoria da complexidade e refletir sobre novas deiscências a serem realizadas na educação a partir da mutação do pensamento do sujeito, tendo em vista pensadores tais como Edgar Morin, João Batista Libanio, Humberto Mariotti, Lipovetsky entre outros.

Destarte, neste artigo temos o intento de elucidar que o novo paradigma da complexidade traz consigo uma nova visão da realidade que se

baseia na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa nova postura epistemológica torna-se um imperativo que, sem a qual, não poderemos evoluir, nem sobreviver em um mundo hipermoderno.

2. Aprender a desformar-se

Libanio (2002, p. 11) dirá que a palavra “‘formar’ esconde dentro de si ‘forma’ ou, se quisermos, o termo mais forte ‘fôrma’”. Nos dois casos está a ideia de que existe um molde anterior a ser aplicado no aluno”. O que aqui propomos é justamente repensar as fôrmas nas quais nossas mentes foram forçadas a se adaptarem. A forma reflexiva desformar-se denota um duplo movimento: tanto de tomar em nossas mãos o próprio desenvolvimento e destino de nossas vidas, quanto o de ressignificar o ensino.

Este, por seu turno, “não é transmitir um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar de aberto e livre”. (MORIN, 1998, p. 11). Neste sentido, devemos aprender a adaptar-se. Com outras palavras, implica mudar o modo de pensar. Mariotti (2010, p. 3) dirá que “é muito mais do que uma questão de atualizar-se: é um imperativo de sobrevivência.”

Se partirmos do pressuposto de que algo foi construído, esse algo poder ser desconstruído e reconstruído de outras formas. Poderemos então, nos permitir a pensar a partir das incertezas, ao invés das certezas, o que significa que pensar que vivemos em um mundo sem erros e incertezas é uma mera ilusão. Pois a realidade cotidiana é tão somente construída por meio de nossas redes de reflexão e diálogo. Sendo assim, esse será o meio para realizarmos nossa *μετανοεῖν*, metanóia, ou seja, mudança de pensamento. “É assim que se muda o modo de pensar” (MARIOTTI, 2010, p. 4).

Mas para isso, teremos que superar desafios quase que abissais impostos pela lógica da hiperespecialização que nos impede de ver o global, que é fragmentada, bem como o essencial, que é diluída. Para tanto, dirá Morin (1998, p. 14) que “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”.

Não é intento fácil mudar essa lógica, uma vez que no mundo real, as mudanças de hábitos de pensamento se fazem de maneira peculiar por meio da reflexão e discussão de ideias resultantes da força pessoal do querer empenhar-se neste propósito. Para isso teremos que adquirir algumas competências, à guisa de exemplo, tais como: aprender a analisar e a sintetizar, capacidade de relacionar e saber viver na incerteza. Vejamos brevemente cada uma delas.

Pensar é analisar e sintetizar, separar e unir. Dirá Libanio (2002, p. 28) que “o pensamento atual acentua demasiadamente a análise. Em busca de equilíbrio, cabe insistir na síntese, na ligação entre os pensamentos, num pensar incluso, nas relações inter-retro-para-frente.” A inteligência analítica busca compreender em que um fenômeno não é outro. Busca-se os pontos antagônicos, aumenta a bivalência e com isso crescem os pontos cegos que impedem ver a interseção dos conhecimentos e da realidade como um todo. Por outro lado, o pensamento sintético “tenta recuperar dessas análises os pontos de comunhão, de aproximação” (LIBANIO, 2002, p. 29).

Na diferença, dirá o autor, sempre há uma igualdade radical. E ter a capacidade de encontrá-la revela um lado inclusivo da nossa inteligência, tão banalizada hodiernamente. Sendo assim, na análise um não é o outros, há apenas separação, exclusão e extremos. Na síntese, um é outro, embora sob perspectivas diferentes. Abre-se para o horizonte *complexus*, ou seja, aquilo que é tecido junto e da dialética. Habituar-se ao *sic et non*, sim e não, é vir menos os exageros, as infecções ideológicas, os fanatismos, os dogmatismos e os extremismos “bolsonarianos”. Todos esses males provêm da incapacidade de distinguir e unir, analisar e sintetizar.

Essa primazia analítica chega ao seu extremo no assim chamado hiperindividualismo. Lipovestky e Serroy (2011, p. 31) ao descreverem as características da hipermodernidade, deixam evidente de que a desorientação contemporânea não resulta mais apenas da depreciação dos valores superiores e da ruína dos fundamentos metafísicos do saber, da lei e do poder, “mas da desintegração dos pontos de referência sociais comuns, mais básicos, provocada pela nova reorganização do mundo, hipermoderno desfragmentado”.

Desta maneira, o individualismo constitui um sistema de valores que põe o indivíduo livre e igual como valor central de nossa cultura, como fundamento da ordem social e política. A luta pelo bem comum dá lugar unicamente ao próprio bem, alimentando, assim, os extremismos e enfra-

quecendo as relações.

A arte de pensar desenvolve-se pela nossa capacidade de relação. Pensar é saber relacionar. Neste sentido Libanio(2002) nos dirá que:

Relacionar é superar uma visão dualista que pensa o mundo sempre divididamente entre sujeito e objeto, material e espiritual, natureza e cultura, ser humano e mundo, razão e emoção, feminino e masculino, mente e corpo, imanência e transcendência, ação e contemplação etc. Positivamente, significa articular o máximo possível esses polos. (LIBANIO, 2002, p. 31)

Neste sentido, devemos superar essas dicotomias da influência do paradigma tradicional produzido pela educação, infelizmente, ainda vigente e irmos na direção de que o relacionar do pensar corresponde ao relacionar da própria realidade. Mesmo que hoje em dia há várias forças em curso em prol de ciências que nos obrigam a pensar de maneira relacional; mesmo que haja um novo modo de fazer ciência e estarmos vivendo uma segunda revolução científica, que leva a ligar, a contextualizar e globalizar os conhecimentos, mesmo assim o paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano predomina nos modelos educacionais atuais. Vejamos algumas características pontuais desse paradigma segundo Behrens e Oliari (2007):

O paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambigüidade e da contradição dos discursos científicos. A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento. (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 59-60)

Além do que foi dito acima, vale pontuar que o paradigma tradicional traz consigo vantagens e desvantagens, ainda de acordo com Behrens e Oliari (2007) as principais vantagens foram: possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual, além de propiciar os grandes saltos evolutivos na história das civilizações. Neste contexto, permitiu também a democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta.

Sendo assim, o pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento.

Em contrapartida, as principais desvantagens foram: a perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem; perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores; gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado.

Assim sendo, a crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as consequências para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano. Enfim, para superarmos todas essas dicotomias produzidas pelo paradigma educacional tradicional, teremos que tomar duas atitudes fundamentais: perguntar e relacionar. Libanio (2002, p. 41) dirá que “aprender a relacionar e a pensar é saber-se fazer não simples perguntas informativas, mas importantes, básicas, que desencadeiam o pensar. Perguntas que tocam temas fundamentais do conhecimento e do ser humano”.

Neste sentido, a filosofia assume um papel basilar na construção da consciência crítica do indivíduo. Assegura Morin (1998, p. 23) que “a filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.” Vivemos em uma realidade na qual o conhecimento além de ser hiperespecializado, é também, deveras desconexo. Uma cabeça bem-feita e filosófica apta para organizar e distinguir os conhecimentos é fundamental para se evitar um acúmulo estéril e desumano. Afinal, conhecer o ser humano não é separá-lo *δοκόσμος*, universo, mas sim, situá-lo nele.

De acordo com Behrens e Oliari (2007), o paradigma tradicional começa a ser questionado no início do século XX e acelera a ruptura com ênfase nas suas últimas décadas dando lugar ao paradigma da complexidade.

O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral. A proposta da nova visão depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo. (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 61)

O que leva à mudança de paradigma? Um mundo repleto de incertezas, de contradições, de paradoxos, de conflitos e de desafios que levam ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa do mundo, de si

mesmo e dos outros. Essa visão significa desformar-se dos paradigmas tradicionais e renunciar ao posicionamento estanque, reducionista, preconceituosa, dogmática da realidade. Faz-se necessário assumir uma nova postura filosófica sobre a percepção para repensar e rever a realidade com uma dose de relatividade para compreendermos melhor a facticidade que emerge nestes tempos de liquidez e excessos. Como dirá Merleau-Ponty (2011, p. 1) “a fenomenologia é uma filosofia que repõe a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’”.

3. A hipermodernidade líquida

Diante dos desafios surgidos durante todo o processo de desfragmentação em que o Ocidente está imerso e vive de maneira lancinante, reconhecido pelo que chamará Bauman (2009) de modernidade líquida, Lipovestky e Serroy (2011) de hipermodernidade, a mudança de atitude e pensamento é uma questão não apenas de adaptação, mas de sobrevivência. E as resistências são as mais diversas possíveis como dirá Mariotti (2010):

Em geral as pessoas só mudam de atitude quando submetidas a experiências traumáticas de grandes proporções. Entretanto, algumas modificações também podem ser deflagradas por *insights* poderosos. Para o surgimento de um *insights* é preciso receptividade, a adoção de uma postura de menor resistência ao novo, à diferença. Do contrário, nada acontecerá. (MARIOTTI, 2010, p. 200)

Nos dizeres de Bauman (2009, p. 7), a única certeza que temos é a incerteza, a mudança é a única coisa que permanece e que o velho já se foi, todavia, não temos ainda a forma do novo. Neste sentido, dirá ele que “a vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo”. Essa nova forma de vida recai, do princípio ao fim, na ênfase em esquecer, apagar, desistir e substituir. A vida líquida, em suma, é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. O que, por sua vez, Lipovetsky e Serroy (2011), chamarão de desorientação contemporânea:

A desorientação contemporânea não resulta mais apenas da depreciação dos valores superiores e da ruína dos fundamentos metafísicos do saber, da lei e do poder, mas da desintegração dos pontos de referência sociais comuns, mais ‘básicos’, provocada pela nova reorganização do mundo. Na verdade, o desnoriteio hipermoderno aumenta paralelamente com a excrescência do uni-

verso tecno-midiático-mercantil e com o estilçamento dos enquadramentos coletivos, a individualização da existência, deixando os indivíduos à mercê de si mesmo. (LIPOVETSKY;SEROY, 2011, p. 33-4)

Neste sentido asseveramos, como possibilidade possível para superar esse bívio hodierno, que o paradigma da complexidade oferece uma visão doser humano indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas de outras áreas intelectivas como as emoções, os sentimentos e as intuições. Com isso, torna-se urgente que as estruturas do funcionamentoeducacional incluam o uso dos conceitos de inter, pluri e transdisciplinar. Para Alarcão (2001):

Novamente, é a volta a esse círculo que se dobra e desdobra indefinidamente em espiral entre cada ponto de partida e de chegada, possibilitando, assim, novos ângulos de visão, de representação e, eventualmente, a partir de diferentes níveis de realidade e a aconselhar abordagens mais inter, pluri, e transdisciplinares, tanto ao nível da análise quanto da sua compreensão científica e filosófica. É justamente na razão dessa diferença que uma nova racionalidade possibilita que a mudança aconteça e lance-nos para o futuro em um movimento crescente e aceleração imparável. (ALARCÃO, 2001, p. 54)

Sendo assim, na educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. De acordo com Assmann e MoSung (2001), tanto a solidariedade como a educação são como dois grandes braços para resgatar a humanidade do processo de desumanização, pois, para eles, ainda é possível revertermos este quadro de desesperança e este abismo de exclusão no qual estamos todos mergulhados. Entre as tantas propostas que eles nos apresentam, uma delas é a reorganização do modo de aprender, viver, conviver e o modo de ver o outro. E isso se dará por meio de uma educação voltada para a solidariedade e a esperança.

É urgente que tenhamos um sistema educacional com uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre tantos outros. Afinal, dirá Mariotti (2010, p. 201) que “o que mais limita o ser humano não é a falta de recursos naturais, mas sim o subdesenvolvimento da imaginação. É importante compreender o papel e a localização do ser humano e sua inteligência, não apenas numa determinada cultura, mas em to-

do mundo”.

Os principais elementos do processo de rompimento com o velho paradigma, quais sejam a educação e o educador, merecem ser repensados com vistas à sua adequação ao mundo pós-moderno e nos moldes da teoria da complexidade de Edgar Morin para fazer sentido aos discentes e também para afastarem a sina de uma educação obsoleta que não é eficaz para responder as grandes questões globais e humanas, a fim de que sejam socialmente relevantes, cumprindo assim, o papel de produzir um saber autônomo e uma universidade mais cidadã.

Morin (*Apud* VALLEJO-GOMEZ, 1998) entende que, o papel fundamental da educação está dividido em quatro colunas basilares, onde o primeiro corresponde ao ato de ensinar, que não pressupõe apenas em passar conteúdos e sim organizá-los em função dos pontos fundamentais, ou seja, é melhor ter uma mente clara com capacidade de raciocínio do que uma mente abarrotada de conteúdo sem qualquer aplicação, segue afirmando que, ensinar é entender nossa condição humana, também entende ser de fundamental relevância, ensinar a viver valorizando as experiências, aprendendo também com os demais e consigo mesmo, por fim, também é papel da educação formar cidadãos globais, que pensem na terra como um todo através de um novo humanismo.

O que tem a ver a interdisciplinaridade com a complexidade? É imprescindível o pensamento complexo para definirmos um objeto, e para buscarmos seu rumo e sua compreensão interdisciplinar. Mas a interdisciplinaridade não configura uma teoria específica: ela é uma estratégia. O conhecimento se constrói com uma visão complexa de um investigador ou como uma rede de pesquisadores. É preciso diálogo, articulação de fragmentos disciplinares, como menciona Habermas. (MINAYO, 2010, p. 441)

Neste contexto, o novo paradigma educacional precisa recuperar o equilíbrio entre a intuição e a razão, propondo um ensino e aprendizagem que leve à visão de uma nova realidade, à produção de conhecimento autônomo, consciência crítica e a construção de uma sociedade mais justa, solidária, fraterna, amorosa e em última análise, mais humana. Que possa superar, segundo Lipovestky e Serroy (2011, p. 56) um dos paradoxos hipermodernos de que “jamais a humanidade os homens tiveram tanta possibilidade de estar conectados uns com os outros pelas redes de comunicação e jamais tiveram um sentimento tão forte de isolamento”. O hiperindividualismo traz consigo o oposto do amor, isto é, a indiferença. Como ninguém nasce humano, mas torna-se humano dentro de um contexto cultural comunitário,

uma educação que ensine os valores de fraternidade, igualdade, justiça e respeito, torna-se imprescindível para criar pontos de mutação para uma nova realidade humana. Constantemente temos que reordenar os caminhos de nossa espécie para que não percamos a nossa humanidade. Steven Pinker (1998) em seu desconcertante livro intitulado *Como a Mente Funciona*, definirá assim o ser humano:

Um animal tão absorto na contemplação extasiante do que ele julga ser que se descuida do que indubitavelmente deveria ser. Sua principal ocupação é o extermínio de outros animais e de sua própria espécie, a qual, entretanto, multiplica-se com rapidez tão insistente que infesta todas as áreas habitáveis do planeta. (PINKER 1998, p. 200)

Enfim, para que o ser humano não se torne cada vez mais *lupus est homo homini lupus*, devemos deixar claro de que o novo paradigma da complexidade traz consigo uma nova visão da realidade que se baseia na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições.

Segundo Capra (2006, p. 244), “não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e princípios”. Este artigo reflete bem essa nova postura acadêmica, na qual a disciplina “Interdisciplinaridade e Formação Docente”, bem refletiu e deixou evidente de que já estamos em movimento para melhor compreender essa nova realidade complexa na hipermodernidade.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidárias*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAUMAN, Sygmunt. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à com-

- plexidade. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo: respostas a uma sociedade desorientada*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARIOTTI, Humberto. *Pensando diferente: como lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. In: *Revista Emancipação*, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880>>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *Amor, poesia e sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- RODRIGUES, Wallace. Verbivocovisualidades: a poesia concreta do grupo Noigandres e as monotípias de Mira Schendel. *Palíndromo. Teoria e História da Arte*, UDESC, n. 6, p. 159-181, 2011.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- VALLEJO-GOMEZ, Nelson. Entrevista com Edgar Morin: educar para um nuevo humanismo. 1998. Disponível em: <http://nelsonvallejogomez.org/public/Notas_La_Patria/Educacion_para_un_nuevo_humanismo0001.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO:
UM OLHAR SOBRE O ALUNO E SUA REALIDADE¹⁵⁶**

Amanda Ferreira de Oliveira (UVA)

amandha.16@hotmail.com

Tatiane Ribeiro (UVA)

tatyrochr@gmail.com

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.giesel@uva.br

Hélio Luiz da Silva (UVA)

helio_lz@yahoo.com.br

Flávia Maria Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar o projeto realizado no programa *Residência Pedagógica*, desenvolvido no C.E Herbert de Souza por alunos da Universidade Veiga de Almeida, sob supervisão do preceptor e coordenadoras do projeto. O projeto buscará aplicar um material didático elaborado pelas graduandas durante a disciplina *Linguística Aplicada*. A proposta do material didático é baseada na abordagem a partir dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002). Neste trabalho, o material será aplicado em turmas de 1º ano do ensino médio da rede pública do Rio de Janeiro. Busca-se, portanto, incentivar as instituições escolares a desenvolverem o seu próprio material didático de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a fim de tornar o material didático mais próximo das necessidades dos alunos. O material será apresentado na XIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia. A pesquisa será qualitativa e como metodologia, será aplicada aulas expositivas e questionários.

Palavras-chave:

Identidades. Gêneros textuais. Material didático. Residência pedagógica.

1. Introdução

O projeto de Residência Pedagógica consiste em aprimorar a formação de professores através da prática, permitindo a imersão do licenciando

¹⁵⁶ Este trabalho é fruto do programa de Residência pedagógica, realizada pela UVA-RJ sob orientação da Profª Cláudia Giesel (UVA). Tem como coordenação Profª Flávia Cunha (UVA) e preceptor Prof. Hélio Luiz.

na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Essa imersão propõe, entre outras atividades, a regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Os alunos participantes do programa visam à aplicação de projetos e o desenvolvimento de pesquisas. As residentes irão desenvolver o projeto “Produção de Material didático: O ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais e temas transversais”. Este artigo intenciona divulgar o projeto realizado no ambiente escolar. Tal projeto busca aplicar em sala de aula o material didático desenvolvido pelas próprias residentes no curso da disciplina Linguística Aplicada, durante a graduação. Tal material foi desenvolvido tendo como abordagem o ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais, além dos temas transversais com temáticas que dialogam com a realidade dos alunos. A presente pesquisa buscará aplicar o material didático em sala de aula e investigar a aceitabilidade dos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro.

2. Revisão de literatura

As escolhas de um educador podem ter um grande impacto na sociedade. Assim como em diversas profissões, os educadores são levados a fazerem escolhas pedagógicas que podem influenciar significativamente sua política educacional. Tais escolhas estão diretamente ligadas à aprendizagem dos alunos. No entanto, não apenas à aprendizagem, mas também a aspectos culturais envolvendo o ensino de língua materna. Em seu texto intitulado “Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes”. Lúcia P. de Oliveira visa examinar como as escolhas de um profissional docente pode influenciar o processo de ensino/aprendizagem de línguas. A partir disso, diversos estudos na área apontam a utilização de variados gêneros textuais em sala de aula como uma abordagem eficaz para um ensino produtivo de língua materna.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos diretamente relacionados à vida cultural e social. Além disso, tem como características a maleabilidade, a dinamicidade e a plasticidade. O autor destaca que a cultura eletrônica e a internet foram fenômenos que contribuíram significativamente para que novos gêneros e novas formas de comunicação surgissem tanto na oralidade como na escrita. Portanto, as funções dos gêneros textuais podem ser comunicativas, cognitivas e institucionais. Marcuschi ressalta que não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros, pois são inúmeros. O autor aponta que “a apropriação dos

gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (p. 11). Desse modo, o contexto é fundamental. Marcuschi resume: “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (p. 11). Por fim, o autor enfatiza novamente que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (p. 12).

Relacionando gêneros textuais e ensino, a proposta dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é justamente oferecer um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais, tanto gêneros textuais orais quanto escritos. Para Marcuschi, os alunos devem produzir e analisar diversos eventos linguísticos, bem como identificar as características de gênero em cada um. Portanto, o uso de diferentes gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, além de seguir a proposta do PCN.

O material didático utilizado em sala de aula pode atuar como uma importante ferramenta para a efetivação dessa proposta de ensino. Devido a isso, ele pode auxiliar para que o aluno seja agente no seu processo de aprendizagem. Segundo Lúcia (2000), “a voz e a presença do autor em textos escritos deve ser encorajada”. Desse modo, o aluno poderá expor abertamente suas posições e assumir responsabilidade sobre elas, construindo sua formação crítica. Portanto, retirar o direito do aluno de assumir sua própria identidade no texto é tirar o poder e a força que seu texto escrito pode exercer.

Fazendo alusão, ainda, à ação do senso crítico como estímulo dos educadores aos alunos no ambiente de educação, a autora Marília Oliveira, (2015), elucida sobre a necessidade efetiva de um projeto pedagógico crítico sendo sua ação “proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si”. O profissional de educação crítico, como responsabilidade, terá “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RA-JAGOPALAN, 2003, p. 111-2apud OLIVEIRA, 2015, p. 970).

Logo, o educador das licenciaturas agirá como mediador no processo cognitivo crítico do aluno. Tal exercício explorado em sala de aula trará

respectivos reflexos no cotidiano e nas relações interpessoais. Será desenvolvida, ao longo do processo, a autonomia consciente do aluno. Sendo, o mesmo, autor e responsável pela sua história. As comunidades educacionais precisam do estímulo crítico contínuo para melhor encaminhar os alunos para o contexto social ao qual estão inseridos gerando autoconfiança e esperança no alcance de metas e objetivos pessoais.

Segundo Irandé Antunes, (2015), o ensino de língua materna focado puramente na gramática normativa não tem sido eficiente. Isso se deve ao fato de que a atividade discursiva requer muito mais de seus falantes como a capacidade de pensar criticamente, avaliar, relacionar, e raciocinar. Isso não implica dizer que a gramática deva ser dispensada, mas sim utilizada como um meio para desenvolver a competência comunicativa do falante, e não como um fim voltado para si mesma. A autora aponta a grande dificuldade que as crianças e jovens tem com sua própria língua, tal fato evidencia que o ensino tradicional de língua materna está defasado. Irandé Antunes, assim como Marcuschi, propõem uma nova abordagem de ensino baseada nos gêneros textuais, leitura e produção textual. O que proporciona ao aluno a oportunidade de refletirem criticamente sobre a língua e o mundo.

3. Metodologia

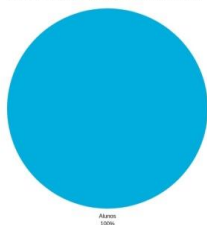
Entre os 10 encontros que integram o período de experiência, os alunos atuantes puderam acompanhar aulas expositivas de gramática, produção textual e literatura ministradas pelo professor-preceptor; sendo ativos na elaboração e ministração de aulas, correções de testes, redação, elaboração de questões e correções de provas. A partir desta observação, as residentes desenvolveram o projeto “Produção de Material didático: O ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais e temas transversais”, no qual consiste em aplicar o material didático composto por seis unidades, sendo elas: “*Eu, o Outro, Nós*”; “*Eu conto a minha história*”; “*Meu primeiro emprego*”; “*Meio ambiente, meu lar*”; “*Gentileza gera gentileza*” e “*Saúde emocional*” no ambiente escolar. Serão elaboradas duas aulas nas quais terá o material didático previamente desenvolvido como base. A unidade 2 “*Eu conto a minha história*”, que tem como temática: racismo e desigualdades sociais, será utilizada. Em seguida, serão aplicados questionários para obter maiores informações dos alunos, a fim de coletarmos a experiência deles diante de um novo material didático. Por fim, haverá a análise das respostas dadas. A presente pesquisa qualitativa visa levantar e coletar da-

dos sobre um grupo de alunos. Busca compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões, sentimentos, percepções, entre outros aspectos imateriais. Não tem o intuito de obter números como resultados conforme a abordagem quantitativa.

4. Resultados e discussões

Por meio desta pesquisa pode-se avaliar a importância da abordagem do material didático como uma ferramenta complementar de ensino. Desse modo, o material atua como uma ferramenta que auxilia o professor a abordar diferentes gêneros textuais e a trazer temáticas atuais que dialogam com a realidade dos alunos.

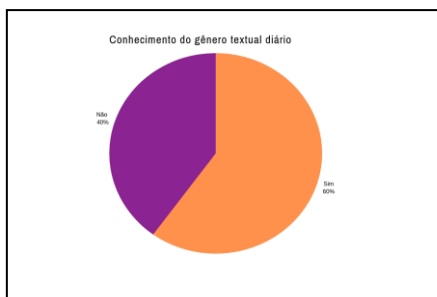
Aceitabilidade do material didático utilizado



As conclusões qualitativas foram expressas em gráficos a fim de ilustrar os resultados encontrados. Os questionários aplicados tinham como objetivo investigar a aceitabilidade do material em sala de aula, averiguar o conhecimento dos alunos acerca do gênero textual escolhido e, por fim, atestar a relevância do tema da unidade para os alunos.

O gráfico acima ilustra a aceitabilidade do material didático aplicado em sala de aula. Segundo os dados recolhidos da amostra, os alunos reagiram positivamente ao novo material. Como resposta à pergunta que verificava se os alunos gostaram ou não do material, o *aluno 1* respondeu: “*Sim, por que é diferente das aulas normais*”. Esta declaração expressa a importância de repensar a prática docente. Como defendido por Berhens (2007):

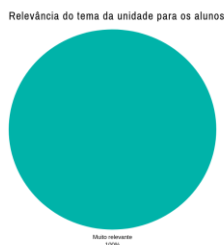
[...] acredita-se na necessidade de repensar o papel da escola, pois a escola nesse paradigma é articuladora do saber. Não é só um espaço físico, mas, sim, um estado permanente do indivíduo, onde o trabalho colaborativo está sempre presente. (BERHENS, 2007)



O segundo gráfico ilustra o conhecimento dos alunos acerca do gênero textual discutido em sala de aula:

Pode-se observar que quase metade da amostra de alunos desconhecia, embora comum, o gênero diário. A aula aplicada tinha como um dos objetivos destacar as características deste gênero, bem como sua função. Visto que, o material foi desenvolvido buscando apresentar ao aluno uma maior diversidade dos gêneros textuais, a fim de ampliar sua competência linguística.

Por fim, o terceiro gráfico apresenta a relevância do tema da unidade 2 para os alunos, que tinha como objetivo discutir racismo e desigualdade social.



Os alunos que participaram da pesquisa consideraram a temática da unidade 2 importante. Trazemos algumas declarações dos alunos ao responderem o porquê de considerar relevante a temática: *Aluno 2*, “(...) por

que fala sobre igualdade”. Aluno 3, “(...) *por que fala de coisas importantes sobre os negros*”. Dado o contexto comunidade escolar, podemos inferir que os alunos se identificaram com a temática, pois esta está próxima da realidade vivida. Segundo Tilio, o material didático adotado é mais do que uma ferramenta:

Acredito que o discurso do livro didático, devido ao papel autoritário que exerce no ensino (Coracini, 1999; Olson, 1989), possa ter uma influência muito forte na formação das identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas [...] (TILIO, 2010)

Portanto, os resultados encontrados no presente estudo sugerem a necessidade de repensar práticas pedagógicas e o papel que o material didático utilizado pode desempenhar. O espaço escolar é o espaço comunitário que, através das relações sociais, possibilita o empoderamento dos sujeitos e a construção de identidade. Isso indica que, quem se sente representado nos materiais didático tende a ter um grau de empoderamento maior, pois isso permite um olhar crítico da realidade através dos estudos da linguagem, um saber pronunciar-se a respeito de questões sociais como, por exemplo, o racismo. É possível afirmar, nesse sentido, que o empoderamento seria a primeira condição para que a pessoa se aproprie da importância do viver em sociedade.

5. Conclusão

O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto realizado no programa *Residência Pedagógica*. O principal objetivo do artigo foi suscitar reflexões acerca do papel de material didático nas aulas de língua portuguesa. Além disso, incentivar a busca de novas práticas pedagógicas com uma abordagem a partir do uso de diferentes gêneros textuais e discursivos. Com este novo olhar, os professores de língua portuguesa passam a empenhar-se em solucionar os problemas do uso da linguagem. Cabe a eles olharem para a linguagem não apenas como um sistema de signos, mas como uma produção humana, capaz de intervir como uma ferramenta de transformação social, tendo um olhar crítico sobre a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *A gramática na atividade discursiva: Funções e limites*. In: Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. Rio de Janeiro: Parábola, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DI-ONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. *A perspectiva dos multiletramentos como estratégia para o ensino de língua portuguesa: Reflexões e práticas*. Brasília. UFSJ, 2015.

TILIO, Rogério. A Representação do Mundo no Livro Didático de Inglês: Uma Abordagem Sócio-Discursiva. In: *The ESPECIALIST*, v. 31, n. 2, 2010.

PROJETO LITERATURA PARA TODOS

Lana Karine de Santana Medeiros de Souza (UEMS)

lanakmsouza@hotmail.com

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata as possíveis conexões da vida de uma estudante de Letras e as oportunidades observadas por ela, numa busca de conhecimento e compartilhamento de informações, aprendizagem e ensinamentos, mediante as apreciações de obras literárias, levando-a a criação do Projeto LITERATURA PARA TODOS, com intuito de se integrar numa sociedade multifacetada, contribuindo e aprendendo coletivamente. A estudante evidencia que o objetivo principal do projeto é a consciência do direito à leitura literária, contextualizando com a ideia de Antônio Cândido, que ao participar de um congresso sobre Direitos Humanos, mencionou: “O Direito à Literatura como um dos direitos fundamentais do homem, cuja negação pode resultar em “desorganização pessoal” ou, ao menos, em “frustração mutiladora” (CÂNDIDO, 2004, p. 174). Posto que, o texto literário, presume e aponta coerência mental, tornando-se “equipamento intelectual e afetivo” (CÂNDIDO, 2004, p. 175), consequentemente, deixando-nos mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; além de organizar a visão que temos do mundo (CÂNDIDO, 2004, p. 177).

Palavras-chave:

Conhecimento. Leitura. Literatura.

1. Nasce um projeto

“[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.”
(CÂNDIDO, 2004, p. 174)

Com base em dados publicados em 2016 pelo INAF (*Indicador de Alfabetismo Funcional*), o Brasil tem 27% de sua população, entre 15 e 64 anos, de analfabetos funcionais. Em 2001 e 2002, esse número era de 39%, ou seja, quantitativamente, cresceu o número de brasileiros capazes de ler. Numa outra pesquisa do mesmo ano, realizada pelo IBOPE por encomenda do Instituto Pró-Livro, divulgada pela 4ª edição da Pesquisa Re-

tratos da Leitura no Brasil, confere-se que mais brasileiros leem e o número de livros lidos por ano também cresceu no país. De 2011 a 2015, houve um aumento de 50% para 56% no total da população de leitores. O número de livros lidos (terminados ou em partes) por ano passou de 4 para 4,96 livros, sendo 2,43 livros concluídos e 2,53 lidos em parte.

Diante destas informações, fazem-se necessárias atitudes, esforços coletivos e facilitadores que possibilitem à população o acesso a bens culturais como projetos literários, a fim de promover a propagação da leitura. Imbuída desta perspectiva, nasce o *Projeto Literatura Para Todos*.

O projeto iniciou-se em uma simples conversa de salão de beleza, onde a estudante de Letras, Lana Medeiros, trabalha como cabeleireira. Do “bate-papo” descontraído que versava sobre gostos literários e obras prediletas, nasceu a ideia que, inicialmente, foi compartilhada com três clientes que decidiram se reunir num sábado à tarde para conversarem a respeito de Clarice Lispector e a obra *Laços de Família*. O encontro deu tão certo que acordaram em reservar, posteriormente, um sábado por mês para um encontro literário que discorreria sobre uma obra pré-selecionada. As reuniões acontecem em tons informais, mediado pela estudante/cabeleireira e as clientes (uma comerciante autônoma, uma servidora pública, uma empresária, uma manicure e uma do lar). Esporadicamente o encontro recebe outras convidadas, no entanto, quase sempre acontecem reunindo o mesmo grupo.

Lana entende de seu papel como mediadora, estudante e interlocutora das obras às suas amigas/clientes, e diz: “– Como seria bom ser o ‘Bendito’, de Castro Alves.”; aspira a estudante, ao citar o poema...

Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n’alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar! (ALVES, Castro. Espumas flutuantes, 1870)

2. O projeto e suas ramificações

O despertar para esta ação se deu naturalmente, pois o fator que unia este grupo foi simplesmente a ânsia por diálogos nobres e terapêuticos, como considera a mediadora do grupo.

Quando nos reunimos para falarmos sobre a inocência ou a culpade Capitu em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899), ou sobre a crise conju-

gal e política de Nicole e Andréem **Mal-entendido em Moscou**, de Simone de Beauvoir (1992), na verdade, estamos falando de nós mesmos e da sociedade em que fazemos parte, não tem como não contextualizar, e é essa a riqueza que se busca nos encontros. Dessa maneira nos colocamos em contato toda a ansiedade de uma vida contemporânea que não se distancia da vida regrada e, porque não dizer, controlada, que os livros literários explicitam, ou da vida revelada sem medo da censura e do julgamento da sociedade moderna.

Por conseguinte, as participantes do grupo foram propagando os encontros em seus meios de convívio, divulgando a literatura como forma de entretenimento e lazer. Numa dessas propagandas *boca aboca*, a estudante/cabeleireira foi convidada a participar de um *happy hour* em um condomínio da capital sul-mato-grossense. Nesse encontro estavam presentes mais de quarenta mulheres, todas dispostas a ouvir sobre a obra escolhida pela convidada, que no momento elegeu o livro *Como água para chocolate*, de Laura Esquivel (1989), como obra a ser discutida. Conforme relato da mediadora, foi emocionante a receptividade das participantes com a obra. O livro realmente evocou emoções e curiosidade na leitura, o que aguçou ainda mais o desejo de propagação da literatura.

A posteriori, foi relatado em redes sociais de duas participantes, o contentamento com a leitura sugerida no encontro, deixando claro para a mediadora do projeto que o caminho escolhido estava certo. E assim, conforme assinala Pennac:

É preciso ler, é preciso ler...
E se, em vez de exigir a leitura,
o professor decidiu de repente partilhar
sua própria felicidade de ler?
A felicidade de ler?
O que é isso felicidade de ler?
Questões que pressupõem
um bem conhecido cair em si mesmo,
na verdade!
(Daniel Pennac (escritor francês).Do livro *Como um romance*, 1992, p. 80)

E a felicidade de ler só seria real se as pessoas pudessem ler por meio do desejo de ler e não pela obrigação, e pensando no prazer de compartilhar o projeto, na felicidade da descoberta de um novo ou velho autor, no entusiasmo de uma nova ou clássica história, quea mediadora decidiu expandir suas opções para os encontros, pois até aquele momento, reunia-se somente com mulheres... e os homens? Os jovens? As crianças? Como compartilhar com todos? Foi então, por intermédio de uma cliente partici-

pante do grupo literário, que conseguiu agendar um encontro numa amplae conhecida livraria da cidade.

A primeira reunião se deu em um domingo, no qual a acadêmica convidou um professor doutor que mediu o evento sobre a clássica obra *Hamlet*, de Shakespeare (1601), que foi um sucesso de público, levando a estudante e o gerente da livraria a firmarem um acordo que constitui em encontros mensais, sempre aos domingos, no mesmo espaço. Desde então, já houve seis encontros, nos quais foram discutidas obras como *Crime e Castigo*, de Dostoiévski (1866), *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis (1954) e *Cem anos de solidão*, de Gabo (1982), entre outras.

Não há como não definir estes encontros como possuidor de um papel social de imensa relevância, já que por meio deles, é possível explorar várias linguagens e novas experiências de pensamentos de modo a ampliar horizontes de reflexão e interação. Dito isso, a estudante reconhece seu papel como cidadã e conceitua sua obrigação como futura docente.

Outra experiência do projeto, foi a de levar a discussão literária para uma sala de aula de alunos do ensino fundamental de uma escola pública, oportunidade que surgiu por meio de um convite de uma professora da universidade, que reconheceu no projeto uma nova linguagem e a oportunidade de inovação e incentivos dos alunos à leitura em grupos. O encontro reuniu alunos do sétimo, oitavo e nono anos e aconteceu à tarde numa escola municipal. A mediação foi realizada pela própria acadêmica autora do projeto, que apresentou a obra *Meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968) aos alunos, que puderam, então, conhecer um pouco da obra por intermédio de leituras e demonstração do livro, ouviram e discutiram sobre a importância da literatura para a vida, além de ganharem livros literários doados por colaboradores do projeto. Thoreau (1882), já assinalava que: “Muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida a partir da leitura de um livro”. Acreditando nesta afirmação e compreendendo que projetos como LITERATURA PRA TODOS, podem incentivar muitas pessoas a se renovar, a se reencontrar como cidadão, e é assim que poderemos mudar nossa consciência a respeito de uma nova sociedade.

3. A esperança de uma nova sociedade:

Quando se inicia um projeto como o Literatura Para Todos, é natural que se pense num bem maior, numa criação que contemple a todos de ma-

neira homogênea, que enteneça a sociedade. Pode parecer pretensioso, mas dados os objetivos centrais, que são: apresentar, possibilitar, contextualizar e, por fim, tornar a literatura objeto de necessidade do indivíduo, o projeto torna-se efetivo e preponderante à sociedade.

A intenção de expor nos encontros, obras clássicas e contemporâneas, de suma importância literária (lê-se obras que possuem a capacidade de interpretar criticamente o mundo, influenciando, mediante reflexão, positivamente a vida das pessoas), remete ao leitor que todos os contextos entre obra e realidade são possíveis, e que somente a leitura proporciona esta conexão.

Dizem-se clássicos aqueles livros
que constituem uma riqueza para
quem os tenha lido e amado;
mas constituem uma riqueza não menor
para quem se reserva a sorte de lê-los
pela primeira vez nas melhores
condições para apreciá-los.
(Ítalo Calvino (escritor italiano). Do livro *Por que ler os clássicos*, 1993, p. 10)

Formar leitores críticos é parte da obrigação educacional fomentada pela família e o Estado. No Brasil, apesar dos índices apontados no início deste artigo demonstrarem um crescimento no número de leitores e de livros lidos, ainda há muito a se fazer para melhorar esta estatística. Não é possível reconhecer uma sociedade desenvolvida econômica, social e intelectualmente sem a presença notória de um histórico literário, por isso é preciso disponibilizar esta conexão. Quem lê, escreve e melhor concatena as ideias e argumentos, e é neste sentido que uma grande nação se faz gigante. Portanto, é dever de toda sociedade contribuir com ações que estimule a leitura, e é direito de todo cidadão ter acesso fácil à literatura. É preciso construir um país de leitores e uma nação com história literária.

Nos países ocidentais, foi em geral bastante semelhante o processo de surgimento e afirmação de uma historiografia literária nacional, não chegando a comprometer-lhe a unidade superior um ou outro detalhe específico de cada contexto nacional. É certo, no entanto, que a disciplina adquiriu em algumas nações um relevo que jamais alcançou em outras. (ACÍZELO, p.73)

O projeto Literatura Para Todos, vai ao encontro desta ânsia por entendimento de uma sociedade que está em transformação. De sua formação até o momento, demonstra que é possível movimentar, questionar e possibilitar um enfrentamento com tudo que é posto e imposto a nossa coletivi-

dade.

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor. (William Faulkner, 1979)

A estudante aspira que neste projeto, a literatura seja posta e degustada com todo deleite e regalo. Assim, então, ficará mais fácil enfrentar o mundo, com os fartos entendimentos divulgados pelas ricas leituras, e proficientes encontros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. *Como ler livros* – Guia clássico para leitura inteligente, ed. Touchstone e ed. É realizações. 1972.

CALVINO, Ítalo – *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *História da literatura* – Trajetória, fundamentos, problemas, ed. É realizações.

Revista LÍNGUA PORTUGUESA, ed. Escala, 70. ed., conhecimento prático, p.26.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*, ed. Rocco, 1992.

PROPOSTA FILOSÓFICO-GRAMATICAL DE ENSINO DO NOME SUBSTANTIVO

Antonio Cilírio da Silva Neto (UFT)

acilirio@bol.com.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma proposta de ensino sobre o “nome substantivo”, para alunos em fase de aquisição de leitura e escrita, os quais se encontram em um período de obtenção do conhecimento de conceitos e classificações; portanto, em processo de descoberta de representações do mundo por meio da língua e da linguagem. Sabemos que, tradicionalmente, ensina-se a classificar as palavras em classes, em substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, o que foi um legado da tradição dos estudos gramaticais. Para tentar reverter esse processo de ensino, discutiremos a importância de o professor compreender os encaminhamentos teóricos que se entrelaçam no ensino do nome substantivo com as considerações linguísticas e filosóficas que estreitam a relação do falante com a língua e a experiência de manipular e aplicar sua normatividade de maneira significativa.

Palavras-chave:

Normatividade. Ensino de Substantivo. Língua e Linguagem. Filosofia da Linguagem.

1. Considerações iniciais

O principal intuito deste artigo é refletir e trazer uma proposta de ensino sobre “nome substantivo” para alunos em fase de aquisição de leitura e escrita, os quais se encontram em um período de obtenção do conhecimento de conceitos e classificações; portanto, em processo de descoberta de representações do mundo por meio da língua e da linguagem. No que diz respeito ao ensino das classes gramaticais, e também em relação ao nome (substantivo), é procedimento da escola, propiciar que os alunos façam relações e associações dos nomes com figuras, objetos, animais, coisas em geral etc. Segundo Campos (2014), na escola, trabalha-se com

(...) formas, cores, dimensões, quantidades, posição relativa, usos de objetos, constituição física e corporal de animais variados, porque a percepção desses objetos é necessária para a formação de noções e conceitos nas várias áreas do conhecimento (CAMPOS, 2014, p. 67).

No estudo da língua portuguesa, a partir da alfabetização, os alunos entram em contato com uma série de classificações que irão orientá-los no uso da língua escrita, como, por exemplo, a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas nas palavras e nos textos, a ordem em que o alfabeto é apresentado, a confecção de listas e o dicionário, a divisão de sílabas das palavras e a posição da sílaba tônica, o aprendizado da acentuação gráfica, o ensino de classes de palavras etc. Esse ensino deve levar em conta a experiência já adquirida pelos alunos, cujo objetivo não é memorizar e repetir a nomenclatura gramatical que pode não ser compreensível. Segundo Campos, as palavras são estudadas para que os alunos se familiarizem com elas e observem algumas de suas propriedades no funcionamento da língua, e passem a atribuir nomes a essas classes, a partir da necessidade de dar nomes às coisas que passamos a conhecer (2014, p. 68).

2. Proposta de ensino sobre substantivo

Quando se elabora material didático como proposta de ensino sobre nome (substantivo) e sobre sua concordância, para crianças do 5º ano do ensino fundamental, é preciso seguir as pesquisas desenvolvidas por linguistas e gramáticos relacionadas ao ensino e ao uso de aspectos da morfologia, da sintaxe, da semântica e da pragmática, além dos estudos filosóficos da linguagem.

Para Campos (2014), os alunos, desde a alfabetização, já entram em contato com a noção de nome, nomes concretos como o dos colegas, dos objetos, dos animais, dos brinquedos, dos alimentos e do material escolar, que são frequentemente utilizados para as atividades de leitura e escrita de textos; nomes próprios e comuns, em que são utilizadas letras maiúsculas e minúsculas, na escrita de seus próprios nomes, no da escola, da cidade e do país.

Segundo o mesmo autor (2014), os conteúdos dos critérios morfológico, sintático e semântico não podem ser transformados em conteúdos de aprendizagem em que os alunos precisem decorar terminologias, como se fosse importante identificá-los, o importante é que os alunos tenham uma boa compreensão de como fazer comparações entre as palavras, porque uma das finalidades do estudo das classes de palavras, e seu foco principal, “é desenvolver a capacidade de reconhecer as semelhanças e diferenças de comportamento que existem entre grupo de palavras, com o objetivo de

compreender melhor o uso que se pode fazer delas” (CAMPOS, 2014, p. 70), para posterior nomeação.

Uma das formas de fazer os alunos apreenderem as classes de palavras, para uma efetiva comunicação verbal, é a compreensão da língua portuguesa como mediação a partir do que o aluno já sabe, propiciando “dados linguísticos e condições para refletir, observando o uso, comparando palavras e frases entre si, levantando hipóteses, verificando sua validade, generalizando e tirando conclusões” (CAMPOS, 2014, p. 70).

De fato, em aulas de língua, o interesse recai sobre atividades que proporcionem aos alunos melhor capacidade de escutarem, captando o essencial de uma mensagem, identificando o fio de uma exposição; o fundamental é desenvolver as suas percepções, tanto na leitura quanto na escrita, proporcionando a capacidade de exprimirem as coisas vivenciadas por eles, suas experiências autênticas, seus sentimentos, seus pensamentos e suas volições (FERRAZ, 2007, p. 45).

3. *Práticas de ensino do nome (substantivo)*

Em concordância com os princípios de Ferraz (2007), nós escolhemos o texto “Convite”, de Paulo Paes, para exemplificar o que propomos. As escolhas atendem a proposta de um ensino caracterizado pelo prazer, haja vista que a poesia é uma produção de estética prazerosa. Além disso, a representação do universo da criança é presente nas poesias e, em razão disso, o texto foi concebido como recurso de importante significância para o ensino de língua materna, pois as poesias, ao valorizarem o universo, o imaginário da criança, representam um ensino que valoriza o conhecimento adquirido do aluno como ponto de partida, como forma de ampliação e como modo de reconhecimento. Que criança que não se reconhece no brinquedo?

CONVITE
Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam,
como a água do rio
que é água sempre nova,
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia? (José Paulo Paes¹⁵⁷)

Para o estudo da poesia, propomos que o professor faça a introdução com um convite para a leitura. Fazendo uso dos princípios hermenêuticos de Gadamer, é interessante que o professor explore as sensações que a palavra “convite” provoque como forma de antecipação e com a intenção de conhecer os pré-conceitos e os pré-juízos que o aluno tenha em relação ao tema, antes do contato com o texto. Além disso, a exploração do convite deve ser usada como forma de envolver os alunos para a leitura e para outras atividades relacionadas a ela. Inicialmente propomos uma leitura silenciosa e posteriormente uma compartilhada dos textos.

Segundo Gadamer, a arte possui horizontes próprios;consequentemente, para nós, o texto também é constituído de horizontes próprios, de tradição própria e de conceitos e juízos. Daí, o jogo começa sempre a partir do contato do leitor com o texto, em que há o delineamento da imagem por meio de pré-compreensão do todo a partir da primeira parte que é percebida. Nesse contexto, o professor deve ter ciência de que os pré-conceitos e os pré-juízos do aluno estão sendo delineados pelos horizontes e pela tradição própria do texto e por seus conceitos e juízos. O professor deve ter clareza de que o aluno faz, igualmente sempre, uma pré-compreensão de todo poema a partir da primeira parte do que vê. O professor deve levar o aluno a reconhecer as percepções que ele realiza em contato com o poema. Essas percepções podem ser feitas com atividades orais e/ou escritas.

A leitura que o aluno faz do poema deve levá-lo a reconhecer que a “linguagem tem função exclusiva de representar o mundo” (WITTGENSTEIN,1994), tomando cuidado para não afirmar que essa representação é sempre analógica e transcendental; nesta proposta, esse reconhecimento pode ser feito por meio do jogo através da leitura numa perspectiva histórica do aluno. Essa leitura permite que o aluno faça inferências das suas vivências a cada verso do texto. Para Gadamer, a leitura sob a perspectiva histórica do leitor faz com que ele tome consciência de si e abra-se ao texto.

¹⁵⁷ Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula. Acesso em: 20/12/2017.

O entendimento do texto faz com que o aluno se deixe levar pelo jogo. Por conseguinte, o aluno chega à compreensão de todo o texto, por meio da retomada de cada verso.

Como parte da dinâmica circular dos fundamentos teóricos de Gadamer, a interpretação acontece na explicitação da compreensão das assimilações, das inferências, das reflexões que são realizadas do poema para o outro, ou seja, quando há socialização, compartilhamento social das compreensões dos entendimentos. Os jogos de linguagem devem levar o aluno a construir suas interpretações.

A leitura, como uma ação decodificadora de signos, não é capaz por si só de garantir ao aluno a aquisição de competências para as assimilações, para as inferências, para as reflexões e para os entendimentos do texto. Uma vez que ler não é só soletrar e pronunciar uma palavra após outra; mas, principalmente, realizar o movimento hermenêutico constante que é comandado pela expectativa de sentido do todo, e que é preenchido, a partir de cada parte individual, finalmente, na elaboração significativa do todo (GADAMER, 1985 p. 49-50).

O jogo proposto por Gadamer exige uma série de comandos e de agenciamentos. Sendo assim, são necessários jogos de linguagem como ações elementares para o viver lúdico e autêntico, explicitados por Saes como ações de comandar e de agir segundo gerências; de descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas; de produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); de relatar um acontecimento; de conjecturar sobre o acontecimento; de expor uma hipótese e prová-la; de apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas; de ler e de representar como no teatro; de cantar uma cantiga de roda; de resolver enigmas; de fazer uma anedota; de contar; de resolver um problema de cálculo aplicado; de traduzir de uma língua para outra; de pedir; de agradecer; de maldizer; de saudar; de orar etc. (2013, p. 53-4).

A proposição de jogo de Gadamer, exposta por Saes, apresenta relevantes ações de exploração do texto para o ensino de língua materna. Por considerarmos a importância e a valorização da proposta do filósofo alemão, propomos uma série de atividades/comandos para que esse ensino ocorra de maneira profícua.

Depois das atividades de antecipações feitas na exploração da palavra “convite” e depois das leituras silenciosas e em voz alta, nós sugerimos

atividades com questões de compreensão que levem os alunos a construir o conceito de “nome”, como as que seguem nos itens transcritos abaixo, a título de exemplo:

- No texto há palavras que designam nomes de objetos e coisas. Que palavras são essas? (espera-se que os alunos identifiquem as palavras: convite, poesia, palavras, bola, papagaio, pão, água, rio e dia).

- Dentre os objetos e as coisas designadas pelas palavras do texto, quais são as que você mais usa? (possivelmente, todas as coisas e objetos serão citados pelos alunos, pois são comuns para a maioria deles; o interesse da questão é levar posteriormente o aluno a reconhecer que ele faz uso corriqueiro do nome dos objetos, coisas, seres etc.).

- O que são bola, papagaio e pão? E que sentido a palavra poesia pode ter no texto? Que relação há entre as palavras bola, papagaio e pão com a palavra poesia? (espera-se que os alunos apontem bola, papagaio e pão como brinquedo – é importante registrar que pode haver assimilação da palavra papagaio como designação de animal, cabendo ao professor explorar a relação da palavra com o contexto do texto e com a semântica das outras palavras que com ela tem relação).

- Numa discussão mais ampla, esse possível registro oportuniza o estudo das variações linguísticas, porque o nome papagaio em certas regiões do país não designa pipa, enquanto que em outras sim; espera-se, ainda, que os alunos reconheçam que o nome poesia, no poema, possui forte relação com as palavras bola, papagaio e pão, pois o nome poesia remete ao sentido de brinquedo.

- O texto apresenta comparações. Que elementos são comparados? E que relações marcam as comparações?

- Propor que o aluno faça uma relação de nome, de seres, de objetos, coisas, sentimentos, lugares que fazem parte do seu cotidiano. Estimular que o aluno relacione um grande número de nomes que marque os seus diversos espaços (casa, escola, igreja, parque, balneário, zoológico...).

Outras atividades podem ser desenvolvidas com o objetivo de levar o aluno à percepção de que um objeto, um ser, uma coisa ou um fenômeno podem receber diversas designações e, portanto, vários nomes. As posições e as relações relativas permitem vários nomes para designar uma única coisa; isso faz com que a palavra pessoa não seja suficiente para designar um

ser, os seres possuem várias posições e relações, como relações entre pessoas (filhos, pai, mãe, amigos), entre instituições (profissional, estudante, educando) e outras.

Feitas as relações e a partir dos comandos das atividades anteriores, o aluno terá subsídios para construção do seu conceito de “nome”. O professor pode conduzir o processo, retomando o conhecimento construído pelo aluno. Essa condução pode ser feita com inferências e/ou indagações de forma oral e posteriormente escrita, ou invertendo o processo, desde que leve o aluno às assimilações necessárias. Dessa forma, perguntar aos alunos se há algum elemento da lista que não possua identificação leva a conclusão de que tudo que existe no mundo tem nome.

Na condução do aluno para construção do seu conceito de nome, é pontual fazer as seguintes perguntas: O que os nomes representam? O que os nomes identificam? O que os nomes designam? Quando o aluno responder que os nomes representam, identificam ou designam o nome dos seres, dos objetos, dos sentimentos, das coisas ou dos fenômenos, ele estará construindo seu próprio conceito.

Construído esse conceito, o professor pode aprofundar o estudo de substantivo. O início desse aprofundamento é proposto na apresentação dos conceitos de nome instituídos na língua materna. Para tanto, é significativo que o professor oportunize a reflexão do aluno tanto a partir dos conceitos instituídos pelos linguistas, quanto a partir dos conceitos construídos pelo educando. Com isso, o aluno poderá identificar no outro as assimilações e aplicações pessoais que realizou, é o encontrar-se no outro.

A reflexão do conceito de nome deve ser feita pelo aluno em todas as atividades de estudo dessa classe gramatical (também é necessário estudar o conceito de nome no ensino de adjetivo e de artigo), e não apenas numa determinada atividade. Gadamer, na sua teoria sobre a interpretação, propõe o retorno como dinâmica elementar do jogo da aprendizagem. Não se pode conceber o ensino de uma classe gramatical como o nome em um número determinado de aulas, como acontece em vários universos educacionais, nos quais o estudo dos nomes é planejado e desenvolvido em curto período de tempo, sem que se leve em consideração a consolidação da sua aprendizagem. Esse ensino deve ser colocado como um programa de aprendizagem e não como um programa de aulas dadas.

Nesse sentido, Ferraz afirma que a escola deve criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno tomar consciência das estruturas da língua e sistematizá-las, descobrindo as suas regularidades, apropriando-se delas progressivamente (2007, p. 42).

Levar o educando a refletir sobre as implicações das classes gramaticais, a partir do seu contexto, da sua vivência, é importante para o ensino, mas apenas essas ações não são suficientes para abranger a complexidade dos constituintes e das instâncias dessas classes. Para tanto, são necessárias outras atividades que explorem as características e as especificidades que determinam o número, singular e plural, representados pelos nomes.



Como exemplo dessas atividades, apresentamos uma charge e as perguntas que devem ser feitas aos alunos após a leitura:

Fonte: www.veredasdalngua.blogspot.com.br. Acesso: 20/01/2018.

- Como são conhecidas as histórias de pescadores?
- Os personagens e alguns nomes do texto ajudam a construir as ideias que configuram as histórias de pescador. Que nomes são esses? Retire-os.
- Quanto ao grau, por que esses nomes ajudam a construir essa ideia? Ou seja, qual a relação que essas palavras têm com as histórias de pescador?
- Reescreva o texto colocando os nomes no grau normal e diminutivo.

- Faça uma lista de nomes presentes no seu cotidiano que possuem grau normal, aumentativo e diminutivo e veja os sentidos que elas apresentam.

Com esta atividade, o professor pode explorar o sentido que os nomes ‘peixão’, ‘bocarra’, ‘homenzarrão’ e ‘rapagão’ ajudam a construir no texto, haja vista que é esperado que aluno, ao responder “como são conhecidas as histórias de pescadores?”, afirme que são conhecidas como histórias mentirosas. Em diversos contextos, o exagero é identificado como história de pescador. Assim, o aluno, conduzido pelo professor, relaciona o conhecimento de mundo à representação dessas palavras. O aluno deve perceber que é o grau aumentativo que provoca o exagero presente no texto e é a representação do conhecimento de mundo que instituiu as histórias de pescador como inverdades.

4. Considerações finais

As atividades propostas não encerram o ensino da classe de palavras “substantivos”, isso porque são amplas e complexas as suas constituições, assim como os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Campos defende que na reflexão que se faz sobre o uso da língua(gem), o importante “é a troca de ideias entre os alunos, as considerações interpretativas que eles fazem sobre as palavras, as tentativas de explicar, à sua maneira, o que percebem e nunca a preocupação de estabelecer uma resposta igual para todos e a que todos devem chegar” (2014, p. 86). Isso significa reconhecer que nem sempre a aprendizagem acontece como o esperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone, 2014.

FERRAZ, Maria José. *Ensino da Língua Materna*. Lisboa, Portugal: Caminho, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *A Atualidade do Belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Trad. de Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva*. 2. ed. Trad. de Marco Antônio

Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. 16. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAES, S. F. de. *A linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al. (Org.); José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (tradução). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*, §§ 23, 241 e 244. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores.)

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Petrópolis – RJ: Vozes Editora, 1994.

**REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOÇÃO MAIS
ESQUILIBRADA EM TORNO DA DISCIPLINA GRAMATICAL NO
CURSO DE LETRAS¹⁵⁸**

Priscila Venâncio Costa (UFT)

priscilavenncio@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste texto, tratamos sobre a necessidade de uma noção mais equilibrada a respeito da disciplina gramatical no curso de Letras. Tendo Deleuze, Guattari, Edgar Morin, Faraco e Neves, como principais suportes teóricos, evidenciamos influências negativas de uma visão tradicional sobre a disciplina gramatical; apontamos, ainda, para a necessidade de ressignificar a visão em torno dessa disciplina através de um exercício realizado a partir de um campo curricular que prime pela construção de subjetividade ‘transversalista’. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

Palavras-chave:

Currículo. Letras. Disciplina gramatical.

1. Introdução

É notável que os problemas iniciais de ordem conceitual e metodológica, em relação à gramática, tiveram nos últimos anos uma grande contribuição das diversas áreas da linguística. As concepções de língua e de gramática passaram por transformações positivas. Apesar disso, percebemos que as práticas pedagógicas ainda não encontraram um ponto de equilíbrio diante dessas novas propostas. Muitas insistem no repasse de conteúdos gramaticais de forma fragmentada e descontextualizada, outras privilegiam somente o texto ignorando o trabalho com os aspectos gramaticais, outras optam pelas duas vertentes, mas a partir de uma abordagem desmembrada.

Isso nos induz a pensar que os professores ainda encontram dificuldades para realizar a abordagem dos aspectos gramaticais em suas práticas pedagógicas. Parece não haver bases teóricas suficientes para a uma com-

¹⁵⁸ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

preensão consistente no que concerne a disciplina gramatical. A fim de refletir sobre as possíveis causas que possam concorrer para a instabilidade dessas práticas, objetivamos, neste artigo, discorrer sobre os fatores que têm envolvido as noções em torno da natureza da disciplina gramatical no curso de Letras, uma vez que essa entidade é responsável pela formação de professores de Língua Portuguesa, sendo que esses profissionais é que poderão, através de um ensino de qualidade, provocar mudanças reais no ambiente escolar. Consideramos a necessidade de ressignificar a visão da disciplina gramatical de modo que ela possa ser trabalhada de modo mais íntegro e profícuo nos cursos de Letras e, por conseguinte, na escola, por meio de profissionais críticos e reflexivos.

2. Gramática: visão histórica

Há certa incongruência no que se refere ao modo como desenvolvemos nossas ações ao longo da vida. O fato é que a realidade é tecida por meio de nossas ações em um processo contínuo, complexo e natural de transformação. Essa transformação é fruto da intensidade e do desejo de nos recriarmos, e, para que ela aconteça, movimentamos e conectamos diversos componentes heterogêneos; através de fluxos e fios, criando assim, uma rede de acontecimentos. Assim, as sociedades se expandem por meio de conexões, de misturas entre grupos sociais, entre territórios, entre culturas, entre raças e entre línguas.

Todavia, embora esse caráter de multiplicidade e de metamorfose seja real, a sociedade, paradoxalmente, tem sua historicidade marcada por tentativas sociais e organizacionais segregacionistas, disputas em torno do poder, e por uma racionalidade voltada, preferencialmente, para a criação de padrões e regras universais, gerando, por conseguinte, uma série de barreiras discriminatórias.

Essa mesma incongruência também pode ser evidenciada em relação aos estudos atrelados ao ensino-aprendizagem da linguagem. Quando analisamos o contexto histórico que envolve os estudos voltados para a história da Língua Portuguesa, os registros iniciais e seus processos de transformação diacrônica, nós encontramos um rico arsenal de pesquisas e trabalhos científicos que irão atestar-lhe um caráter nômade, plural e multiterritorial. A língua portuguesa é resultado de um longo processo de transformações corpóreas e incorpóreas que, ao longo dos séculos e através de vários polos

de irradiação, situados em diversas e distintas localizações geográficas, adquiriu uma grande variedade linguística nacional.

No entanto, embora haja evidências sobre o caráter plural e multiteritorial dessa língua, também encontramos, quanto ao seu processo de construção gramatical e ensino, um extenso conjunto de discussões e debates mobilizados ao longo dos anos, em torno do mesmo problema: a existência de “uma gramática” (que é a normativa), considerada e ensinada como sendo um marcador de poder, isto é, ditadora de regras e padrões estáticos para o bem falar e escrever, utilizada, portanto, como uma ferramenta de ensino excludente.

Não se pode negar que a gramática possui um passado questionável. A necessidade gramatical surgiu dois séculos antes da era cristã na escola de Alexandria; o propósito, nesse princípio, era o de preservar uma suposta “pureza” da língua grega, sendo que os gregos, receando que diferenças linguísticas na linguagem corrente da população modificassem a língua clássica, foram, então, os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e às suas estruturas gramaticais, com o propósito de criar, assim, uma gramática que pudesse garantir essa “pureza” linguística (LIMA, 2006 *apud* WAAL, 2009).

A criação da gramática, portanto, teve como objetivo para sua regularização o estabelecimento de um padrão na língua, principalmente na escrita. Conforme Neves (2002), o estudo gramatical, pelas próprias condições de surgimento, limitou-se à língua escrita, tendo ainda como referência a língua literária antiga, especificamente a da cultura grega.

O grande problema é que essa regularização de padrão linguístico – que na verdade configurou-se como imposição – gerou, ou intensificou ainda mais, os conflitos sociais, na medida em que ela cooperou para fortalecer as diferenças sociais. Isso porque a forma de falar de cada indivíduo era o que definia sua condição social, sendo que a modalidade que estivesse de acordo com as regras gramaticais, considerada culta, era a mais respeitada em detrimento da que fosse diferente. Daí solidificou-se toda uma base gramatical constituída de preconceitos linguísticos, regras restritivas, imposição-subordinação linguística.

Consequentemente, essa visão tradicional se materializou e vem prevalecendo até hoje, na maioria dos âmbitos sociais e principalmente no processo de ensino–aprendizagem escolar, gerando muitas dúvidas, discus-

sões e práticas instáveis em torno da natureza disciplinar gramatical.

3. *Disciplina gramatical*¹⁵⁹: a busca por uma noção mais equilibrada em um campo de controvérsias

Consideramos que, em torno da prática e do conceito acerca da natureza disciplinar gramatical, seja necessário reunir múltiplas noções, pois, conforme explica Neves (2015, p.29), a gramática da língua pode oferecer múltiplos tipos de “lições”: a) no modelo normativo puro, a gramática é vista como um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; b) no modelo descritivo ou expositivo, a gramática é vista como um conjunto que descreve os fatos de uma língua; c) no modelo estruturalista, a gramática é vista como descrição de formas e estruturas de uma língua; d) no modelo gerativo, a gramática é vista como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

Não queremos, aqui, defender qual seria a melhor de todas essas noções supracitadas – e isso, realmente, não possui mais tanta relevância no campo dos estudos linguísticos, uma vez que a noção de superioridade x inferioridade tem sido bastante questionada – acreditamos, a propósito, na existência de um conjunto de *territórios gramaticais* que envolvem a língua, organizando-a e analisando-a, cada um, a seu modo. Mas, é preciso reconhecer que a noção que temos construído, acerca da natureza da disciplina gramatical, encontra-se um tanto desequilibrada. Devemos concordar com Neves (*Ibid.*, p. 29) sobre o fato de que nós “não temos sabido muito bem fazer a avaliação dessa disciplina que incomodou e revoltou a tantos nos bancos escolares”.

O problema é que temos convivido com uma noção gramatical – construída ao longo dos tempos sobre influência da gramática tradicional ocidental – que nos levou a perceber e realizar a disciplina gramatical como um marcador de poder, indicadora do certo e errado. As condições para a construção dessa concepção, evidentemente, têm seus registros histórico-sociais comprobatórios; no entanto, como Neves (2015) pondera, mesmo que a gramática tenha sido instituída como imposição de padrões, pelas próprias

¹⁵⁹ Encontramos essa forma de expressão no livro *Que gramática estudar na escola*, de Maria Helena de Moura Neves.

condições e contexto em que surgiu, devemos lançar os olhos para o que temos hoje. Vivenciamos um contexto científico absolutamente diferente, com o avanço das ciências, a natureza da língua e da linguagem passou a ser vista de outras formas.

A ciência linguística mudou, significativamente, os rumos do pensar e do fazer em relação ao ensino de linguagem. Com o surgimento dos estudos variacionistas – do ramo da sociolinguística – a variação linguística foi reconhecida como um processo natural da linguagem, o que contribuiu para que se iniciasse um processo de superação de preconceitos linguísticos. O desenvolvimento dos estudos sobre oralidade – do ramo da análise da conversação – contribuiu para a construção de uma concepção relativista do padrão, considerando a possibilidade de vincular a escolha do padrão à modalidade de língua, em uma atividade na qual o indivíduo, ao perceber as características particulares de cada situação, procura se adequar, atendendo às necessidades da comunicação (NEVES, 2015).

Não obstante, esses avanços, é possível perceber certa dicotomia entre dois grupos: a) aqueles que sustentam a ideia/ideal de um padrão modelar – que, segundo Neves, são, não somente gramáticos tradicionais, que ainda adotam uma visão distorcida acerca da gramaticalidade, mas também, o povo, que tem fascínio pela “boa linguagem”; e b) aqueles que procuram distanciar-se o máximo da tradição gramatical, o que para Faraco (1999), não representa uma atitude positiva, uma vez que é preciso admitir que a tradição gramatical ainda é a principal fonte de referência de normatização da linguagem-padrão falada e escrita no país; além disso, ela também fornece uma metalinguagem bastante útil no trato das línguas humanas. Segundo Faraco, foram, justamente, as propostas dos linguistas que, de certa forma, contribuíram para o surgimento de outra visão distorcida: a “exclusão da gramática”.

Ambas as visões estão arraigadas na tradição, há anos as escolas vêm praticando e propagando uma noção desequilibrada em torno da disciplina gramatical, tornando-a inflexível, rígida, negativa e configurando-a em práticas instáveis: a) uma das práticas reduz seu trabalho à “taxonomia e à nomenclatura em si e por si”, desvinculando-a das variedades: “zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua” (NEVES, 2015, p. 18), pressupondo a existência de uma língua homogênea e cultivando o preconceito linguístico; b) outra das práticas reduz a aula de língua portuguesa apenas ao trabalho com textos, rejeitando a gramática no trata-

mento escolar da língua; postura pouco favorável, uma vez que, além de ignorar a importância da linguagem-padrão escrita, também cultiva certo preconceito em relação a ela, na medida em que distancia o aprendiz da linguagem considerada de prestígio.

Mas, se essa prática já é corriqueira na escola, o seguinte questionamento nos inquieta: como tem sido trabalhada a visão acerca da disciplina gramatical no curso de licenciatura em Letras? Esse questionamento surgiu quando passamos a perceber que, na verdade, além da busca pela realização de um trabalho mais profícuo com a gramática, há também certa disputa na qual lutam, principalmente, gramáticos e linguistas. Essa disputa afeta o currículo e, conseqüentemente, a formação dos professores.

4. *Currículo de letras: alternativas para a construção de uma subjetividade ‘transversalista’*

O campo do conhecimento tem sido perpassado por uma série de fluxos das mais diversas qualidades, o que o tornou, como considera Arroyo (2013), um território em disputa. Essa verdade tem sua justificativa percebida no percurso histórico e conflituoso no qual o currículo se desenvolveu e ainda se desenvolve nos dias de hoje. De acordo com Arroyo, há quatro motivos pelos quais o currículo pode ser considerado como um território em disputa.

O primeiro deles diz respeito à dinamicidade, à complexidade e à disputa, na qual adentramos pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia; o segundo, por sua vez, refere-se às marcas históricas de relações sociais e políticas de dominação-subordinação que influenciaram a produção e a apropriação do conhecimento, com a negação de informações e segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias e as lutas desses coletivos para a inclusão desses conhecimentos negados; o terceiro se concretiza a partir da estreita relação entre currículo e trabalho docente, na medida em que o segundo procura sempre manter um controle e fidelidade para com o primeiro, que é estabelecido como núcleo inflexível e estruturante; o quarto aborda a centralização histórica curricular que concentra suas disputas em torno da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Em um contexto como esse, de tensões e conflitos, os partícipes do processo educacional – professores, alunos/acadêmicos, todos os que con-

vivem e movimentam o território da escola ou da universidade – certamente, encontram muitos desafios, obstáculos, corpos normatizantes que controlam a produção e a apropriação do conhecimento. Desse modo, os atos de ensinar e aprender se tornam cada vez mais complexos, na medida em que são controlados por padrões estruturantes e ao mesmo tempo perpassados por fluxos que movimentam a possibilidade de construção de um espaço educacional mais abrangente, acessível e crítico-libertador.

O currículo do curso de Letras, uma vez que é incluído como um dos inúmeros campos de saberes existentes no meio educacional, que são perpassados por essa diversidade de fluxos, também é envolvido por tensões e conflitos. Disso decorre que o grande desafio desse curso, em meio à discussão que já corroboramos em torno do contexto histórico e do processo de ensino–aprendizagem da linguagem, é proporcionar uma formação crítica-libertadora aos futuros professores de Língua Portuguesa. Há uma busca, cada vez mais intensa, por um profissional que seja capaz de alcançar uma visão ‘transversalista’ acerca de sua formação.

Não é uma tarefa fácil; contudo, é necessário que se busque um equilíbrio em meio a esse movimento de fluxos. Isso não implica dizer que a universidade deva, a partir de um currículo, estabelecer uma “identidade”; por hora, afirmamos que a constituição de uma identidade também pode abrigar pressupostas exclusões –, mas trabalhar na construção de uma subjetividade ‘transversalista’, que seja, de fato, plural, que não conheça “nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca”, e que “permita responder ao mesmo tempo a suas amarrações territorializadas idiossincráticas (territórios existenciais) e as suas aberturas para sistema de valor (universos incorporais) com implicações sociais e culturais” (GUATTARI, 1992, p.11).

Num curso de Letras, isso significaria a construção de um trabalho sério com a formação docente, que levasse o acadêmico à condição que o tornasse capaz ou que ativasse sua capacidade de perceber que cada indivíduo, cada grupo, cada comunidade, por sua vez, organiza seu próprio sistema de modelização de subjetividade – demarcações cognitivas, estilísticas, rituais, isto é, uma série de comportamentos que assegura uma identificação – e, ao mesmo tempo, estabelece linhas que permitem conexões.

Essa percepção, associada ao trabalho com estudos linguísticos em um curso de Letras, conduziria o aprendiz a compreender a linguagem como um rizoma: “cadeias semióticas de toda natureza [que são] conectadas a

modos de codificação muito diversos” (Deleuze e Guattari, 2011, p.22).Essa compreensão conduziria o aprendiz a ter uma visão mais crítica quanto ao objetivo de sua futura atuação como professor de Língua Portuguesa.

Para isso, consideramos, neste trabalho, alguns movimentos básicos que um acadêmico do curso de Letras poderia realizar a fim de se envolver com mais criticidade com os estudos linguístico-gramaticais:

1) refletir sobre a natureza da língua, para perceber a complexidade de seu caráter;

2) refletir sobre norma e padrão linguístico, para perceber sua necessidade e sua funcionalidade na sociedade;

3) refletir sobre a natureza da gramática, enquanto disciplina e objeto de estudo e de ensino, levando em consideração o seu percurso histórico, a diversidade e as transformações conceituais que a envolvem.

Essas reflexões são primordiais em um curso de Letras e na própria escola. É crucial que aquele que pretenda se envolver com os estudos dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa (seja professor, aluno, acadêmico), entenda a necessidade de conhecer seu percurso histórico, acompanhando seus processos transformacionais diacrônicos, para conhecer/reconhecer seu estado atual.

A partir desses movimentos reflexivos é que emerge o que poderíamos chamar de pesquisador-ativo, isto é, um sujeito que parte rumo a seu objeto de estudo, que, neste caso, é a gramática, procurando assimilar não somente sua forma e seu conteúdo ‘pré-organizados’, mas procurando entender e refletir sobre suas condições iniciais de constituição, seus múltiplos processos de transformação, os fluxos diversos que o circundam, sua funcionalidade; enfim, julgamos indispensável que o pesquisador faça um apanhado geral acerca do objeto de estudo para que sua visão seja dimensional e crítica. Mas, para isso, faz-se necessário, também, que haja melhores propostas e abordagens no trabalho de abrigar a disciplina gramatical na estrutura curricular dos cursos de Letras.

5. Língua, norma e padrão linguístico.

Apoiando-nos na filosofia de Deleuze e Guattari (2011), no pensamento complexo de Edgar Morin (2005), nos princípios funcionalistas de Neves e em seguidores dessa perspectiva (2015), nas proposições referentes às novas teorias linguísticas, de Faraco e Castro (1999), ousamos propor algumas reflexões e princípios que poderiam auxiliar, não somente no trabalho de abrigar a disciplina gramatical na estrutura curricular do curso de Letras, mas também na composição de um exercício que possibilite, ao acadêmico, caminhos para pensar com mais clareza e criticidade acerca da natureza dos processos linguísticos:

- 1) assumir que a *linguagem* é um processo interativo, desenvolvido, portanto, no uso. “Isso implica entender que a língua não é um sistema uno, invariado; Mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes” (NEVES, 2015, p.20). Não há registros que comprovem a existência de um “locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea; a língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, uma realidade essencialmente heterogênea” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.23). Isso incita a constatação de que as variações não podem ser vistas como “erro”, “defeito”, “decadência”, mas como um movimento natural linguístico que, em virtude de uma multiplicidade de fluxos de diversas categorias, sempre é suscetível a mudanças. A partir daí, pode-se considerar a língua sob uma perspectiva multiterritorial, uma vez que é constituída por conjuntos de território(s) nos quais são contidos o léxico, as gramáticas, os componentes infinitos e a variação.
- 2) assumir, por outro lado, que é, justamente, em virtude dessa complexidade das coisas naturais, que não se pode fugir da realidade paradoxal na qual surge a necessidade de estabelecer padrões, como uma forma de assegurar uma estabilidade, estabelecendo uma certa ordem, mesmo que essa ordem não esteja ancorada em seu sentido literal, mas também paradoxal, sendo, portanto de natureza provisória (MORIN, 2005). E, assim, afirmar a necessidade de um *padrão linguístico*, mas que seja proposto dentro da observação dos usos, considerando que uma gramática não pode firmar-se em uma “descrição de padrão ideal irreal” (Neves, 2015, p.20).
- 3) nesse mesmo raciocínio, assumir também a norma, como “um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural” (*Ibid.*, p.20). *Norma* não é, como explica uma proposição de Faraco

(2002, p. 39), reavaliada por Neves (2015, p. 20), somente “um conjunto de formas linguísticas”, mas “também um agregado de valores socio-culturais articulados com aquelas formas”. O que significa dizer que, assim como ocorre nas normas sociais, também ocorre, nas normas linguísticas, fenômenos de diversificação, sendo que cada comunidade, grupo, constitui uma norma como fator de identificação, de estilo - uma assinatura. Aqui ocorre, ainda, um processo de conexão de agenciamentos no qual essas normas se interpenetram, constituindo a realidade heterogênea da língua.

6. Considerações finais

Compreendemos que a noção geral em relação ao que concerne a natureza da disciplina gramatical tem sido perpassada por uma série de fatores que a tem tornado instável em meio aos processos de realização de seu estudo e ensino. Entre esses fatores, como já observamos, há um passado gramatical marcado por tentativas de estabelecer uma suposta “pureza” que contribuiu para uma visão negativa e distorcida a respeito da gramática; ao lado desses fatores, há também as propostas dos linguistas, que, não obstante suas notáveis contribuições para romper com o preconceito linguístico, ainda não se mostraram teoricamente consistentes para o desenvolvimento de trabalho profícuo com os aspectos gramaticais; por fim, existe ainda o próprio desequilíbrio da concepção de disciplina gramatical em decorrências dos fatores anteriores.

É preciso considerar o fato de que a gramática carrega, desde sua instituição, as marcas verdadeiras que a qualificaram como deflagradora de padrões; no entanto, essa visão deve ser ressignificada, afinal vivenciamos um contexto diferente de nossos antepassados. Evidentemente, não podemos pensar, ingenuamente, que as classes dominantes desistiram de subjugar as minorias, isso ainda ocorre por meio de outras formas. Mas, encarar a gramática como aliada é um bom caminho para não somente ressignificar os meios pelos quais ela é estudada e ensinada, mas também para uma melhor compreensão a respeito da necessidade de seus usos e funções em uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*; Volume 3 e volume 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: *Educar em Revista*. n. 15, Curitiba, 1999.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo. Ed. 34. 1992. Disponível em: <https://monoskop.org/images/0/03/Guattari_Felix_Caosmose_Um_novo_paradigma_estetico.pdf> Acesso em: 27/10/2018.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: Contexto, 2015.

WAAL, Daiane Van. Gramática e o ensino da Língua Portuguesa. In: *IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 26 a 29 de Outubro de 2009- PUCPR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2003_1006.pdf> Acesso em 28/10/2018.

**REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE LITERATURA MENOR,
DE DELEUZE E GUATTARI, E SOBRE O CONTO
“CEGO ESTRELINHO”, DE MIA COUTO**

Silvana Silva Batista (UFT)
silvana_frederik@hotmail.com
Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenancio@gmail.com

RESUMO

Neste texto, apresentamos o conteúdo literário do escritor moçambicano Mia Couto, relacionando-o ao conceito de ‘literatura menor’, proposto por Deleuze e Guattari. Tendo esses filósofos como principais fontes teóricas, revisamos as principais características da literatura menor, revelando-as na produção literária de Mia Couto, por meio de uma análise do conto “Cego Estrelinho”; e apontamos para a necessidade de uma literatura menor, na escola, como um exercício realizado a partir de um campo literário que possibilite a criação do novo, a afirmação das singularidades e o encontro com a alteridade. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, e no PROFLETRAS, da mesma universidade.

Palavras-chave:

Literatura menor. Mia Couto. Conto “Cego Estrelinho”.

1. Introdução

O que vem a ser a literatura? Responder a essa questão não parece ser tarefa fácil quando nos deparamos com uma enorme variedade de conceitos possíveis e de ressignificações pelas quais esses conceitos podem passar ao longo das épocas. Contudo, é preciso convir que, quando ouvimos falar em literatura, logo nos vem à mente os grandes escritores consagrados e as obras legitimadas pelas políticas canônicas, como constituintes do patrimônio literário da nação. Aqui, evidenciamos a existência de uma literatura dos “menores”, aquela que, por uma série de critérios – estéticos, internos, características de marginalidade, tipos sociológicos, as próprias qualidades do autor, o fato de pertencer à cultura periférica, critérios históricos ou historiográficos (BATALHA, 2013) – é, infelizmente, excluída e pouco conhecida ou apresentada na escola.

Neste artigo, apresentamos a produção literária do escritor moçambicano Mia Couto, em especial, o conto “Cego Estrelinho”, relacionando essa obra ao conceito de literatura menor, proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari. Para tanto, revisaremos, inicialmente, as principais características dessa qualidade literária menor; em seguida apresentaremos uma síntese da narrativa, destacando as peculiaridades que lhe conferem o caráter de literatura menor, junto a um conjunto de reflexões e a uma curta análise dos componentes que constituem a obra.

Objetivamos, com este artigo, apontar para a necessidade da abordagem da literatura menor no contexto escolar, por acreditar que o contato com essa categoria literária pode abrir possíveis caminhos para que alunos e professores possam criar um campo educacional de afirmações de subjetividades, enaltecimento de minorias, criação do novo e respeito para com as diferenças.

2. O que é Literatura Menor?

O conceito de literatura menor, proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari, tem sua noção vinculada diretamente e principalmente ao conceito de ‘desterritorialização’, também elaborado por esses filósofos. A desterritorialização está associada às ações de descaracterização, criação e fuga de padrões. Desterritorializar significa, portanto, procurar novo, romper vínculos com padrões limitadores em benefício de uma liberdade de produção autônoma e singular. Esse desejo, quando imbricado ao conceito de literatura menor, implica:

[...] um deslocamento provocado por uma descaracterização cultural, em função do espaço e da língua, operada por grupos ou subgrupos étnicos, raciais ou culturais que, em dado momento histórico, acham-se submetidos a um processo de marginalização. Construir a consciência de minoria é desviar do padrão, extrapolar o critério de medida já conhecido. É criar o novo, [...] a minoridade [segundo Gilles Deleuze] representa a parte da variação, de diferença e de infração. São esses valores, segundo o autor, que se tornam imperativos para a produtividade do “menor”; assim, pela desterritorialização, toda a problemática social e política penetra no campo literário e imprime uma feição própria à estética dos “menores”. (DELEUZE, 1978, p. 155 *apud* BATALHA, 2013, p. 115)

Essa modalidade literária define-se, portanto, pelo espaço de liberdade no qual as minorias apresentam o que há de real em sua própria vivência, as condições e características peculiares à sua existência. Isso concorre

para o distanciamento dos modelos sócio-políticos padronizadores e generalizadores e para uma produção ancorada no contexto vivido de uma subjetividade.

O conceito de literatura menor também está atrelado a critérios valorativos. Que “seria o caso de obras, gêneros e autores, tomados negativamente como produções culturais de margem em relação a modelos canônicos” (*Ibid.*, p. 115-16). Falamos, portanto, de produções, que são representadas pelas obras ausentes, esquecidas ou subestimadas pelos discursos oficiais, não estando incluídas no ‘arquivo cultural’ dos grandes textos tradicionais legitimados pela sociedade literária.

A propósito, a noção de maior/menor, apesar de estar ligada a esse processo de seleção e exclusão, não atribui critério valorativo a essas obras marginalizadas, no sentido de conferir-lhes um caráter pejorativo ou inferior; elas, simplesmente, fazem parte de uma multiplicidade de discurso e visões que, infelizmente, não dialogam com as seleções que foram privilegiadas. No campo literário, conforme explica Batalha, com base em Deleuze:

[...] a dualidade maior/menor só pode sustentar-se a partir de um ponto de vista empírico e quase estatístico: para uma época dada, um texto “menor” seria um texto marcado por um desvio negativo com relação a um conjunto de obras de referência (DELEUZE, 1978, p. 155). [...] Isto posto, em uma primeira mirada, as obras excluídas seriam aquelas que não servem para ilustrar a realização idealizada de um cânone, mas expressam, ao contrário, estados intermediários entre escolas e/ou estéticas, que se tornam, desse modo, “incômodas” para a arrumação de uma história literária, organizada em capítulos cronológicos e/ou estilísticos. (BATALHA, 2013, p. 122)

Há, portanto, um conjunto de políticas, critérios burocráticos, entre outros critérios de julgamento e prescrições diversas, que fazem com que um texto “menor” não seja aceito e reconhecido.

Segundo Deleuze, “Uma literatura menor não é uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz de uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 38-9). Essa é a primeira característica dessa literatura: o forte coeficiente de desterritorialização da língua; no sentido de que a mesma passa por fortes modificações. Nessa literatura o escritor desenvolve algo que lhe é próprio, manipulando sua escrita à sua maneira. A “infração de normas ortográficas, aporte da oralidade, adaptações sintáticas são algumas das “heresias” provenientes de sua própria cultura, praticadas do ponto de vista do “menor”, na língua do dominador. O tratamento da língua original operada pelo “menor” retira a aura da sacralidade que a reveste e

desencadeia sua força de transformação” (BATALHA, 2013, p. 118). É quando “a linguagem deixa de ser representativa para tender para seus extremos ou seus limites” (DELEUZE; GAUTTARI, 1977, p. 36).

A segunda característica da literatura menor é que nela tudo é político, isto porque em que seu espaço “faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado a política. Contudo, conforme uma explicação de Sílvio Gallo (2002, p. 172), a Literatura menor não traz necessariamente um conteúdo político de forma direta, mas ela própria, em razão do agenciamento que ela é, somente pode ser política. “Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência”. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GAUTTARI, 1977, p.26). A ligação imediata do caso individual com os fatores políticos coloca-o frente a uma grande série de fatores políticos, econômicos, sociais. É como se não houvesse escrúpulos e limitações, há, de fato, uma literatura livre para se conectar a outros signos, provocando “nada menos do que uma sentença de vida ou de morte” (*Ibid.*, p. 26).

A terceira característica é que a literatura menor é coletiva, o escritor escreve sozinho, mas aquilo que ele diz constitui uma ação coletiva, mesmo que os outros não estejam de acordo. Conforme explica Sílvio Gallo:

Nas literaturas menores, tudo adquire um valor coletivo. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. (GALLO, 2002, p. 172-3)

Essa literatura é, portanto, encarregada de uma função de enunciação coletiva de caráter revolucionário; e caso o escritor esteja à margem ou discriminado de sua frágil comunidade, esta mesma situação é que o impulsiona para a condição que o faz exprimir uma outra comunidade potencial, forjando os meios de uma outra consciência, outra sensibilidade, ressignificando-a e desterritorializando-a (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

E nessa qualidade “menor” que se insere as produções literárias de Mia Couto. Batalha, retomando uma expressão de Ana Mafalda Leite, cita que:

A língua portuguesa, que Couto manipula, resultante da variante moçambicana, receptáculo da língua ouvida no cotidiano e transfigurada na escrita do autor, procura ajustar tal processo linguístico ouvido, refletindo e construindo, criativa e ludicamente, uma retórica anímica, em que os sentidos recuperam a expressividade de uma significação mais vital e ampla. (LEITE, 2010, p. 160 *apud* BATALHA, 2013, p. 118)

A linguagem do autor é, de fato, dotada de uma criatividade singular. Os neologismos, criados a partir da mistura de palavras e dos sentidos atribuem uma forma belíssima, humorística e expressiva a seus textos. A expressividade nasce justamente dessa criação de sentidos, uma vez que é manifestada através do caráter vivo da linguagem.

O conto “Cego Estrelinho”, que é o recorte para análise contida neste trabalho, é um dos que compõem a coleção *Estórias Abensonhadas* (2012), e como o próprio autor já introduz:

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Tudo pensado, definitivo, sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo esse tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhe impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares. Essas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abençoada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando volta. (COUTO, 2012, p.2)

Os textos que compõem a coleção retratam, portanto, os instantes da realidade pós-guerra vivida por um povo que caminha em busca de um futuro com dias melhores. Não somente nessa obra, em questão, mais em outras como: “Contos do Nascer da Terra (1997), Na Berma de Nenhuma Estrada (1999) Terra Sonâmbula (1992), Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra (2002)”, o escritor mostra “sua forte relação com o seu espaço e com a sua terra”, retratando, especialmente, o “espaço físico e/ou subjetivo de Moçambique” (MACIEL, 2012, p.389). A respeito desse aspecto, Silva e Melo (2015, p. 18), comentam, inclusive, que as obras de Mia Couto, em meio a tantas possibilidades de que se pode ocupar, poderiam auxiliar teóricos da literatura e historiadores a ter melhores percepções acerca do contexto da guerra e da independência civil moçambicanas.

A literatura de Mia Couto se refere, portanto, a um contexto particular de uma minoria, a qual o escritor enaltece a partir de seus textos. Segun-

do Maciel, (2012, p. 389), “Couto é filho de portugueses que imigraram para Moçambique em meados do século XX e participou ativamente da luta desse país pela independência, na verdade podemos inferir que ainda continua lutando por meio de sua literatura para que a cultura, os valores e os hábitos desse povo sejam valorizados”. A literatura de Mia Couto revela-se como o reflexo de uma situação específica, um recorte temporal e, assumindo um caráter político e coletivo, faz transluzir a subjetividade de uma comunidade e propaga os gritos de uma nação; esses são outros aspectos notáveis que fazem com que essa literatura seja considerada como “menor”.

3. Reflexões e análise do conto “Cego Estrelinho”, de Mia Couto

Para continuar tratando sobre a literatura menor, consideremos, agora, uma análise do conto moçambicano “Cego Estrelinho”(2012), do escritor Mia Couto. No conto mencionado temos a história do cego Estrelinho, seu guia, Gigito e a irmã, Infelizmina. Ao se deparar com as dificuldades do dia a dia, guerras, devastação e miséria, Gigito tentava melhorar a vida do amigo Estrelinho, inventando e descrevendo um mundo fictício, de fantasias e cheio de maravilhas para o amigo que nada enxergava: “A mão de Gigito conduziu o desvestido por tempos e idades. Aquela mão era repartidamente comum, extensão de um no outro, siamensal” (COUTO, 2012, p.13). Estrelinho ficava feliz com essas fantasias, parecia até que ele podia ver o que, na verdade, não era possível:

– Que maravilhação esse mundo. Me conte tudo, Gigito!A mão do guia era, afinal, o manuscrito da mentira. Gigito Efraim estava como nunca esteve S. Tomé: via para não crer. O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas. A ideação dele era tal que mesmo o cego, por vezes, acreditava ver. O outro lhe encorajava esses breves enganos: – Desbengale-se, você está escolhendo a boa procedência! (*Ibid.*, p.13)

Um dia, porém, os dois amigos tiveram que se separar porque Gigito, mesmo sem idade, fora levado para prestar serviços militares na guerra. Assim, Estrelinho ficou sem a “luz dos seus olhos” que era o seu guia e amigo. “Desamimado, Estrelinho ficou presenciando imagens, seus olhos no centro de manchas e ínvias lácteas. Aquela era uma desluada noite, tinturosa de enorme” (*Ibid.*, p. 14). No entanto, Gigito manda sua irmã, Infelizmina, para auxiliar na tarefa que antes ele fazia: “Não vai ficar sozinho por aí. Minha mana já mandei para ficar no meu lugar” (*Ibid.*, p.14).

Infelizmina, porém, não tinha uma visão poética da vida e guiava o cego conforme a realidade, não inventava nada, descrevia tudo da mesma forma que via. Com o passar do tempo Estrelinho definhava, “perdia os brilhos da fantasia, deixou de comer, deixou de pedir, deixou de queixar” (*Ibid.*, p.15), até que, de tanta proximidade com a moça, ele passou a sentir outras sensações e desejos, permitindo-se envolver numa nova emoção. Estrelinho fez amor pela primeira vez, com Infelizmina, e se sentiu vivo novamente, na realização do desejo, na busca do prazer de viver.

Mas logo após saber que Gigito morreria na guerra, sua irmã perde a vontade e a alegria de viver: “A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada” (*Ibid.*, p.16). Estrelinho, já bem entusiasmado, retomou as lições do amigo e começou a descrever o mundo para Infelizmina, indo além da realidade, usando a imaginação e tornando o momento mais terno e tolerável para aquela moça e, assim, despertou o riso antes desaparecido, a satisfação de viver, amenizando a dor de Infelizmina.

A literatura escrita por Mia Couto pode ser, visivelmente, relacionada ao conceito de literatura menor. A primeira característica é, justamente, o forte coeficiente de desterritorialização da língua, percebida no uso da linguagem: a utilização de algumas palavras valorizando o lado estético, explorando sonoridade e imagem e até a presença de neologismo – palavras novas, como por exemplo: “maravilhação”, “desebengale-se”, “tristonhava”, “escurezas”, “inimagens”, “desluada”, “Infelizmina”, “sozinhandos”, “sonoitada”, “miraginava”, etc.

Portanto, enquanto arte da palavra, a literatura menor dar lugar a essa linguagem incomum, criativa capaz de nos despertar curiosidades e riqueza de sentidos. Essa linguagem também representa o contexto de mudança de território que fora causada pela colonização europeia e também representa a singularidade uma comunidade; de uma realidade. Conforme Sílvio Gallo:

Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes afluam e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos. (GALLO, 2002)

A linguagem expressa na literatura de Mia Couto, evidenciada no conto “Cego Estrelinho”, configura-se como a desterritorialização dos para-

digmas, das tradições linguísticas. Configura-se ainda como um “desaprisoamento” das raízes limitadoras, concedendo a emergência cultural da realidade de um povo menor. É, de fato, a fuga para a criação do novo. O “sujeito pode reconhecer nos textos a problemática da literatura mesma que, assumindo a precariedade da linguagem e os (des)limites do literário, tem a oferecer a opacidade, ofuscando com a experiência estética da narrativa a experiência humana no mundo” (SILVA; MELO, 2015, p. 18).

Os aspectos políticos e coletivos também são evidenciados na narrativa, uma vez que o texto incorpora o contexto da guerra e do sofrimento vivido por aqueles que por ela são envolvidos. Esses aspectos podem ser percebidos com a morte de Gigitto e o sofrimento de Estrelinho e Infelizmina:

De manhã chega a notícia: Gigitto morrerá. O mensageiro foi breve como deve um militar. A mensagem ficou, em infinita ressonância, como devem as feridas da guerra. Estranhou-se o seguinte: o cego reagiu sem choque, parecia ele já sabendo daquela perda. A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada. E assim ficou, sem competência para reviver. Até que a ela se chegou o cego e lhe conduziu para a varanda da casa. Então, iniciou de descrever o mundo, indo além dos vários firmamentos. Aos poucos foi despontando um sorriso: a menina se sarava da alma. (COUTO, pp. 16-17)

Essa passagem parece representar o trajeto difícil que vai desde a notícia da perda, passando pelo momento da dor, até o momento em que alma demonstra os primeiros indícios para uma possibilidade de cura. Esse trajeto, por já se tratar em si mesmo de um contexto de guerra, consegue representar, com destreza, a realidade que muitos moçambicanos, provavelmente, vivenciaram durante o período da guerra e o desejo de curar as feridas provocadas pela mesma.

4. Outros aspectos levantados para análise:

A ação (ou conflito) pode ser percebida desde o momento em que Gigitto vai para guerra até sua morte. O *clímax* pode ser configurado pelo momento em que Infelizmina passa a ficar tristonha por causa da morte do irmão, a partir de então, Estrelinho, a fim de amenizar a dor da moça, começa a guiá-la para a visão de um mundo novo cheia de fantasias, com o seguinte desfecho:

E quando já havia desenhado da tristeza ela lhe arriscou de perguntar: – Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde? E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu: –Venha, eu vou-lhe mostrar o caminho! (COUTO,

2012, p. 16)

Quanto à passagem do tempo, esta é marcada cronologicamente porque aponta da época que Estrelinho nasceu e o mês de dezembro, data em que o guia foi levado para guerra, porém não se pode negar a presença do tempo psicológico ao apresentar os momentos de angústia e os sentimentos das personagens e definir, também, como eram antes e como se tornaram após a saída do Gíto.

As três personagens são:

- 1) Estrelinho – homem cego desde nascença, sonhador, curioso, e bastante reflexivo acerca da vida e de suas condições físicas;
- 2) Gíto – homem, menor de idade, amigo fiel e solidário de Gíto, irmão de Infelizmina, mentiroso, fantasioso e cheio de imaginação;
- 3) Infelizmina – irmã de Gíto, namorada de Estrelinho, “não tinha sabedoria de inventar”, descrevia tudo conforme a realidade.

O texto apresenta um narrador em terceira pessoa, ao que parece é onisciente, pois, demonstra saber muito dos sentimentos de Estrelinho: “O cego, curioso, queria saber de tudo. Ele não fazia cerimónia no viver. O-sempre lhe era pouco e o tudo insuficiente” (COUTO, p.13); e de quando Gíto passou a guiá-lo: “a mão de Gíto conduziu o desvitado por tempos e idades. (...) E assim era quase de nascença” (*Ibid.*, p. 13), porém o narrador não participa no contexto da história.

- O lugar onde acontece a história quase não é especificado, foram citados apenas “berma” e “varanda da casa” o que aponta ser uma cidade pequena e a condição financeira das personagens.

5. *Temática e análise geral*

Nesse conto é visível a presença da literatura como ficção, o uso da imaginação para dar maior sentido e alegria à vida. A temática do conto nos faz refletir sobre a importância da imaginação e da fantasia para transformar o crivo da realidade em um mundo mais poético e nostálgico, tornando amenos os impactos causados pelos enfrentamentos cotidianos. O leitor é estimulado a repensar os aspectos difíceis da vida sob a ótica da literatura, e, dependendo do olhar que se lança, pode haver transformações benévolas no cotidiano do ser.

Para Antônio Cândido a literatura cumpre o papel de proporcionar prazer, pois o mesmo explicita que a criação ficcional e poética, que é a base da literatura, está presente em cada um de nós. Independentemente da idade, sexo, posição social, sentimos a necessidade de mergulhar no universo da ficção e da poesia, seja por meio de uma música, história, peça de teatro, um filme, etc. Nesta percepção o leitor se diverte, articula-se, delicia, fantasia, imagina e flutua no mundo da imaginação se abstraindo da realidade.

6. Considerações

A literatura menor tem sua importância na construção da subjetividade humana ou mesmo na desconstrução de certos paradigmas. Embora existam muitas discursões acerca do que deve ser lido em sala de aula – livro canônico ou não – independente do que as instâncias de legitimação consideram como literatura ou não, é viável a oferta de textos diversos, considerando que o mais importante é “garantir o espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro” (ABREU, 2006, p.111).

É importante que o professor apresente ao aluno possibilidades de, não somente expandir seu próprio campo cultural subjetivo, mas também conhecer e partilhar da cultura do outro, treinando a capacidade de compreender, refletir e analisar a realidade, não somente em seu caráter de totalidade, mas também particular. Trata-se, certamente, de uma tarefa árdua e processual, pois o docente precisa, de alguma forma, fazer o conhecimento fruir, construir uma relação harmoniosa para que haja uma interação simbiótica entre o professor, o corpo literário e o aluno na busca de novos saberes. É preciso criar, de fato, um campo de afetos para o exercício do por vir.

A literatura menor, na escola, sendo vista como meio de despertar a criação do novo, a imaginação singular, a afirmação de subjetividade, pode tornar amenos os impactos causados pelos enfrentamentos cotidianos e pode, ainda, ser um mecanismo de incentivo para engajamento político de alunos e professores em temáticas que recriem situações de vivências, para a compreensão dos fatos dos tempos presentes, para analisar a linguagem a partir de um caráter heterogêneo, e ainda, para abstrair as formas e construções singulares de vários textos, ampliando o vocabulário do aluno e colocando-o frente ao que é diferente, ao impressionante, à realidade do outro, ao reconhecimento do ato de contemplar e respeitar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura* / Márcia Abreu. São Paulo: UNESP, 2006.

BATALHA, Maria Cristina. O que é uma Literatura Menor?. *Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura*, v. 22, n. 35, p. 113-34, 2013. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/articula/view/10923/pdf_9 Acesso em: 25/10/2018

COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. 1. ed., São Paulo: Cia. das Letras, 2012. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=237390>>. Acesso em: 24/10/2018

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Rev. Educação e Realidade*. 27(2): p. 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>>. Acesso em: 26/10/2018

MACIEL, Lilian Lima. O Fio e as missangas: um espaço insólito em Mia Couto. *Anais do SILIAFRO*, v. 1, EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_37.pdf>. Acesso em: 204/10/2018.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. Em torno de Cego Estrelinho: contribuições da semiótica para as reflexões entre Literatura e História. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 12, jan.–jun, 2015. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF35/Artigo_14_Dossie_Luiza_Helena_Oliveira_da_Silva_e_Marcio_Araujo_de_Melo_Fenix_Jan_Jun_2015.pdf> . Acesso em: 24/10/2018.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DA COMUNIDADE ÁRABE MUÇULMANA EM FOZ DO IGUAÇU/PARANÁ

Gabriela Alejandra Blanco Rinaldo (UNILA)

gabyta@hotmail.com

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaoasmai@gmail.com

RESUMO

As representações sociais estão vinculadas à história e ao espaço onde os atores sociais se encontram em interação. Neste caso, analisaremos o espaço da Sociedade Beneficente Islâmica. O contexto estudado é Foz do Iguaçu, cidade que se encontra localizada no sul do Brasil, divisa com Argentina e Paraguai. Essa região tem como referências o Rio Iguaçu e o Rio Paraná. Esse ponto geográfico se converte em um contexto multi/pluricultural com altos índices de imigração de diferentes nacionalidades. Interatuam diversas comunidades nesse espaço e são criados novos paradigmas culturais. Desta forma, em todo esse processo se faz necessário compreender como este ator social, o árabe muçulmano, concebe seu papel individual e coletivo na comunidade árabe-muçulmana na tríplice fronteira. Neste trabalho, abordaremos temas como a imigração; focalizaremos o papel transcendental que tem a mulher islâmica, a importância da transmissão da língua e cultura árabes em meio a uma comunidade que fala predominantemente o português brasileiro, levando em consideração que o Islamismo tem um papel fundamental na construção desse espaço, já que este compõe a representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-Paraná.

Palavras-chave:

Cultura. Islam. Língua. Mulher.

1. Introdução

Neste trabalho, analisamos os espaços de representação da comunidade árabe muçulmana com foco central na Sociedade Beneficente Islâmica. Esta instituição se encontra localizada em Foz do Iguaçu, cidade trifronteiriça no sul do Brasil, ao delimitar-se com Argentina e Paraguai.

Foz do Iguaçu é a segunda cidade com a maior comunidade muçulmana do Brasil. Esse fato nos levou ao interesse de elaborar este artigo e assim poder responder algumas das perguntas que as pessoas geralmente se fazem. Levamos em consideração as causas que geram imaginários dos espaços de representação de seus integrantes e a mulher muçulmana, bem como a história da migração das comunidades islâmicas. Objetivamos conseguir desconstruir imaginários em relação a esta temática.

Entende-se e desenvolve-se a ideia de que o Espaço de Representação fornece subsídios para os atores sociais construírem suas territorialidades e também multiterritorialidades. (CARLOTO, 2007, p. 10)

Temos que estar cientes de que o papel da comunidade islâmica e da mulher muçulmana pode mudar dependendo do contexto geográfico onde se localiza, e da situação que a caracteriza. Neste artigo propomos que o leitor tenha uma ideia da representação dos espaços que a comunidade e a mulher muçulmana têm em Foz do Iguaçu, como é gerada esta integração com a cidade trifronteiriça e o papel que assume a mulher na transmissão da cultura e da língua árabe, no caso, em meio a um contexto sociolinguístico predominantemente de falantes de língua portuguesa. A relação da construção da identidade e o fato de muitos serem descendentes de árabe nascidos em um território brasileiro fazem com que se crie uma interculturalidade, adicionado ao contexto multicultural. Desta perspectiva se analisam elementos como a criação de instituições na cidade, a religião, e o contexto de fronteira no qual elas participam desta movimentação intercultural onde se encontram todas e interatuam entre si.

Em meio a tudo isso se faz necessária compreensão da religião, neste caso o Islam. Além de o que é a identidade, como este conjunto de fatores gera uma construção deste espaço de representação, especialmente da comunidade islâmica. Entendemos que estes elementos se encontram vinculados, a história, o social, a mulher, a espacialidade e os atores envolvidos.

2. Fundamentação teórica

2.1. Fronteiras

Na fronteira existem histórias entrelaçadas, para compreender a teoria da fronteira, faz-se necessário analisar as narrações sobre esse lugar, esse espaço que em sua maioria são relatos muito diversos. Aqui, especificamente, vamos estudar o que conhecemos como tríplice fronteira, como um espaço imaginado. Segundo Montenegro (2007) esta seria uma zona de interação e de trânsito entre Paraguai, Argentina e Brasil, relacionada a três cidades pertencentes a esses países: Cidade del este, Puerto Iguazu e Foz do Iguaçu.

Se analisarmos a tríplice fronteira como espaço imaginado, podemos

pensar como se dá a construção deste espaço. Temos que ter um olhar crítico sobre a ideia de região que se fundamenta em um modo de construção, em ser sensível à história social das denominações que lhe foram dadas. Desse modo é que podemos observar como a tríplice fronteira “surge” em um determinado momento, especificamente posterior ao ano de 1990.

Anteriormente, la zona era denominada más bien como área de las tres fronteras o incluso mediante la mención de las tres ciudades: "la transformación en el sustantivo propio Triple Frontera aparece a partir de la sospecha de la presencia de terroristas islámicos. (MONTENEGRO, 2007, p. 2)

Desta maneira, no ano 2001 a tríplice fronteira se categorizou como uma área com características próprias quando foram construídos os meios de comunicação nacionais e internacionais. É claro que temos que questionar-nos esta construção dada por meios externos e conhecer realmente o que é esta comunidade. É com este panorama que compreendemos a necessidade de focalizarmos as dinâmicas das regiões fronteiriças, já que se dão em cenários de intensas interações sociais.

2.2. Histórias das comunidades árabes em Foz do Iguaçu

Segundo Cardozo (2002), estima-se que os primeiros imigrantes árabes chegaram ao Brasil nos anos de 1940, 1970 e 1990. Esta imigração na região de Foz do Iguaçu foi gerada particularmente pelo comércio no Paraguai e pela busca de uma maior qualidade de vida.

Las redes migratorias pueden definirse como conjuntos de relaciones interpersonales que vinculan a los inmigrantes, a emigrantes retornados o a candidatos a la emigración con parientes, amigos o compatriotas, ya sea en el país de origen o en el destino. (ARANGO, 2003, p. 18)

Em um primeiro instante, a maior quantidade de imigrantes árabes foram sunitas como afirma Montenegro (2013) para logo no período de 1980 igualar-se com os xiitas. Vale lembrar que quando falamos de cidadãos árabes, não tem que ser especificamente muçulmanos. É importante ressaltar que tem árabes com outras escolhas religiosas como o cristianismo, catolicismo, budismo, induismo etc. Geralmente existe uma confusão, ou um imaginário, que todo cidadão árabe pertence à religião do Islam. Isto é gerado segundo Silva (2012) pela questão de vincular a identidade com a diferença, muitas vezes pensando que esta é “natural”, que está na nossa genética, sendo que esta é uma construção social e cultural.

Dessa forma, quando pensamos o “outro”, vem a nossa mente um conjunto de características, contudo, não pensamos esse “outro” positivamente, já que ele é aquilo que “eu” não sou. O “outro” da oposição binária não existe fora do primeiro termo, senão dentro dele. Segundo Skliar (2002), este existe como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como necessitada da correção normalizadora.

Bauman (1996) señala que en las dicotomías cruciales para la práctica y la visión del orden social el poder diferenciador se oculta como norma tras uno de los miembros de la oposición. (SKLIAR, 2002, p.94)

Temos que ter cuidado e compreender que muitas de nossas escolhas são geradas, ou influenciadas, pelo contexto onde nos encontramos. No caso da religião, podem existir cidadãos árabes com outras crenças religiosas, assim como podem existir brasileiros, argentinos entre outras nacionalidades sendo muçulmanos. Em Foz do Iguaçu, a comunidade árabe muçulmana tem uma forte visibilidade, uma das causas é que esta é a segunda maior comunidade de árabes muçulmanos do Brasil, estando a primeira em São Paulo. Isto se explica pela migração que vem acontecendo historicamente desde meados do século XX até a atualidade, quando a migração muda completamente seu perfil no contexto atual.

É possível afirmar que um contexto de migração pode ser ocasionado por diversas situações. No caso em que nos detemos, podemos analisar que historicamente os primeiros imigrantes árabes migraram de seus países por motivos económicos, o que, por sua vez, gerou intercâmbios políticos, sociais e culturais, já que com o tempo a comunidade árabe foi constituindo suas estruturas sociais, entre elas criando entidades representativas de sua cultura, religião e interesses. Atualmente, essa imigração é favorecida por redes de contatos, como os familiares, as amizades e a ajuda de instituições para que estes se estabeleçam nas cidades, como afirmou o Sheik (Líder espiritual) em uma entrevista realizada no ano de 2016 segundo Reinaldo (2016). Ele menciona que toda a instituição ajuda na integração destes membros na tríplice fronteira.

É evidente que esta nova imigração está marcada por novos fatores que a influenciam e a diferenciam da velha. Trata-se de imigrantes recentes e de processos de integração que assumem características próprias ou, como aponta Montenegro (2007), sujeitos em movimento. Estes têm a oportunidade de deslizamentos multiplex. Por exemplo, seu território de residência pode ser Foz do Iguaçu e seu lugar de trabalho, Cidade del Este, ou vice-

versa. Focalizar o caso dos imigrantes árabes na tríplice fronteira permite captar uma série de características próprias da formação de fluxos transnacionais recentes.

Os imigrantes árabes têm alcançado uma posição econômica destacada nas cidades de Foz do Iguaçu e de Cidade del Este. Nesse sentido, este fato gera uma inversão da relação que geralmente pode se dar quanto ao encontrar-se em contextos de migração recente. Além disso, essa comunidade tem criado uma forte representatividade nos espaços sociais, econômicos, políticos da cidade da tríplice fronteira.

2.3. A Religião Islâmica e a Construção da Identidade em Foz do Iguaçu

Foz do Iguaçu tem um intenso fluxo religioso transnacional, onde o espaço geográfico se caracteriza por ser uma zona de interação entre as três cidades com as quais marca delimitação fronteiriça. Tem, segundo dados de Silva (2015), cerca de 300 mil habitantes, o que constitui um campo religioso amplo e complexo, gerando um vínculo que tem influência na Argentina e no Paraguai. Esta região transnacional é, pois, um espaço marcado pela população cuja história social é predominantemente de contatos interculturais que permitem pensar em hibridismo, interação social e em relações interétnicas. Estes habitantes são frutos de um fluxo migratório ocasionado por problemas econômicos, políticos, e/ou religiosos.

A religião, sugere Geertz (2008), pode ser concebida como um sistema que pode se lhe atribuir elementos como rituais, códigos e símbolos, que transmite uma concepção de uma “ordem”, ou melhor, de um conjunto de normativas que caracterizam os comportamentos e a forma de agir das pessoas. Neste caso, vamos analisar a religião do Islam, que tem suas características e suas normas específicas estabelecidas no livro sagrado do Alcorão. O Islam, mais do que uma religião, serve como um modelo de conduta de vida para seus seguidores. Tem um papel fundamental tanto na construção do espaço de representação como na identidade.

El islam es esencialmente una religión y, en tanto que tal, profundamente personal y también finalmente trascendente de todas las particularidades y los confines de este mundo terrenal y de todos sus asuntos; ellos, no obstante, se ha caracterizado distintivamente por una profunda preocupación por tales asuntos. Ha tenido la cardinal convicción de que la verdadera vida musulmana implica la ejecución en este mundo del mandato divino de cómo ha

de vivir la humanidad, individual y colectivamente. También se ha caracterizado, en consecuencia, por una intensa lealtad hacia la propia comunidad. Sentida en plenitud, esta convicción se eleva a la visión de edificar la sociedad ideal. (WERBLOWSKY, 1981; p. 99)

É evidente que a comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu foi constituindo suas estruturas sociais, criando entidades representativas da sua cultura, aplicando as leis da sua religião e interesses a seus seguidores.

La ley islámica es la *Sharia* (*Shari'ah*) y “regula la higiene personal, la dieta, la conducta sexual, y algunos aspectos de la creación de los hijos. También, prescribe reglas específicas para la oración, el ayuno, la limosna y otros temas religiosos. (SEGATO, 2004, p. 8)

Na região da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina existe hoje uma quantidade considerável das instituições árabes diversas encarregadas de aplicar o sistema *Sharia*. Entre elas estão escolas, mesquitas, entre outras mais. Estas entidades têm se formado com a finalidade principal de cuidar, preservar e transmitir a língua e a cultura.

Em relação à preservação da cultura, temos que ter uma ideia de que essa não é estática. Boas (1947) a definiu no plural, “culturas”, já que não se pode falar de uma só. A cultura tem um conjunto de elementos nas quais todas interagem entre si.

Segundo Writgt (2000), citado por Cardozo (2002):

Cultura organizacional refere-se aos valores e padrões de crenças e comportamentos que são aceitos e praticados pelos membros de uma determinada organização. Salienta ainda que: “como cada organização desenvolve sua própria cultura singular, até mesmo organizações que pertencem ao mesmo setor e cidade podem exibir modos muito diferentes de operar”. (CARDOZO, 2002, p. 9)

Estas instituições foram criadas com a finalidade de transmitir, de preservar a cultura islâmica, de gerar uma cercania e um vínculo com a comunidade de Foz do Iguaçu. A mulher islâmica tem um grande papel na participação destas instituições, já que ela trabalha, estuda, é voluntária em alguns casos para ajudar em eventos de caridade dentro e fora da SBI, e assim por diante. A mulher assume um rol importante, pois isto dá a conhecer os princípios e valores da comunidade muçulmana.

Destas instituições, vamos focalizar a Sociedade Beneficente Islâmica, que pode ser visualizada na figura 1. Local onde se fazem debates políticos, culturais e sociais. Este é um lugar de encontro dos árabes xiitas, on-

de praticam sua religião, e atividades feitas visando à participação do povo da comunidade de Foz do Iguaçu, significando uma abertura de conhecimento para sua cultura.

Sociedade Beneficente Islâmica, fundada em 1985, administrada por muçulmanas xiitas da Escola Libanesa Brasileira, do Grupo Escoteiro Líbano Brasileiro e da Associação Senhora de Fatima, dedicada aos direitos da mulher. (OLIVEIRA, 2012, p. 124)

Figura 1 – Sociedade Beneficente Islâmica



Fonte: As autoras

2.4. A mulher muçulmana na Sociedade Beneficente Islâmica

A partir do Islam a mulher árabe acredita que pode garantir todos os seus direitos com base no Alcorão, que pode estudar, que pode trabalhar, sempre seguindo as normativas que o livro sagrado exige, já que este tem definido como devem comportar-se homens e mulheres. Só que no ocidente, segundo Ali (2007), se criou um imaginário de que a mulher muçulmana era reprimida por causas das normas do Islam.

A mulher islâmica tem suas especificidades, como todas as culturas as têm. Na cidade de Foz do Iguaçu, essa mulher tem um papel importante dentro da comunidade, do modo como representa sua religião, a mostrar que ela tem direitos que têm que ser reconhecidos, inclusive nas leis. A mulher islâmica é a responsável pela transmissão da língua árabe na família, na escola, e tem feito projetos que incentivam a aprendizagem desta língua na cidade fronteiriça, onde isso é um desafio, pois as crianças árabes, imersas numa cultura onde é forte o uso da língua portuguesa, tendem a não herdar a língua de seus pais.

As mulheres islâmicas participantes da SBI têm uma associação

chamada Nossa Senhora de Fatima, onde fazem alguns trabalhos para a cidadee também reivindicações, como por exemplo a do uso do véu. Em Foz do Iguaçu em 2010 elas expressaram que o véu não é um acessório e sim uma parte importante da religião que tem que ser respeitada.

O véu para a mulher muçulmana forma parte de sua identidade, das suas crenças e de sua cultura. Segundo Boas (1947) a cultura é dependente das estruturas com seus respetivos elementos.

Cultura es como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectivo e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo también incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. Las simples enumeraciones de estos varios aspectos de la vida no constituyen empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura. (BOAS, 1947, p. 166)

A Sociedade Beneficente Islâmica como as instituições formadas pelas mulheres árabes está encarregada de transmitir sua cultura.

2.5. Importância da Transmissão da língua árabe

As mulheres são um eixo fundamental na SBI, e na cidade de Foz do Iguaçu, já que elas estão encarregadas de transmitir a língua e a cultura árabes, principalmente para as crianças e jovens que estão longe dos seus países e em alguns casos já são nascidos no Brasil. O vínculo entre cultura e identidade é intrínseco, essencial. É por este motivo que definimos cultura em palavras de Saez (2005) como um esquema historicamente transmitido de significações representadas em símbolos, um sistema de concepções crenças, valores, moral, ética entre outras características, ou seja, um sistema por meio do qual as pessoas se comunicam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atitudes frente à vida.

Destacando que o papel da cultura árabe acaba sendo fundamental não só para a compreensão linguística, mas também para o desenvolvimento do ser humano. Negar a importância da cultura pode não só dificultar o acesso à informação, como também desumanizar, já que a cultura é humana e libertadora. Em palavras de Vitgotski (1998) a pessoa que ensina em um meio intercultural não só é mediadora da língua, mas o é também de toda a cosmovisão que implica.

As mulheres dentro da SBI têm criado várias associações, aproximadamente umas seis como é o caso de Nossa Senhora de Fátima, sendo a representante “oficial” da SBI, para logo se somar outras mais, incluindo a sociedade beneficente do Paraguai, que tem vínculo com Foz do Iguaçu, na qual elas têm uma liga paraguaia de esporte feminino que é só das mulheres. Outras de suas responsabilidades é procurar as instituições para fazer doações. Elas procuram, fazem as contas das pessoas que estão precisando e dependendo do que seja elas o fazem com ajudados homens e da aprovação dos mesmos que são os encarregados da SBI.

A seguir, nomeamos algumas das associações organizadas pelas mulheres com dados obtidos das entrevistadas:

- Nossa Senhora de Fátima
- As Damas Libanesas
- Associação de Damas Libanesa em Foz do Iguaçu
- Sociedade Beneficente do Paraguai
- Sociedade de Damas Brasileira
- Mulheres de Karbala

Todas estas associações são criadas com a finalidade de as mulheres terem seu espaço, de poderem contribuir de alguma maneira com a cultura árabe, ou mesmo interagir entre elas, para mostrar que a mulher no Islam não é oprimida e que ela tem direitos. A maioria destas associações ajudam notavelmente na cidade, por terem vínculo com instituições de caridade, contatos políticos ou culturais nos quais elas organizam eventos, e se dispõem para fazer todo este trabalho. Têm o respaldo da SBI onde os representantes são todos homens, mas são as mulheres que propõem, e os homens aceitam.

Las mujeres musulmanas han venido participando, pero esta representación es concretamente en la esfera de decisión simbólica, en la esfera pública y política, como afirma Bourdieu (2015) las luchas por apropiaciones culturales son inseparablemente luchas simbólicas por la apropiación de esas señales distintivas como son los bienes o las practicas clasificados y clasificadores por la conservación o subversión de los principios de clasificación de esas propiedades distintivas por.(REINALDO, 2016, p. 59)

As mulheres querem que a cidade esteja consciente de sua situação, que elas têm direitos, que elas cada vez mais estão se organizando por

distintas causas. Uma delas é mostrar que sua vestimenta e sua família não fazem delas mulheres oprimidas. A valorização da cultura árabe é um fruto do trabalho de todas as pessoas que formam parte da SBI e das mulheres das associações.

3. Considerações finais

Nesse sentido, a partir de todo este cenário, compreendemos a importância da criação das instituições, como estas são uma forte representação dos espaços da comunidade islâmica em Foz do Iguaçu, e como a mulher muçulmana tem um papel fundamental na transmissão da cultura, da língua e da identidade, neste contexto multicultural.

A partir de todo o estudo bibliográfico que realizamos, este artigo é uma contribuição à visibilidade destes espaços e ao papel tão importante que tem a mulher árabe muçulmana na cidade de Foz do Iguaçu. Dessa maneira, são diferentes as formas de representação que se dão constantemente na cidade fronteiriça. A mulher islâmica é uma forte representação na cidade. Ela tem uma visibilidade já seja por causa da vestimenta, ou pela responsabilidade que tem nos seus vários papéis, como filha, esposa e mãe, professora, mediadora, em que ela é a base da transmissão da língua e cultura árabe, em meio a uma comunidade de maioria falantes da língua portuguesa.

Em síntese, todos estes elementos que foram analisados são fatores importantes para compreender como se compõe a representação da comunidade árabe nesse contexto intercultural e trífrente. Desse modo, esse artigo pretende ser uma pequena colaboração para que se estabeleçam outros diálogos em relação a este assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Wijdan. Tópicos sobre las mujeres musulmanas en Occidente y en su propio mundo. In: *Quaderns de la Mediterrània*, p. 29-36, 2007.

AMATO, Laura Janaína Dias. *Aspectos culturais no ensino de Alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos*. 2006.

ARANGO, Joaquín. La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. In: *Red de revista científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 2003.

BAUD, Micheil. *Fronteras y la Construcción el Estado en América Latina*. 2004

BEAUVOIR, Simone de. *El Segundo Sexo*. 1949.

BOAZ, Franz. *Antropología Cultural*. Trad. de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Lutas simbolicas. In : BOURDIEU Pierre. *A Distinção Crítica Social do Julgamento*. Trad. de Daniela Kern y Guiherme J.F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2006.

CARDOZO, Poliana Fabiula. *A imigração árabe em Foz do Iguaçu: conservando sua cultura através de suas instituições representativas*. (s.f.), 2002.

CARLOTO, Denis Ricardo. *O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-Pr e Londrina-Pr: da diáspora à multi-territorialidade*. Curitiba, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MONTENEGRO, Silvia. La triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay: globalización y construcción social del espacio. In: *XXVI Congreso de la asociación Latinoamericana de sociología*. Guadalajara, 2007.

OLIVEIRA, Nara Regina. *Foz do Iguaçu Intercultural: Cotidiano e Narrativas da Alteridade*. 2012

REINALDO, Gabriela. Alejandra Blanco. *La libertad entre los límites de la religión: estudio de caso de la comisión Nuestra Señora de Fátima*. Foz de Iguaçu: Brasil, 2016.

SAEZ, Fernando Trujillo. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. In: *Porta Linguarum*, n. 4, 2005.

SEGATO, Rita Laura. *Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Série Antropología (2004).

SILVA, Anaxsuell Fernando da. Práticas religiosas em contexto migratório: o caso da Triplice Fronteira Latino-Americana. In: *Inter-Legere* 17 (2015): 89-104.

SKLIAR, Carlos. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*: Argentina, 2002.

TERRON, Teresa Caro. La mujer en el islam. Analisis desde una perspectiva socioeducativa. In: *El Futuro del Pasado* (2012): 237-254.

VIGOSTKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZWI WERBLOWSKY, R. J. *Mas Alla de la Tradicion y de la Modernidad, religiones cambiantes en el mundo cambiante*. Mexico D.F.: Fondo de cultura economica, 1981.

**RESGATE DO AFECTO-PAIXÃO RUMO AO AFECTO-AÇÃO
NA CONCEPÇÃO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
QUE RESSIGNIFIQUE O ENSINO GRAMATICAL**

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Priscila Venâncio Costa(UFT)

priscilavennacio@hotmail.com

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

Neste texto, tratamos os efeitos dos afectos nos contextos de educação escolar, especialmente no ensino de gramática, pensando linhas nas quais teorias e práticas como recursos iminentes aos processos de ensino possam constituir-se cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo. Tendo Deleuze como principal fonte teórica, apontamos para a necessidade de mudança de pensar em educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. Ressaltamos afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

Palavras-chave:

Afectos. Educação. Gramática.Processos de ensino.

1. Introdução

Todo educador sabe das dificuldades de se criar um campo de afecto em seus alunos para que estes possam se sentir verdadeiramente estimulados, apaixonados ou afetados por aquilo que lhes será transmitido. Isso talvez seja o maior desafio da educação. Como diz Deleuze: por que escrever (estudar, investigar) algo que, para nós, não apresenta nenhuma afinidade, nenhuma apreciação, nenhum valor? (IAFELICE, 2015 p. 11)

Percebemos que, na teoria ou na prática, as noções conceptuais construídas ao redor de um dado objeto de ensino e estudo exercem influência no que concerne à tarefa de incentivar, ou não, os partícipes do processo de ensino-aprendizagem a realizar um trabalho prazeroso com tal objeto. Especialmente dentro dos labores educacionais, se comportamentos de ameaça, imposições, injustiças, desprezos ou semelhantes constituem qualquer dada teoria ou prática, não há como existir afetividade no processo; uma educação baseada em tais ações e pensamentos, dentre outras formas desvalorosas de relações praticadas nos ambientes de ensino, opõe-se ao que se-

ria o modo gerador de uma educação criativa e libertadora.

Tendo isso como base das nossas inquietações, vislumbramos, neste trabalho, refletir sobre os efeitos dos afectos existentes nos processos de ensino e sobre a indispensabilidade dos afectos positivos nesses contextos de educação escolar e, diante disso, suscitar pensamentos e ações na tentativa de construção de linhas de pesquisas nas quais teorias e práticas – como recursos imanentes aos processos de ensino – possam constituir-se cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo.

Dentre outras reflexões que serão abordadas, iniciamos, aleatoriamente, exemplificando uma característica do território-aluno. Esse pode ser visto como um dos indivíduos mais expostos a uma multiplicidade de signos e de encontros no contexto da educação. Vemos que a maioria dos alunos, independente da fase na qual estejam, tem a tendência de se envolver e se desenvolver com mais afinco nos conteúdos pelos quais sentem prazer; ou, como costumamos conceituar frequentemente, com os conteúdos com os quais possui mais afinidade; sendo bastante comum a classe demonstrar maior interesse por determinada disciplina em razão de gostar mais das metodologias abordadas nessa disciplina; ou da forma como os comportamentos de todos os envolvidos se desenvolvem em sala. Desse modo, é evidente a dimensão da alteridade na criação de um campo de afecto dentro da sala de aula: as ações, as reações e/ou as passividades da coletividade no desenvolvimento das situações educacionais afetam, positiva ou negativamente, cada indivíduo dentro da sala.

Inquietados pelos insucessos perceptíveis nos processos de ensino e aprendizagem em muitos dos ambientes educacionais, trazemos à reflexão o que, frequentemente, presenciamos em relação aos procedimentos de ensino dos conteúdos gramaticais, tanto em relação à sua prática pedagógica quanto ao convívio nos ambientes escolares.

Iafelice, em sua tese de dissertação sobre a teoria dos afectos, buscou, na leitura que Deleuze fez de Spinoza, elementos para se pensar em educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. Vale destacar, logo inicialmente, que o autor ressalta afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados. Em contextos educacionais, as variações de potência conjecturam a motivação para compreender algo, interessar-se e se envolver por algo, gerada quando nossos próprios afectos nos induzem à busca. Essa busca, conseqüentemente, levar-nos-á a um crescimento.

Segundo Deleuze, os afectos não são simples sentimentos ou afecções: eles “transbordam a orça daqueles que são atravessados por eles; são saturações, zonas de limites, passagens de um estado a outro” (DELEUZE, *apud* IAFELICE, 2015, p. 100). Numa teoria dos afectos, o sujeito é deslocado pelos afectos para tornar-se outra coisa diferente do que era - percurso louvadamente cabível ao sentido mais puro e concreto do ato de educar: educar para transformar, desterritorializar-se¹⁶⁰ e reterritorializar-se continuamente num processo de fluxos e agenciamentos transformadores e construtores de seres em ação, ativos e participativos da sociedade a qual constituem.

Evidentemente, é um desafio pensar uma pedagogia dos afectos ou pedagogia da diferença em contextos tão midiáticos, mercadológicos e corporativistas, pois ela exige o reconhecimento do singular, da diferença, da capacidade própria de cada corpo de afetar e ser afetado, como bem lembra Iafelice (2015). Entretanto, acreditamos na mudança construída a partir das ações; de forma que, especialmente na educação, não haverá transformações se não houver uma busca por novas práticas de ensino, se não houver a tomada de decisão por trilhar novos caminhos com menos erros dos até aqui trilhados, se não houver urgentemente mudança de atitude e mais práticas afetuosas na transmissão de conteúdos e construção de conhecimentos.

Objetivamos, neste artigo, fazer uma reflexão filosófica acerca dos afectos que envolvem educação, ensino e gramática por preocuparmo-nos com o quanto as posturas de rejeição - construídas por desconhecimentos e sequelas de ensinoss baseados meramente em reproduções de procedimentos estagnados, dentre outros causadores - têm se perpetuado e provocado grandes desafetos para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Para tanto, à luz de gramáticos, filósofos e estudiosos da área, faremos humildes ponderações vislumbrando o traço de caminhos possíveis para novas construções de concepções e práticas motivadoras nos contextos de educação. Após percepções e reflexões acerca da natureza dos afectos que vêm envolvendo esses ambientes, enfatizamos especialmente a questão do ensino-aprendizagem da gramática que, particularmente, sofre mais

¹⁶⁰ A desterritorialização, segundo Haesbaert significa (1995, p.181) “rompimento de valores, tanto simbólicos, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras-políticas de integração. A reterritorialização, por sua vez, constitui o processo de reposição, aquisição, renovação desses agenciamentos.

contundentes influências negativas de práticas desnorteadas e teorias inconsistentes que dificultam o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, de construções de caminhos prazerosos, de fluxos contínuos de transformações e enriquecimentos subjetivos e coletivos.

2. Os afectos e a educação

Como dissemos, os afectos são variações de potências que transbordam identidades, mas não uma base identitária de um “eu psicológico”, *ser ou não ser* não é mais a questão. Falamos de corpos que se modificam por afecção, isto é, um estado de modificação possibilitado pelos afectos – as variações, os fluxos. Somos, por natureza, segundo Spinoza, “(...) seres necessariamente afetados, seres que por viverem em relação estão em todos os momentos sendo afetados e afetando outros seres pela necessidade do encontro de corpos e ideias” (*Apud* IAFELICE, 2015, p. 28).

O termo “afecto diz respeito à diferença de intensidade, de mudança e da variação da nossa potência de existir e da força de agir” (IAFELICE, 2015), desse modo, compreendemos que afectose refere a fluxo, movimento transitório de um estado a outro, e isto ocorre tanto no corpo afetado como no corpo afetante. Tal variação de potência, transição, mudança, diferença de intensidade pode ser benéfica ou maléfica, na medida em que pode ocorrer um aumento de potência de agir do corpo ou uma diminuição que, em cada situação de acontecimento, deve provocar um resultado distinto - esperado ou não, necessário ou não, prejudicial ou benéfico.

Em épocas de crises nos paradigmas que norteiam as práticas educacionais, aumentar nossa potência significa expandir nosso território através de ações; criar caminhos rumo à construção de um processo de coemergência entre escola e sociedade; desenvolver a função social da escola; concretizar a dimensão política ou pública da educação.

A escola precisa ser a causa interna dos afectos, o principal ambiente de criação de movimentos e transformações, de passagem de estados, de criação de relações de afectos desdobradas em uma multiplicidade de encontros para além de somente professor-aluno, por exemplo. Ao criarmos relações com outros corpos, somos suscetíveis à expansão ou diminuição, a ocorrência deste ou daquele dependerá do modo como os afectos ocorrem em nós. Ser afetado significa passar a uma perfeição maior ou menor do que o estado anterior, ou seja, no processo de variação, no qual o corpo afe-

tado, sofrendo uma afecção que diminui sua potência de agir, passa a um estado de perfeição menor (tristeza). Contrariamente, quando o corpo afetado sofre uma afecção que aumenta sua potência, passa então a um estado de perfeição maior (alegria).

Segundo Iafelice (2015), a educação escolar, além de parecer não compreender a importante questão da origem dos nossos afectos, está cada vez menos preocupada com o crescimento crítico e criativo do aluno e, cada vez mais, foca em desenvolver métodos rigorosamente voltados para fins mercadológicos, de modo que, a preparação e adaptação do aluno para o mercado de trabalho é a preocupação primordial da educação escolar. Para esse filósofo, a educação de hoje, “é refém de forças mercadológicas interessadas em preparar seres autônomos e livres, mas sempre condicionados a aceitar e a reconhecer a necessidade de se alinhar aos mecanismos de poder” (*Ibid.*, p.12).

Além disso, o autor ainda denuncia uma redução do espaço para o ‘pensar’. A educação escolar parece privilegiar apenas a reconhecimento, ou seja, estudar aquilo já pensado ao invés de aprender o próprio movimento do pensar; assim:

[...] terminamos por confundir o “reconhecer” com o “pensar”. Ora, o pensamento não tem uma função meramente cognitiva: aliás, ele não tem jamais tal função - se o tomamos em seu aspecto criativo [...]. Somente o pensamento, enquanto potência criadora, pode romper definitivamente com a representação e a reconhecimento e aprender as coisas em sua singularidade, em sua diferença essencial. (SCHÖPKE, 2012 *apud* IAFELICE, 2015, p. 21)

A partir daí começamos a entender o porquê de um ensino baseado em atividades exaustivas, avaliações ameaçadoras, competição de notas, decorebas, enfim, um processo escolar vicioso no qual predominam saberes prontos a serem reconhecidos. Evidentemente, nesse processo de elevação da passividade ao ajustamento social meramente mercadológico, não há a definição de um único culpado; há, com certeza, uma série de fatores envolvidos que se complementam e se fortalecem nessa construção de um ensino de desvalorização do pensamento crítico e criativo.

O fato é que o modelo pedagógico tem sido relegado às representações, à busca do saber já pensado, já conhecido, pronto e acabado, o que, segundo Iafelice, vem aumentando a produção de afectos passivos, reativos, tristes, criando valores e simulacros que infiltram em nossa consciência desejos, vontades e aspirações passivas sem nos darmos conta disso. Estamos tão identificados com tais afectos que com eles somos felizes, tristemente

felizes. Não reconhecemos a potência dos afectos, enquanto movimentos, deslocamentos e devires, pois eles pouco têm a ver com a nossa costumeira forma de pensar, cristalizada pela ideia que temos de nós mesmos e também do mundo (*Ibid.*, p.14).

Segundo Spinoza, todo ser humano possui uma essência singular, denominada *conatus*. Toda essência possui um grau de potência de afetar e ser afetada para perseverar na busca da manutenção existencial no sentido de se constituir como um todo fragmentado por partes extensivas e, simultaneamente, como abertura para novos afectos e afecções. Isto é, todos nós possuímos uma subjetividade que nos garante a singularidade, ou seja, temos um conjunto de características que nos define, mas que, ao mesmo tempo, afirma nossa coletividade, já que não somos seres individuais. É nessa coletividade que usamos do nosso grau de potência para influenciar ou se deixar influenciar pelo todo que nos cerca, a fim de criar ou não conexões; fazemos esse trabalho durante toda a nossa vida.

Dentre vários outros causadores de adversidades, o que pode inflar significativamente a construção de desafetos é que profissionais confusos em relação aos princípios educacionais transmitem insegurança aos alunos; caso encontrem-se insatisfeitos com questões profissionais, transmitem antipatia aos alunos; e, em situação de desconhecimento ou desvalorização dos conteúdos de sua disciplina, obviamente, transmitirão desânimo e desapego. Assim, sucessivamente, constrói-se um círculo de dissabores com a educação escolar. Trazemos ao debate a necessidade de todos esses aspectos necessitarem ser repensados, mudados e transformados urgentemente.

3. *Afectos passivos e ativos*

Os afectos passivos são definidos por paixões e podem aumentar a nossa potência de agir. Quando exercemos um cargo profissional, por exemplo, tendemos a realizá-lo cada vez melhor se houver um interesse por ele. Os afectos passivos são, portanto, definidos pelo prazer, pela paixão, pelo gostar. Mas, se por um lado esses afectos podem aumentar nossa capacidade de agir, por outro, eles podem nos levar ao estado de perfeição menor, na medida em que, quando estamos afetados por eles, nossas ações também passam a depender deles; ou seja, se a paixão diminuir a produção também diminuirá.

Enquanto determinado por uma afecção passiva, o homem se percebe impo-

tente diante de seus próprios afectos; ele separa-se daquilo que pode, distancia-se e afasta-se da sua capacidade de agir. Toda forma de imobilização ou de fixação de ação tem como causa o investimento de um afecto passivo que assume a capacidade de ser afetado do *conatus*. (IAFELICE, 2015, p. 46)(Grifo nosso)

Assim, vemos no afecto passivo uma limitação, pois mesmo aumentando a potência de agir, essa ação é acompanhada também por um estado de impotência, uma vez que toda a ação do indivíduo é voltada para a manutenção do afecto passivo; isto é, para o prazer. Na perspectiva educacional isso quer dizer, por exemplo, que quando um aluno passa a se interessar por um dado objeto de estudo, e esse interesse é provocado por um agente exterior ligado a afectos passivos (a metodologia do professor, obtenção de boas notas, sensação de superioridade em relação aos outros alunos), o aluno poderá estabelecer um bom encontro com o dado objeto, no entanto, sua potência de agir, em relação a esse objeto, será limitada por uma dependência, isto é, caso haja alguma falha na potência provocada pelo agente exterior, o aluno se desestimulará.

Um bom ou mau encontro, segundo Deleuze, é determinado pelo critério do útil. Isso quer dizer, por exemplo, que, quando o corpo do aluno se compõe com o corpo do professor mais o corpo da disciplina, ocorre uma composição entre corpos. As relações presentes nos corpos desses dois últimos somam-se ao corpo do aluno, de modo que os três se conservam e progridem juntos. Esses encontros podem ser levados por afectos passivos. Conforme Iafelice explica, “um bom encontro, mesmo que seja gerado por uma afecção passiva, aumenta a minha potência de agir. Uma afecção desse tipo é uma alegria-paixão” (2015, p.48). No entanto, como o filósofo adverte, “todo esforço está direcionado para que haja uma manutenção dessa alegria e, também, com relação ao objeto que a proporcionou” (*Ibid.* 48).

O inverso ocorre quando somos movimentados por uma afecção passiva negativa. Segundo Deleuze, no momento em que percebemos que algo ou alguém não se compõem conosco, uma parte de nossa potência tende a se afastar daquilo. A potência diminui, não no sentido de haver menos potência, mas porque uma parte dela está tentando evitar aquilo que não se compõe conosco e que percebemos como sendo um mau encontro (DELEUZE *apud* IAFELICE, 2015, p. 46).

Isso acontece, por exemplo, quando o corpo do aluno não se compõe com o do professor; consequentemente, pode acontecer uma diminuição da potência de agir do aluno em relação à disciplina. Esse encontro denomina-

se tristeza-paixão. Sempre que um encontro implica uma diminuição de potência de agir, ao menos um dos corpos submetidos a esse encontro, que sofreu a diminuição de potência, foi afetado pela tristeza, ou seja, sua potência de agir tornou-se dependente de um afecto de tristeza. “Quando nos relacionamos com alguma coisa que não se compõe conosco, por natureza temos a tendência de destruí-la, ou seja, a tristeza nos conduz ao ódio” (IA-FELICE, 2015, p.49).

Os afectos passivos parecem então nos levar a um estado de instabilidade, pois, mesmo nossa potência aumentando ou não por uma afecção passiva, corremos o risco de tornar nossas ações dependentes dessa afecção na medida em que na primeira instância há uma aproximação por interesse externo, como causa de dependência; e na segunda instância há afastamento, como causa de decepção. Quando as ações de um aluno para com a disciplina dependem de sua relação com o professor, por exemplo, essa dependência é efeito de uma ação inadequada, isto é, uma ação que não partiu de um fator interno, do próprio aluno. Quando há um interesse próprio do aluno pela disciplina, a ação, nesse caso, teria como causa uma ideia adequada, sendo assim, definida por afecto ativo.

Os afectos ativos, portanto, são frutos de um processo interno realizado em nós mesmos. É possível que uma afecção passiva se torne ativa, pois, muitas vezes, para que possamos realizar uma ação, é preciso que haja uma paixão-inicial para que nossa potência de agir aumente, mas também é preciso que haja uma transformação no sentido de que o interesse vá além da paixão, que faça um processo inverso em que a potência da ação, ao invés de crescer para o sentido exterior, passe a crescer a partir do interior. Em outras palavras, é preciso fazer com que a ação, mesmo que tenha sido motivada por um fator externo, passe a ter como motivação um interesse próprio; para que se constitua como uma ideia adequada, um progresso, um avanço pessoal, um crescimento intelectual.

4. *Quais afectos têm sido envolvidos no ensino de Gramática?*

O que me parece, no fundo, é que nós - tanto leigos como estudiosos do assunto - não temos sabido muito bem fazer a avaliação dessa disciplina que incomodou e revoltou a tantos nos bancos escolares, mas que, ultimamente, tem sido tão avidamente perseguida pelo homem comum, que, agora, a busca e a respeito como algo do “do bem” e não “do mal”, como antes lhe parecia. Estranho mistério! (NEVES, 2015, p.29)

Uma das problemáticas que mais tem ganhado destaque nos últimos anos é o modo como os aspectos gramaticais têm sido abordados nas aulas de Língua Portuguesa. A crítica maior recai sobre o trabalho excessivamente normativo e centralizado na metalinguagem. Essa é a “gramática” que tem sido apresentada nas escolas: um suposto conjunto de regras do “bem” falar e escrever, da “boa” linguagem, do “certo e errado”. Essas têm sido as nomenclaturas que vêm atribuindo à gramática uma suposta figura de carrasco.

Segundo Neves (2015), a gramática tem esse caráter normativo pelas próprias condições em que surgiu, dentro de um contexto ocidental, época na qual a ameaça de sobrepujamento da língua grega pelas línguas “bárbaras” conduziu toda sua feitura no sentido de estabelecer uma norma-padrão, considerada superior, cujo compromisso era o de criar uma língua comum a todos de determinada comunidade. A disciplina gramatical foi instituída a partir de modelos e assim foi estabelecida como imposição de padrões. Desse modo, “toda gramática tradicional ocidental está afeiçoada à trajetória que culminou na sua instituição” (NEVES, 2015, p.33).

As marcas da visão tradicional ocidental ainda pesam fortemente no tratamento da gramática nas escolas. Conforme menciona Neves (2015, p.18), reavendo uma fala de Slama-Cazacu, ainda que se considere o fato de que a criança possui uma consciência forte em torno de sua língua - tendo, portanto, capacidade de refletir sobre a mesma - a escola, direcionada pelo trabalho tradicional da linguagem, ensina a criança a “desaprender” o pensar sobre a língua, desde a pré-escola. “Assim, gradativamente, a escola desenvolve uma sistematização mecânica, e (...) a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem” (NEVES, 2015, 18).

Obviamente, com o passar do tempo, as noções acerca da natureza da gramática foram resignificadas. Hoje, os manuais, por exemplo, são organizados em um contexto sócio cultural e científico totalmente diferente. A natureza da linguagem passou a ser vista com novos olhos. Com o advento das ciências contemporâneas, desde o século XX, a língua e a linguagem se sobressaíram como objetos de estudo, livres do cunho valorativo do poder político, social e estético. Nessa empreitada, os linguistas contribuíram de forma significativa, questionando o modo como a escola trata o ensino de linguagem, apontando falhas em relação ao ensino tradicional, e inserindo o tema da variação linguística a partir da noção de língua considerada

em seu real caráter multifacetado (FARACO; CASTRO, 1999).

Mas, se por um lado os linguistas contribuíram para um repensar sobre o ensino dos aspectos normativos – incentivando a troca de exercícios exaustivos e mecânicos pela experiência de lidar com os aspectos gramaticais em sua funcionalidade no texto; por outro lado, suas propostas, que apesar de serem positivas ainda são teoricamente insuficientes, trouxeram algumas confusões, pois, de certa forma, sugeriram a exclusão da gramática na escola, o que acabou influenciando para desnortear a prática de professores. O que se vê é que: 1) quando se opta pela abordagem tradicional, o foco reincidente é o trabalho excessivo e descontextualizado de regras gramaticais; 2) quando se opta pela abordagem textual, os aspectos gramaticais são esquecidos; 3) quando se opta pelas duas formas de abordagem, o trabalho se dá de modo desmembrado.

Poderíamos dizer que essa situação pode decorrer de uma má formação dos professores que dificulta a compreensão e apreensão das mudanças qualitativas essenciais para a renovação do ensino de língua. No entanto, apesar de ser uma realidade inegável, a má formação dos professores não pode ser vista como bode expiatório, como único ou maior causador de tais problemas. Além de fatores externos como o sistema burocrático que comanda a escola, a falta de estrutura física e psicológica de alunos e profissionais envolvidos no processo, a inexistência de um capital cultural consistente no caso de alguns alunos etc.; há ainda, como vários autores salientam, a questão de que, mesmo que os professores fossem bem formados, o problema persistiria, uma vez que são guiados por teorias – e os autores ressaltam quase que exclusivamente a teoria da linguística, que não possui completude e consistência suficiente para um efetivo trabalho na resolução desse problema, e esquecendo toda a contribuição da filologia e da filosofia da linguagem.

A gramática é, portanto, envolvida por um conjunto de afectos negativos: a historicidade marcada por preconceitos e imposições, a insistência de uma visão que a toma como um marcador de poder e uma ferramenta de exclusão e, ainda, o fato de não termos conseguido fazer ainda uma avaliação propícia de sua natureza disciplinar. Esses afectos negativos têm provocado maus encontros, distanciando tanto professores quanto alunos de uma experiência fértil com a gramática.

Diante desses afectos, alunos e professores podem apresentar diversas posturas no que se refere à motivação de suas buscas ou rejeições pelo

estudo e ensino de gramática. Uma perspectiva baseada nos moldes tradicionais, por exemplo, pode promover maus encontros e relegar o ensino de gramática somente ao exercício de afectos passivos. Nessa perspectiva, um aluno que se interesse pela disciplina gramatical talvez seja levado a isso por afectos criados no encontro com a abordagem do professor; com o próprio conteúdo gramatical (e é por isso que as pesquisas acerca da natureza dos livros didáticos têm sua relevância); e, até mesmo, com a sensação de poder linguístico, ‘firmado pela sociedade capitalista’, que esse conteúdo pode lhe oferecer; assim como também, pode acontecer o inverso: desinteresse por sentimentos de aversão. Nenhuma dessas situações pode, de fato, configurar um encontro frutífero entre a gramática e o aluno se este não for levado a refletir sobre o real valor e importância dessa disciplina em sua vida. A partir daí, o professor deve entender que perguntas como *“Porque estamos estudando isso?”* e *“Em que parte da minha vida irei precisar desse conhecimento?”* não podem ser ignoradas.

Falamos, portanto, de encontros e desencontros, composição ou decomposição de corpos entre vários pares: aluno-professor; aluno-abordagem; aluno-conteúdo; aluno-sociedade etc. Enfim, falamos de aumento ou diminuição de potência influenciada por afectos passivos instáveis. A educação tem incitado a produção desses (des)encontros na medida em que se configurou em um conjunto de ambientes escolares que promovem, entre outros fatores, competição de notas, afirmação de supostos padrões de subjetividades restritos, abordagens e organizações padronizadas de conteúdos já prontos, falta de estímulo para a produção de afectos crítico-ativos e muitos outros fenômenos prejudiciais ao desenvolvimento linguístico dos alunos.

5. Considerações finais

Para transformarmos a paixão em ação é necessário que as ideias inadequadas deixem de atuar para que as adequadas possam agir. É somente a partir das ideias adequadas que poderemos produzir afectos ativos. Porém, não existe uma ideia adequada sem antes haver uma noção comum que pressuponha. (IAFELICE, 2015, p. 65)

A teoria dos afectos de Iafelice nos faz concluir que, quando afetados por uma paixão-alegre, ou seja, quando algo faz bem para o indivíduo, essa própria afecção levará a formar, por meio da razão, noções comuns com o corpo que o afetou. Desta forma, há uma paixão-alegre quando se encontra na alteridade noções comuns e relacionáveis entre os indivíduos.

A similitude comanda este processo de reconhecimento da paixão-alegre, de modo que não existirá paixão-alegria sem que antes exista uma similitude de composição entre os corpos. “Quando nossa razão nos leva a formar uma noção comum, isso quer dizer que ela percebe elementos que estão em nós como em outro corpo” (IAFELICE, 2015, p.65-6).

Isso é afetuosamente válido e urgente para os contextos educacionais, onde, impreterivelmente, teorias e práticas na produção de subjetividade precisam atender a uma demanda da coletividade, de forma que o prazer e o estímulo brotem de uma proporção de relações, ideias e ações criativas e libertadoras, de uma vivência de potências positivas em que as ideias adequadas prevaleçam e formem indivíduos críticos e atentos.

Entendendo que essa ideia adequada é uma ação no sentido de ser proveniente do próprio indivíduo, ela está relacionada ao afecto ativo. Especialmente nos ambientes de ensino, urge a necessidade de práticas pedagógicas que resgatem o afecto-paixão rumo ao afecto-ação na busca da concepção e aplicação de uma perspectiva educacional embasada na pedagogia da diferença, proposta tão claramente por Iafelice. A ideia adequada a ser vivenciada na educação escolar, muito especialmente em relação aos conteúdos gramaticais, quando a compreensão da funcionalidade é primordial, é a oportunidade de absorção e compreensão de um conhecimento baseado na realidade, na essência objetiva da coisa; é quando o conhecimento não se restringe à representação do objeto conhecido; quando o ensino propicia conhecer as razões internas de sua produção; quando as relações de ensino oferecem a razão total da ideia e asseguram a dedução completa de todas as suas propriedades.

Concordamos, alegremente, que é preciso ação afetiva. Especialmente no trato com o ensino da gramática, pois é “somente pelo esforço de nossa razão que podemos transformar nossas ideias inadequadas – e, consequentemente, nossos afectos passivos – em ideias adequadas, causando nossos próprios afectos” (*Ibid.*, p. 69). É preciso que todos os envolvidos nos processos de ensino se movimentem na criação de afectos ativos, somente assim a gramática – base para o ensino da Língua Portuguesa – tornar-se-á algo expressivo. A expressividade, a funcionalidade e a riqueza da língua portuguesa carecem de destaque, movimentação, divulgação; tudo isso é

mais facilmente possível com um ensino rizomático¹⁶¹, afetuosos e incontes-
tavelmente necessário da gramática, para isso é preciso libertá-la das ideias
inadequadas que foram criadas em seu percurso histórico. Isso significa que
precisamos enxergá-la através de um olhar livre de pré-julgamentos desva-
lorosos quanto a sua natureza disciplinar. Com essa iniciativa podem surgir
possibilidades de percebê-la e recebê-la com prazer, na construção de uma
afecção alegria-paixão e, a partir daí, encaminhá-la para uma afecção ativa
na composição de um ensino emancipador dos saberes escolares e da pró-
pria Língua Portuguesa como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Volume 3 e volume 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que funda-
mente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de
gramática nem sempre é bom). In: *Educar em Revista*. n. 15, Curitiba, 1999.

IAFELICE, Henrique. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e
educação*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles De-
leuze*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campi-
nas, 2012.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na
Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: Contexto, 2015.

¹⁶¹ O pensar rizomático, derivado do termo rizoma oriundo da filosofia de Deleuze e Guattari, pode se referir, na perspectiva educacional à emergência do pensar e do fazer livres, em uma ordem na qual o privilégio deve ser dado à multiplicidade, às conexões, à heterogeneidade, à liberdade de criar o novo, à possibilidade de construir o inconsciente sem estar preso a uma unidade superior hierárquica.

REVISITANDO A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COM BASE NASTEORIAS EMPIRISTAS E RACIONALISTAS

Aline Ferreira Oliveira Araujo (UEMS)

alineferreirams@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo explorar as teorias linguísticas de aquisição da linguagem, com vistas a fazer uma abordagem comparativa das teorias empiristas e racionalistas. Assim, no que tange ao Empirismo, propõe-se a discussão acerca das seguintes correntes teóricas: Hipótese Comportamentalista de Skinner (1950), Aquisição de linguagem baseada no uso, proposta por: Langacker (1987), Tomasello (1999), Barlow e Kemmer (1999) e Hipótese Conexionista de Chiele (2004). Na vertente Racionalista, busca-se a ênfase no trabalho do pesquisador Noam Chomsky (1950) e na teoria do inatismo. Dentro desta perspectiva, explora-se o Gerativismo, a Gramática Universal e a Teoria dos Princípios e Parâmetros. Pretende-se, ainda, o estímulo à reflexão dos leitores sobre a questão da aquisição de linguagem, por meio da comparação entre as teorias de aquisição, de modo a identificar aspectos divergentes entre o empirismo e o racionalismo. Este estudo é de cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio de técnicas de fichamento, resumo e resenha de literatura teórica acerca da temática. Para fundamentar a discussão da pesquisa, foram utilizadas obras de autores que abordam o tema da aquisição. Os estudos apontam que as teorias existentes não dão conta de atender às demandas e à complexidade que o saber linguístico apresenta. Salienta-se que muitas habilidades espontâneas e automáticas, recorrentes durante a aquisição da linguagem, não são explicadas pela ciência, o que justifica pesquisas de cunho científico para trazer tais teorias à luz do conhecimento.

Palavras-chave:

Aquisição da linguagem. Empirismo. Racionalismo.

1. Introdução

No reino animal, algumas espécies, como abelhas, formigas, pássaros, dentre outros, apresentam um sistema para comunicar-se com os seres pertencentes ao mesmo grupo (LOPES, 1995). Nenhuma espécie, entretanto, apresenta capacidade tão refinada quanto a faculdade da linguagem humana. Com poucos meses de idade, a criança já começa a se inserir no processo de comunicação e, com muita rapidez e destreza, desenvolve as habilidades linguísticas em um curto espaço de tempo.

A natureza do desenvolvimento linguístico da criança tem sido motivo de interesse de estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo. No século XX, destacam-se os trabalhos de Saussure (1916), Skinner (1957) e Chomsky (1957). Na tentativa de esclarecer como a aquisição de linguagem se dá, algumas hipóteses foram lançadas, são as chamadas teorias de aquisição da linguagem.

Essas teorias de aquisição da linguagem constituem o objeto de estudo do presente trabalho, que busca uma abordagem comparativa das teorias empiristas e racionalistas, com ênfase nos estudos do pesquisador Avran Noam Chomsky e na teoria do inatismo.

Na primeira seção, são apresentadas teorias empiristas, as quais propõem que o conhecimento é derivado da experiência do indivíduo e é por meio dela que o saber linguístico é formado. As hipóteses exploradas nesse segmento são: comportamentalista (behaviorista), aquisição da linguagem baseada no uso e hipótese conexionista.

Na segunda parte do estudo, é proposta a discussão a respeito do Racionalismo, teoria que atribui ao ser humano capacidades inatas no desenvolvimento do saber linguístico. Destaca-se o modelo gerativista e, sobretudo, os estudos de Chomsky, principal responsável pela teoria da Gramática Universal – conceito também explorado na seção. Por fim, é explorada a hipótese dos Princípios e Parâmetros, teoria que apresenta, assim como as demais, base gerativada da linguagem.

O objetivo geral deste estudo é fomentar reflexões dos leitores para a questão de como a linguagem é adquirida. Como objetivo específico, busca-se comparar as teorias de aquisição da linguagem, de modo a identificar aspectos divergentes entre o empirismo e o racionalismo. Este estudo é de cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio de técnicas de fichamento, resumo e resenha de literatura teórica. Para fundamentar a discussão da pesquisa, foram utilizadas obras de autores que abordam a aquisição da linguagem.

2. Teorias empiristas

Para o vocábulo *empírico*, o *Dicionário Unesp do português brasileiro* (2011) apresenta, dentre outras, a seguinte definição: “Adj 1. que se baseia na experiência”. Nessa perspectiva, as correntes empiristas conside-

ram que todo o conhecimento tem início na experiência. Por esse motivo, algumas teorias associam a mente humana a uma tábula rasa, que é preenchida ao longo do tempo com dados da experiência sensível. Nessa perspectiva, fatores externos apresentam maior influência no processo de aquisição de conhecimento – neste caso, especificamente, de linguagem – do que fatores internos. Nesse contexto, considera-se inata a capacidade de formar associações entre estímulos.

Nesta seção, são apresentadas teorias empiristas para a aquisição da linguagem: hipótese comportamentalista, hipótese da aquisição baseada no uso e hipótese conexionista.

2.1. Hipótese Comportamentalista (Behaviorista)

No final da década de 1950, B. F. Skinner consolidou a teoria comportamentalista, também chamada de teoria behaviorista, por meio da publicação do livro *Verbal Behavior*. A referida hipótese considera que a criança aprenderia uma língua de acordo com os estímulos que recebesse (estímulo positivo ao produzir enunciados corretos e negativos ao elaborar enunciados equivocados). Assim sendo, pode-se inferir que a teoria apresenta o tripé estímulo-resposta-reforço, o que significa dizer que a criança, durante o processo de aquisição linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

Considerando que a linguagem era considerada um tipo de comportamento a ser aprendido, o comportamento verbal era, portanto, “como aquele comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas” (SKINNER, 1978). Essa teoria, entretanto, não abarca toda a complexidade que envolve a aquisição de linguagem. Não leva em consideração, por exemplo, a situacionalidade que permeia a produção do enunciado. O adulto tende a corrigir a criança de acordo com o sentido produzido e sua adequação ao contexto, o que significa dizer que enunciados gramaticalmente falhos, se apresentarem consistência semântica, não são corrigidos. O inverso também ocorre, frases normativamente estruturadas, mas com inadequações semânticas, são geralmente corrigidas pelo adulto.

Outro ponto que constitui a aquisição da linguagem, mas que o behaviorismo desconsidera, é a não compreensão por parte da criança ao ser corrigida, principalmente em relação a estruturas morfossintáticas da língua. A não compreensão da correção a qual está submetida faz com que a

criança não assimile, tampouco corrija, a construção linguística equivocada.

Grolla e Figueiredo Silva apontam:

Adicione-se ainda a esse conjunto de observações que não só os erros gramaticais que a criança faz não são todos corrigidos (e, quando o são, as crianças não entendem a correção) como também é comum que eles sejam vistos com encanto pelos pais, que inclusive adotam aquela maneira de pronunciar uma palavra ou de falar certa frase em outras interações. Ora, se a criança estivesse na dependência da correção, pararia de formular sentenças gramaticais em sua língua materna, com esse tipo de intervenção dos adultos ela não chegaria jamais a saber que sua formulação contém algum erro. (GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2014, p. 46)

Ao tomar como base apenas as correções – falhas – dos adultos, a criança não conseguiria produzir sentenças gramaticalmente adequadas. Além disso, é comum crianças produzirem novos enunciados, com construções jamais reforçadas por adultos. Como a teoria explica essa nova construção de sentenças? Ela simplesmente não o faz de maneira satisfatória, pois apenas indica que “uma generalização de cunho analógico permitiria que a criança construísse sentenças nunca ouvidas nem ditas com base naquelas ouvidas e ditas e para as quais ela recebeu reforço positivo”, Grolla e Figueiredo Silva (2014, p. 47). Entretanto, a teoria não apresenta especificações quanto aos mecanismos necessários para a construção dessa analogia e generalização.

Dado o exposto, considera-se que a teoria é ineficaz para responder a todos os processos que envolvem a aquisição de linguagem durante a infância. Devido a essa deficiência, novas perspectivas surgiram, dentre elas a hipótese de que a linguagem seria adquirida pelo uso. Na próxima seção, explora-se essa abordagem.

2.2. Hipótese da aquisição de linguagem baseada no uso

Para teóricos defensores da teoria do uso como: Langacker (1987), Goldberg (1995), Tomasello (1999), Barlow e Kemmer (2000) a essência da linguagem é sua dimensão simbólica e a estrutura linguística emerge do uso da língua. De acordo com essa teoria, o domínio de variados símbolos linguísticos e esquemas estruturais caracteriza o conhecimento da língua. Para alcançar tal conhecimento, a criança ampara-se nas habilidades de: compreensão intencional e aprendizagem cultural, realização de analogias e combinação de estruturas. Essa base teórica sugere, portanto, que as crian-

ças imitam sentenças linguísticas que ouvem e a aprendizagem da linguagem ocorre com o uso.

À medida que a criança compreende as intenções comunicativas do adulto e a intercambialidade dos papéis exercidos dentro dos quadros de atenção conjunta, ela passa a compreender que o adulto pode também reconhecer as suas intenções comunicativas. Consequentemente, ela passa a utilizar os mesmos símbolos linguísticos utilizados pelos adultos para atingir suas próprias intenções comunicativas, Tomasello (2003). Posto isso, a criança torna-se capaz de construir representações linguísticas mais complexas à medida que passa a internalizar os símbolos linguísticos e suas intenções comunicativas. O processamento ocorreria da seguinte forma, de acordo com Grolla e Figueiredo Silva:

Mecanismos gerais de aquisição são postulados, como análises distribucionais, analogia e operações de cópia. A criança aprenderia expressões linguísticas concretas a partir da imitação do que escuta e a linguagem seria adquirida através do uso. Utilizando suas habilidades cognitivas e sociais, ela categorizaria, esquematizaria e combinaria, de forma criativa, as expressões e estruturas que aprendeu em momentos diferentes. As gramáticas infantis são, portanto, vistas como qualitativamente diferentes das gramáticas adultas. (GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2014, p. 51)

Para ilustrar, é possível pensar na seguinte situação: o pai, em posse da bola de seu filho, diz para a criança “chute”. Percebendo que a criança não esboçou reação, não só repete o comando como também realiza a ação de chutar a bola. Após a ação, o pai fala novamente ao filho “chute”. Dessa vez, a criança atende ao imperativo. Nesse contexto, a criança entende que existe uma intenção na ação comunicativa do outro indivíduo e, muito provavelmente, fará uso da nova expressão linguística ouvida quando ela posuir a mesma intenção comunicativa do adulto. A aquisição da língua ocorre nessa compreensão da intenção comunicativa associada ao contexto de interação entre ela (a criança) e o adulto. No processo de aprendizagem por imitação, portanto, a criança está tentando determinar as funções comunicativas de vários itens e estruturas linguísticas com os quais ela entra em contato durante a interação discursiva com o outro.

Para Tomasello:

A cognição adulta moderna do gênero humano é o produto não só de eventos genéticos que ocorreram ao longo de muitos milhões de anos no tempo evolucionário, mas também de eventos culturais que ocorreram ao longo de dezenas de milhares de anos no tempo histórico, e eventos pessoais que ocorre-

ram ao longo de muitas dezenas de milhares de horas no tempo ontogenético. (TOMASELLO, 2003, p.302)

Em síntese, a teoria de aquisição da linguagem baseada no uso, fundamentada numa concepção cognitivo-funcional de língua, compreende o processo de aquisição em termos funcionalistas, de modo que o desenvolvimento linguístico da criança torna-se possível apenas a partir do momento em que ela, engajada em contextos específicos, começa a entender que existe uma intenção motivando a produção linguística do adulto e que ela pode valer-se deste mesmo instrumento linguístico quando possuir uma intenção semelhante, conseguindo alcançar uma competência linguística por meio de processos imitativos e analógicos baseados em interações contínuas com adultos linguisticamente competentes. Por se tratar de um estudo relativamente recente, emergido no final do século XX, a literatura disponível não apresenta, todavia, uma análise definitiva quanto à eficácia dessa hipótese.

Na seção seguinte, aborda-se a teoria fundamentada nos estudos do cérebro humano e sua relação com a faculdade da linguagem: o conexionismo.

2.3. Hipótese Conexionista

O conexionismo, cuja base é a neurociência, é um paradigma cognitivo. De acordo com essa percepção, todos os processos cognitivos ocorrem no cérebro e ficam agrupados na mente, a qual não interfere nesses processos. Milhares de neurônios ficam agrupados no cérebro humano e são ligados em forma de redes interneuronais. Cada neurônio é constituído de uma massa central e de dois tipos de filamentos responsáveis pela formação das redes. Os transmissores de eletricidade são chamados de axônios e os receptores de impulsos elétricos são denominados dendritos. No ponto em que ocorre o encontro de axônio com dendrito, ocorre a sinapse. A sinapse, reação química resultante desse encontro, é responsável pelo aprendizado.

Na perspectiva conexionista, o conhecimento da linguagem e do mundo, bem como o processo do conhecimento a partir de uma variedade de habilidades, não são codificados no cérebro na forma de símbolos fixos que ocupam lugares designados, mas como elementos afinados distribuídos em diferentes neurônios conectados entre si. Ao requererem conhecimento já armazenado no cérebro, os neurônios precisam refazer o caminho de conexões nas redes. No processo, cérebro e meio interagem, tendo o meio externo a função de fornecer o *input* (chamado de unidade de entrada) e o cé-

rebros de processá-lo conforme sua frequência e regularidade. A esse processamento, dá-se o nome de *output* (unidade de saída).

Segundo esse paradigma, o conhecimento está armazenado em engramas, ou seja, a atividade sináptica do neurônio gera o aprendizado, quando são formadas novas conexões, e a lembrança, quando são reforçadas as conexões entre os neurônios (CHIELE, 2004).

A teoria conexionista pode servir de base na explicação do aprendizado de formas verbais. Tome-se como exemplo o verbo *saber*. É comum, durante a fase de aquisição linguística, a criança produzir enunciados como “Eu *sabo*”. Isso porque o verbo apresenta uma irregularidade desconhecida por ela, o que faz com que seu cérebro processe a conjugação seguindo padrões de regularidade verbal já armazenados no cérebro. Ao ser submetido a um *input* diferente, a rede modifica os pesos (positivos ou negativos) de suas conexões para produzir um *output* correto, o que significa dizer que, por exemplo, *saber* terá sua conexão a *sei* reforçada positivamente e *sabo* terá sua conexão enfraquecida com pesos negativos.

Algumas habilidades humanas, como o reconhecimento de ambiguidade, por exemplo, não são explicadas por essa teoria, já que não se sabe se é uma rede neural a responsável por essa percepção. A hipótese conexionista apresenta, portanto, resultados parciais no que se refere à aquisição da linguagem, o que inviabiliza a consolidação de uma análise definitiva a respeito dessa hipótese.

3. Teoria Racionalista

Derivado do latim *ratio*, que significa “razão”, o termo racionalismo designa a doutrina que considera a razão como a única fonte de conhecimento verdadeiro, Bechara (2011). O maior representante desse viés teórico é o filósofo e matemático francês René Descartes, para quem a razão humana é inata. Descartes contraria o ceticismo em defesa de uma verdade independente da experiência.

No que tange à aquisição da linguagem, após um longo período de soberania por parte de teorias empiristas, esse tema passou a ser rediscutido sob uma nova perspectiva: a racionalista. O racionalismo postula a existência de capacidades e conhecimentos inatos que orientam o indivíduo no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, a construção do conhecimento linguístico se daria de dentro para fora, o que contraria, portanto, a visão empirista, que atribuía responsabilidade maior a aspectos externos e a

experiências do sujeito. Na tentativa de explicar como a mente humana atua nesse processo, inúmeras pesquisas foram realizadas e tomaram impulso, originando, assim, a teoria conhecida por *inatismo*.

Adiante, discute-se a aquisição de linguagem sob a ótica racionalista, com ênfase nos estudos de Avran Noam Chomsky, no Modelo Gerativista, na teoria da Gramática Universal e na teoria dos Princípios e Parâmetros.

3.1. Modelo Gerativista

Para o Gerativismo, a linguagem é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica, como ressalta Raposo:

Segundo esta perspectiva, as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais de conteúdo especificamente linguístico, as quais funcionam como uma espécie de <<planta>> arquitectónica no processo de aquisição, dirigindo o desenvolvimento linguístico num sentido predeterminado. Estas estruturas pertencem exclusivamente à espécie humana e são geneticamente determinadas, ou seja, radicam na organização biológica da espécie. Segundo esta concepção, adquirir uma língua é mais uma questão de *maturação* e de *desenvolvimento* de um <<órgão>> mental biológico do que uma questão de aprendizagem. (RAPOSO, 1992, p. 35)

Tendo como marco a década de 1950, o maior representante dessa teoria é o linguista AvranNoam Chomsky, que refuta as ideias behavioristas ao apresentar os princípios de competência e desempenho linguístico. A competência é o saber que está armazenado em um módulo da nossa mente. Já o desempenho corresponde à seleção feita pelo falante, o emprego de forma concreta que o ser humano é capaz de fazer da língua. O Gerativismo postula que a partir de regras finitas, o falante é capaz de gerar infinitos enunciados. Essa teoria sistematiza dessa forma a produção de enunciados.

De acordo com Pinker (2002, p. 14), Chomsky foi “o primeiro linguista a revelar a complexidade do sistema e talvez o maior responsável pela moderna revolução na ciência cognitiva e na ciência da linguagem”.

Conforme os estudos de Chomsky, uma língua natural apresenta dois tipos de estrutura: a profunda e a superficial. A estrutura profunda abriga as construções fixas, regulares e constantes, representando a forma como falamos; a estrutura superficial, ou de superfície, é a realização da estrutura profunda, a expressão do conteúdo. As análises dessas estruturas in-

dicam as transformações produzidas ao se passar de um nível para outro e as regras que regem essa transformação para se adequar às necessidades reais de comunicação do falante.

Pode-se considerar uma inovação da Gramática Gerativa a análise do padrão sintático da frase em forma de arborescência, ou representação arbórea, apresentando uma visualização, de uma só vez, dos sintagmas, seus desdobramentos em componentes hierárquicos por meio de módulos ou pontos de intersecção. Os gerativistas descrevem tudo o que constitui a competência linguística do falante, resultando na valorização da relação entre descrição e intuição dos falantes. Dessa forma, ocorre a integração entre a pesquisa linguística e a pesquisa sobre o funcionamento da mente humana. Na perspectiva Gerativa, as línguas, de comportamento socialmente condicionado, passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural, a chamada Faculdade da Linguagem.

3.2. Gramática Universal

A Gramática Universal (doravante GU) é a habilidade linguística com a qual todos nascem. De acordo com Chomsky, toda criança nasce biologicamente equipada com uma gramática que contém todas as regras possíveis e vasto número de informações. De maneira pragmática, é dizer que a criança realiza operações mentais e transforma a GU na gramática da língua a que está exposta, para se fazer entender no processo da comunicação.

A Gramática Universal, constituída de um conjunto de regras, permite à criança selecionar as que serão empregadas para que possa efetivamente adquirir a linguagem a que está submetida e excluir todas as demais. Essa predisposição natural permite que uma criança normal desenvolva a linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna.

A GU apresenta uma base biológica, ou seja, mecanismos inatos da mente da criança que permitem a aquisição da linguagem. Esses mecanismos constituiriam os princípios e parâmetros da Gramática Universal e estariam presentes na forma de estruturas mentais inatas, que foram chamadas de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD). Esse dispositivo conteria os princípios universais inerentes a todas as línguas humanas e os parâmetros universais que permitem suas variações e, por isso, seria responsável por construir a competência linguística da criança a partir dos dados lin-

guísticos do *input*. Assim, “A Gramática Universal é o estado inicial da faculdade da linguagem e a gramática do indivíduo adulto constitui o seu estado final, firme ou estável” (RAPOSO, 1992, p. 47).

Chomsky busca validar a teoria da Gramática Universal defendendo a ideia de que, ainda que a criança seja exposta a uma fala precária, sintática e semanticamente, ela será capaz de estabelecer relação com regras ou princípios básicos de uma gramática internalizada. É o mecanismo inato o responsável por despertar o aparecimento de um conhecimento linguístico prévio e sistematizado da língua materna.

3.3. Teoria dos Princípios e Parâmetros

Na tentativa de descrever a natureza e o funcionamento da GU, os gerativistas formularam uma hipótese chamada de Princípios e Parâmetros, que significou uma adequação dos conceitos da Gramática Universal face aos questionamentos surgidos a seu respeito, bem como diante das novas descobertas na área da aquisição da linguagem.

A Teoria dos Princípios e Parâmetros postula a existência de um conjunto de princípios inatos, universais e invariantes presentes em todas as línguas naturais e contraria a aprendizagem de todas as regras de uma língua. A GU, sob essa perspectiva teórica, é compreendida essencialmente como um conjunto de regularidades gramaticais universais (os Princípios) e um conjunto limitado de variações linguísticas possíveis (os Parâmetros).

De acordo com Kenedy:

Para a Teoria dos Princípios e Parâmetros, a GU é o estágio inicial da aquisição de linguagem. Nesse estágio, a linguagem é formada por dois conjuntos de elementos. O primeiro deles são os princípios Universais, comuns a todas as línguas. O segundo são os Parâmetros particulares ainda não formatados pela experiência do indivíduo com a sua língua-E. Sendo assim, a teoria assume que a GU possuiu ativos os Princípios da linguagem desde o início da vida de um indivíduo, enquanto seus Parâmetros precisam ser ativados o longo do tempo, de acordo com a língua do ambiente da criança. (KENEDY, 2013, p. 97)

Nessa teoria, a função da criança é analisar todas as partes do *input* e depois processá-lo para atribuir o valor que cada parâmetro deve possuir. Raposo explica:

Quando todos os parâmetros estão ligados num desses valores, a criança já tem adquirido um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina de um modo altamente específicas propriedades de cada língua particular. A aquisição é assim completamente identificada com o crescimento e a maturação da Gramática Universal, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados), funcionando então como um sistema computacional. (RAPOSO, 1992, p.55)

É dizer, portanto, que a criança nasce com uma programação prévia contendo princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que serão fixados conforme as informações da língua com a qual o indivíduo tem contato.

4. Considerações finais

No decorrer deste estudo, buscou-se a problematização do processo de aquisição da linguagem por meio de discussões acerca de perspectivas empiristas e racionalistas. À luz do empirismo, foram exploradas as hipóteses behavioristas da aquisição da linguagem baseada no uso e no conexionismo. No que tange ao racionalismo, foram tratados o modelo gerativista, a Gramática Universal e a Teoria dos Princípios e Parâmetros.

Durante o processo de levantamento teórico, procurou-se a explanação de aspectos divergentes e convergentes entre as teorias, bem como a sua impossibilidade de responder a determinadas perguntas que envolvem a aquisição da propriedade linguística.

Como resultado, observa-se que as teorias existentes não dão conta de atender a todas as demandas e à complexidade que o saber linguístico apresenta. O fato é que a “máquina” humana apresenta “engrenagens” pouco conhecidas e, muito provavelmente, outras tantas para serem descobertas, reveladas. Em se tratando de um ser tão complexo como o homem, é natural que a ciência não apresente todas as respostas para habilidades espontâneas e automáticas como a aquisição da linguagem, fato que ressalta a importância de comparar, questionar e pensar as teorias existentes para estimular o surgimento de novas perspectivas, trazendo-as à luz do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa* Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco da Silva. (Org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

CHIELE, Luciana Kerber. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (Org.). *Rumo à psicolinguística conexcionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. *Para conhecer Aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

HOMSKY, Avram Noam. *Sintacty Structures* [Versão traduzida: Estruturas Sintáticas]. Mouton Publishers, The Hague, 1957.

KEMMER, S.; BARLOW, M. *Introduction: A usage-based conception of language*. Stanford, CA: CSLI Publications, 1999.

KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1954] 2002.

RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem*. Editorial Caminho: Lisboa, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

_____. *O comportamento verbal*. Trad. de M. P. Villa Lobos. São Paulo:

Cultrix-Edusp, 1978.

SMITH, Louis M. *Frederic Skinner*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

**ROTACISMO: ANÁLISE DO FENÔMENO LINGUÍSTICO
ESTIGMATIZADO EDISCRIMINATÓRIO DA FALA SOB UMA
PERSPECTIVA DIAGNÓSTICA VARIACIONISTA COM
ALUNOS DE ESCOLA MUNICIPAL DE CORUMBÁ-MS**

Jennifer Molinas Prado Soares (UEMS)

molinas.soares@bol.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Este artigo teve como objeto de estudo o rotacismo, fenômeno linguístico caracterizado pela troca da fricativa R pela lateral L, e uma análise da origem deste fenômeno-fonético tão estigmatizado e discriminado na forma moderna da Língua Portuguesa padrão, mas que participou da formação do idioma, na passagem do latim para o português. Esta análise baseia-se em pesquisa feita com alunos de uma escola da rede municipal de Corumbá-MS que observou a ocorrência do rotacismo na fala dos alunos cuja origem familiar é da zona rural da cidade e com pouca escolarização em comparação com alunos de origem familiar urbana com o mesmo ou maior grau de escolarização. Por meio desta verificação foi possível constatar que há mais ocorrência de rotacismo na fala de alunos que convivem com familiares com menor grau de escolaridade e geralmente de origem rural. Outro importante diagnóstico é que em geral o falante não percebe exatamente a diferença entre a sua pronúncia da palavra “pranta”, por exemplo, e a pronúncia correta “planta”. Um exercício fonético simples desenvolvido com os alunos participantes deste estudo tem mostrado resultados significativos na correção deste desvio da fala. Este trabalho apoia-se em obras de Marcos Bagno e em pontos do texto dos PCNs.

Palavras-chave:

Rotacismo. Exercício fonético. Fenômenos Linguísticos. Preconceito linguístico.

1. Introdução

O fenômeno fonético conhecido como rotacismo, troca da consoante lateral /l/ pela vibrante /r/ é um traço linguístico variável do português brasileiro, podendo ocorrer tanto em contexto de coda silábica (palma – parma), quanto em encontro consonantal (bicicleta – bicireta). Sobre o assunto, Bagno (2007) afirma que:

Hoje, o rotacismo em encontro consonantal é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é caracte-

ristico de algumas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (interior de São Paulo e sul de Minas Gerais etc.) (BAGNO, 2007, p.145)

O rotacismo como mudança fonética, evidenciava-se no latim clássico e na passagem do latim para o português, quando as mudanças passaram a verificar-se nos grupos consonantais em posição inicial [pl], [fl] e [cl], [gl] e [bl] cujo [l] é substituído por [r]. Ex: relação do português padrão com o latim (BAGNO, 2007, p. 73) Brando/ Blandu – Cravo/ Clavu – Dobro/Duplu – Escravo/Sclavu – Fraco/ Flaccu. Estes dados evidenciam que, no latim vulgar, o padrão silábico CCV tinha um /l/ que se converteu em /r/ no português. De modo que o fenômeno considerado “erro” é, na verdade, a continuidade de uma tendência muito antiga no português e em outras línguas de mesma origem que os falantes rurais ou não escolarizados geralmente perpetuam (BAGNO, 2007, p. 73-4). Deste modo, pode afirmar que o rotacismo é um efeito do aspecto cíclico da língua que não é estanque, mas ao contrário, é maleável e fluida, com imbricações de formas antigas e atuais que se encontram e seguem a corrente da língua. Classificar este fenômeno simplesmente como “erro” nesse processo gerao preconceito linguístico, pois “o preconceito se baseia na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogadas nos dicionários” (BAGNO, 2007, p. 69).

Se o domínio da norma culta fosse, de fato, fator de ascensão na social, os professores de língua portuguesa estariam no topo da pirâmide que demarca as camadas da sociedade no tocante não apenas à capacidade intelectual, mas também estabilidade na posição econômica e política no país, pois ninguém melhor do que os professores poderia ser detentor do domínio da norma culta da língua. Sabe-se, porém, que isto geralmente não é real na dinâmica social.

Tal classificação caracterizaria, portanto, uma expressão geradora de preconceito, pois está associada ao falar das camadas sociais desprestigiadas, marginalizadas, que não têm acesso à escolarização. É uma forma diferente de falar, a qual se difere da que é ensinada na escola e não deve ser vista como requisito para ascensão social, como demonstra (BAGNO, 2003).

2. A ocorrência do rotacismo, sua origem e enraizamento na fala dialetal contemporânea e o papel da escola na conscientização acerca dos diversos usos da língua

Como exposto, o fenômeno do rotacismo tem origem nos registros iniciais da língua portuguesa e continua presente na fala de grupos sociais estigmatizados incidências linguísticas como: bicicleta, pranta, brusa, Cráudio, entre outros. Este é um traço do preconceito linguístico que caracteriza, na realidade, um preconceito social, pois o erro não está no que se fala e sim em quem fala. A forma clássica de rotacismo ocorre no campo fonético e é considerado um vício da linguagem conhecido como metaplasmo – uma alteração da composição fonética da palavra ex.: altura > “ar-tura”; Gláucia > “Gráucia”; flácido > “frácido”; blusa > “brusa”, entre outros. Tais desarticulações são características da linguagem corrente, isto é, são casos que ocorrem na oralidade, mas que devem ser evitados e corrigidos, tanto na fala quanto na escrita por se tratar de um dos desvios linguísticos que mais geram preconceito e discriminação aos falantes. Nesta perspectiva, a escola deve atuar como viabilizadora do ensino para que ele seja acessível às diversas variedades sociais e faça serem reconhecidas as muitas variedades linguísticas que compõem a língua portuguesa. O objetivo não deve ser a supressão desta ou daquela variante em detrimento do uso correto da norma padrão, mas sim fazer o aluno reconhecer que há várias formas de utilizar a língua adequando o uso ao propósito comunicativo, ao tipo de interlocutor e ao ambiente onde ocorre a comunicação. Tal elucidação do conhecimento acerca do fazer linguístico tende a romper com o preconceito e cessar a discriminação que indivíduos ou mesmo camadas sociais sofrem pela roupagem linguística que os difere dos usuários da língua padrão tida como privilegiada. A escola deve, portanto, deve acolher o falante, demonstrar as causas das diferenças e apresentar todas as possibilidades linguísticas disponíveis para cessar a diferença, valorizar os diversos saberes linguísticos e fazer com que o aluno se aproprie de todas as formas linguísticas, dentre elas a norma padrão. Esta abordagem é preconizada pelos PCNs a respeito das falas dialetais:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença [...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala [...]. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se

fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 31)

Os PCNs ressaltam a questão de se trabalhar o ensino de língua portuguesa voltado também para a oralidade e não apenas para os aspectos gramaticais, buscando acabar com o preconceito dialetal, mas na real dinâmica escolar continua priorizando o ensino da gramática pura e muitas vezes desconectada do movimento social que dinamiza a língua. Nesse contexto, é válido ressaltar que o professor deve considerar o meio social e os fatores favorecedores do desvio em que seus alunos estão inseridos.

A utilização da língua tem sido vista pela sociedade como uma ação que rotula e categoriza os usuários e que, portanto, os classifica como prestigiados ou desprestigiados no uso da língua portuguesa, principalmente na oralidade.

3. *Investigação da causa do rotacismo na fala dos alunos, a constatação do estudo e a aplicação de exercício fonético fonológico que desfaz o fenômeno nos encontros consonantais*

Este estudo verifica o papel dos fatores sociais no fenômeno investigado, especialmente os contextos linguísticos favorecedores da variação em encontro consonantal na fala. Para tanto, foram analisadas duas variáveis sociais: influência de origem rural e grau de escolarização. Os resultados revelaram que o fenômeno está presente na fala de alunos que convivem com familiares (pais e avós geralmente) de origem rural e com pouca escolarização. Outro diagnóstico importante é o de que o falante afetado pelo rotacismo não tem uma percepção clara da diferença entre a pronúncia correta e a incorreta dos termos implicados. Além de investigar as causas da existência do fenômeno na fala dos alunos do Ensino Fundamental II, este trabalho visa comprovar a eficácia de um método de correção do desvio baseado na pronúncia alternativa e repetição das palavras implicadas neste fenômeno.

Ao iniciar o processo de escolarização, o aluno traz consigo os saberes já adquiridos em seu meio social de origem, ou seja, da família na qual está inserido desde o seu nascimento. Vários fatores influenciam a enculturação a que este indivíduo está submetido, entre eles o nível intelectual, o grau de escolaridade e a origem familiar.

Ao constatar a ocorrência do rotacismo na fala de cerca de metade dos alunos de uma escola da rede municipal de Corumbá-MS, 60 alunos, dentre eles crianças e adolescentes com idades entre 11 e 16 anos, foram selecionados para integrar o grupo de falantes a ser investigado neste estudo. Este número é a representação da realidade escolar, pois dos 60 alunos que participaram da pesquisa respondendo a questionamentos sobre a origem familiar, 30 têm a fala afetada pelo fenômeno do rotacismo e 30 não têm. Dos 30 alunos cuja fala não é marcada pelo fenômeno, apenas 4 têm avós de origem rural, mas têm pais com grau médio de escolaridade. Já em relação aos 30 alunos com fala afetada pelo rotacismo, 22 têm avós de origem rural e pais com baixo grau de escolaridade. Os 8 alunos que não tem avós de origem rural, têm pais ou parentes próximos que trabalham no meio rural e com baixo grau de escolaridade. Com base nessa investigação inicial, constatou-se que as principais causas da ocorrência do rotacismo na fala destes alunos são a origem rural e o baixo grau de escolaridade da família e do meio social em que estão inseridos.

Após o diagnóstico observado por meio da pesquisa, foi aplicado um exercício fonético/ fonológico de correção do desvio linguístico. O exercício consiste em propor que o falante pronuncie as palavras mais marcadas pelo rotacismo como, por exemplo: pranta, praça, praneta, entre outras, aplicando à pronúncia o acréscimo da vogal /i/ desfazendo o encontro consonantal pl. “pilaca”, “pilanta”, “pilaneta”. O mesmo pode ser feito com outros termos, como: flor ao qual acrescenta-se a vogal /u/ para pronúncia e repetição de “fulor”; assim como para a palavra bicicleta acrescenta-se a vogal /e/ para pronúncia e repetição do termo “biciqueteleta”. A pronúncia destes termos deve ser repetida várias vezes com o aumento da velocidade até que o falante passe a produzir o som do /l/ em vez de /r/.

O exercício mostrou-se eficaz na correção do desvio linguístico e deve ser aplicado regularmente ao longo de um período que depende do grau de dificuldade apresentado por cada falante. Este é um mecanismo que poder utilizado pelo indivíduo como método de monitoração e auto regulação da fala.

4. Considerações finais

Este estudo evidenciou que por meio da análise sociolinguística que os elementos causadores do fenômeno presente na fala dos alunos investi-

gados são precisamente a combinação da origem rural com a pouca escolarização, o que mostra o papel transformador da escola na sociedade composta pelos mais diversos tipos de pessoas, que devem ter preservados sua cultura esaber próprios, mas que podem e devem conhecer e adquirir a autonomia de utilizar a forma culta de sua língua materna, pois isto é papel da escola.

O rotacismo, como bem demonstra (BAGNO 2007) é um fenômeno muito regular na língua portuguesa e que é comumente chamado de “erro”, mas que pode ser explicado e entendido como uma das diversas variantes existentes na língua portuguesa que não necessariamente vai delimitar ou categorizar a fala do indivíduo de forma permanente.

O aluno deve ser capaz de reconhecer a forma padrão da língua, bem como suas variantes e poder transitar por entre elas deacordo com sua necessidade e propósito linguístico. A utilização da linguagem escrita e principalmente oral não deve motivo de discriminação do falante e sim forma natural e eficiente de interação social.

A autonomia do falante consciente da língua é um dos fatores mais genuínos de liberdade no uso da fala.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2007

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1997.

TEATRO E LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O “AUTO DA BARCA DO INFERNO”

Eliete Lopes Matricardi (UEMS)

elimatricardi@gmail.com

Volmir Cardoso Pereira (UEMS)

volmircardosop@gmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar o relato de uma transposição pedagógica, na área de Língua Portuguesa, com o intuito de resgatar as etapas percorridas na construção do processo de incentivo à leitura e na introdução a literatura, trabalhando com ênfase em leituras de obras escritas por autores como Gil Vicente e Fernando Sabino, promovendo a leitura das obras o “Auto da barca do inferno” e Homônimo no intuito de trabalhar elementos literários e finalizar com a adaptação das peças teatrais a comporem a apresentação no projeto Teatro Literário da escola. Tem-se por base teórica Alves (2005), Souza (2015), EyGleton (1984), Cosson (2006) entre outros pesquisadores da área dos estudos literários. A pesquisa seguiu em fases: a primeira foi a de revisão bibliográfica em documentos, tais como: Base Curricular Comum Nacional (2006) e estudos da Teoria Literária presente nos estudos durante a disciplina de Estudos Literários do Curso PROFLETRAS na UEMS/Campo Grande-MS. Estas discussões auxiliaram na busca do seguinte questionamento: “Qual a importância, para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, a aplicação de atividades de transposição entre teoria e prática para a construção efetiva na leitura de textos literários e do estímulo ao protagonismo juvenil com a criação e construção das peças teatrais?”. Com esta reflexão compreendemos a importância dos textos literários na construção de um cidadão crítico e participativo.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Auto da Barca. Experiência Pedagógica.

1. Introdução

Este artigo visa apresentar a importância de se promover a leitura de obras clássicas no Ensino Fundamental II usando como ferramenta a adaptação teatral, buscando criar uma espécie de estímulo à leitura de obras literárias clássicas.

Portanto este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de uma transposição pedagógica, na área de língua portuguesa, com o intuito de resgatar as etapas percorridas na construção do processo de incentivo à leitura e na introdução a literatura, trabalhando com ênfase em leituras de obras escritas por autores como Gil Vicente grande escritor Renascentista que

escreveu inúmeras obras que trabalham a temática da evolução humana.

A atividade de leitura deste clássico justifica-se por ser uma referência da literatura humanista, voltada a análise do comportamento humano, assim ao promover a leitura das obras o auto da barca do inferno cria-se a possibilidade de estudar, analisar e construir conhecimentos referentes aos elementos literários e finalizando com a adaptação das peças teatrais a comporem a apresentação no projeto Teatro Literário da escola.

Tem-se por base teórica Alves (2005), Souza (2015), Eygleton(1984), Cosson (2006) entre outros pesquisadores da área dos estudos literários. A pesquisa seguiu em fases: a primeira foi a de revisão bibliográfica em documentos, tais como: Base Curricular Comum Nacional (2006) e estudos da Teoria Literária presente nos estudos durante a disciplina de Estudos Literários do Curso PROFLETRAS na UEMS/Campo Grande-MS.

Estas discussões e atividades auxiliaram na busca do seguinte questionamento: Qual a importância, para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, a aplicação de atividades de transposição entre teoria e prática para a construção efetiva na leitura de textos literários e do estímulo ao protagonismo juvenil com a criação e construção das peças teatrais? Com esta reflexão compreendemos a importância dos textos literários na construção de um cidadão crítico e participativo.

2. Arcabouço teórico

Na busca por proporcionar aos estudantes do ensino fundamental II um maior contato com as obras literárias clássicas é necessário que se faça uma revisão metodológica no ensino e que se adote o que Arguelho (2012) ressalta que seria a necessidade de proporcionar uma construção de conhecimentos voltada ao estímulo da leitura principalmente de obras clássicas, visto que muitas crianças só terão o contato com este tipo de leitura em ambiente escolar.

De acordo com Arguelho (2012) a formação do público leitor, ou seja é importante que os obras literárias tornem-se um recurso que norteie e oriente o trabalho docente.

É preciso entender que a literatura está repleta de saberes tanto sobre o homem quanto sobre o mundo, isto porque ela possui o poder de transmitir de diferentes formas mensagens por meio da leitura, assim “a literatura

nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos” (COSSOM, 2014, p. 17).

Nesta reflexão, pode-se destacar que é por meio dos estudos literários que podemos, de acordo com Cossom (2014, p. 18) tornar o mundo mais compreensivo transformando sua materialidade “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, defendendo a ideia de que a literatura deve ter um papel humanizador e que as escolas necessitam promover atividades que estimulem o letramento literário.

É preciso, portanto que as obras literárias sejam exploradas de maneira adequada proporcionando a oportunidade de o estudante promover uma troca de sentidos entre ele (leitor) e o escritor isto porque “os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre o homem no tempo e no espaço” (COSSOM, 2014, p. 27).

Assim por meio da leitura constrói-se e reconstrói-se o sentido do mundo, isto porque por meio da leitura promove-se a interação entre o meu mundo e o mundo do outro. Neste sentido o texto trata a leitura literária como algo que deve ser compartilhável, ou seja, é por meio da leitura que se estimula o diálogo entre o leitor, o mundo e os outros.

Para que haja um letramento literário é necessário que o aluno não apenas leia o livro, mas que seja trabalhado em sala de aula, afirmando que ao selecionar um texto o professor deve transformar a leitura em uma atividade prazerosa de construção de conhecimento.

Uma das formas de se promover este contato prazeroso com a literatura é por meio de jogos teatrais, de acordo com Japiassu (1997) auxilia no processo de interação intersubjetiva além de contribuir de forma significativa no processo de constituição dos sujeitos proporcionando uma interação individual e coletiva.

Japiassu (2008) aponta que o jogo teatral proporciona a interação do estudante/leitor com o texto e com a plateia, sendo este uma ferramenta de estímulo a criatividade. Mediante esta prerrogativa propõe-se trabalhar com a leitura e adaptação da obra de Gil Vicente “O Auto da Barca do Inferno”, uma peça teatral que faz parte dos clássicos internacionais, criados durante o período do Medieval.

3. Gil Vicente e Literatura

As obras voltadas para o teatro vicentino estão presentes na literatura do Período do Renascimento, dentre o século XV, Gil Vicente por meio de suas obras apresenta o momento de transição em que a sociedade da época vivenciou, por meio da leitura de suas obras percebe-se o panorama da sociedade portuguesa e o seu progresso humano.

De acordo com Chaves (1969) o teatro de Gil Vicente apresenta as alterações sociais e psicológicas vividas entre o século XIV e XV, colocando o leitor diante de problemas sociais, fazendo com que por meio da leitura de suas obras possa-se vivenciar as angústias e as situações da época, apresentando em suas obras personagens característicos da sociedade medieval e muitas vezes ligados a realidade social ainda existente hoje.

Por meio de seus tipos sociais, os personagens de Gil Vicente apresentam características que muito representam a sociedade capitalista como, por exemplo, o camponês que é retratado como um personagem explorado, esquecido e ignorado, sendo comparado a representatividade do homem do campo na sociedade capitalista moderna.

De acordo com Chaves (1969) as obras de Gil Vicente satirizam seus personagens para apresentar uma crítica aos costumes e pensamentos religiosos da época, apresentando em muitas de suas obras uma “crítica das rezas mecânicas, do culto dos santos, das romarias” (CHAVES, 1969, p. 249).

As obras vicentinas trazem a literatura a experiência da leitura por meio das individualidades, da sátira social e da poesia, sendo características que facilitam sua interação com as literaturas atuais, tendo também uma produção voltada a observação da realidade, a presença de uma linguagem típica e simples de fácil compreensão.

4. Teatro escolar e clássico da literatura

É indiscutível concepção de que a ferramenta teatral proporciona ao educando a possibilidade de interagir com o texto literário e desenvolver sua criatividade, de acordo com Japiassu (2008) o teatro a partir de meados do século XX passa a ser visto como um:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro

passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada (JAPIASSU, 2008, p. 28)

É preciso que o docente entenda a importância de usar o recurso dramático como algo além do estímulo a criatividade, mas também como uma forma de promover a construção de conhecimentos diversos para os estudantes.

Para Miranda *et al.* (2009), o teatro em ambiente escolar funciona como uma ferramenta despertar para a leitura, além de promover a socialização e melhorar a aprendizagem, tendo também como benefício o fazer o estudante pensar e querer modificar a realidade vivenciada.

Percebe-se que a adoção da literatura em ambiente escolar por meio de adaptações teatrais além de proporcionar uma leitura mais prazerosa pode-se trabalhar atividades lúdicas e prazerosas, facilitando assim a aproximação do estudante com os textos literários.

De acordo com Miranda *et al.* (2009, p. 176) ao se trabalhar o teatro com objetivos pedagógicos e por meio de experiências didáticas precisa desenvolver “as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas”.

Assim é preciso entender que a encenação teatral torna-se um valioso instrumento que auxilia o docente a estimular o desenvolvimento de características fundamentais na criança e no adolescente como, por exemplo, “aceitação de regras, criatividade, autoconhecimento, senso crítico, raciocínio lógico, intuição, conhecimento do grupo e de si próprio e do conhecimento do ambiente”(MIRANDA *et al.*, 2009, p. 177).

Japiassu (2008) ainda destaca que ao se trabalhar o teatro na escola é preciso que o estudante siga três etapas sendo a primeira o ponto de concentração na qual se busca a solução de desafios, seguido da fase de instrução na qual o professor torna-se o mediador na resolução do desafio, seguidos da avaliação coletiva na qual é realizada o compartilhamento dos resultados por meio da linguagem teatral.

Diante da proposta apresentada por Miranda *et al.* (2009) que afirma ser importante ao se trabalhar teatro na escola é importante que se delegue aos alunos a função de liderança no grupo, colocando-se o docente como

mediador da tarefa, tendo apenas o papel de auxiliar o aluno na resolução de conflitos clareando, levantando hipóteses e resolvendo as barreiras facilitando o desenvolvimento dos trabalhos.

É preciso entender que o teatro na escola é um instrumento que auxilie o estudante a conhecer obras clássicas de forma lúdica, sendo uma brincadeira em sala de aula que proporcione o contato com habilidades e competências importantes para a formação do estudante, mediante estas teorias busca-se criar uma sequência didática que favoreça o ensino de Literatura e leitura de clássicos em ambiente escolar, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

5. Metodologia sequência didática:

– Aula 1: Contato inicial com a obra o “Auto da barca do Inferno”; os alunos na sala de tecnologia Educacional da escola assistiram o vídeo com a encenação teatral da obra, uma adaptação com base na obra de Gil Vicente.

– Aula 2: Slides trabalhando a leitura dos personagens e correlacionando a obra com o contexto histórico em que ela foi produzida. Iniciou-se o debate referente a linguagem utilizada e a importância do autor Gil Vicente para a Literatura.

– Aula 3: Proposta de adaptação teatral do texto colocando para os alunos a necessidade de adequar os personagens e a linguagem ao contexto histórico atual.

– Aula 4: Construção coletiva da peça teatral, leitura da adaptação e definição dos personagens da peça teatral. Discussão sobre o gênero apresentação teatral.

– Aula 5,7 e 8: Ensaio da peça teatral com a realização da inclusão de elementos importantes para a apresentação e encenação da peça.

– Aula 9: Encenação da peça no projeto Teatro Literário.

– Personagens da adaptação feita pelos alunos:

– Diabo e ajudante de Diabo;

– Anjo e ajudante de Anjo;

- Neymar e Jogador da Bélgica;
- Marina, Bolsonaro e Ciro Gomes;
- Três Amigas festeiras;
- Tia da Cantina;
- Dois estudante;
- Coordenadora e Diretora;
- Professora;

6. Resultados

Como resultado da aplicação da leitura, adaptação e encenação da peça teatral escrita por Gil Vicente, pode-se destacar que os objetivos foram alcançados pois os estudantes mostraram-se interessados na leitura da obra deste autor, percebeu-se inicialmente após a apresentação do vídeo do youtube com a encenação da peça e a leitura da obra para adaptação uma dificuldade dos estudantes para compreenderem a linguagem e a utilização dos personagens da obra em questão.

Após a adaptação teatral realizada de forma coletiva em sala de aula é que os alunos construíram uma reflexão sobre a mensagem e a temática da obra, possibilitando assim uma relação entre a obra e a realidade atual.

Pode-se também confirmar a ideia expressa na obra de Miranda *et al.* (2009) ao se delegar aos alunos a função de liderança a construção da peça apresentou características de protagonismo juvenil, pois o trabalho docente durante foi apenas o de mediador, servindo apenas de auxílio nas decisões relativas a apresentação e aos elementos éticos da adaptação realizada.

A sequência didática aplicada foi construída seguindo os preceitos expostos por Japiassu (2008) seguindo as três etapas ao construir o primeiro contato com o texto e a readaptação teatral após a leitura para a iniciação dos ensaios e a apresentação da peça durante o projeto Teatro Literário que ocorre todos os anos na Escola, no intuito de incentivar a leitura de clássicos para criar peças teatrais a serem apresentadas no dia de culminância.

Com a atividade de encenação e adaptação teatral os alunos foram mobilizados a interpretar, interagir e compreender o texto literário, usando

de recursos variados como a discussão oral, a produção de texto (readaptação) e a inclusão de músicas e cenário para complementar a apresentação da peça criada por eles durante as aulas de Língua Portuguesa.

A leitura da obra de Gil Vicente trouxe aos estudantes uma reflexão sobre as experiências vividas, pois na adaptação foi incluído personagens do dia a dia escolar, mostrando a experiência da leitura por meio das individualidades, promovendo uma apresentação com elementos de sátira social interagindo com temáticas atuais presentes no contexto escolar ao qual fazem parte, criando assim uma produção voltada a observação da realidade, tendo assim a presença de uma linguagem simples e de fácil compreensão focando-se no público escolar foco da apresentação no dia da culminância do projeto.

7. Considerações finais:

Pode-se afirmar que o objetivo desta pesquisa foi atingido já que as teorias apresentadas confirmam a importância da literatura e do incentivo à leitura em ambiente escolar, percebendo que por meio das ações presentes na sequência didática aplicada pode-se trabalhar a leitura de obras pertencentes ao cânone literário instigando os alunos a construir uma nova percepção frente a leitura de clássicos da literatura mundial. Depois da experiência vivenciada pode-se confirmar a tese de Pereira (2016) que destaca que a escola deve ser o ambiente de acesso aos textos literários, sendo, portanto, essencial trabalhar textos como os citados em ambiente escolar visando por meio de experiências diversificadas o acesso a obras pertencentes ao cânone literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio 1918. A Literatura e a formação do homem. *Textos de intervenção*. Seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades Ed. 34, 2002. 392p.

CHAVES, Irma de Brito. *A atualidade no teatro de Gil Vicente*. Publicado em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3342/3064>. Acesso em: Novembro de 2018.

MIRANDA, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; FARIA, Rômulo

Mendes; SILVA, Valquiria Lazara da; FELÍCIO, Wanély Aires de Souza. *Teatro e a Escola: Funções, importâncias e práticas*. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, n. 20, 1º Semestre/2009.

JAPIASSU. Ricardo Ottoni Vaz. *Jogos Teatrais na Escola Pública*. Boca Raton, Florida. St. Lucie. Press, 1997:48.

_____. *Metodologia do Ensino de teatro*. 7. ed. 2008.

PEREIRA, Volmir Cardoso. Obras Classicas e Contemporâneas na Escola: Como acessá-las, por que lê-las. Terra roxa e outras terras. In: *Revista de Estudos Literários*. 2016.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Cadê a Literatura da Escola? O Gato Comeu: Reflexões sobre Infância, Textos Literários e Bibliotecas. *Interfaces da Educação Paranaíba*, v. 2, n.5, p. 18-31, 2011.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Campo Grande: 2004.

_____. *PPP. Projeto Político Pedagógico* – Escola Estadual Salomé de Melo Rocha, Guia Lopes da Laguna. 2013.

TEORIA GERATIVISTA E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA À LUZ DA CRIANÇA BILÍNGUE

Edyala Oliveira Brandão Veiga (UENF)

edyalabrandao@hotmail.com

Oswaldo Moreira Ferreira (UENF e FMSC)

oswaldomf@gmail.com

Roberta da Silva Nascimento Pereira (UENF e FMSC)

robertasnascimento14@hotmail.com

Fernando Xavier de Almeida (UENF e FMSC)

fxalmeida@gmail.com

Geovana Santana da Silva (UENF e FMSC)

gesantana@gmail.com

RESUMO

O presente tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca dos desafios relacionados à criança bilíngue e a construção desse processo ao longo de sua formação. A linguagem é inata do ser humano e muitos acreditam que ela seja um fenômeno simples, não somente pela questão da naturalidade, mas pelo fato de crianças entenderem e compreenderem essa linguagem complexa dita por adultos. A metodologia empregada foi a revisão de literatura com referencial teórico sobre a teoria gerativista e suas particularidades, aquisição da língua, conceito de criança bilíngue e gerativismo, a forma como a criança se relaciona com essa realidade em potencial, que consistente em pesquisas de livros, monografias, teses, artigos e dissertações já publicadas. A partir dos dados analisados a luz do referencial teórico pode-se concluir que a criança bilíngue precisa ser estimulada e inserida no meio para que o seu desenvolvimento se torne completo. Pode-se observar que as crianças possuem capacidade de adquirir a segunda língua com facilidade principalmente quando estão sendo expostas a essa realidade desde pequenas. Portanto, a teoria gerativista e a criança bilíngue andam lado a lado, uma completa a outra para que juntas possam alcançar o objetivo desejado. A teoria gerativista é fundamentada no inatismo e no racionalismo, onde se afirmam que a criança nasce provida com a capacidade de aquisição da linguagem.

Palavras-chave:

Bilíngue. Cognição. Gerativismo.

1. Considerações iniciais

A linguagem é inata do ser humano e muitos acreditam que ela seja um fenômeno simples, não somente pela questão da naturalidade, mas pelo fato de crianças entenderem e compreenderem essa linguagem complexa di-

ta por adultos. As pessoas não percebem que a capacidade de fazer uso da linguagem exige um conhecimento profundo, do qual os falantes não estão conscientes. É nesse ínterim, que se denota ser o tema de grande valia, tendo em vista a diversidade do mesmo.

A linguagem abordada nesta pesquisa é a verbal, cuja função é viabilizar o pensamento através da comunicação oral. Para que haja uma comunicação na modalidade verbal entre os falantes, faz-se necessário mencionar que entre eles deva haver um código usual e comum de um determinado meio social.

Saussure (1995, p. 17) de forma clara apresenta o referido código e o denomina de língua e afirma ser autônoma e possuir várias convenções. Ao tratar do tema linguagem, o autor apresenta a língua/fala. A língua é de natureza social, homogênea, organizada, única e sistematizada. Já a fala, por sua vez, é individual, heterogênea, múltipla, desordenada, e é através dela que se pode estabelecer a língua. A linguagem humana é a soma desses dois elementos: língua e fala. Ao separar os dois elementos de análise em língua e fala, Saussure privilegia o ensinamento da língua.

Chomsky, na década de 60, assim como Saussure, também enfatiza o sistema linguístico em seu estudo, e dentro desse estudo ele faz a distinção entre competência linguística e desempenho.

Sendo assim, o presente estudo tem o escopo de demonstrar uma reflexão acerca dos desafios relacionados à criança bilíngue e a construção desse processo ao longo de sua formação.

2. Noções iniciais sobre o conceito de criança bilíngue

Ao analisar inicialmente a língua, podemos considerá-la como sendo um composto de signos aglomerados, que constituem parte de um fato social, ou seja, de uma comunidade social, sendo que esta pode ou não estar introduzida em determinada ordem histórica social. Cumpre ressaltar que, com o advento das análises feitas por Fernand Saussure, este apresentou uma linguística consolidada em outros argumentos, concedendo a língua um conceito próprio.

Com a finalidade de sustentar o que foi supramencionado, Fernand Saussure apresenta o conceito de língua, conforme citado abaixo:

(...) é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila (...) (SAUSSURE, 1995, p. 22)

Ainda sobre a análise da língua, Chomsky (1998, p. 24) declara que “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”. Insta salientar que, de acordo com Chomsky, o mesmo pondera que a língua pode ser conseguida por meio da coabitação dos falantes, no qual recebe uma distinção entre dado de entrada e dado de saída.

Após o nascimento, a criança não consegue interpretar o que está sendo conversado, contudo, com o passar do tempo ela inicia um processo de assimilação do que se escuta. Sendo assim, no mesmo sentido é com a linguagem falada que passa por um processo de evolução em conjunto com o entendimento.

Com estudos voltados nesse sentido, Leonard Bloomfield apresentou algumas considerações acerca da aquisição da língua pela criança, como se vê:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. (...) Sobestimulação variada, a criança repete sons vocais. (...) Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbúcio. Por exemplo, ela diz *doll* [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz sílaba de balbúcio mais próxima, *da*. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. (...) A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra *doll* (isto é, *da*) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. (...) Ela tem agora o uso de uma palavra. (BLOOMFIELD, 1933, p. 29/30)

Noutro lado, existe a crítica de Chomsky ao citado acima, que de forma direta apresenta que a todas as pessoas é atribuído de maneira interna o conhecimento linguístico indispensável para se estabelecer uma comunicação. Com isso, Chomsky dá outro entendimento a aquisição da língua, contrapondo a teoria behaviorista.

Para melhor elucidar o citado, Chomsky apresenta uma análise que estudava o falante inserido em determinada comunidade social:

Segue-se, pois que tanto os mecanismos perceptivos quanto os mecanismos de produção da palavra devem empregar o sistema subjacente de regras gerativas. É por causa da virtual identidade deste sistema subjacente na pessoa

que fala e na que ouve, que pode sedar a comunicação, sendo a participação em um sistema gerativo subjacente, em última instância, à uniformidade da natureza humana. (CHOMSKY, 1976, p. 84)

No tema em questão, o que se discute é o bilinguismo das crianças, mas antes de adentrar ao tema, faz-se necessário apontar alguns argumentos iniciais acerca do que vem a ser a pessoa bilíngue.

Para conceituar o que é “ser bilíngue”, deve ser remetida a definição dada por Bloomfield, no início do século XX, devendo este conceito ser considerado como uma das primeiras definições para o que é “ser bilíngue”.

Sob a ótica popular, o bilíngue é a pessoa instruída e capaz de dialogar com outrem perfeitamente em duas línguas, sendo este entendimento corroborado por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6).

Na década de 60/70, Macnamara (1966), conceituou a pessoa bilíngue como aquele que tiver uma das habilidades (falar, escrever, ler, ouvir) em língua diferente de sua língua materna. Outros estudiosos sobre o tema, como Mackey (1962), Lambert (1967), Paradis (1978), Grosjean (1982), contribuíram para a evolução do conceito sobre o que é “ser bilíngue”, ao passo que trouxeram novas concepções para o estudo do bilinguismo.

Para Wei (2000), bilíngue é aquela pessoa que utiliza dois idiomas, independentemente de seu nível de proficiência.

Com o estudo de Wei foi possível perceber o avanço nos estudos sobre o bilinguismo, inclusive, na complexidade de se definir e classificar o conceito de bilinguismo.

Wei (2000, p.5), apresenta uma lista em torno de 40 termos classificadores do sujeito bilíngue, onde encontramos termos como: sequencial, tardio, simultâneo, balanceado, consecutivo, diagonal, dominante, funcional recessivo, produtivo, secundário, natural, horizontal, dentre outros. Essa multivariabilidade de termos classificadores leva para a questão mais relevante do fenômeno do bilinguismo que é defini-lo com exatidão o grau ou proficiência com que cada pessoa usa cada um dos idiomas que fala, se é que é possível, assim definir.

Em uma definição simples e direta o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988, p.95), define o bilíngue como: “bilíngue é aquele que se comunica

em duas línguas”. Noutro lado, o dicionário de Linguagem e Linguística (TRASK, 2004, p. 47-8), apresenta uma definição além do informado pelo dicionário Aurélio, afirmando que o bilíngue é aquele que possui a capacidade de falar duas línguas, acrescentando ainda que o indivíduo bilíngue aparenta características pessoais e de uma comunidade linguística que envolve duas ou mais línguas.

Pode também uma pessoa ser bilíngue, mas não dominar totalmente os atributos da língua diversa da materna. Nesse contexto, Barker e Prys, (1998), apud Li Wei, (2000), apresentam uma série de questionamentos para elucidar a questão: a primeira seria com relação ao indivíduo entender a segunda língua (L2), mas não saber se expressar de maneira verbal nela. A segunda seria a respeito da escrita da L2 do indivíduo, que pode falar fluentemente, mas não sabe escrever. A terceira é a pergunta, questionando se essas pessoas mencionadas podem ser consideradas bilíngues. Dentre todas as outras realizadas, a última é a que pergunta se o bilinguismo é um termo relativo.

Equivalente ao citado acima, Li Wei (2000), pondera que o termo bilíngue, essencialmente pode ser definido por determinada pessoa que possui duas línguas. Contudo, dentro desse grupo devem-se incluir as pessoas com diferentes graus de instruções referidas línguas, podendo chegar a três ou até mais línguas.

Entende-se por criança bilíngue, aquela que domina sua língua materna, assim como outra língua aprendida seja na escola ou pela família, variando de acordo com o contexto na qual a criança está inserida, variando com a cultura e realidade social.

3. Conceito de gerativismo

O gerativismo teve sua gênese no final da década de 50, nos Estados Unidos, a partir dos estudos desenvolvidos pelo linguista Noam Chomsky, considerado “pai” do gerativismo e que ainda nos dias atuais serve de subsídios para muitos estudos linguísticos. Após a análise inicial, cabe salientar que, considera-se como o início da linguística gerativista, a primeira publicação de Chomsky, que ocorreu no ano de 1957, com o título Estruturas Sintáticas. Por meio do seu estudo, Chomsky contrapôs todo o estudo apresentado por Skinner e Bloomfield, dentre outros especialistas no assunto, no qual trabalhavam a concepção empiricista, quando demonstrou seus es-

tudos avigorando a concepção racionalista acerca da linguagem.

Então, pode-se conceituar o gerativismo, como sendo uma formalização dos fatos linguísticos, no qual se é aplicado um método matemático preciso, cristalino e finito às qualidades das línguas naturais. Neste caso, isso irá tornar a compreensão e aprendizagem de outras línguas.

Kenedy (2008, p. 130), afirma que o papel do gerativismo no meio linguístico é de estabelecer um modelo teórico apto de relatar e esclarecer a natureza e o desempenho dessa faculdade, o que significa buscar entender um dos pontos mais importantes da mente do ser humano. O presente estudo foi alicerçado no entendimento de Chomsky, como se vê:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos paramim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p. 9).

Com o advento do gerativismo, as línguas desistem de ser interpretadas como uma conduta social preservada e começam a ser exploradas como uma faculdade natural da mente. Diante do exposto, pode-se afirmar que a linguagem passa a residir na mente humana. Com o nascimento, o ser humano adquire princípios linguísticos e por via de consequência uma língua, capaz de estimular e organizar as deficiências verbais. Dessa forma, quando uma criança é apresentada a estímulos linguísticos, esta produz a aquisição da língua de maneira natural e espontânea, com exceção apenas de crianças que apresentam algum tipo de déficit neurológico.

Na Teoria Inatista, o aprendizado da linguagem é independente da cognição e de outras formas de aprendizado. Na teoria formulada por Chomsky em 1965, apresentada por Santos (2006), ele propunha a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem (em inglês LAD – *Language Acquisition Device*) inato ao indivíduo, mas ativado a partir de sentenças ouvidas de seu meio (*input*), gerando como resultado a gramática

da língua à qual a criança está exposta. O LAD é formado por um conjunto de regras e a partir do contato com as sentenças de uma determinada língua, a partir desse contato a criança seleciona as regras que funcionam nesta língua em particular e descarta as demais. Essas regras estão presentes na Gramática Universal (GU), inata a toda criança e que compreende as regras de todas as línguas.

Em 1981, Chomsky formulou outra proposta conhecida como Teoria de Princípios e Parâmetros, modificando um pouco o conceito Gramática Universal. Nessa nova concepção, a GU é formada por princípios, ou seja, “leis” invariantes que se aplicam a todas as línguas por parâmetros, “leis” cujos valores variam entre as línguas. Dessa forma é possível explicarmos as diferenças entre línguas e as mudanças presentes em uma mesma língua. A criança deve escolher, a partir do *input*, o valor que cada parâmetro deve tomar (SANTOS, 2006).

Referida teoria defende a ideia de que a criança já nasce pré-programada com princípios (universais) e com um conjunto de parâmetros que devem ser marcados com os dados da língua em que a criança está inserida, no contexto em que vive.

4. A criança bilíngue e a teoria gerativista

Fromkin&Rodman (1993), afirmam que o processo de aquisição de uma língua está longe de ser totalmente compreendido, pois ainda se conhecem apenas alguns aspectos da constituição neurológica e biológica do ser humano que explicam a capacidade da criança em adquirir a linguagem.

Existem muitas correntes teóricas que estudam a aquisição da linguagem pela criança, tais correntes discutem se a aquisição da linguagem advém de fatores naturais ou do ambiente, ou se ainda advém da soma desses dois fatores.

Segundo Skinner (1953) a imitação tem uma função fundamental para o aprendizado da linguagem para a criança, pois a imitação segue um raciocínio lógico. A criança observa tudo ao seu redor e imita o que seus pais e parentes pronunciam ao seu redor, com o passar do tempo a criança aprende a combinar as palavras, mesmo que no início ela não consiga pronunciar da forma correta com o passar do tempo por meio da repetição, estará desenvolvendo esta habilidade. Skinner (1953, p. 19) afirma que a ci-

ência passa a ser válida quando o indivíduo passa a ter leis referentes ao seu comportamento, que considera não apenas o comportamento coletivo, porém não parece válida para compreender com um todo.

A teoria chomskiana conduz ao universalismo, segundo Orlandi, pois o que está em questão é o falante, e não os espectadores que usam a linguagem. A linguagem desenvolve no ser humano como algo natural, pois é inato no ser humano.

Percebe-se que a criança bilíngue e o gerativismo, andam lado a lado, ou seja, um completa o outro, não ocorrendo um conflito entre as teorias, mais sim uma relação sadia e completa para que se possa estabelecer uma relação agradável, e consequentemente alcançando um denominador comum.

Pode-se então afirmar que a criança bilíngue e a teoria gerativista estão interligadas, pois ambas se referem à linguagem, o bilinguismo com a aquisição de duas línguas e a teoria gerativista com a linguagem em si.

A criança bilíngue aprende a falar parte de duas línguas, pois fazendo uma análise mais profunda, perceberemos que nem os monolíngues conseguem falar perfeitamente toda a sua língua materna. Assim, o bilinguismo consiste na capacidade do indivíduo de se comunicar em duas línguas produzindo sentenças completas e significativas, sendo assim compreendidas pelos falantes daquela língua.

5. A influência interna da língua materna exercida sob a criança

A linguagem é uma forma de integração social e de aceitação (ICHIKAWA, 2003, p.44). De acordo com Antunes (2007), a língua compreende os seguintes comandos as pessoas, seres atuantes e sujeitos ativos.

Para o desenvolvimento e construção da linguagem são necessárias as condições biológicas do ser humano inata em cada pessoa, como também o meio em que o mesmo se encontra inserido, como por exemplo, classe social (ACOSTA, 2003, p. 279-80).

O ambiente em que o indivíduo está inserido, é de suma valia para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança se desenvolve de forma contínua e retilínea, em um ambiente favorável para a aprendizagem a linguagem acaba se desenvolvendo de forma significativa e

prazerosa respeitando as limitações de cada um (MARCHÃO, 1999).

A criança recebe uma forte influência do meio ao qual está inserida, e irá desenvolver a linguagem a qual está sendo exposta pelos pais, seja a de sinais, português, inglês entre outros. Com o passar dos anos esta criança estará dominando a coerência e coesão da língua o que influenciará esta criança por toda a sua vida.

O bilíngue consegue desenvolver a capacidade de comunicar-se em duas línguas devido ao estímulo que recebe no meio em que está inserido.

6. Considerações finais

A partir dos dados bibliográficos utilizados pode se concluir que a criança bilíngue precisa ser estimulada e inserida no meio para que o seu desenvolvimento se torne completo. Pode-se observar que as crianças possuem capacidade de adquirir a segunda língua com facilidade principalmente quando estão sendo expostas a essa realidade desde pequenas.

Portanto, a teoria gerativista e a criança bilíngue andam lado a lado, uma completa a outra para que juntas possam alcançar o objetivo desejado. A teoria gerativista é fundamentada no inatismo e no racionalismo, onde se afirmam que a criança nasce provida com a capacidade de aquisição da linguagem.

Para Chomsky, durante o processo de aprendizagem da língua-gem, a criança optará apenas por aquelas que usará no contexto da língua em que ela está enquadrada e automaticamente eliminará as outras.

Pode-se concluir que, o trabalho é de grande valia para a reflexão da criança bilíngue e os vértices envolvidos no trabalho, uma vez que em um mundo globalizado cada vez mais se cobra das pessoas, principalmente das crianças pela facilidade que estas têm de aprendizagem, do bilinguismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta VM, Moreno A, Ramos V, Quintana A, Espino O. *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação infantil do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos, 2003.

ANTUNES, I. *O que são regras de gramática?* Muito além da gramáti-

ca. São Paulo: Parábola, 2007.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York/Chicago/San Francisco/Toronto: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

CHOMSKY, Avram Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. Cultrix, São Paulo, 1980.

_____. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad. de Lúcia Lobato. Brasília: UnEB, 1998.

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1976.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/bilingue>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina, 1993.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HARMERS, J. e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: CUP, 2000.

ICHIKAWA, C. S. *Variação Linguística e o ensino de ortografia: Uma variação teórica*. Unopar Cient., Ciênt. Hum. Educ., Londrina, v. 4, n. 1, p. 43-6, jun. 2003.

KENEDY, Eduardo. *Gerativismo*. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In: *Manual de Linguística*. vol. 1. São Paulo. Contexto, 2008.

LAMBERT, Wallace E. A social psychology of bilingualism. In: *Journal of Social Issues*, 23(2), p. 91-109, 1967.

MARCHÃO AJ. (O ensino) Aprendizagem da língua materna na educação de infância: a vivência curricular na creche. In: *Revista Aprender*. 1999.

MACKEY, William F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* 7, p. 51-85, 1962. In: Li Wei. *The Bilingualism Reader*, Routledge, 2000.

MACNAMARA John. *Bilingualism and primary education: a study of*

Irish experience. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Linguística*. São Paulo: Ática. (Série Princípios)

PARADIS, Michel (Ed.). *Aspects of bilingualism*, Columbia, SC.: Hornbeam Press, 1978.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In FIORIN, José Luiz. *Introdução a linguística*. São Paulo: Contexto. 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKINNER. B. F. *Questões na análise comportamental*. Campinas: Papirus, 1953.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

WEI, Li, Dimensions of bilingualism. In: Li Wei. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

WEI, Li (Ed.). *The bilingualism reader*. London; New York: Routledge, 2000.

**TERRITÓRIOS MÚLTIPLOS DE APRENDIZAGEM: A LIGAÇÃO
RIZOMÁTICA ENTRE A MATEMÁTICA E
A LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DA LEITURA**

Misleine Andrade Ferreira Peel (UFT)

misandrade22@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@yahoo.com.br

RESUMO

Acreditamos que a ‘leitura’ seja, de fato, um ‘território’; considerando, para tanto, o conceito de ‘território’ concebido pelo filósofo francês Gilles Deleuze. Para ele, todo ‘território’ é espaço múltiplo, caracterizado por hábitos, ritmos e costumes; a partir daí, entendendo que a ‘leitura’ tem um poder de agenciar as mais diversas disciplinas escolares. Evidenciamos, neste trabalho, o encontro profícuo que a ‘leitura’ pode promover entre a Matemática e a Língua Portuguesa, estabelecendo uma relação rizomática e múltipla. Assim, pensamos no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, fazendo relação direta com a Língua Portuguesa; entendendo a importância da Língua Portuguesa na vivência social e escolar. Muitas vezes, pela forma da fragmentação do ensino, os alunos sentem que existe um distanciamento entre as disciplinas escolares, até mesmo uma rivalidade entre algumas delas, o que apresentamos é exatamente o contrário, pois é através da língua materna que aprendemos e ensinamos a Matemática e consequentemente, as outras disciplinas escolares. A comunicação faz parte do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina ou matéria; percebemos, então, que a todas as disciplinas são linguagens que precisam ser lidas, entendidas, apreendidas, explicadas e exercitadas, tendo sentido real na vida dos estudantes. Dessa forma, apreendemos que a escola deve promover encontros que aumentem a potência de agir e de existir dos sujeitos, visando a sua formação holística. Essas questões fizeram parte da nossa pesquisa para a construção da dissertação no mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais da Universidade Federal do Tocantins. A metodologia que utilizamos é de pesquisa qualitativa, bibliográfica, filosófica e cartográfica.

Palavras-chave:

**Aprendizagem. Ensino de Língua Portuguesa.
Ensino de Matemática. Multiplicidade. Território.**

1. Introdução

Aprendemos por agenciamentos, aprendemos por encontros; por meio de encontros com as coisas, com as palavras, com a língua, com a literatura, com a aritmética, com a geometria, com a álgebra, com o outro, consigo, com o meio ambiente, com os signos; enfim, sempre aprendemos por

encontros e por agenciamentos.

Entendemos que a escola deve promover encontros que fortaleçam a potência de agir e de existir de cada ser. Percebemos, realmente, a força dos encontros, e, por isso, exploraremos o encontro da Língua Portuguesa com a Matemática – encontro agenciado pela leitura, uma leitura interdisciplinar e transdisciplinar.

Em nosso trabalho chamamos de leitura transdisciplinar, ou interdisciplinar, uma leitura ampla do mundo e das vivências cotidianas; associando ao conceito transdisciplinar, o conceito de multiplicidade deleuziana. Hoje, as pessoas se manifestam e leem o mundo com lentes, particularmente, limitadas; por isso, damos importância à leitura, e a uma leitura transdisciplinar, que ultrapasse a fragmentação disciplinar escolar e, também, a uma fragmentação elitizada e equivocada das questões sociais, políticas e econômicas de nosso país.

Três porções da vida são responsáveis pelas verdadeiras deiscências cognitivas: os agenciamentos, as experimentações e os devires. Os agenciamentos são os caminhos pelos quais passamos quando aprendemos; as experimentações são as bases da imanência; e os devires, por sua vez; compõem o conjunto de expectativas e de imaginações, ou seja, de coleções de ideias.

Deiscência significa abertura, e, com certeza, só haverá abertura cognitiva se possibilitarmos aos alunos encontros, que possibilitem, por sua vez, expectativas e experimentações. E não falamos sobre quaisquer encontros, quaisquer expectativas e quaisquer experimentações, mas daqueles agenciamentos interdisciplinares, que são capazes de criar horizontalidades verdadeiramente profícuas.

Procuramos demonstrar que a interdisciplinaridade (multiplicidade) é busca de expansão territorial, promovendo encontros valiosos e necessários, com proficuidade afetivo-cognitiva, ou seja, com deiscências ou aberturas afetivas e cognitivas. Assim, pretendemos mostrar que a leitura pode ser um território que abrange várias disciplinas, das quais iremos evidenciar a Língua Portuguesa e a Matemática, trazendo para a discussão o conceito de território do filósofo francês Gilles Deleuze.

Procuramos, destarte, aventar como utilizar o conceito de território em suas ressignificações, associando-as ao conceito de interdisciplinaridade, e percebendo a leitura como rizoma entre a Língua Portuguesa e a Matemá-

tica, além de estabelecer rizomas com todas as outras disciplinas ou formas de conhecimento.

Múltiplos são os instrumentos para a realização plena desta cidadania ativa: a “alfabetização” relativamente aos dois sistemas básicos de representação da realidade – alíngua materna e a matemática, condição de possibilidade do conhecimento em todas as áreas; a participação do processo político, incluindo-se o direito de votar e ser votado; a participação da vida econômica, incluindo-se o desempenho de uma atividade produtiva e o pagamento de impostos; e, naturalmente, o conhecimento de todos os direitos a que todo ser humano faz jus pelo simples fato de estar vivo. (MACHADO, 1996, p. 9-10)

A educação atual está fundamentada na teoria cartesiana, com a fragmentação das teorias, das práticas e dos procedimentos metodológicos e epistemológicos; criando, dessa forma, alunos incapazes de perceber o todo, sujeitos inseguros para lidar com a vida. Nossa intenção, em função dessa carência, é buscar e propor o trabalho interdisciplinar, para que cada disciplina não ocupe uma gavetinha separada da outra, que o aprendiz abra na aula respectiva e feche, quando mudar de matéria ou disciplina. A Base Nacional Curricular Comum percebe este fato ao propor:

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2017, p. 15)

O conhecimento não pode ser visto, ensinado ou aprendido de forma fragmentada, devemos experimentar de forma vívida o saber e, como estamos defendendo aqui, ele acontece na imanência dos encontros, na pluralidade, sendo necessária uma ação ativa no processo de aprendizagem, é importante o comprometimento pessoal com o saber.

Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. (PASSOS; ALVAREZ, 2009, p. 131)

Acreditamos que a leitura possa promover engajamentos, encontros significativos entre diversas áreas do conhecimento, mas, em nosso trabalho, vamos pensar no encontro e nos agenciamentos necessários entre a Língua Portuguesa e a Matemática.

Com efeito, os modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise do mundo adotados em grande parte das situações que vivenciamos são

marcados pelos processos e pelos recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem. Assim, a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo sobre os processos, os recursos, as representações e os critérios adotados para quantificar e operar com quantidades, para medir e ordenar, para orientar-se no espaço e organizá-lo, para apreciar, classificar, combinar e utilizar as formas. Esse processo ocorre porque os textos refletem a maneira como aqueles que os escrevem se relacionam com o mundo, um modo decisivamente marcado por esses processos, recursos, representações e critérios que se relacionam ao que chamamos de “Matemática”. (BRASIL, 2014, p. 29)

A leitura está ligada intrinsecamente ao aprendizado de Matemática, sendo uma dentre as competências requeridas, estimuladas e ensinadas no processo de escolarização, mas existem vários tipos de leituras, e estas leituras, compreendidas em suas multiplicidades não são objetos de ensino exclusivo da escola. Pietri ainda diz que:

A leitura é uma prática social escolarizada, isto é, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler. Porém, a leitura não é uma prática escolar: uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo que tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou, e ler textos pertencente a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar. (PIETRI, 2007, p. 11)

A leitura pode e deve estar presente no processo de aprendizagem da Matemática, existindo diversas formas para fomentar seu aprendizado; recomendamos propor aos alunos a leitura de textos com temas matemáticos, sendo estas algumas indicações: *O homem que calculava*, de Malba Tahan; uma coleção de Luiza Faraco Ramos, “Descoberta da Matemática”; e uma outra coleção de literatura juvenil, com o título “Vivendo a Matemática”, de vários autores brasileiros; além de revistas como *Ciências Hoje* e trechos da revista *Cálculo*. Todo este material está disponível nas bibliotecas das escolas públicas, pois foram materiais enviados pelos MEC. Mostrando que a Matemática pode fazer ligações com a literatura, com a literatura infantojuvenil, como dado nestes exemplos, acessíveis e interessantes. Como também sugerimos que os estudantes sejam estimulados a comporem um vocabulário de Matemática.

2. A multiplicidade que envolve a Leitura, a Matemática e a Língua Portuguesa

O ensino e a aprendizagem da Matemática muitas vezes foram vistos como dissociados da leitura e da escrita, como se não tivessem uma interdependência necessária. A Matemática é uma linguagem e, como uma linguagem, ela possui características próprias, e por isso precisa ser falada, ouvida, lida, entendida, compreendida e explicada.

Ler Matemática significa que você entende que existe um significado para ser apreendido, e, com essa apreensão, a postura do indivíduo muda, ele passa a ser sujeito, mobilizador dos conceitos, dominante de um saber e é isto que a leitura consciente e crítica faz.

Ler matemática significativamente é ter a consciência dirigida para o sentido e para o significado matemático do que está sendo lido. É compreender, interpretar e comunicar ideias matemáticas. É nesse ato de conhecimento que os atos de criticar e de transformar se fazem presentes, realizando o movimento da consciência direcionado para as coisas. Dessa forma, o leitor não é consumidor passivo de mensagens. Ele é um receptor de mensagens que tem a possibilidade de examinar criticamente aquilo que lê e, ao mesmo tempo, reelaborar o discurso lido no seu mundo-vida, abrindo novos caminhos e criando novas alternativas. (DANYLUK, 2015, p. 25)

Como podemos observar na citação acima, Danyluk nos diz que a leitura Matemática expande os horizontes, dando possibilidades de novos caminhos, novos traçados cartográficos; a autora continua falando que a leitura Matemática não é algo novo, mas inerente ao homem e que o ajuda no desenvolvimento holístico.

Então, em toda ação pedagógica que envolva a apreensão signífica, existe realmente um trabalho com a linguagem – um esforço criativo e cheio de rizomas com outras áreas do saber (principalmente no universo contemporâneo da cultura e de seus liames cibernéticos). De fato, a apreensão dos signos numéricos e de alguns de seus sistemas leva à consideração ativa e consequente das características dos textos e dos contextos de ocorrência a que se pretende alcançar; e, ainda mais, leva à consideração não só objetiva e intencional, mas a subjetiva dos sistemas apreendidos e compreendidos.

Rui Miguel A. Marques escreveu sua dissertação de mestrado em 2008, pela Universidade de Lisboa, com o seguinte título: *Matemática e Língua Portuguesa: Laços para o sucesso?* Em seu trabalho dissertativo, o autor nos chama a atenção para a comunicação no processo de aprendiza-

gem da Matemática, especialmente no que se refere à comunicação escrita.

Marques (2008) infere que as representações das ideias Matemáticas no ambiente escolar podem ser feitas de várias formas, e que, ficar preso à forma convencional de representação matemática, pode se constituir numa das razões para as dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Quando se faz Matemática, usa-se a Língua Materna, para comunicar essa Matemática. Se não se comunica o que se descobre, essa descoberta não é veiculada, não se torna conhecimento, nem fará parte do patrimônio cultural da humanidade. A sectorização da Matemática, alheia a estes pressupostos que a caracterizam – aspecto comunicacional e de ação humana –, torna o conhecimento artificializado e demasiadamente abstracto. (MARQUES, 2008, p. 3)

Por isso a relação da Matemática com a Língua Portuguesa tem que ser mais íntima na comunicação: “A Matemática tem uma relação estreita com a escrita. Dominar de forma compreensiva a simbologia matemática é facilitador do acesso ao sentido de número e consequentemente à literacia matemática” (MARQUES, 2008, p. 14).

Outra autora que trazemos para essa discussão é Anabela Mâncio Costa, que também escreveu sua dissertação de mestrado explorando a relação da Língua Portuguesa com a Matemática; o título de sua investigação é o seguinte: *A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática*. O trabalho da autora foi submetido à Universidade do Minho (Portugal), em 2007. Seu trabalho consiste em um estudo de caso, realizado com 8 crianças de uma turma do quarto ano do primeiro ciclo de Ensino Básico. Em sua pesquisa, a autora revela o que segue:

Torna-se imprescindível que todas as disciplinas proporcionem aprendizagens conducentes a uma expressão fluente, adequada aos contextos/situações, dotada de um vocabulário preciso, diversificado e de uma progressiva complexidade sintáctica. (COSTA, 2007, p. 8-9)

A autora, baseada em suas referências bibliográficas, afirma que a principal causa da dificuldade de compreensão, e também na escrita de textos, está no fato de os alunos não usarem muito a leitura; assim, defende a importância do uso de textos nos mais diversos contextos escolares, pois a vivência textual ativa e criativa ajudará os alunos na compreensão da Matemática.

A aplicação de tarefas que envolvem textos é fundamental na Matemática, porque estimula a aprendizagem, favorece o espírito crítico e cooperativo, e

promove a comunicação entre os alunos. O bom domínio de textos em língua portuguesa é, portanto, essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da Matemática. (COSTA, 2007, p. 1)

A referida autora observou que os alunos são pouco estimulados a explicar, provar e expor o que pensam ou concebem nas aulas de Matemática; a autora entende que a comunicação se constitui num aspecto transversal da aprendizagem; portanto, discutir, ouvir, ler, representar e escrever fazem parte do processo de ensino, de aprendizagem e de utilização da Matemática.

A leitura constitui um processo interactivo entre o leitor e o texto. O leitor reconstrói o significado do texto por meio da leitura efectuada. Esta competência permite transformar a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente. (COSTA, 2007, p. 7)

Costa (2007) infere que muitos alunos fracassam ao resolver problemas matemáticos, porque possuem problemas na leitura, ou seja, na decodificação de textos, tais como a falta de um vocabulário diversificado ou a falta de entendimento sobre as relações entre as palavras, o que leva a autora a concluir que “quanto maior e melhor for o domínio da língua portuguesa, maior e melhor será o seu desempenho em Matemática” (COSTA, 2007, p. iii).

Assim, a autora defende que a comunicação deve fazer parte do processo de ensino da Matemática, especialmente na demonstração da aprendizagem, por entender que, se o aluno sabe comunicar bem determinado resultado matemático, isto indica sua compreensão e consequente aprendizagem, o que possibilita também, através da interação com o outro, a reflexão, a discussão, a correção, a consolidação e o aperfeiçoamento da ideia Matemática. Defendemos assim, que a língua deve estar intencionalmente presente em todos os contextos disciplinares escolares.

3. *Matemática, uma linguagem que precisa ser lida*

A Matemática não pode e nem deve ser estudada, em seu contexto escolar, de modo solitário, isolado e desarticulado das vivências cotidianas, dos sentidos e da interação com os outros componentes curriculares. Diante disso nos voltamos mais uma vez à BNCC, que também articula em seu documento normativo estas ideias:

A aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais tam-

bém está intrinsecamente relacionada à apreensão de significados dos objetos matemáticos. Esses significados resultam das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares. Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação. (BNCC, 2017, p. 296)

Muitos autores consideram a Matemática como uma linguagem, sendo que alguns chegam a defender que ela funciona como uma língua estrangeira, devido, especialmente, à polissemia da linguagem verbal. Assim o uso de dicionários no ensino de Matemática é defendido por Silveira, Meira e Silva (2014); e também por nós como “linhas de fuga” do processo de ensino e de aprendizagem.

A linguagem natural é polissêmica e não garante o rigor necessário das linguagens formais, como no caso das proposições matemáticas, daí que se recorre à linguagem formal para que o texto tenha sentido lógico. [...] A linguagem matemática é considerada uma língua estrangeira, pois é codificada. Quando buscamos os significados de palavras de uma língua estrangeira para a nossa língua materna, recorremos ao dicionário para traduzi-las. Essa busca também pode se dar quando queremos traduzir um texto em linguagem matemática para a linguagem natural. (SILVEIRA; MEIRA; SILVA, 2014, p. 391)

Fazendo referência ao trabalho de Ponte e Serrazina, Costa (2007), indica a relação da aprendizagem das ideias matemáticas por meio da língua natural, que, no nosso caso, é a língua portuguesa, como já dissemos:

Os alunos começam por pensar as ideias matemáticas por meio da língua natural. Aos poucos vão sendo integrados aspectos da linguagem matemática. Muitas vezes, os alunos apercebem-se que determinados termos são usados tanto por uma como por outra, com diferentes significados. É importante perceber que os alunos só poderão desenvolver a sua competência no uso da linguagem matemática a partir da linguagem natural. Este facto atesta a importância do processo de compreensão/interpretação de textos, expressões, palavras e/ou enunciados na língua materna como factor de sucesso na área de matemática. (COSTA, 2007, p. 29-30)

A preocupação principal deve ser a de que a linguagem matemática precisa realmente ser entendida, ser compreendida; tendo sentido real para o aprendiz, podendo trazer experimentações que se traduzirão como jogos que acrescentam memórias e expectativas. Para continuarmos a argumentação, trazemos mais dos autores acima citados:

A linguagem torna-se o veículo que mediatiza todas as relações significativas entre sujeito e objeto, possibilitando o entendimento mútuo sobre os sentidos

de todas as palavras usadas e sobre os significados das coisas em seus contextos e usos. Isso nos faz acreditar que no uso dos signos de uma língua está presente a dimensão pragmática da linguagem, isto é, o uso social que uma comunidade faz dessa linguagem, e, como tal, essa dimensão integra as dimensões semântica e sintática. (SILVEIRA; MEIRA; SILVA, 2014, p. 391)

Esses autores falam da filosofia de Wittgenstein, do desenvolvimento da ideia dos jogos de linguagem, em que o filósofo pondera que, ao fazermos uso da linguagem, a nossa ação está relacionada a várias práticas sociais. Wittgenstein valoriza a linguagem, entendendo-a como repertório de formas de vida; depois de ter escrito o seu primeiro tratado filosófico, formou-se professor e foi dar aulas para crianças, no interior da Áustria; e, com essa nova experiência, ele criou um novo tratado, do qual os autores dizem o que segue:

Para o filósofo, em sua segunda fase, a significação não é alcançada pela relação entre a palavra que designa e o objeto designado, resultado de uma suposta relação direta com a coisa nomeada, mas por pertencer ao sistema da língua, que tem suas regras próprias, cujo funcionamento não depende de uma consciência individual, limitada a expressar o pensamento. A linguagem é uma ferramenta pública, ordinária, do dia a dia, suas regras têm um caráter pragmático, não se restringem à forma lógica da proposição, aliás, não são suscetíveis de formalização, pois se prestam a um uso contextual. (SILVEIRA; MEIRA; SILVA, 2014, p. 392)

Entendemos a importância do pensamento múltiplo na educação, uma vez que nossa postura é baseada na forma como compreendemos o processo de ensino e de aprendizagem. A leitura é deveras importante na apreensão sócio-cultural dos conceitos; e, sendo uma leitura interdisciplinar e/ou transdisciplinar, sua ação será potencializada e cheia de prazer.

4. Considerações finais: inferências

Aprender a ler de forma consciente é o que aspiramos para a nossa sociedade. Queremos, ainda, destacar uma informação do relatório do Banco Mundial (2017), que declara o seguinte: se continuarmos a progredir lentamente, como apontam os resultados das últimas avaliações internacionais, poderemos levar 260 anos para o domínio da leitura. Reforçamos, assim, o outro lado, a leitura não pode ser ensinada e trabalhada somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares da escola; pois a leitura transforma:

A possibilidade de transformação do sujeito se realiza quando, após ler, ele

modifica seus atos de pensar e de agir. A transformação do ser humano, após a leitura, é um lançar-se para novas compreensões. É refletindo sobre o lido e buscando novas leituras que o leitor, dirigido por sua interrogação e impulsionado por sua vontade de conhecer mais, pode participar de forma ativa, crítica e reflexiva do lugar onde vive. (DANYLUK, 2015, p. 24)

Acreditamos que a leitura transdisciplinar favoreça, de forma positiva, a formação holística dos sujeitos, dando-lhes potência de agir; defendemos que os sujeitos devem ter posse das liberdades substantivas, defendidas pelo economista Amartya Sen (2010). E, somente com o acesso a essas liberdades, é que teremos poder de ação política, social e econômica.

Cabe ao professor sempre estar atento às necessidades educacionais dos alunos, e para isso buscar sempre um papel ativo no processo de ensino, esquadrinhando as causas e as consequências da aprendizagem, e sempre procurando, no caso da Matemática, mostrar que ela é uma construção histórica, mas também viva e presente nos mais diversos aspectos naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos; mostrando ao aluno que ele também deve exercer um papel ativo na construção do conhecimento, sendo um cidadão que deve ser livre para viver em plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. *O banco mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global*. De 26 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education> Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

COSTA, A. M. *A importância da língua portuguesa na aprendizagem da matemática*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, 2007. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7258. Acesso em 27 jul. 2018.

DANYLUK, O. S. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil* [recurso eletrônico] 3,134 Kb ; PDF. 5. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

MACHADO, N. J. *Anotações para a Elaboração de uma Ideia de Cidadania*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1996. Disponível em: www.iea.usp.br/publicacoes/textos/machadoideia_decidania.pdf/at_download/file. Acesso em 23 jul. 2018.

MARQUES, R. M. A. *Matemática e Língua Portuguesa: Laços para o Sucesso?* Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2008. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1284/1/19223_ulfc091313_tm_rui_marques.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

PASSOS, E.; ALVAREZ, J. *Cartografar é habitar um território existencial*. In: PASSOS, E. ; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-49.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVEIRA, M. R. A.; MEIRA, J. L.; SILVA, P. V. *Os dicionários de Wittgenstein e de Baruk: o significado linguístico no ensino e no aprendizado da matemática*. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 390-9, set.-dez. 2014.

TEXTO E GRAMÁTICA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Eliane Miranda Machado (UFT)

eliane0907@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A instabilidade vivenciada pelo ensino da língua materna, tanto no que se refere “ao que ensinar nas aulas de língua portuguesa”, quanto no “como ensinar”, é que justificou a realização desta pesquisa, tendo em vista que o presente artigo visa amenizar o distanciamento existente entre a linguística e a normatividade gramatical, buscando o aprimoramento do ensino da língua materna. O presente artigo também tem como objetivo analisar as contribuições do ensino da normatividade gramatical a partir de situações concretas de comunicação, tendo no texto o principal elemento para análise dos aspectos linguísticos: morfológicos, semânticos e sintáticos. Tal fator é um desafio para o professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando a necessidade de reflexão da praxe docente, a construção de planejamentos que promova, de fato, a aprendizagem linguística dos educandos em todos os seus aspectos. Para sustentação teórica usou-se como referencial Carlos Alberto Faraco (2006), (2009); discussões pautadas nas teorias da sociolinguística variacionista de Labov; Oliveira (2017); Travaglia (1996); entre outros. Para realização deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com vistas a analisar as contribuições dos textos no ensino da língua portuguesa, no intuito de aprimorar e ressignificar o ensino da língua.

Palavras-Chave:

**Contextualização. Ressignificação. Ensino da língua materna.
Normatividade gramatical.**

1. Introdução

É possível destacar que o ensino da língua materna na contemporaneidade vem passando por instabilidades conceituais, tendo em vista que a discrepância entre a normatividade gramatical e a linguística, por meio dos gramáticos e a linguística vem abrindo um vácuo, que desorienta o trabalho docente em sala de aula, levando em consideração que não estão conseguindo aliar os dois saberes para uma prática efetiva.

Diante disso, é necessário ressaltar que, as conturbações vivenciadas pelo ensino da língua materna, caos que consequentemente reflete nos saberes a serem abordados no tocante à língua materna, torna necessária a reflexão acerca das práxis docente, em específico, no ensino da língua portugue-

sa, no intuito de rever as habilidades e competências a serem trabalhadas na educação formal.

Nesse sentido, é oportuno destacar que a norma culta da língua ou norma padrão, não pode ser trabalhada ou lançada na educação básica dissociada do contexto comunicativo. Mas é necessário ressaltar que toda língua é regida por uma estrutura que a mantém coesa no processo comunicativo, servindo de trilhos para conduzir o falante aos elementos que são necessários à manutenção da comunicação e a interação entre os interlocutores e, diante da heterogeneidade linguística da língua portuguesa falada no Brasil, a normatividade deve aproximar o escritor/leitor da origem da palavra, bem como servir de alinhamento para a produção de textos escritos, tendo em vista que há também um distanciamento entre fala e escrita, sendo a última ensinada para o uso em situações de formalidade comunicativa, a depender do tipo de texto produzido.

Como se confirma na fala de Faraco (2006):

É claro que a realidade linguística não está marcada apenas pela diversidade. Em meio a esta, sempre há tendências unificadoras que geram as chamadas normas padrões, isto é, as variedades tidas como modelos de fala e de escrita. (FARACO, 2006, p. 17)

Assim, verifica-se a necessidade de analisar não somente as diversidades oriundas da língua, por meio das variantes, mas também verificar na norma padrão/culta, mais uma variante da língua, que atua no âmbito de situações de escrita, e, em situações formais de comunicação. Por este motivo, e, dada a importância deste segmento da língua, a mesma deve estar atrelada ao conhecimento linguístico dos educandos, que são inatos e se desenvolvem no círculo de convivência, a saberes normativos que vão ampliar os direcionamentos e os conhecimentos dos educandos, dando a estes, condições plenas de uso da língua, nas mais diferentes situações comunicativas, sejam elas falada ou escrita.

Dessa maneira, muitos estudos têm sido realizados no sentido de aprimorar o ensino da língua materna, buscando com isso, reduzir as diferenças e discrepâncias entre gramática e linguística, considerando que são duas grandes áreas da mesma ciência, que é a linguagem. Por este motivo, na contemporaneidade, sugere-se reflexões em diversos segmentos, a fim de refletir na prática docente em sala de aula, dentre eles: reflexões da prática docente, por meio de formação de professores, reestruturação dos cursos de Licenciatura, de modo a preparar o discente para o ensino efetivo da língua

materna e, reformulações de materiais didáticos, que priorize o texto, como ponto de partida para o início do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que é no texto que ocorre a interação comunicativa e, a partir do texto que os elementos constituintes da língua incorporam seus significados.

Assim, a semântica, a morfologia, a sintaxe, entre outros elementos da língua devem estar atrelados, primeiramente, à compreensão do texto, para, a partir de aí analisar sua importância dentro do contexto comunicativo. Para a realização da pesquisa optou-se pelo método bibliográfico, buscando referenciais teóricos que discutem a temática em tela, no sentido de ampliar as concepções acerca do ensino da língua materna, bem como da necessidade de ressignificar este ensino, no sentido de promover efetivamente este ensino elencando saberes linguísticos e também normativos vinculados a situações concretas de comunicação.

2. O ensino da língua materna na perspectiva da normatividade gramatical

Antes de realizar qualquer discussão acerca da gramática e do ensino da língua materna, é importante destacar a concepção da mesma sob o viés de vários autores, na intenção de conhecer como vem sendo concebida em questões práticas, bem como a finalidade de cada uma delas no campo do estudo da língua e da linguagem e, posteriormente, fazer um levantamento acerca da importância da normatividade gramatical no ensino da língua portuguesa.

Mateus (2014) inicia as colocações fazendo um levantamento histórico da gramática, destacando sua finalidade desde os primórdios. Para isso, inicia os estudos destacando os princípios e as características das gramáticas filosóficas, sendo estas as primeiras manifestações destas obras.

As gramáticas filosóficas que floresceram desde o século XVIII acompanhando a emergência do espírito crítico e do racionalismo lógico. A definição que nos dá Bernardo Lima (1783) de gramática filosófica explica, até certo ponto, a entrada da importância das leis (entenda-se de certa forma como as atuais regras) no estudo da língua que produzimos. Para Bernardo Lima, a gramática filosófica consiste em “uma coleção de leis, com que arrazoadamente fabricamos, e dispomos os sons, que comunicam aos outros os nossos conceitos”. (MATEUS, 2014, p. 37)

Segundo o autor, as gramáticas filosóficas que perduraram durante o

século XVIII trazem em seus escritos, a introdução de leis que na contemporaneidade conhecemos como “regras” ou “normas”, leis estas que estão inseridas no ato comunicativo, por meio da pronúncia dos sons, da interação e dos próprios conceitos que são elaborados. Neste sentido, as leis ou normas como são apreendidos pela autora, são basicamente os elementos intrínsecos à língua que todo falante usa no desenvolvimento dos enunciados. Neste momento, ainda não insere os elementos que seriam analisados como certos ou errados, mas as leis que direcionam a estruturação dos enunciados, dando lógica e sequenciação aos mesmos, garantindo assim, a compreensão da mensagem.

Partindo desse pressuposto, tomamos como exemplificação, já distante da conceituação de gramática filosófica Franchi apud Travaglia (2005), que faz referência à gramática, ao que podemos discutir na contemporaneidade, com os usos e escolhas de elementos que tornam o texto mais ou menos elaborado, no que se refere à norma culta.

Nesta concepção, o autor já faz referência a concepção de gramática normativa, que rege o uso da língua, por meio das normas e regras que gerenciam o ato de fala e de escrita, mais especificamente, os atos de fala. Como apresenta:

A gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, para essa concepção, que normalmente é rotulada de gramática normativa, “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 24)

Corroborando com a concepção do autor, é possível destacar que a gramática pode ser concebida como o conjunto de normas que regem a língua, logo ratifica a ideia exposta por Wittgenstein que afirma que a gramática tem esse papel, de servir de guia para os usuários da língua, uma vez que as normas são os trilhos para tal. Nesse aspecto, conduzindo a estrutura dos enunciados e permitindo uma sequência lógica arraigada de sentidos.

Prosseguindo com o pensamento de Travaglia (2005), ele segue apresentando os tipos de gramáticas, juntamente com suas definições no intuito de trazer ao leitor condições de discernimento e compreensão acerca das mesmas, assim como sua finalidade. Nesta perspectiva, existem três tipos de gramáticas, a saber: gramática normativa ou tradicional, gramática descritiva e gramática internalizada, as quais devem dar subsídios ao trabalho docente, levando em consideração que servem de fontes de pesquisas,

para o aprendizado e o ensino da língua, levando em consideração as especificidades de cada uma delas.

Cabe destacar aqui a gramática normativa, também chamada de gramática tradicional, pelo fato de estar nesta o maior problema relacionado ao ensino da língua materna. Assim, para dirigir-se a gramática normativa o autor segue uma série de argumentos que, segundo ele, estão inseridos nesse tipo de gramática:

Portanto, estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e, assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo. (TRAVAGLIA, 2005, p. 25)

Nesse aspecto, o autor vem apontando no decorrer de suas ideias alguns elementos que acredita constituir a gramática normativa, inclusive acrescenta que na perspectiva da gramática normativa são eliminados os aspectos da gramática de uso. Logo, cabe destacar que os mais diferentes tipos de gramáticas servem como fontes de pesquisa para que professores e estudiosos da língua, possam se apropriar de determinados elementos, adequando aos materiais que serão levados ao ensino da educação básica.

Cabe ainda ressaltar que, na contemporaneidade defende-se o ensino da normatividade gramatical na educação básica, enquanto elemento constituinte do todo linguístico e, que deve ser apresentada vinculada ao texto, ou seja, em situações concretas de comunicação, para que se perceba a finalidade do uso e emprego da mesma. Haja vista que, assim como as variantes devem ser consideradas enquanto elemento da língua, a norma padrão/culta, por meio da normatividade, também deve ser investigada pelos alunos na educação básica, tendo em vista que a finalidade do ensino da língua materna, com base nos parâmetros curriculares nacionais é desenvolver habilidades que contemplem toda e qualquer situação de comunicação, dando capacidade ao aluno de adequar-se ao contexto.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, p. 27)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm tratando pontualmente cada elemento da língua, partindo da oralidade, em que o educando verifica e percebe as variantes da língua, mas também saiba adequá-las a depender do contexto de uso.

E, posteriormente, segue com o tratamento da escrita, apontando as competências necessárias à efetivação da aprendizagem do educando.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito – para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (PCN, 48)

Assim, tanto no âmbito da oralidade quanto no âmbito da escrita, cabe a escola desenvolver habilidades acerca de todas as manifestações da língua, tornando-o eficiente para o uso e para as escolhas dos elementos necessários a cada situação comunicativa. Para isso, faz-se necessário repensar a práxis docente, a estrutura curricular da educação básica, assim como os cursos de graduação em Letras que preparam os acadêmicos para o ensino da língua portuguesa, de modo a contemplar os novos anseios do ensino da língua materna, pautando-se na normatividade da língua, elevando os conhecimentos linguísticos dos educandos, tendo em vista que a variação linguística inata do aluno já é de seu domínio, uma vez que a utiliza na interação social com a família, com a igreja, e demais situações de convivência; cabendo então, prioritariamente, o ensino da norma padrão/culta, haja vista que os mesmos a utiliza de forma inconsciente, por estar inserida nas estruturas de falas, cabendo então, a adequação as situações diversas.

Além disso, Bortoni Ricardo (2004) ressalta o seguinte:

Cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência cada vez mais ampla e diversificada sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 09)

Em conformidade com o autor, o ensino da normatividade aos educandos da educação básica contribui na ampliação do domínio de uso da língua em todas as situações comunicativas, haja vista que estarão se apropriando de elementos que ainda não conhecem e, que extrapolam aos atos de fala. Dessa forma, tende a alargar as habilidades tanto no que se refere à fala, quanto à escrita.

Diante destes pressupostos, verifica-se a importância de trabalhar a normatividade, dando plenas condições de uso da língua, em todos os seus aspectos, logo destaca também a importância de se trabalhar a norma atrelada ao texto, ou até mesmo, a qualquer situação de fala, tendo em vista que vários elementos só poderão ser abstraídos, se inseridos em um determinado contexto.

3. Texto e gramática

Buscando entender os distanciamentos entre a gramática normativa e a linguística, vários autores já têm discutido acerca do ensino da língua materna buscando atrelar os saberes, de modo que as duas ciências contribuam para o efetivo ensino da língua materna. Para isso, Labov através da Sociolinguística Variacionista procura articular os dois saberes, no intuito de aprimorar o conhecimento acerca da língua materna, dando a cada uma das vertentes a importância devida, além de discutir a significância da articulação dos dois saberes.

Como se afirma em:

Labov (2008) sintetiza o objeto da Sociolinguística como o estudo da língua falada em relação ao contexto social, partindo da comunidade linguística, entendida como o conjunto de indivíduos que, além de interagirem verbalmente, também compartilham um conjunto de normas relativas aos usos. Sob esse prisma, desvincular o contexto social do contexto de uso da língua é dar a ela um tratamento mecânico, desligado da realidade dos indivíduos que a manejam. Aliás, não seria possível dispensar um tratamento social à língua, tal como se propõe a Sociolinguística, já que a língua é construída ininterruptamente pela coletividade. (OLIVEIRA, 2017, p. 5)

Daí a importância do texto, no estudo e no ensino da língua materna, tendo em vista que todo em qualquer ato de fala e/ou comunicação ocorre, em um devido contexto social. Esse fator destaca a importância de vincular o ensino da língua materna, da norma, e de quaisquer outros elementos relacionados à língua, a um contexto comunicativo.

Dada a importância de ressignificação do ensino da língua materna, buscando eliminar o vazio existente entre a gramática e a linguística, tem se buscado através da concepção de diversos autores, métodos e recursos para reorientação do ensino da língua portuguesa, e é visível a urgência do aprimoramento do ensino, da reflexão da praxe docente, bem como dos cursos de graduação, no intuito de construir práticas que aliem as teorias aos atos comunicativos e, que além disso, trabalhe com todas as interfaces da linguagem, tanto no que se refere às variantes, quanto à norma, vinculado ao texto, neste ponto representando o ato concreto de comunicação. Conforme Lobato, “quem a orienta é o uso e só ele” (1994. p. 167), o que é acrescentado por Possenti (1996), acerca da efetivação do processo de ensino aprendizagem, quando diz que o domínio da língua se reflete em “práticas efetivas, significativas e contextualizadas” (POSSENTI, 1996. p. 47).

Além disso, segue fazendo explanações acerca da importância da norma também no ensino da língua materna, enquanto elemento constituinte da língua:

Não obstante, não se pretende nem é prudente alijar do ensino de gramática os indivíduos que da língua fazem uso, uma vez que, na língua escrita ou falada, há padrões que, reconhecidos, facilitam o entendimento o idioma. Isso logicamente não significa que, no reconhecimento da norma, encerram-seas verdades de uso de um idioma, inclusive porque a escrita não reflete fidedignamente a fala, e vice-versa. Escrita e fala são dois modos a partir do qual é possível se expressar por meio do idioma. Há, então, lugar para convívio entre norma e uso? Basta quantificar dados e entender com se estrutura uso linguístico para que à língua seja conferido o devido trato social? (OLIVEIRA, 2017, p. 6)

Nesse sentido, o autor segue ratificando a importância do ensino da normatividade gramatical, aos usuários da língua, tendo em vista que também é parte desse conjunto e, ainda acrescenta que a aprendizagem da mesma contribui no entendimento do idioma, já que este é regido por normas para manter a unidade de significação dos enunciados. Ainda acrescenta que o estudo isolado desta área da língua também, não é eficaz para o educando, levando em consideração os distanciamentos existentes entre fala e escrita e que a norma está mais presente na última.

Visando dar suporte nestas discussões a Sociolinguística Variacionista, segue contribuindo com as explanações acerca da importância do estreitamento entre as relações linguísticas e gramaticais no ensino da língua, quando esclarece que:

Com efeito, não se pode negar que os fundamentos gramaticais são valo-

rizados como forma de distinção, já que mormente é o que se ensina nas escolas. Na verdade, o que se pretende pontuar é que, embora não contemplado como conteúdo escolar, o tratamento sociolinguístico é assaz relevante, visto que não despreza a variedade padrão; pelo contrário, a orientação é a de que se considerem funcionais todas as variedades linguísticas, inclusive a padrão. (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

Nesse aspecto, dado o caráter interdisciplinar da Sociolinguística, a mesma busca apenas contribuir, atribuindo importâncias aos dois segmentos da língua: a linguística, com a teoria das variantes e a gramática normativa, com a defesa da norma padrão, buscando associar as duas correntes em prol do pleno desenvolvimento linguístico do educando.

Outro aspecto elencado pela autora relaciona-se ao uso funcional dos elementos em análise, ou seja, o uso e a análise dos mesmos em situações de uso. Diante dessas discussões, o reflexo recai sobre o professor, que:

(...) ao se deparar com questões gramaticais em sala de aula, o professor fica entre o discurso da Linguística, que não julga a qualidade da produção textual do ponto de vista normativo, e a necessidade de não ignorar na formação desse aluno as normas da gramática prescritiva, porque isso faz parte da formação anterior dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, dos saberes exigidos pela sociedade considerada culta (OLIVEIRA, 2003, p. 36)

Assim, verifica-se que as inconstâncias no campo da linguística têm provocado dúvidas também na prática docente, mas o autor ressalta a necessidade de refletir na produção textual do educando, tanto no que se refere aos elementos e habilidades relacionadas não só a capacidade normativa de produção textual, mas também em relação a todos os outros fatores que envolvem a construção de enunciados.

4. Considerações finais

Com base no desenvolvimento de estudos acerca do ensino da gramática na educação básica vinculada ao texto, enquanto elemento de resignificação do ensino da língua materna, dadas as necessidades de reflexão da prática de ensino da língua materna tem sido fruto de discussões entre teóricos e estudiosos da língua, com vistas a contribuir num redimensionamento do ensino de língua portuguesa.

Neste aspecto, a necessidade de mudanças ideológicas são necessárias à reconstrução do ensino da língua materna, por meio de programas e projetos de formação de professores, além de reformulação dos cursos de

graduação que direcionem a formação docente, em conformidade com os anseios emergentes no campo da atuação docente.

Neste ato, verifica-se que tanto as mudanças no tocante à concepção de língua e linguagem, bem como no que e como ensinar em sala de aula devem ser redefinidos e trabalhado juntamente com os sujeitos atuantes na educação básica, os professores, no intuito de dirimir as problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem no que se refere a leitura, escrita, interpretação textual e demais habilidades necessárias ao efetivo uso da língua.

Desse modo, conclui-se que a ressignificação do ensino da língua materna, parte primeiramente, da aproximação da linguística à normatividade gramatical, no sentido de tornar pleno o processo de aprendizagem do educando em formação. Além disso, deve repensar as duas áreas de conhecimento, extraindo os elementos intrínsecos a eles no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os alunos tornem-se capacitados para o uso da língua nos mais diferentes contextos de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BORTONI-RICARDO, Estela Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*- São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, Brasília, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? In: *Calidoscópio*, vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39. ed. São Paulo: Ed. Brasileira e Pollotti, 1994.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. A Sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. *R. Letras*, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 01-18, jan./jun. 2017.

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

**TEXTO LITERÁRIO: NOVOS OLHARES E NOVAS
POSSIBILIDADES DE LEITURA NO CONTO
“A VENDEDORA DE FÓSFOROS”**

Francivete Lopes Barroso (UFAC)
francivete2010@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, apresentar uma análise da obra “A vendedora de fósforo”, uma adaptação de Pedro Bandeira de um conto escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. Procura sugerir ao professor maneiras possíveis de analisar o texto literário na escola, novas leituras e possibilidades de interpretações, de forma a contribuir com o letramento dos alunos, considerando para tal ação as três forças da literatura indicadas por Roland Barthes, que ele apresenta sob três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. A fruição da leitura literária, além de apresentar um vasto campo para aprendizagem, atua como uma forma de reflexão entre o sujeito leitor e o personagem apresentado, mostrando experiência do outro, dos valores políticos, culturais, éticos e religiosos, levando sempre em conta o poder do letramento literário como prática social. O texto literário é plurissignificativo, interage com as palavras, constrói significados. Esse processo de construção requer liberdade de criação em que o signo linguístico se transforma em signo literário, e as coisas e os seres ganham nova forma e sentido. A análise de um texto literário deve enfatizar aspectos relevantes presentes nas obras, segundo Barthes (2007, p. 17) “A literatura assume muitos saberes” e isto significa que estar embutido nos estudos literário, os saberes históricos, sociais, culturais, psicológicos, geográficos, técnicos e todas as outras ciências. Dessa forma, esperamos oferecer contribuições nesse sentido, atividade que envolve as práticas de letramento literário, atrelado à leitura e a escrita como fator fundamental para que todo o processo aconteça.

Palavras-chave:

Novos olhares. Texto literário. Forças da literatura.

O ensino de literatura nas escolas têm enfrentado desafios e barreiras cotidianamente, quer pela dificuldade de desenvolver o gosto pela leitura do texto literário, em alunos originários das mais diversas realidades sociais e culturais, a metodologia deficitária empregada pela maioria dos professores, que não alcança a atenção dos alunos, além da própria instituição que não consegue oferecer uma prática de ensino significativa para o trabalho com os textos literários nas escolas.

O grande obstáculo começa pelo aluno, que em meios a tantas opções de entretenimento, de leituras diversas e outras atividades midiáticas preponderantes atualmente, não apresenta nenhuma afinidade com os textos literários, o que dificulta a introdução desse gênero na sala de aula.

Desenvolver o interesse dos alunos no estudo de literatura requer muito mais do que apenas levar um fragmento de um texto para ser lido silenciosamente e interpretado superficialmente, a leitura do texto literário vai além, deve produzir inquietações e questionamentos, criar e modificar a realidade vivida através da linguagem, da palavra e da liberdade de imaginação.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014, p. 16)

Essa realidade é ainda mais intensa quando se observa o material didático utilizado pelos professores, recheados de fragmentos de obras, características de movimentos literários, resumos e biografias de autores, nos mostra uma proposta de trabalho voltada simplesmente para os aspectos históricos, deixando de lado o verdadeiro papel humanizador que o texto literário deve exercer.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 1995, p.186)

Ao analisarmos o ensino de literatura realizado no ensino fundamental II, a realidade é ainda mais tocante, pois se observa que em meios a tantos gêneros propostos para este nível, o texto literário tem sempre um lugar secundário diante dos demais gêneros, considerados mais importantes ou de utilidades, dessa forma a lacuna deixada no ensino de literatura nessa etapa é bastante visível.

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2014, p.22)

A linguagem literária, assim como todas as formas de expressão, nos permite expressar pensamentos e sentimentos através do tempo. Em uma

sociedade onde a leitura e escrita é fator essencial de sobrevivência não se pode negar o poder que ela exerce sobre nós e sua função na transformação de sujeito ativo e participante.

Solé (1998, p. 32) salienta que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Chama atenção para o tipo de leitura que se deve realizar, e a importância de uma boa leitura para compreensão.

Considerando que a literatura não só abre novos horizontes de aprendizagens como também nos ensina por meio de experiências concretizadas, dando-nos a possibilidade de envolver o mundo que nos cerca, ela se torna ponto crucial no desenvolvimento de um estudo mais significativo e, portanto precisa manter seu lugar de destaque no ensino da língua, para que assim posso cumprir seu papel de transformação e humanização. Dessa forma:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmo. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que o conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014, p.17)

Partindo do pressuposto de que um texto literário dialoga com muitos outros textos, e é plurissignificativo, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise da obra “Avendadora de fósforo”, uma adaptação de Pedro Bandeira de um conto escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. Procura sugerir ao professor maneiras possíveis de analisar o texto literário na escola, novas leituras e possibilidades de interpretações, de forma a contribuir com o letramento dos alunos, considerando para tal ação as três forças da literatura indicadas por Barthes, que ele apresenta sob três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

O ensino de literatura nas escolas proporciona reflexões e aprendizagens, leva o indivíduo a construir sua relação com a humanidade, viaja pelas diversidades, culturas e falares que nenhum outro tipo de texto pode lhe proporcionar, uma vez que o texto literário é aberto à variação de linguagens, imaginação e criatividade, o leitor sente-se livre para interpretar e viver a sua realidade.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COS-SON, 2014, p. 120)

A fruição da leitura, além de apresentar um vasto campo para aprendizagem, atua como uma forma de reflexão entre o sujeito leitor e o personagem apresentado, mostrando experiência do outro, dos valores políticos, culturais, éticos e religiosos, levando sempre em conta o poder do letramento literário como prática social.

A análise de um texto literário deve enfatizar aspectos relevantes presentes nas obras, segundo Barthes (2007, p. 17), “A literatura assume muitos saberes” e isto significa que estar embutido nos estudos literário, os saberes históricos, sociais, culturais, psicológicos, geográficos, técnicos e todas as outras ciências. Nesse sentido, Barthes (2007, p. 18), esclarece “que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real”. O autor ora citado vem chamar de *mathesis*, o poder da literatura de dialogar com as várias ciências, possibilitando um trabalho interdisciplinar nas escolas. Cosson (2014, p 20), completa o pensamento na expressão de que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Barthes (2007, p. 18), acrescenta ainda que “a literatura trabalha nos interstícios da ciência”, e os saberes por ela enfatizados são mobilizados dinamicamente através da linguagem, das palavras e da reflexividade.

Entendo por literatura não um copo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas um grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso, portanto, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2007, p.16)

De acordo com Barthes (2007, p. 21), “a segunda força da literatura é a força da representação”. Os poetas desejam intensamente representar o real, que Barthes coloca com o conceito de “*Mimesis*”, no qual alguns acreditam ser “uma teimosia de representar o real”.

Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real

não é representado, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem). Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura. (BARTHES, 2007, p. 22)

A literatura tem o real como elemento de desejo, no entanto com a consciência de que esse real, não é real. Segundo Barthes (2007, p.22) “(...) a literatura é categoricamente realista, na medida em que tem o real como objeto de desejo; (...) emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível”.

A literatura produz questionamentos, inquietações, faz relação com a vida do leitor, abre caminhos para interpretação e reflexão, além de trabalhar a humanização. Conforme Todorov (2009, p. 23), “Mas densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. E dessa forma o trabalho com o texto literário busca tratar as relações humanas.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. (TODOROV, 2009, p. 77).

A terceira força da literatura apresentada por Barthes (2007,p.27), de caráter propriamente semiótica, incide em “jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas”. Diz respeito ao jogo das palavras, ou seja, diferentes procedimentos que o escritor utiliza para criar os efeitos de sentidos no texto, o trabalho com a forma e o conteúdo, “Semiosis”.

A literatura e a semiologia acabam assim por conjugar-se e por corrigir-se uma a outra. Por um lado, a volta incessante ao texto, antigo ou moderno, o mergulho regular na mais complexa das práticas significantes, isto é, a escritura (já que ela se opera a partir de signos prontos), obrigam a semiologia a

trabalhar sobre as diferenças e impedem-na de dogmatizar, de “pegar” – de tornar-se pelo discurso universal que ela não é. (BARTHES, 2007, p. 34)

O texto literário é plurissignificativo, interage com as palavras, constrói significados. Esse processo de construção requer liberdade de criação em que o signo linguístico se transforma em signo literário, e as coisas e os seres ganham nova forma e sentido. Segundo Lajolo (2001, p.35), a literatura pode “ser entendida como uma situação especial de uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser”.

O texto de Hans Christian Andersen “A vendedora de fósforo” nos conta a história de uma criança que em pleno período de inverno na Europa sai caminhando pelas ruas, na noite de ano novo, vendendo fósforos para comprar algo de comer, depois de muito sofrimento causado pela fome e pelo frio, começa a delirar e ter sonhos maravilhosos a cada vez que acende um palito de fósforo. Ela imagina lugares quentinhos e com muita comida a disposição, uma ceia farta com deliciosas guloseimas e pratos belíssimos, e toda vez que o fósforo se apaga tudo volta a realidade. De família humilde e desestruturada, a personagem se dá conta de que tudo é apenas um sonho, então ela vai acendendo os fósforos, um por um, se desespera portanto, depois de todos os palitos terem sido apagados juntamente com os desejos que nunca foram realizados e sonhos inalcançáveis, a protagonista acende os últimos palitos e faz um pedido inusitado: ser levada por sua avó que já havia falecido há muito tempo, representando a única pessoa boa em sua vida, dessa forma, ela é levada nos braços por este ser de bom coração que a tira do sofrimento desta terra.

Em relação aos elementos estruturais do texto, a obra apresenta um narrador heterodiegético, ou seja, aquele que conta e conhece a história, mas não participa como personagem, sabe tudo, dá palpites e escolhe pistas para dissimular os conhecimentos do leitor, como se pode constatar nas seguintes expressões, onde ele expõe os sentimentos e sensações da personagem: “Faminta, tremendo de frio, a pobrezinha olhava as janelas iluminadas nas casas (...)”; “Lá de dentro, vinha um delicioso aroma de ganso assado e seu pequeno estômago retorcia-se de fome”. O narrador encaminha o leitor, dando pistas do final “infeliz” da personagem: “Isso é sinal de que alguém vai morrer...pensou a menina, lembrando-se de sua querida avó, a única pessoa neste mundo que lhe quisera bem”.

A personagem apresentada na obra nos mostra uma menina pobre, carente, de família desestruturada. Necessitada não só de recursos materiais, como também de afeto e cuidados. No trecho: “Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta”, a cena nos revela a realidade de uma criança triste e sozinha, representando milhões de outros sujeitos que vivem essa mesma situação de descaso. A menina para suportar a falta de recursos materiais e afetivos passa a imaginar situações e coisas boas na sua vida, assim como muitos outros seres humanos desprovidos economicamente e afetivamente vivem de sonhos e fantasias.

A fantasia, em definitivo, é um elemento que perpassa a narração sobre o que é aceito como norma do mundo real, e é esta presença cotidiana subjacente que permite entendê-la, ainda que seja nas formas de experimentação sobre a inter-relação e a ambiguidade entre os dois planos, [...] (COLOMER, 2003, p. 71)

O espaço onde acontece a narrativa ajuda a construir a personagem, um cenário de frio, escuridão, nas ruas de uma cidade movimentada, aponta para uma realidade de miséria e solidão que acompanha a personagem, o autor enfatiza e centra o texto na falta de realização emocional e material, que pode ser confirmado com elementos do texto, nas expressões: “Com seus pezinhos nus, roxos de frio, enterrando-se enregelados na neve fofa das calçadas, a menina vagava, carregando caixinhas de fósforos num bolso de seu avental remendado”. Esses elementos que compõe o espaço e a personagem despertam no leitor o interesse de posicionar-se diante das injustiças sociais, de ser mais crítico e atuante, trabalhando principalmente o lado emocional do sujeito. O cenário, no caso da obra em análise é tão importante que se torna um vilão para a protagonista, pois o espaço frio e nevado leva a morte da personagem, “(...) na Dinamarca, lá no norte gelado do mundo”.

O plano do enunciado gira em torno de uma noite, pois o autor relata os fatos iniciando pela expressão: “Era noite de Ano Novo, na Dinamarca, lá no norte gelado do mundo”, e continua a descrever as ações da trama que acontece durante toda madrugada, construindo um texto sensacional e tocante, e finaliza o enredo com a descrição da morte da personagem. O que leva-nos a entender que os fatos desenrolaram-se durante esse período.

O enredo é construído de forma que os fatos relatados procuram mostrar e denunciar a triste realidade de uma época, com muitos detalhes, frisando sempre a situação de pobreza e carência de uma criança, fato este

que comove e envolve o leitor. Inicia o texto destacando a situação climática da noite em que a história é narrada, “frio, neve, inverno rigoroso”, e continua todo texto com expressões sugestivas de morte, “pezinhos nus; roxos de frio; enterrando-se, enregelados na neve fofa das calçadas”. Que se confirma no final, com a morte da pequena vendedora de fósforo: “Ergueu a menina nos braços e as duas voaram felizes, para as alturas, onde não havia frio nem fome, nem apreensões. Voaram para junto de Deus...”.

A história acaba de maneira trágica para uma grande parte de leitores, que sempre esperam que os contos devam seguir o tradicional final feliz da maioria dos clássicos. Final bastante surpreendente, pois Andersen consegue quebrar os modelos tradicionais de contos da época, em que o protagonista sempre acabava resolvendo todos os conflitos da trama, onde a princesa é salva pelo príncipe, o bandido é punido, sendo o final feliz considerado uma marca habitual.

O inusitado final da história mexe com o imaginário da maioria dos leitores, que além de esperar que algo extraordinário venha acontecer para tirar o sofrimento da protagonista, no caso a criança, que sofre todos os tipos de injustiças. Por a história se passar exatamente na virada do ano, a expectativa por final feliz cresce, com a sugestiva expressão “noite de ano novo” que para maioria das pessoas está relacionada com sentimento de felicidade, esperança, renascimento, o leitor acredita que alguém ou algo mágico salve a vendedora de fósforo e a leve a viver dignamente em algum lugar maravilhoso.

É um texto de leitura extremamente cativante, que leva o aluno a um envolvimento com a protagonista que chega a causar certo sofrimento, principalmente porque o leitor interpreta o texto e elabora sentidos, e a compreensão faz refletir sobre as realidades e o valor da figura humana. De acordo com Silva (2009, p. 131) “Qualquer tipo de leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem o maior poder de alargar seus horizontes”.

A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada uma responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.23)

Inicialmente, o texto nos remete a pequenez de um ser: uma criança, indefesa, sem diretos, nem recursos, pois vende exatamente, fósforo, algo

aparentemente de pouco valor, o que causa sensação de descaso com os menores.

Faz-nos refletir e questionar: Qual o papel da criança para a sociedade atual? Será se estamos cuidando dos menores como deveríamos? O conto em análise nos remete a ideia de que o descaso para com os pequenos ultrapassa séculos. No percurso histórico e social da humanidade o indivíduo “criança”, nem sempre teve representatividade e direitos garantidos. O papel representado pela personagem nos mostra uma realidade bastante frequente, infelizmente essa descrição nos incita a pensar em todas as crianças abandonadas nas ruas dos grandes centros urbanos, sem moradia, com frio e fome, necessitadas de carinho e amparo.

É uma obra que retrata a atualidade, mesmo tendo sido publicada pela primeira vez em 1845 consegue dialogar com as diversas sociedades e épocas, causando sempre impacto e reflexão. Segundo Cosson (2014, p.34) “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não”, dessa forma, ele faz uma distinção entre obras contemporâneas e obras atuais.

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida. (COSSON, 2014, p. 34)

O fato é que a criança representada no conto faz inferência a realidade de hoje. O abandono, a desestrutura familiar, as mazelas da sociedade são retratadas de modo explícito. O texto nos mostra uma personagem cheia de conflitos, o medo que abala, o frio que não passa, e a fome que consome, nos confirma que a literatura atua nos diferentes saberes, desde o psicológico, ao histórico e social, como Barthes enfatiza ao referir-se a forma da literatura “mathesis”. Dessa forma, Todorov (2009, p.22) salienta que, “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes”.

“A vendedora de fósforo” é um conto que nos possibilita o trabalho com uma literatura humanizadora, pois nos mostra a realidade de uma menina “sem nome”, fato este que nos faz questionar: Por que Andersen não deu um nome para esta menina? Talvez porque a garota representa uma grande camada social desprovida de condições mínimas de sobrevivência.

Um bom texto literário é aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de receptor de informações. São as chamadas entrelinhas que fazem a diferença entre o texto artístico e o referencial. (SILVA, 2009, p.47)

O autor utiliza uma linguagem bastante descritiva e forte para descrever a personagem, com o intuito de mostrar a dimensão dos problemas sociais, da extrema pobreza que preponderava na época, fato que Hans Christian Andersen destacava muito bem nos seus escritos, pois buscava sempre mostrar os padrões de comportamentos de uma sociedade, no qual os menos favorecidos eram tratados de maneira inferior. No entanto, Andersen não abandona em seu discurso o lado da fantasia, do maravilhoso, fato que chama a atenção do leitor, pois apresenta os conflitos humanos de forma diferenciada, pelo viés da imaginação e da criatividade.

A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. Na ficção, vemos retratado o drama de todos os homens, o que inclui o nosso próprio. Os limites da ficção são os da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Daí decorre também o seu caráter de exemplaridade. Diante da ficção literária, instala-se um curioso processo de identificação entre leitor e personagem, que não acontece diante da singularidade do fato real. (SILVA, 2009, p.71)

O texto se desenrola com a presença do fantástico, no qual ele utiliza o jogo das palavras, semioses, representado por algumas figuras de linguagem, como a hipérbole, presente na seguinte frase “O clarão dos fósforos tornou-se mais intenso que a luz do dia. Nunca a avó fora tão grande e bela!”. A personagem da avó é retratada como único sentimento de amor, por isso é vista como algo tão grandioso. Assim com, o eufemismo, para relatar a morte da vendedora de fósforo: “Ergueu a menina nos braços e as duas voaram, felizes, para as alturas, onde não havia frio nem fome, nem apreensões. Voaram para junto de Deus...”. Linguagem estilizada e emocionante, com o intuito de cativar e envolver o leitor. Segundo Silva (2009, p. 131), “O texto literário se apoia na palavra, que é traduzida e visualizada pela imaginação do leitor. E é na mente desse leitor que o signo verbal se torna concreto”.

Essa feição da linguagem literária, o seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e a sua grandeza. Reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo. Ler as entrelinhas de um texto, desvendar suas intenções, descobrir o que está encoberto é tarefa instigante e prazerosa. (SILVA, 2009, p. 71)

Desenvolver atividades utilizando os textos considerados literários requer um trabalho com uma abordagem significativa, que consiga envolver o leitor, faça sentido e efetive os saberes e as práticas sociais adquiridas com a leitura, com as interpretações advindas do entendimento do texto, sem, com isso deixar de lado o gosto pela leitura e o prazer vivido com o desdobramento da obra. O letramento literário é uma forma de contribuição para o efetivo domínio da escrita e da leitura, trabalha com as linguagens e as transforma para assim atingir seu potencial de humanização.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada ao uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

A literatura tem o poder de envolvimento, o leitor passa a viver dentro de uma história, cria seus cenários e trabalha o comportamento da personagem, por isso se torna essencial esse encontro de texto literário com o sujeito. É uma atividade social, psicológica, emocional, cognitiva, geográfica e histórica.

Ler literatura, [...] é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. E a convivência democrática é isto, é conviver com diversidade, é respeitar o outro, é ser capaz de assumir outros ângulos de visão. A leitura para adultos, como o “faz de conta” das crianças, é um treinamento para a vida, é um aprendizado sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós. (SILVA, 2007, p. 47)

Roland Barthes ao versar das forças da literatura nos afirma que “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2007, p.21). Dessa forma, em relação à análise do referido texto, a menina, pode não ser apenas uma criança pequena, mas uma representação de uma forte realidade política vivida na época, ausência de infância, desestrutura familiar, falta de moradia e reflexão, contado pelo viés da fantasia e a criação, por meio de um conto comovente e encantador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland, *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. *O direito à literatura. Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Narrativa infantil e juvenil atual. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A vendedora de fósforos. Adaptação de Pedro Bandeira de um conto de Hans Christian Andersen. São Paulo: Moderna. Disponível em: <www.biblioteca.pedrobandeira.com.br>. Acesso em 26 de julho de 2018.

**TIPOLOGIAS TEXTUAIS NO GÊNERO JURÍDICO EM BUSCA
DA COMPLETUDE COMUNICATIVA, TENDO COMO
ANÁLISE A RESOLUÇÃO 203, DE 23 DE JUNHO DE 2015**

Daniel André dos Santos Farias (UENF)

danielfarias391@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacsa@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda.sergio@gmail.com

Ari Gonçalves Neto (UENF)

arigneto@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho abordará como a linguagem se manifesta em diversas formas no gênero jurídico, apresentando variadas tipologias textuais em um único documento, a saber: a narração, argumentação, exposição, injunção e descrição. O estudo visa elencar a interdisciplinaridade vinculativa usual entre dois campos do conhecimento: o Direito e a linguística. Será estabelecido uma análise do gênero jurídico, em sua estruturação de linguagem quanto a Resolução 203 de 2015 do CNJ, a qual, preceitua as cotas étnico-raciais na magistratura brasileira. É objetivado na estrutura linguística o fornecimento de um padrão as características sócio-comunicativas. Deste modo, demonstrar-se-á os elementos da linguagem contidos no gênero jurídico, tendo por base a Resolução n. 203 expedida pelo CNJ a fim de se verificar o elo na interatividade entre a estruturação da linguagem e o viés discursivo em que é proferido através do gênero jurídico. Além do que se trabalhará com teóricos como Marcuschi, Brandão, entre outros, em que se verificará a importância dialética entre esses dois campos do conhecimento em busca de uma completude comunicativa.

Palavras-chaves:

Gênero jurídico. Resolução CNJ. Tipologias textuais.

1. Considerações iniciais

Compreendendo que o gênero textual é ante tudo, uma instrumentalização social, pois forma-se sobre a interação dos seres humanos em um contexto específico, pautando-se em uma vinculação a um público alvo sobre um discurso a ser proferido, o presente trabalho abordará a relação dinâmica existente em uma perspectiva interdisciplinar entre a linguística e o direito, considerando em uma norma os gênero jurídico e os diversos fragmentos de tipologias textuais que a compõe. Especificamente será tratada a

Resolução n. 203 de 23 de junho de 2015 do Conselho Nacional de Justiça, a qual trata sobre as cotas na magistratura brasileira. Ainda Entendendo que a norma é produzida em um contexto ideológico permeado pelo tempo e o espaço, mostrar-se-á pertinente tal contextualização para se verificar as características predominantes em gêneros textuais e suas tipologias.

Salienta-se por fim que existem múltiplos gêneros textuais, no caso em específico, trabalhar-se-á com o jurídico, estando incluso diversas tipologias, como a expositiva, injuntiva e argumentativa.

Deste modo, o será considerado em propedeuticamente os conceitos de gênero textual quanto ao seu aspecto social por Marcuschi (2008) em que a mobilidade social influi no gênero textual modificando a sua estrutura, fulgentando nesse sentido o conceito rígido e estático de uma inalterabilidade padrão. Posteriormente o gênero jurídico com a vontade cogente do Estado materializada em documentos normativos em seu sentido ideológico. E finalmente os tipos textuais encontrados na Resolução nº 203 de 2015 do CNJ.

2. Gênero textual

Segundo Marcuschi (2008, p, 161), “os gêneros textuais são necessários para interlocução humana”. Para o autor os gêneros fazem parte de uma atividade discursiva em certo grau de estabilidade em função de diversos tipos de controle social, assiciando-se até ao desempenho do poder. Ainda, ressalta (2008, p, 161) que o gênero textual teria a sua materialidade devido à recorrente situação comunicativa. Seria o gênero os textos que na vida cotidiana são encontrados, apresentando um padrão comunicativo, com objetivos enunciativos, um estilo concreto integrado por forças sociais, institucionais, técnicas e históricas. Contra-posto a um tipo textual, o gênero faz parte de um contexto empírico de comunicação que representa de modos diversos, como exemplos: romances, bilhetes, reportagens, cardápios, carta pessoal, telefonema, bula de remédio, decreto, resolução, lei, etc. Assim, o gênero textual para o escritor é exteriorizado por uma forma textual estável, social ou historicamente contextualizada (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesse íterim, Swales (1990, p. 58), entende gênero textual como eventos comunicativos compartilhados por um propósito na comunicação, e sendo esse protótipo o critério privilegiado que faz com que determinada ação retórica se encaixe. Ainda, segundo esse pensamento, os diversos gê-

neros possuem semelhança em padrões, no entanto, variando peculiaridades em seu conteúdo, estrutura, público-alvo e estilo.

É possível compreender que o gênero textual é ante tudo, uma instrumentalização social, pois forma-se sobre a interação dos seres humanos em um contexto específico, pautando-se em uma vinculação a um público alvo sobre um discurso a ser proferido. Nesse silogismo, a variação da tipologia textual ocorrerá quando houver a modificação dos indivíduos a recepcionarem o discurso.

Deste modo, pode-se verificar a essencialidade do gênero textual na corporificação comunicativa da função social que é destinado. Independentemente do gênero, as atribuições textuais objetivam a um transporte informacional, tendo um sujeito como fiel destinatário. Conforme Marcuschi (2008, p. 151) a mobilidade social influi no gênero textual modificando a sua estrutura, fulgentando nesse sentido o conceito rígido e estático de uma inalterabilidade padrão. Conforme Marcuschi:

(...) não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificada na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação e tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2008 p. 151 *apud* Miller, 1984)

Pode-se ainda reafirmar que o gênero textual ultrapassa a simples promoção discursiva, como também alcança destinatários alguns grupos sociais, em uma função específica. Sendo o gênero textual de suma relevância as interações sociais, estabelecendo uma dinâmica de entendimentos em sua finalidade destinada, no âmbito jurídico não seria diferente a tamanha importância em apropriações pelo Estado de estruturas comunicativas ao ponto de se direcionar aos seus administrados suas intencionalidades, fazendo assim, através do gênero jurídico.

2.1. Gênero jurídico

O gênero jurídico é um gênero que engloba supedâneos normativos, imbuídos em formalidades ao padrão da norma culta que possui uma finalidade abstrata e concreta. Obrigatoriamente o gênero jurídico possuirá relação direta com o Estado, expressamente como em Leis, Decretos, Sentenças, Petições, Resoluções, ou indiretamente em contratos particulares para com particulares, que em celebração de um negócio jurídico possui relação

com o Estado, ainda que este se apresente de forma implícita alicerçado como o garantidor de uma obrigação contratualizada.

Tal gênero possui peculiaridades como a possibilidade de apropriação de diversas tipologias textuais para a transmissão volitiva a quem se destina. Esta destinação pode ser do Estado para particulares, de particulares para particulares ou de particulares para o Estado.

Do Estado para particulares se pode exemplificar como a vontade cogente materializada por Decretos, Leis, Resoluções, Medidas Provisórias e etc. Quanto a transmissibilidade corporificada no gênero jurídico de particulares para particulares, o texto jurídico poderá ser um contrato, um testamento. Por fim, quando se tem o viés comunicativo iniciado por particulares e destinado ao Estado se tem Petições judiciais e requerimentos administrativos. No caso em específico, será analisada a Resolução n. 203 de 2015, expedida pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ e as tipologias textuais empregadas em sua composição.

3. *Conceito tipo textual*

No pensamento redigido por Marcuschi (2008, p. 154-5) o tipo textual se caracteriza por seus aspectos estilísticos em uma relação lógica de construção, em elaborações retóricas, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, do que com a materialização do texto propriamente dito. De forma generalizada, os tipos textuais abarcam categorias popularmente conhecidas, são elas: a argumentação, descrição, injunção, narração, exposição. Quando predomina um modo em um texto materializado, diz-se que terá a designação do tipo prevalecente, podendo ser o texto, portanto, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo dependendo da influência percentual de recorrência que aparece a estilística empregada.

Pode-se observar que as disparidades sobre o tipo e o gênero textual não se limita apenas ao fato deste último ser mais abrangente e englobar o primeiro, mas ao fato de que este último também pode ter heterogêneo em sua composição, isto é, a possibilidade de um gênero conter variados tipos textuais, como será verificado no presente caso quanto a Resolução 203 do CNJ.

3.1. Dos tipos textuais e a propositura ideológica no gênero normativo

Como supra descrito, os tipos textuais se referem a um enunciado parametrizado estruturalmente com características dominantes. Tal tipologia se define por sua composição de aspectos sintáticos, lexicais e lógicos. O tipo textual é assim a exteriorização de uma forma modulada a um público dirigido. Estão entre essas formas: a narração, descrição, injunção, argumentação, exposição.

A narração possui como sua principal característica o fato de contar uma história, fictícia ou real, em determinado espaço e tempo, é atrelar acontecimentos e ações em determinado momento do tempo. A descrição por sua vez se trata de um tipo textual que transmite uma ideia a um interlocutor dinamizando criações de imagens sobre o que as descrições efetuadas. Geralmente os relatórios, laudos médicos, atas se referendam nesta tipologia. Quanto à injunção se atrela aos textos que possuem o objetivo em orientar o leitor, instruí-lo. Geralmente o tipo injuntivo é característico por existir verbos no imperativo, presente do indicativo e verbos no infinitivo. Podem ser exemplos de textos injuntivos receita de culinária, edital de concurso, código, leis, decretos, resoluções e etc. O tipo textual expositivo esclarece determinado assunto por intermédio de explicações, expõe determinado conteúdo sem que exista uma opinião sobre a substância a qual orbita a exteriorização no texto, sendo por isso característica impessoalidade. Comum a verificação do presente do indicativo nos verbos.

O argumentativo é tipo textual em que se pretende o convencimento do leitor, no sentido que este venha aderir a proposta argumentada. Petições judiciais pode ser um exemplo quando se expõe argumentações legais que justifique o pedido sob o ponto de vista de um direito.

Conceituado alguns tipos textuais, no próximo item será referenciado qual os tipos constantes na Resolução n. 203 de 23 de Junho de 2015, expedida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com o propósito de exigibilidade de um percentual de 20% (vinte por cento) das vagas nos concursos públicos da magistratura, para aos negros, estes compreendidos como negros e pardos pelo IBGE.

Antes da explanação acerca das tipologias contidas na resolução é preciso entender que a forma comunicativa do gênero jurídico também expõe um discurso ideológico. Conforme Brandão (2004, p. 19):

Marx e Engels identificam “ideologia” com a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Por isso é que eles tomam com base para suas formulações apenas dados possíveis de uma verificação puramente empírica: os dados da realidade que são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, aquelas que já encontram a sua espera e aquelas que surgem com a sua própria ação. (BRANDÃO, 2004, p. 19)

Assim, apesar de ser um ente que não possui caracterização física em um sentido natural, o Estado é um ser criado que possui uma linha ideológica em sua elaboração normativa, a qual dependerá do contexto em que está vinculado, as suas permissibilidades e seus pontos de atuação, sempre intermediado pelo pensamento humano, e, em uma sociedade democrática, instrumentalizado por um representante legitimado para a atuação correspondente.

Entendido que a norma é produzida em um contexto ideológico permeado pelo tempo e o espaço, mostra-se pertinente tal contextualização para se verificar as características predominantes em gêneros textuais e suas tipologias. A título exemplificativo, os dez mandamentos, considerado norma jurídica no período, com efeito coercitivo, foi elaborado em um contexto judaico religioso em que se predominava o Estado Teocrático, característico pela forma impositiva verticalizada de cima para baixo, de modo que se tinha as determinações, nesse documento da época, de condutas a não serem praticadas pelos destinatários. Seria os Dez Mandamentos a linguagem utilizada para se compreender o pensamento divino em harmonização social no período, e em estrito cumprimento pelos receptores.

Tem-se nos Dez Mandamentos o gênero jurídico da época. Verifica-se conforme a literalidade dos seus dispositivos contidos no livro bíblico em Êxodo 20:3-17, a tipologia injuntiva exclusiva, com a predominância do imperativo, conforme se verifica:

Não terás outros deuses diante de mim.

Não farás para ti imagem de escultura, nem alguma semelhança do que há em cima nos céus, nem em baixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. [...]

Não tomarás o nome do Senhor teu Deus em vão; porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão.

Lembra-te do dia do sábado, para o santificar.

Honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá.

Não matarás.

Não adulterarás.

Não furtarás.

Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.

Não cobiçarás a casa do teu próximo, não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma do teu próximo.

Nesse ínterim, as determinação verticalizadas no presente caso caracterizam o gênero jurídico com a exclusividade injuntiva, e, que para o período teocrático religioso, representou um destino organizatório, em vista à multiplicidade de pensamentos entre os destinatários da mensagem religiosa. Por essa mensagem, entende Orlandi (2009, p. 21) que o código em uma mensagem não possui um fim em si mesmo, o qual o receptor decodifica o material enviado. Para a professora: “não se trata de informações apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos”, entende ainda que o discurso também não deve ser confundido com fala, pois esse seria o “efeito de sentidos entre locutores”. Um texto jurídico seria um exemplo discursivo ideológico em posicionar o pensamento de uma época, por isso, o discurso carrega consigo condicionantes históricas e determinações linguísticas em sua construção.

4. *Do gênero jurídico e das tipologias textuais da resolução n. 203 de 23 de junho de 2015 do Conselho Nacional de Justiça-CNJ*

Conjurando o contexto brasileiro no presente momento do século XXI, nos primados republicanos de um Estado Democrático de Direito, é possível a constatação diversificada em paralelo ao documento normativo remoto de uma comunidade teocrática, que são Dez Mandamentos. Nesse paralelo que será explicado, a diversificação brasileira em seu modo de operação legiferante encontrou a fórmula da produção legal pelo modo de ser do Estado, isto é, um Estado Democrático de direito responde a legitimação de sua estrutura social construída pelo povo. Logo, não se tem apenas um pensamento verticalizado ortodoxo de cumprimento, mas sim, uma verticalização posterior ao que horizontalmente pela sociedade foi discutido e ratificado. Assim, parece razoável em alguns momentos a aparição de justificações e argumentações nos documentos jurídicos brasileiros. Porém, isso não significa a subjugação de um documento normativo por outro de Estado diverso, significa apenas as estruturas de formação com a pluralidade dinâmica global de diversas culturas em suas identificações históricas de construção. Feitos esses esclarecimentos é preciso pontuar a dinâmica de forma-

ção do documento jurídico, a Resolução n. 203 de 2015 do CNJ e seu contexto de produção.

No Brasil o sistema de poder é tripartite, isto é, a poder soberano da república brasileira é exercida pelas funções Executiva, Legislativa e Judiciária que devem possuir independência e harmonia entre si, conforme o artigo 2º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB de 1988). Na esfera de atuação para a produção legal, cada poder possui a legitimidade de interferência administrativa em seu âmbito interno. Assim, cabe ao executivo prover normas relacionadas ao funcionalismo dos seus servidores, do legislativo de igual modo e ao judiciário no mesmo sentido.

Nesse fundamento, foi verificado pelo Poder Executivo que o percentual de negros em seu quadro de pessoal representava um número reduzido, sendo de interesse no período a criação da lei de cotas étnico-raciais, Lei n. 12.990 de 09 de junho de 2014 estipulando o percentual mínimo de 20% de cotas para cargos do poder executivo federal, com fundamento também na Lei n. 12.288 de 20 de julho de 2010 que trata sobre a igualdade racial. Assim, foi criado pelo executivo norma que intencionalizava as cotas em sua esfera de poder.

Quanto ao judiciário, em 2012 através do pedido de providências do CNJ n. 0002248-46.2012.2.00.0000, buscou verificar o número de negros ocupantes da magistratura nacional, constatando de igual modo um número reduzido implementou as cotas na magistratura parte integrante da sua esfera de poder, por intermédio da Resolução n. 203 de 23 de junho de 2015 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), dispondo da seguinte forma:

RESOLUÇÃO 203, DE 23 DE JUNHO DE 2015

Dispõe sobre a reserva aos negros, no âmbito do Poder Judiciário, de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e de ingresso na magistratura.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ), no uso de suas atribuições legais e regimentais;

CONSIDERANDO o disposto na Lei 12.990, de 9 de junho de 2014;

CONSIDERANDO o disposto no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288, de 20 de julho de 2010;

CONSIDERANDO que foi decidido pelo Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/Distrito Federal;

CONSIDERANDO os resultados do Primeiro Censo do Poder Judiciário, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça;

CONSIDERANDO as deliberações do plenário do CNJ nos autos do Pedido de Providências 0002248-46.2012.2.00.0000 e do processo Comissão

0006940-88.2012.2.00.0000, na 210ª Sessão Ordinária, realizada em 9 de junho de 2015;

RESOLVE:

Art. 1º A reserva de vagas aos negros nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos nos órgãos do Poder Judiciário, inclusive de ingresso na magistratura, dar-se-á nos termos desta Resolução.

Art. 2º Serão reservadas aos negros o percentual mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal dos órgãos do Poder Judiciário e enumerados no art. 92, I-A, II, III, IV, V, VI e VII, da Constituição Federal e de ingresso na magistratura dos órgãos enumerados no art. 92, III, IV, VI e VII. [...]

Art. 3º Os órgãos indicados no caput do art. 2º poderão, além da reserva das vagas, instituir outros mecanismos de ação afirmativa com o objetivo de garantir o acesso de negros a cargos no Poder Judiciário, inclusive de ingresso na magistratura, bem como no preenchimento de cargos em comissão, funções comissionadas e vagas para estágio.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e vigorará até 9 de junho de 2024, término do prazo de vigência da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014.

§ 1º Esta Resolução não se aplicará aos concursos cujos editais tiverem sido publicados antes de sua entrada em vigor.

[...] Ministro **Ricardo Lewandowski**.

Assim, nesse gênero jurídico é possível a verificação miscigenada de tipos textuais em sua estrutura, conforme acima demonstrado, começando pela tipologia expositiva que inaugura a norma explicitando o seu conteúdo quando referenda que a norma dispõe sobre a reserva a negros no judiciário o percentual de 20% para o ingresso na magistratura.

Posteriormente a tipologia textual encontrada é a argumentativa, a qual usa como fundamentos leis anteriores que tratavam sobre a mesma matéria, como se observa na construção da Resolução que o presidente do Conselho Nacional de Justiça não dispôs discricionariamente sobre a aplicação da norma, mas considerou para a aplicação das cotas no judiciário, a Lei nº 12.990 de 2014 que trata sobre as cotas em concurso, considerou o estatuto da igualdade racial regido pela Lei nº 12.288 de 2010, considerou com argumentação para elaboração da norma a ADPF n. 186 em que o Supremo Tribunal Federal declarou a constitucionalidade das cotas nas universidades e por fim utilizou como fundamento o percentual reduzido de negros na magistratura verificado pelo Censo do judiciário e instrumentalizado pelo pedido de providência nº 0002248-46.2012.2.00. 0000 do CNJ.

E finalmente, o que aparece com preponderância, investindo o texto em representação da sua tipologia, a injunção, a qual ordena em generalidade as suas disposições, revestindo o contexto mandamental em que se direciona a norma jurídica, comum a esse gênero, com verbos no imperativo e futuro do presente. Deste modo, a norma da Resolução apesar de se diferenciar da estrutura estilística de construção das normas dos Dez Mandamentos, que possui apenas a injunção como direcionadora, a regra em destaque pelo CNJ estudada, reflete uma justificativa a população, argumentando e expondo a sua genealogia de fundamentos, por isso englobando outras tipologias textuais em sua formação a fim de se chegar a completude comunicativa, endossando o discurso normativo em fundamentos anteriores de leis que tratavam sobre o assunto e que em aspecto material, simbolicamente, possuíam similitude fundamentalista no período.

5. Considerações finais

O presente trabalho trouxe a aproximação entre a completude interdisciplinar existente no direito e linguística, oportunizando a verificação dos conceitos de gênero textual como um padrão comunicativo, com objetivos enunciativos, um estilo concreto integrado por forças sociais, institucionais, técnicas e históricas. Verificou-se também o tipo textual que possui aspectos estilísticos em uma relação lógica de construção, em elaborações retóricas, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, do que com a materialização do texto propriamente dito.

E por fim se deve ressaltar a validade da pesquisa em se verificar o gênero jurídico com peculiaridade nos tipos textuais diversos mantendo um elo na interatividade entre a estruturação da linguagem e o viés discursivo da Resolução n. 203 de CNJ de 2015 em que é exteriorizado através do gênero jurídico, demonstrando a importância dialética entre o campo linguístico e jurídico do conhecimento em busca de uma completude comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Harhsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

BÍBLIA ONLINE: *Êxodo 20*. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/ex/20>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2016.

_____. *Lei nº 12.990, de 9 de Junho de 2014*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. ORGÃO JUDICIÁRIO. RESOLUÇÃO 203 DE JUNHO DE 2015. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2974>>. Acesso em: 01 out. 2018.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-29

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

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

TOMAIMTSU, Luiz. Aguição de descumprimento de preceito fundamental 186. Distrito Federal. 26 de abril de 2012. Disponível em: <<http://re.dir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 12 de novembro de 2016.

TRANSEMIOSE: O SIGNO COMO RIZOMA

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

Neste texto, tratamos do conceito de signo como rizoma, ou seja, os signos se constituindo a partir de linhas ou agenciamentos, como zonas de fluência entre o corpo e o afeto. Tendo Deleuze e Guattari como principal fonte teórica, apontamos para a necessidade de mudança de referencial, ou seja, é preciso trocar o esquema triádico que coloca em igualdade a tripartição constituinte do signo (significado ou interpretante, objeto ou referente e significante ou *representamen*), por uma compreensão que perceba o signo, em seus aspectos significantes, como fluxo ou fluência entre dois momentos, o dos agenciamentos e o das linhas de fuga. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

Palavras-chave:

Filosofia da Linguagem; Semiótica do Acontecimento; Linguística; Rizomas.

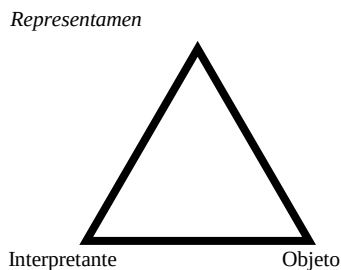
1. Introdução

O objetivo primeiro deste texto é discutir o conceitode signo enquanto rizoma, ou mais propriamente, o da transemiose enquanto procedimento criativo que se utiliza do signo como zona de fluência entre o corpo e o eu, ou entre os agenciamentos e os afetos, sendo que a discussão se dará a partir de Charles Sanders Peirce e Gilles Deleuze.

Iniciemos nossa abordagem pela questão do signo linguístico, o escopo deste texto. Para Peirce, o signo segue um esquema triádico: *representamen* (signo em si mesmo), interpretante (signo com seu interpretante) e objeto (signo com seu objeto), descritos assim pelo filósofo:

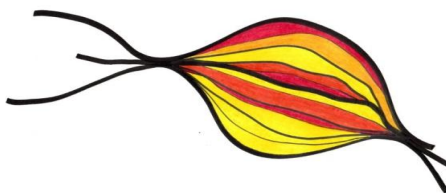
Um signo intenta representar, em parte (pelo menos), um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que elerepresenta seu objeto, implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determina naquela mente algo que é imediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediata é o objeto pode ser chamada interpretante. (CP, 6.347 *apud* SANTAEULA, 1992, p. 189)

Esse esquema tem sido representado por um triângulo, cujos vértices (pontos) são os componentes do signo, *representamen*, interpretante e objeto, como destacamos a seguir:



Em nossa pesquisa, a partir de Deleuze, consideramos o signo como conjunto de linhas, como rizoma, o que altera sensivelmente o desenho de sua representação.

Agenciamentos



Linhas de fuga

Nesse desenho¹⁶², as linhas que se encontram para iniciar o rizoma, ou o signo, são os agenciamentos, os corpos e/ou desejos envolvidos primeiramente na construção do signo; já as linhas que se fecham e se abrem no final do rizoma são os afetos que surgem da semiose; sendo o signo, ou o conjunto de signos, o bulbo que se forma tendo como limites esses dois pontos.

¹⁶² Os desenhos contidos neste texto são de autoria do Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Um exemplo nos ajudará a ilustrar o fenômeno – tomemos a seguinte frase: “Mamã, mamá!” (emitida por um infante com sede e com fome). Os fenômenos que agenciaram o rizoma são o bebê, a mãe, o peito, a boca, o leite, a sede, a fome e o desejo disso tudo e de carinho; já os signos, “Mamã” e “mamá”, são as zonas de fluência entre os corpos e os afetos deles decorrentes; que, por sua vez, são o saciar da fome, da sede e do carinho – os afetos decorrentes do gozo produzido e os devires futuros, que são verdadeiras linhas de fuga.

Os signos “Mamã” e “mamá” funcionam como vocativo e predicado: o primeiro indica ostensivamente a mãe; o segundo, o acontecimento desejado, já que acrescenta ao nome “mamá” a atualidade do corpo que deseja e que precisa do devir alimentação. Trata-se, ainda, de uma frase monorremática, pois só existe um elemento sintático, o que acrescenta ao predicado um valor situacional.

Dessa forma, a representação se altera: se, em Peirce, os elementos constituintes dos signos eram representados por pontos; agora, a partir de Deleuze, são vislumbrados como cores, como verdadeiras zonas de fluência entre os corpos e os afetos. E de uma representação euclidiana chegamos a uma representação não euclidiana, já que essa forma de representar reflete mais a sensação e os fluxos. Podemos dizer que há ainda uma representação geométrica, posto cartográfica, mas não mais euclidiana (a matemática de Euclides é abstrata, a realidade não).

Para Deleuze e Guattari, interpretar signos é o que institui a aprendizagem; donde diremos que interpretar zonas de fluência é o que constitui verdadeiramente a aprendizagem, o que exige atenção, percepção, valoração e interpretação do fenômeno semiótico, apreensões sempre relacionadas a quem interpreta; um trecho de Neuscharank e Oliveira nos ajudará a compreender o conceito:

Quando Deleuze desloca a emissão dos signos, do ensinar, e aposta nos encontros, no aprender, não só movimentamos nosso olhar do modelo educacional linear ensino/aprendizagem como também atenta para a relação dos signos com quem os interpreta. (2017, p. 592)

Para os pensadores franceses, “os três grandes estratos relacionados a nós, quer dizer, aqueles que nos amarram mais diretamente” podem ser descritos como “o organismo, a significância e a subjetividade” (1996, vol. 3, p. 22), o que foi percebido por Nascimento, em sua tese de doutorado: “é por ele [o signo] que corpo e afecto participam de uma zona de fluência”

(2012, p. 152). Para Deleuze e Guattari, o corpo, a linguagem e o eu se fazem signo por meio de encontros intensivos – os agenciamentos, resultando em afetos e em linhas de fuga (1996, vol. 3)

Dessa forma, o organismo (ou o corpo) mais a significância (ou a fluência) mais a subjetividade (ou o afeto) resultam num processo que podemos chamar de transemiose ou transsignificação, uma vez que não se trata de semiose estanque, com elementos igualmente rígidos e destacados facilmente de seu conjunto, mas de um processo múltiplo cujos elementos atravessam planos e fluxos.

2. A transemiose

Os signos, enquanto rizomas, devem ser entendidos como platôs ou estratos, sendo propriamente articulações de diferentes fenômenos (no nosso exemplo, são articulações da fome, da sede, do peito, da boca, do carinho, do prazer e do gozo, para só citar alguns dos fenômenos envolvidos e agenciados nessa transemiose). Segundo esse ponto de vista, cada platô é um conjunto de acumulações, dobramentos e desdobramentos.

As cores e os signos são estratos conectados, não isolados uns dos outros, pois se misturam: o vermelho e o amarelo, no alaranjado, por exemplo. Outro excerto de Nascimento ajuda a revelar como isso acontece:

A respeito dos estratos é preciso considerar duas coisas. A primeira é que, embora não haja um estrato que recubra ou acolha todos os outros estratos, eles não formam, tampouco sub-planos isolados uns dos outros. Ao contrário, eles interagem entre si, influenciam-se, compõem-se em ordens diversas, enfim, afetam e são afetados, ensejando fenômenos de “transcodificações e passagens de meios, misturas”. Ligado a esse primeiro, um segundo ponto a se considerar é que, assim como os estratos físico-químicos não esgotam a totalidade da matéria, dado que eles incidem sobre uma matéria não formada ou molecular que os ultrapassa, também os estratos orgânicos não esgotam a Vida e tampouco os estratos antropomórficos empreendem a multiplicidade de devires não-humanos, uma vez que há uma intensa vitalidade que é tanto anorgânica como impessoal. Em outras palavras, se a estratificação é como a criação de mundos a partir do caos, este, por sua vez, não cessa de se repetir seletivamente neles, de ultrapassá-los, imprimindo nessa passagem novas velocidades a seus elementos. (2012, p. 154)

Dessa forma, toda enunciação é única, com velocidades e planos singulares, o que acentua a multiplicidade e a efemeridade do processo semiótico: múltiplas e infinitas experimentações resultantes de fluxos e cortes

nos fluxos igualmente infinitos, oriundos do caos.

3. Agenciamentos e multiplicidades

Deleuze e Guattari denominam o agenciamento como “um conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo – selecionados, organizados e estratificados – de maneira a convergir artificialmente e naturalmente” (1996, vol. 5, p. 88). Para eles, a primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialização envolvida no processo criativo (1996, vol. 5, p. 218).

A experiência da criação sônica é, para esses filósofos, uma experimentação de territorialização, desterritorialização e reterritorialização; na qual os agenciamentos iniciais constroem um território sônico que, por meio de linhas de fuga, irá desterritorializar-se, para posterior reterritorialização.

Donde o tempo se torna importante, enquanto constructo da memória, mas não o *chrónos*, e sim o *aion*:

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que absorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, nos dois sentidos ao mesmo tempo. Ou antes, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado. (DELEUZE, 2003, p. 169)

Deleuze e Guattari concebem a memória como um dispositivo que opera nestes fluxos temporais dissimétricos e coexistentes, possuindo um caráter múltiplo, caótico e prolixo. A memória opera territorializações, desterritorializações e reterritorializações, sendo sempre construtiva e construtora, ou seja, criativa. E todo território é sempre uma questão de signo, com movimentos de entrada e da saída, nos quais o caos, como seu fora, participa sempre como plano de consistência.

E como rizomas, os signos, ou transignos, são compostos por linhas, fluxos e cortes – os corpos e desejos que criam agenciamentos, produzindo linhas de fuga, sendo seus sentidos oriundos de uma transemiose, como no esquema encontrado abaixo:

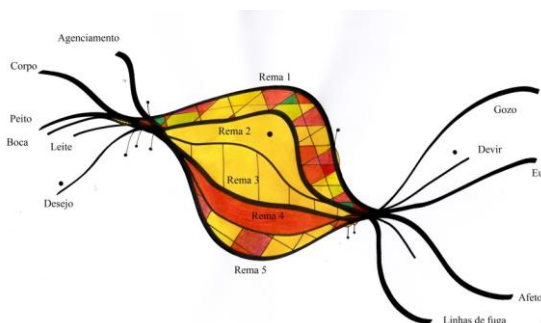
Agenciamentos
Corpos
Desejos



Signos (ou remas)

Linhas de fuga
Afetos
Devires

4. Considerações finais



Os signos são fluxos e experimentações que produzem afetos – verdadeiras passagens ou variações de potência; sempre a partir de um corpo, definido igualmente como afeto, e não a partir de sua forma ou função. Destarte, devemos considerar sempre, num processo de ensino e de aprendizagem linguísticos, o fluxo de línguas e de gramáticas menores (menores por serem de minorias, e não por serem qualitativamente inferiores). E, a partir desses usos menores, revelar outros usos, inclusive o normativo. Dessa forma, estaremos vivenciando e respeitando as multiplicidades linguísticas de todos os sistemas e conjuntos responsáveis pelas variações, variantes e variedades.

Colocamos, em nosso último desenho, remas no lugar de signos, uma vez que a palavra rema, etimologicamente, significa o que corre – a correnteza, o que flui – a fluência, donde signos serem genuinamente a zona de fluência entre os agenciamentos e os afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Volume 3 e volume 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

NEUSCHARANK, A.; OLIVEIRA, M. O. *Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação*. Educação, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 585-96, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/22579/pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

SANTAELLA, L. *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TRANSIGNIFICAÇÃO OU TRANSEMIOSE: FUGAS, CORTES E LABIRINTOS NA LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste texto, tratamos do conceito de transignificação, ou mais propriamente, do processo da transemiose, sendo que as obras de Charles Sanders Peirce e de Gilles Deleuze se constituem como o referencial teórico principal: as matrizes geradoras de sentido e de linguagem, do primeiro; e a zeroidade (o caos como matriz), do segundo. Outros autores também serviram de referência para a discussão: Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Hans-Joachim Koellreutter. Trata-se de uma discussão que objetiva ainda a busca de um lugar bendito para a literatura infantil digital, que deve ser estudada e ensinada por todos os professores de língua portuguesa como um lugar próprio e singular para experimentar a transemiose.

Palavras-chave:

Transemiose. Rizomas. Filosofia da Linguagem.
Filosofia do acontecimento. Literatura infantil Digital.

1. Introdução

O objetivo primeiro deste texto é discutir o conceito de transigno, ou mais propriamente, o de transignificação ou transemiose, sendo que a discussão se dará a partir de Charles Sanders Peirce e Gilles Deleuze: das matrizes geradoras de sentido e de linguagem, do primeiro, e da zeroidade (o caos como matriz), do segundo. Outros autores também serviram de referência para a discussão: Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Friedrich Nietzsche e Hans-Joachim Koellreutter.

Iniciaremos nossa abordagem pela questão do signo, para depois chegarmos aos transignos, ou às transemioses. Passeemos por Deleuze, por seu livro *Proust e os signos*; para o filósofo francês, o signo é a fluência entre corpo e afeto, permitindo-nos viver o corpo, a linguagem e o eu como encontro de forças, agenciamento de afetos; sendo a alegria, o afeto positivo que nos levanta e ergue; e a tristeza, o negativo, que tira energia e derruba.

Interpretar signos, para Deleuze, é o que constitui a aprendizagem; um excerto de Neuscharank e Oliveira nos ajudará a compreender o conceito:

Quando Deleuze desloca a emissão dos signos, do ensinar, e aposta nos encontros, no aprender, não só movimentamos nosso olhar do modelo educacional linear ensino/aprendizagem como também atenta para a relação dos signos com quem os interpreta. (DELEUZE, 2017, p. 592)

Gallo também colabora com esse esclarecimento, acrescentando, nas entrelinhas de seu discurso, algo de transversal ao próprio conceito de aprender:

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina – seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas, para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”, um “aprender obscuro”, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, p. 4-5)

Ora, aprender é criar hábitos, vivenciar experimentações, desenvolver territórios a partir de agenciamentos que provocam devires; e cada um tem a sua singularidade em relação à aprendizagem. Deleuze, por sua vez, afirma que não podemos definir exatamente como cada um aprende, “mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (2003, p. 21). O processo é, então, sempre ergódico, exigindo trabalho e dedicação.

2. A transemiose e as matrizes de Peirce

Vejamos, agora e rapidamente, as matrizes de Peirce, para compreendermos um pouco mais o processo de geração de signos que também o é das aprendizagens: há três modos pelos quais o pensamento e os signos são gerados: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade. A primeiridade é o nível da liberdade e do novo; a secundidade, da existência e do fato; a terceiridade, da generalidade e da lei. Essas categorias ou matrizes foram descritas por Silveira como modos distintos de ser:

Três modos distintos de ser apresentam-se à mente: a potencialidade, que Peirce denominará Primeiridade, presente naquilo que é livre, novo, espontâneo e casual; a existência ou fatualidade, denominada por Peirce Secundidade – como presença do outro –, da negação e da existência; e, por fim, a generalidade, denominada por Peirce Terceiridade, característica do contínuo, do pensamento e da lei. (SILVEIRA, 2007, p. 4) (Grifo do autor)

A partir da consideração das partes que interatuam na construção do

signo, Peirce estabeleceu classificações triádicas dos tipos possíveis de signos, cujas tricotomias mais conhecidas consideram as relações entre os signos e os componentes da semiose:

	Signo em relação a si mesmo	Signo em relação ao objeto	Signo em relação ao interpretante
Primeiridade	Qualissigno	Ícone	Rema
Secundidade	Sinsigno	Índice	Dicente
Terceiridade	Legissigno	Símbolo	Argumento

O domínio dos signos tem como estágio inicial as garatujas, sejam de gestos, balbucios ou traços; depois, o indivíduo alcança a expressão ostensiva, na qual os signos são como etiquetas; para, mais tarde, apanhar das palavras os seus valores simbólicos ou generalizantes, seus sentidos abstratos; enfim, com a arte e com a cibercultura, os sujeitos alcançam a transversalidade sónica ou a transemiose – conjunto de fenômenos plural e multimodal – além de seus valores randômicos.

A partir daí, os transignos surgem como aberturas labirínticas ou transversais em relação a si mesmo, constituindo-se mais como passagens – desterritorializações; sendo que, a partir deles, teríamos mais duas relações no tocante ao interpretante – o discurso indireto livre e a necessidade de agenciamentos.

Ostransignos podem também ser alcunhados de dionisiacos, posto que suas dobras e inflexões são pré-figurativas, se considerarmos os pressupostos pragmáticos de Hans-Joachim Koellreutter, metamorfoseando-se em multiplicidades e multimodalidades rizomáticas.

Um bom exemplo do uso de transignos é a literatura infantil digital, que harmoniza possibilidades sónicas múltiplas e fluidas, conjugando diversos meios para a construção de sentidos; ou seja, com o uso da música, da pintura, do desenho, da animação e até do filme, como transignos interativos e randômicos, estabelece aberturas labirínticas que, além de suas características híbridas (os transignos criam conexões entre todas as matrizes geradoras de linguagem), apresentam liames intuitivos e instintivos com o caos ou com a zeroidade, perfazendo todo o caminho entre as matrizes geradoras de sentido e de linguagem, e destas, de modo simples ou complexo, com o próprio caos.

Ostransignos não são signos miméticos, ou seja, não são signos representativos; estabelecendo, daí, em função dessa negação, conceituações ou sensações sempre transfigurativas, como já foi dito, que possibilitam in-

teratividade provocada ou randômica.

3. Memória, tempo e multiplicidades

Para Deleuze, o conceito de ‘memória’ como multiplicidade (a nosso ver, como multiplicidade transnignica), além das características multimodais, ajuda na constituição do sujeito e de seu mundo dionisíaco, de sua máquina dionisíaca de produção de sentidos, na qual não senso e sentido são copresentes um no outro, no novo discurso (DELEUZE, 2003, p.110).

A memória, na literatura digital infantil, deve ser compreendida, por suas características múltiplas e produtivas, como criação, e não somente como conjunto de repertórios mnemônicos.

Torna-se necessário falar também do tempo, já que nos referimos à memória a partir de Deleuze, que buscou nos estoicos a sua efetivação como ‘aion’:

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que absorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, nos dois sentidos ao mesmo tempo. Ou antes, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado. (DELEUZE, 2003, p. 169)

Deleuze, trabalhando com essa outra modalidade de tempo, permite deiscências para “pensar a memória como um dispositivo que opera nestes fluxos temporais dissimétricos e coexistentes” (HUR, 2013, p. 181), possuindo um caráter múltiplo, caótico e prolixo.

E, já que chegamos ao ‘caos’, caminhemos também para os planos que se dobram a partir dele. Há inicialmente o campo transcendental, descrito com perceptibilidade por Hur (2013), a partir de suas observações sobre Deleuze:

Em síntese, ao discutir a constituição do sujeito, Deleuze (2001) opera uma reflexão que versa sobre sua relação com o mundo e os objetos, culminando na constituição do que denomina de “campo transcendental”, em que sujeito e campo formam uma inter-relação, um agenciamento, no qual os fluxos de afecções do mundo constituem a subjetividade. O sujeito, dotado de agência, também agirá no mundo, constituindo outros acontecimentos e agenciamentos. Vale ressaltar que consideramos o campo transcendental como o conceito prototípico de agenciamento [...]. (HUR, 2013, p. 183)

Nesse campo, para Deleuze, os enunciados que surgem são incorpóreos, sendo o sujeito a sua unidade, e o predicado o seu acontecimento; dessa forma, o campo transcendental se instaura como agenciamento entre sujeito e mundo – entre sujeito e campo experiencial.

Os outros três planos surgem como deiscências do campo experiencial, como relações entre o pensamento e o ser: os planos de imanência, de referência e de composição, que, em seu conjunto formam o cérebro (Deleuze, em muitas de suas obras, salientou a confluência desses campos como constituidora do cérebro).

O plano de imanência será responsável pela criação de conceitos, tratando-se do plano do pensamento filosófico; o plano de referência será o responsável pela criação de funções, tratando-se do plano do pensamento científico; enquanto que o plano de composição será responsável pela criação de sensações, tratando-se do plano do pensamento artístico.

Esses três planos apresentam os seus signos típicos, legissignos, sin-signos e qualissignos; sendo os transignos os signos da multimodalidade semiótica interativa ou randômica – típica da literatura ou da arte ergódica, em que o autor estimula o leitor a se tornar um escreleitor, ou seja, a ser criador conjunto de sentidos. E isso ocorre pelo agenciamento, citando Deleuze, ou pela simpatia afinada, citando Heidegger, ou pela memória, citando Gadamer.

A diferença é que, para Heidegger e Gadamer, o que conta é o fenômeno da interpretação simbólica; enquanto que, para Deleuze, os procedimentos são diferentes, já que a similitude, simbólica por excelência, não é mais a base; devendo ser negada qualquer forma fixa de fundamento ou de unidade. O importante é a multiplicidade, a imanência e os agenciamentos como dispositivos para a fruição de linhas e rizomas, para fluxos e para cortes de fluxos; enfim, para as experimentações que almejem o devir. O que importa é, de fato, atribuir primazia às ações e às relações nos campos experienciais.

Do esquema símbolo-jogo-expectativa, de Gadamer, passamos ao esquema encontro-experimentação-devir, de Deleuze, que pode ser revelado por um traçado mais rizomático: devir das coisas > experimentações > devir de agenciamentos, que, na literatura ergódica infantil, podem conjugar músicas, desenhos, animações, toques, interatividades e muitas outras formas de transemioses.

Considerando, agora, a música, junto com a dança, já que a verdadeira música é inseparável da dança, e muito mais a dionisiaca, temos essa contingência sýnica experiencial como um dos fluxos vitais, um dos cortes excelentes, uma das reterritorializações mais potentes, se de fato servir como dispositivo para agenciamentos que possibilitem experimentações desejosas de devires.

E caminhando de agenciamento e experimentações a devires, o estímulo possibilitado por transgnos é de fato surpreendentemente labiríntico. Os transgnos são signos que atravessam as matrizes peirceanas geradoras de mensagens; são, destarte, signos que comungam com o caos – deste com a primeiridade ou com a secundidade ou com a terceiridade, ou entre esses níveis, provocando comunhão entre ele.

Temos, então, outro desenho para a tabela anterior:

	Signo	Semiose	Interpretação	Experimentação criativa
0º	Transigno	Semiose labiríntica e/ou randômica	Ø	Cartográfica e Máxima
1º	Qualissigno	Semiose icônica	Rema	Média
2º	Sinsigno	Semiose indicial	Dicente	Mínima
3º	Legissigno	Semiose simbólica	Argumento	Nula

A semiose provocada por transgnos é labiríntica; ou seja, por sua origem multimodal, o transigno gera sentidos outros que não os desejados, ou programados pelo autor do texto. E, sendo assim, o leitor nunca é passivo – sendo, na verdade, um escrileitor (um coautor como já foi indicado).

4. Rizomas e transemiose

Como rizomas, os transgnos são ainda compostos por linhas, fluxos e cortes, resultando em linhas de chegada e de fuga para os agenciamentos sýnicos, sendo seus sentidos oriundos de uma transemiose, como no esquema encontrado abaixo:



Nesses esquemas, linhas se encontram (linhas verbais, linhas visuais e linhas sonoras), pontuando ou tangenciando outros pontos e linhas, deixando-se colorir, em alguns lugares e criando pontos que explodem em cores sobrepostas noutros sítios que compõem as superfícies que se desenhavam, pintam-se e se esquadrinham em esquemas gráficos que se querem também música, graças à sua verve transfigurativa – e isso é o que ocorre na literatura infantil digital, bendita ergódica, já que possibilita a transemiose.

Esses esquemas proliferam, destarte, sentidos.

Se, em seus primórdios, a verve da expressão pré-figurativa era barroca, com dobras e inflexões próprias, a verve transígnica é dionisíaca, labiríntica, polissêmica e multimodal.

Ostransignos são mais do que os signos transgressores de Roland Barthes, posto que não transgridam somente limites ou categorias, mas são ‘trans-’ por atravessarem limites numa transmutação ou metamorfose randômica e multimodal. O processo se constitui, destarte, numa conjunção sígnica, ou numa transemiose, que atravessa os planos do pensamento (plano de experimentação, plano de imanência, plano de referência e plano de composição).

A transsignificação ou transemiose se relaciona com a percepção háptica e com a lógica da sensação, sendo melhor a utilização do termo transsignificação, como vimos fazendo, já que não se trata de uma essência sígnica, de um transigno, mas de um acontecimento; que, por sua origem, ou pelo estímulo inicial, pode constituir uma transemiose simbólica, indicial, icônica ou discursiva indireta livre, dependendo sempre dos intercessores ou dos dispositivos que a acionem (textos verbais, visuais, animações, gravações de vozes ‘fraternas’, músicas, outros sons, toques na tela, movimentos de *joystick*, ou uma confluência de alguns destes), desde que haja agenciamentos, afinações, simpatias ou encontros.

Com a transemiose, então, a lógica deixa de ser simplesmente um instrumento do pensamento, passando a ser do corpo todo e de suas sensações, podendo ser alcinhada de lógica da sensação, ou lógica háptica ou ainda de lógica nômada.

A lógica da sensação foi desenvolvida por Gilles Deleuze a partir do estudo que o filósofo francês fez do pintor Francis Bacon, relacionando-a com a imagem háptica, já que ambas têm em comum o enfoque no corpo humano como totalidade não exclusivamente racional; o filósofo afirma,

também, que a lógica da sensação reconduz a arte ao domínio do sentir (2007).

A lógica é háptica, em função das reformulações pelas quais passaram a estética, a própria lógica e a ética, permitindo com que brotassem os seguintes procedimentos, destacados com precisão por Patrícia Silveirinha (2013, p. 448): anulação da mediação com a consequente substituição do conceito de “objeto” pela noção de “interface”; mudança do estatuto de “objeto artístico” (passagem de uma construção composta, resolvida e ordenada para um sistema composto por infinitas potencialidades, ou seja, por elementos visuais que consistem em potencialidades materiais e semânticas); alteração nos objetivos estéticos com a passagem de um modelo de “objeto observado” para um outro que se centra no sujeito participativo, ou seja, de um modelo de “sistemas observados”, para uma ordem de “sistemas de observação”; novo papel do referente (o *cânon* da imaterialidade); novos espaços como prolongamento do corpo humano e dos sentidos (integração da tecnologia com a interação humana, com o ambiente e com a monitorização das “ecologias” externas e internas); diluição do “humano” na tecnologia (simbiose do humano com a máquina através do estabelecimento de ligações complexas entre os diversos nódulos artificiais e sensoriais); estabelecimento de uma nova ordem de percepção (a criação de ambiências, a nova relação ótico-sonora-tátil e os novos vetores espaço-temporais); papel essencial do fluxo de imagens (a fragmentação do sentido e o permanente fazer/desfazer das figuras).

Todas essas transformações fazem com que, na literatura digital, a leitura seja múltipla e cartográfica, alterando todo o processo de recepção, que deixa de ser eminentemente hermenêutico e passa a ser cartográfico, fenomenologicamente imanente, tendo o caos como fundo para a criação de sentidos, que, no caso da literatura, enquanto expressão artística, caracteriza-se por serem sensações e perceptos icônicos ou qualissignos, se nos lembramos de Peirce e de suas categorizações.

Já a outra denominação, lógica nômade, apareceu em função de sua ligação com os acontecimentos, que são vistos como os próprios sentidos que as coisas têm, conforme palavras de Deleuze: “Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido” (2000, p. 34). O acontecimento se apresenta como um duplo, já que tanto é o que, na linguagem, distingue-se da proposição, quanto o que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas (ZOURABICHVILI, 2004).

Temos, ainda, na arte ergódica digital, outras possibilidades que vão além da duplicidade salientada no parágrafo anterior, pois sua multimodalidade semiótica permite a triplicidade ou a n-plicidade de confrontos entre o dionisiaco e o apolíneo, ou entre o musical, o som, o gesto, o toque, a contação própria da narrativa (a possibilidade de gravação da voz de um parente, contando a história), a animação ou outra forma simples ou labiríntica de estímulos.

O esquema dos signos deixa de ser então simples e direto, não permitindo que se use mais a figura do triângulo com os vértices do significante, do significado e do referente, passando a ser algo mais associado a pré-figuração, com linhas e pontos que se encontram num bailado dionisíaco. A transemiose é ainda um processo constituído de incorporais; podendo ser compreendida até como linhas de fuga, sendo os transignos, por sua vez, linhas de fuga incorporais.

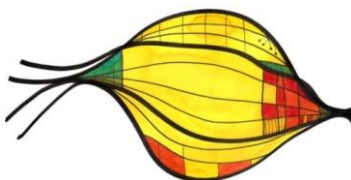
Os riscos e as garatujas ordenadas colocadas abaixo nos ajudam a visualizar o processo da transemiose e a relação entre as matrizes de Peirce (primeiridade, secundidade e terceiridade) e a zeroidade de Deleuze.



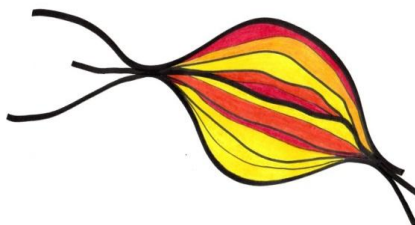
Temos, oriundos do caos e dando-lhe consistência, pensamentos e desejos que agenciam encontros e criam territórios múltiplos, os quais, por sua vez, produzem linhas de fuga, possíveis devires para desterritorializações e reterritorializações.



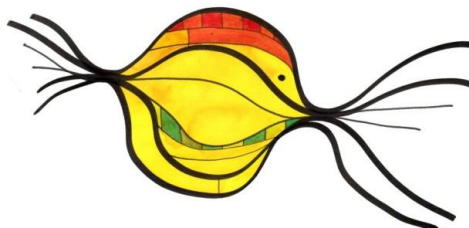
Do caos brotam, então, planos de consistências filosóficos, científicos ou artísticos, com as respectivas criações de conceitos, funções e perceptos.



Planos com platôs coloridos, linhas de várias espessuras, hachuras de várias qualidades e pontos que transbordam de linhas.



E os agenciamentos que criam territórios, às vezes, se constituem mais fortemente do que as linhas de fuga.



Noutras vezes, as linhas de fuga importam mais em função de seus

devires.



O ‘certo’ é que de agenciamentos, de encontros, de simpatias, de afinanças, surgem os territórios; e destes, as linhas de fuga.



E da fuga, de repente, brota a desterritorialização, e a sequente reterritorialização, com cores novas, alteração de platôs e hachuras de outra qualidade.

Os intercessores que dão origem as figuras – as linhas iniciais que as compõem, podem ser símbolos, índices, ícones ou transsignificações (textuais, imagéticas, gravações, animações, músicas, outros sons, toques nas telas, movimentos de *joysticks*, ou uma confluência de alguns destes, desde que haja afinança, que pode ser compreendida ainda como agenciamento, simpatia, encontro ou *Stimmung*).



Já as linhas que findam o desenho são as fugas que a experimentação permite – são linhas que evocam o devir. São possibilidades de outros agenciamentos, simpatias e encontros; e de encontro em encontro, de simpatia em simpatia, de agenciamento em agenciamento, as cores brotam dos fluxos, dos pontos, dos contornos e de outras cores (em alguns desses esquemas as linhas estabelecidas como agenciamentos são mais longas que as de fuga; noutros, o que ocorre é o inverso, ou seja, as linhas de fuga são muito maiores do que as que serviram como intercessoras do agenciamento).

5. Considerações finais

A literatura infantil digital trabalha com a transemiose e deve ser realmente bendita, não de modo sacro, mas de múltiplas formas; deve ser bem-vista, bem-ouvida, bem-tocada, bendita e bem-vivenciada por todos os professores de língua portuguesa, já que seus veículos, o computador, o *tablete* e o *smartphone* são instrumentos de prazer e de querência por todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARSETH, E. J. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1997.

BARROS, F. R. de M. *O Pensamento Musical de Nietzsche*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.

BITTENCOURT, M. C. F. Algumas palavras sobre metáfora e interpretação musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 19, n. 32/33, p. 76-99, janeiro a dezembro 2008.

BRITO, T. A. de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. In: *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul.dez 2015.

DELEUZE, G. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas-SP: Papirus, 2012.

_____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Francis Bacon: Logique de la Sensation*. Paris: Seuil, 2002.

_____. GUATTARI, F. *Kafka*: Por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *Lógica da Sensação*: Francis Bacon. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2007.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2016.

DIOGO, A. A. L. *Literatura infantil*: história, teoria, interpretações. Porto: Porto Editora, 1994.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2008.

HUR, D. U. “Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção”. *Athenea Digital*, n. 13, p. 179-90, julho 2013.

KOFMAN, S. *Nietzsche et la métaphore*. Paris: Payot, 1972.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

NEUSCHARANK, A.; OLIVEIRA, M. O. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 585-596, Santa Maria, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/22579/pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZSCHE, F. W. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, L. D. de. *Signos e Metáforas na Comunicação Musical*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-São Paulo, 2007.

SANTAELLA, L. *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Editora UNESP/FAPESP, 2004.

SANTOS, F. T. dos. *A música no segundo Nietzsche*. Dissertação de Mestrado. Marília-SP: UNESP, 2015.

SILVEIRA, L. F. B. *Curso de Semiótica Geral*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

TRANSPoesia: O POEMA COMO RIZOMA

Luiz Roberto Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Priscila Venâncio Costa (UFT)

priscilavenncio@gmail.com

RESUMO

Neste texto, tratamos do poema como rizoma, ou seja, dos versos e das estrofes se constituindo a partir de linhas ou agenciamentos como zonas de fluência entre o corpo e o afeto. Tendo Espinosa, Nietzsche, Deleuze e Guattari como referencial teórico, procuramos aplicar a lógica da sensação em nossa análise, sempre a partir do acontecimento, que tem o verbo como seu signo de partida e o fluir como geração ou regeneração de afetos. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, que tem a transsignificação como procedimento de criação por meio da conjunção e da disjunção do verbal e do visual.

Palavras-chave:

Rizomas. Literatura Brasileira. Filosofia da Linguagem. Semiótica do Acontecimento.

1. Introdução

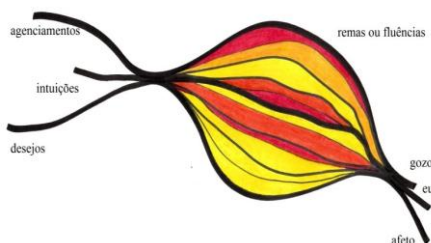
Os versos de Hilda Hilst (2003), tirados de sua *Ode descontinua e remota para flauta e oboé*, ajudar-nos-ão a compreender os poemas como rizomas, como zonas de fluência entre os corpos que se encontram e os afetos advindos desses agenciamentos. Para tanto, servir-nos-emos de esquemas gráficos, posto que a poesia seja parenta das artes visuais.

2. Poesia, fluência e encontros

Desde Espinosa, passando por Nietzsche e chegando a Deleuze e Guattari, os encontros são afirmados como necessários, como imprescindíveis, para a fluência das linguagens e dos signos. Deleuze, em conferência de vinte e quatro de janeiro de mil, novecentos e setenta e oito (Cours Vincennes), cita o termo latino usado para encontro: “Uma vez, uma única vez, Spinoza utiliza uma palavra latina muito estranha, porém muito importante, que é “occursus”. Literalmente, é o encontro”.

O esquema abaixo pretende, de modo não euclidiano, revelar a ne-

cessidade dos encontros, das fluências (passagens e meios) e das linhas de fuga como constituintes múltiplos da transemiose, que, em cada rima, em cada verso, em cada estrofe e em cada poema, transsignifica sons e sentidos, sempre de modo sensitivo, posto que a lógica das sensações se queira igualmente, e obviamente, sensitiva.



De fato, a partir de agenciamentos é que os signos poéticos são criados para fluir como cores primárias que se misturam em secundárias (no nosso caso, amarelo e vermelho que se fluem em laranja), para provocar, resultar e criar afetos, gozos e o próprio ‘eu’.

Caminhemos, então, aos versos de Hilst, para abraçarmos suas sensações e experimentarmos as nossas:

“Ode descontinua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio”

É bom que seja assim, Dionísio, que não venhas.

Voz e vento apenas

Das coisas do lá fora

E sozinha supor

Que se estivesse dentro

Essa voz importante e esse vento

Das ramagens de fora

Eu jamais ouviria. Atento

Meu ouvido escutaria

sumo do teu canto. Que não venhas, Dionísio.

Porque é melhor sonhar tua rudeza

E sorver reconquista a cada noite

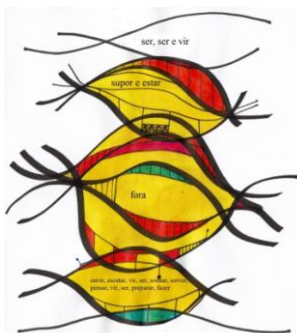
Pensando: amanhã sim, virá.

o tempo de amanhã será riqueza:

A cada noite, eu Ariana, preparando

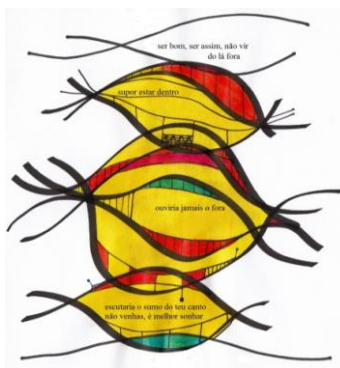
Aroma e corpo. E o verso a cada noite

Se fazendo de tua sábia ausência.



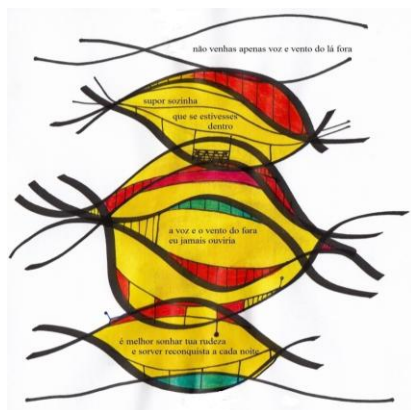
O primeiro poema traz intuições, desejos e corpos que se querem como agenciamentos, como passagens e como devires, numa fluência contínua e sabiamente ausente. Os verbos, destacados na figura, apontam para acontecimentos, para encontros, para suposições, tendo o fora como centro – uma estrofe sem versos (a terceira), a afirmação do caos como origem do movimento poético. O caos de onde o poeta faz surgir suas sensações, seus perceptos e afetos (Deleuze, em várias de suas obras, aponta, na esteira dos estoicos, os verbos como elementos pontuais do acontecimento predicativo).

A primeira estrofe parte necessariamente do caos, como o trabalho de qualquer poeta, iniciando a criação de perceptos, que, segundo Deleuze, conforme encontramos na série de entrevistas alcunhada de *Abecedário*, não são apenas percepções, mas conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem.



Nessa outra forma de experimentar o poema, acrescentando algo aos verbos, chegamos um pouco mais perto da completude da predicação como acontecimento, como procura de palavras, de linhas e de cores fluentes e confluentes, um pouco mais perto de sua música; já que “a poesia parece estar mais ao lado da música e das artes plásticas e visuais do que da literatura”, conforme nos disse Décio Pignatari (2004, p. 9), outros disseram mesmo que a poesia tem como maior inimiga a literatura, não lhe pertencendo.

As leituras que fazemos são apresentações e não representações ou interpretações. De fato, precisamos aprender a apresentar o texto poético, e o texto das artes plásticas, e o texto da música.

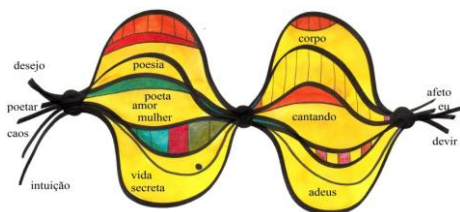


Com um pouco mais de acontecimento, mergulhamos mais na linguagem e na vida, fluímos mais entre os corpos e os afetos, entre os agenciamentos e os devires, produzindo gozo a cada noite, a cada instante da vida.

Outro poema, a segunda ode, revela a poesia como vivência da vida secreta; leiamo-lo para, depois, desenhá-lo igualmente por agenciamentos, por rizomas e por devires.

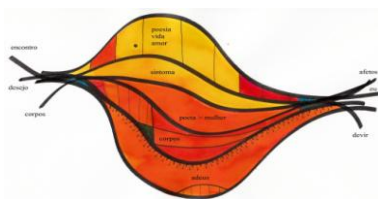
Porque tu sabes que é de poesia
Minha vida secreta. Tu sabes, Dionísio,
Que a teu lado te amando,
Antes de ser mulher sou inteira poeta.

Que o teu corpo existe porque o meu
Sempre existiu cantando. Meu corpo, Dionísio,
É que move o grande corpo teu
Ainda que tu me vejas extrema e suplicante
Quando amanhece e me dizes adeus.



Estes versos cantam o encontro, saúdam o agenciamento, suplicam o “occursus”; e, dessa forma, amando como poeta, a mulher permite a existência e o movimento da deidade, apesar do adeus, que pode e deve ser compreendido como um direcionamento ao deus, um ‘a’ ou ‘para’ deus.

Contemplemos outra possibilidade de apresentação do poema, desta vez menos amarela, talvez um pouco mais rubra, mesmo não o sendo completamente (o vermelho, de certo, soa a partir do amarelo, posto que seja seu vizinho):



A vida poética é um sintoma sgnico do escorrer, do amor, da existência, do movimento e do canto dionisíacos, que, como fluências de sensações, de uma lógica não apolínea, fazem com que a poesia se assemelhe à música ou às artes visuais, como já foi dito, como sons, cores, linhas melódicas, pontos e superfícies de silêncio e zonas de fluência entre os corpos e

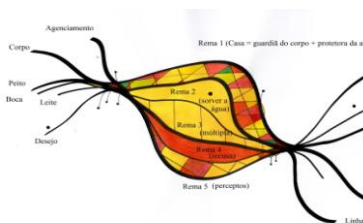
os amores.

Os signos poéticos são sintomas das ardências, paixões e veemências, são sintomas de mistura [a palavra sintoma vem de *syn+pto+ma* – indicando o que cai junto, o que escorrega junto, o que flui junto], como podemos contemplar nestes outros versos de Hilst:

A minha Casa é guardiã do meu corpo
E protetora de todas minhas ardências.
E transmuta em palavra
Paixão e veemência
E minha boca se faz fonte de prata
Ainda que eu grite à Casa que só existo
Para sorver a água da tua boca.
A minha Casa, Dionísio, te lamenta
E manda que eu te pergunte assim de frente:
À uma mulher que canta ensolarada
E que é sonora, múltipla, argonauta
Por que recusas amor e permanência?

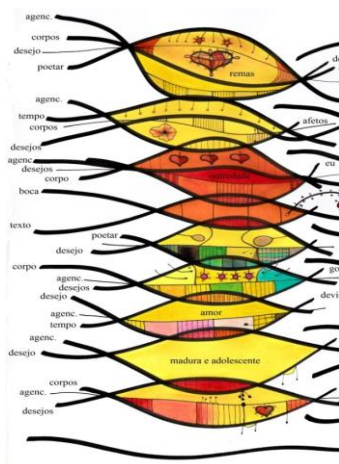
É preciso que Dionísio recuse a permanência do amor (o que permanece não flui), posto que o amor seja fluência e ardência, seja signo, assim como o erótico. E se é signo e fluência, o amor é também acontecimento, não substância. O amor sorve a água do outro, do amante, assim como o amante sorve o amado, mas mais do que estes, o amor é múltiplo, multiplicidade; o amante é argonauta que recusa a permanência (o amante é argonauta dos prefixos, do *trans-*, do *des-*, do *para-*); é argonauta das experimentações sem organicidade (e sem opacidade).

Assim, o amor e a permanência recusados fluem em linhas, em hachuras, em figuras geométricas (não euclidianas), em pontos que sorvem a água do outro, em mulheres múltiplas; em suma, em perceptos nunca dantes sentidos (em sintomas vermelhos).



Porque te amo
Deverias ao menos te deter
Um instante
Como as pessoas fazem
Quando veem a petúnia
Ou a chuva de granizo.
Porque te amo
Deveria a teus olhos parecer
Uma outra Ariana
Não essa que te louva
A cada verso
Mas outra
Reverso de sua própria placidez
Escudo e crueldade a cada gesto.
Porque te amo, Dionísio,
é que me faço assim tão simultânea
Madura, adolescente
E por isso talvez
Te aborças de mim.

A poeta pede ao menos o instante; o amor pede, ao menos, a simultaneidade. O amor... pede o tempo do agora.

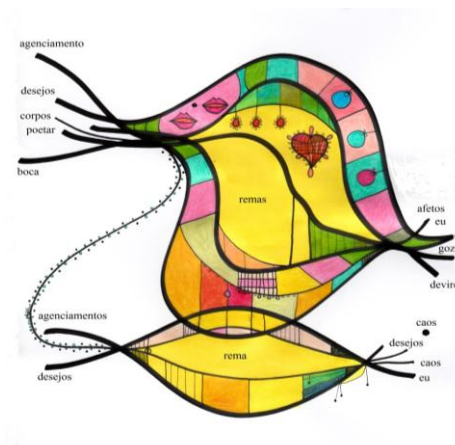


Quando Beatriz e Caiana te perguntarem, Dionísio,
Se me amas, podes dizer que não. Pouco me importa
Ser nada à tua volta, sombra, coisa esgarçada
No entendimento de tua mãe e irmã. A mim me importa,
Dionísio, o que dizes deitado, ao meu ouvido

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

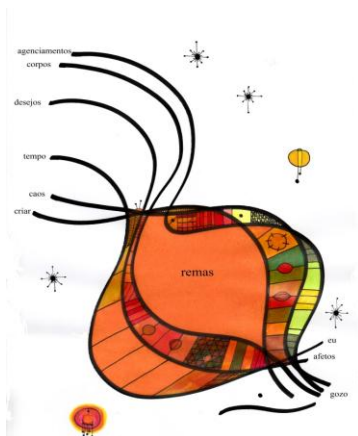
E o que tu dizes nem pode ser cantado
Porque é palavra de luta e despudor.
E no meu verso se faria injúria
E no meu quarto se faz verbo de amor.

O que importa é a fluência da linguagem entre corpos e afetos.



Três luas, Dionísio, não te vejo.
Três luas percorro a Casa, a minha,
E entre o pátio e a figueira
Converso e passeio com meus cães
E fingindo altivez digo à minha estrela
Essa que é inteira prata, dez mil sóis
Sirius pressaga
Que Ariana pode estar sozinha
Sem Dionísio, sem riqueza ou fama
Porque há dentro dela um sol maior:
Amor que se alimenta de uma chama
Movediça e lunada, mais luzente e alta
Quando tu, Dionísio, não estás.

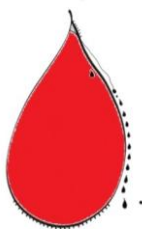
A poesia flui um sol maior, flui chama e flui luz.



A poesia é fluência de cores, de linhas, de superfícies sonoras, de palavras e de coisas guardadas sigilosas; é fluência de corpos e de afetos, de melodias e de nuances coloridas de amarelo; é fluência de luas transfiguradas e rubras e agudas.

3. Considerações finais

Um último desenho será a conclusão deste texto; desta vez, não mais rizomas, mas uma gota, para que a fluência se inicie aquosa, sanguínea e líquida.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. *Logique de la Sensation*. Paris: Seuil, 2002.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume I, II, III, VI e V. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1997.

HILST, Hilda. *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão*. São Paulo: Globo, 2003.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Cotia-SP: Ateliê, 2004.

**TÚMULOS VIRTUAIS:
INSTRUMENTO DE CONSOLO À FAMÍLIA?¹⁶³**

Karoline Cerqueira do Amaral (UENF)

karolineamaraldir@gmail.com

Ieda Tinoco Boechat (UENF)

iedatboechat@hotmail.com

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

No cenário sociocultural contemporâneo altamente midiaticizado, constata-se uma nova tendência relativa ao modo de as famílias vivenciarem seu luto. Assim, este artigo problematiza: de que modo os perfis nas redes sociais digitais das pessoas mortas podem servir de consolo aos seus familiares? Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de analisar a relação que a família mantém com seu ente querido morto via mídias digitais quanto ao conforto que podem oferecer ante esse sofrimento. Desse modo, os objetivos específicos são: descrever sobre o comportamento das famílias ante a perda de um ente querido; abordar o uso das mídias digitais nos relacionamentos familiares; discutir as formas pelas quais as famílias enlutadas amenizam seu sofrimento por meio das ferramentas do mundo digital. Por meio de pesquisa bibliográfica, baseada na obra de autores como Sousa e Amorim (2017), Melo (2015), Boechat e Souza (2018) e Viorst (2005), o estudo mostra que algumas famílias escolhem encontrar consolo ante a dor da perda de seu membro queridomantendo ativas as suas redes sociais digitais.

Palavras-chave:

Luto. Mídias digitais. Relacionamentos familiares.

1. Introdução

Este artigo enfatiza a influência do ciberespaço nas relações que se estabelecem nas famílias. Na sociedade contemporânea, cada vez mais midiática, muitas são as formas de utilização das tecnologias da informação e comunicação. Compra-se e vende-se, pesquisa-se, namora-se nas redes sociais digitais. Mais recentemente, percebe-se a tendência de algumas famí-

¹⁶³ Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro às pesquisas científicas do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

lias conservarem ativas as redes sociais de um ente querido recém-falecido, permanecendo com a sensação de interatividade com ele.

Nesse contexto, este artigo propõe como questão-problema: de que modo os perfis nas redes sociais digitais das pessoas mortas podem servir de consolo aos seus familiares? Considera-se a hipótese de que há uma relação entre a dor da perda de um ente querido e a manutenção de suas redes sociais digitais ativas, de tal modo que a conservação dessas redes oferece conforto às famílias enlutadas.

Esta pesquisa tem, assim, por objetivo analisar a relação que a família mantém com o morto via mídias digitais em relação ao consolo e conforto que pode oferecer àqueles que sofrem a perda de um ente querido. Desse modo, os objetivos específicos são: descrever sobre o comportamento das famílias ante a perda de um ente querido; abordar o uso das mídias digitais nos relacionamentos familiares; discutir as formas pelas quais as famílias enlutadas amenizam seu sofrimento por meio das ferramentas do mundo digital.

Justifica-se este estudo por identificar, no espectro de transformações sociais apresentado pela ampliação da utilização das tecnologias da informação e comunicação, um aspecto inovador no tocante às relações comunicacionais na esfera do luto e da morte no contexto interacional das famílias, uma vez que o luto vivido em âmbito familiar não permanece mais apenas nas redes sociais, mas tem se estendido às redes sociais digitais.

Sendo assim, tem-se uma metodologia qualitativa quanto ao problema, exploratória quanto aos objetivos, e pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos.

2. As inevitáveis perdas e a morte de um ente querido

O ser humano é movido desde seu nascimento por perdas constantes, tais como o rompimento da relação com aqueles que ama pela morte, a separação a partir do momento em que é apartado do corpo físico da própria mãe ou quando não alcança o sonhado objetivo.

Há outros modos de se perder alguém. Para um bebê, segundo Viorst (2005), em fase de desenvolvimento, não tendo a capacidade completa de entendimento e compreensão, a separação de sua mãe no momento em que ela sai de manhã para trabalhar é algo extremamente doloroso. Esse filho

pode ignorar a mãe como represália ou como manifestação de tristeza e raiva. Para a autora, a grande maioria dessas crianças é machucada emocionalmente por tempo permanente. Entretanto, as perdas são extremamente relevantes para a evolução da vida humana, são, na verdade, “perdas necessárias”.

Talvez a morte represente para alguns a perda mais avassaladora que poderão experimentar. Inevitavelmente, qualquer indivíduo a viverá, seja ela prematura ou tardia. Porém, grande parte das pessoas não está preparada para lidar com esse evento natural da vida humana.

A sociedade moderna impõe às pessoas enlutadas que vençam prematuramente o processo de luto, e este passa a ser visto como uma fase que deve ser evitada, ao invés de vivenciada.

Mas, se pudéssemos aceitar a idéia das fases não como algo pelo qual nós – ou outras pessoas – devemos passar, mas como algo que pode iluminar o que nós – ou os outros – passamos ou estamos passando, talvez seja possível compreender por que “a dor...passa a ser não um estado, mas um processo”. (VI-ORST, 2005, p.244) (Grifo da autora)

Nada mais pertinente do que a dor ser considerada um processo, considerando que as relações também acontecem em processo no ambiente familiar, âmbito pelo qual se interessa este trabalho. No processo de luto, os membros das famílias elegem formas para, juntos, lidar com a dor da inextinguível separação. Em sentido amplo, Day (2010) menciona os “processos familiares” para se referir às estratégias e sequências diárias de comportamento de que os membros da família se utilizam para alcançar suas metas.

Assim, enquanto transitam nas redes sociais e nas redes sociais digitais, as famílias participam não apenas dos processos inerentes ao sistema familiar, mas também dos processos que delineiam novas formas de comportamento no cenário sociocultural contemporâneo, escolhendo alcançar suas metas por meio de novas estratégias neste século XXI.

3. O uso das mídias digitais nos relacionamentos familiares

Segundo Kemp (2018), um levantamento realizado pelas empresas Hootsuite e We Are Social, mostrou que mais de 3 bilhões de pessoas usam redes sociais digitais. Esse número representa 40% da população global. O Facebook domina esse cenário, atingindo quase 2,17 bilhões de usuários.

Os usuários das mídias digitais, esses atores sociais que são intimados a usar as tecnologias digitais nos mais variados ambientes e momentos de sua vida – no trabalho, nos estudos, no comércio, entre outros –, são também os membros das famílias, que usam as referidas tecnologias em seus relacionamentos familiares, segundo Boechat (2017). A autora, baseando-se em Salomone (2015), afirma que as mídias digitais são utilizadas de muitos modos no âmbito familiar, inclusive para administrar a rotina da família.

Dos seis filhos que compõem a família, Leon (17) e Gabriel (15) são do primeiro casamento de Fabiana, Pedro (20) e Gianluca (16) são do primeiro casamento de Gian, e Nicolas (6) e Alessandro (3) do casamento atual de Fabiana Torres e Gian Prodan. O casal usa o grupo da família no *WhatsApp* para coordenar as tarefas domésticas compartilhadas por todos e os cuidados com os filhos dessa “confusa” e “grande família”. (BOECHAT, 2017, p. 118) (Grifos da autora)

Além disso, os grupos de família no referido aplicativo atualizam as informações sobre como e onde estão seus membros, promovendo encontros divertidos com as trocas de *memes*, celebrando eventos e lamentando outros tantos, compartilhando no ciberespaço experiências de vida.

Entretanto, essa interação mediatizada entre familiares pode se mostrar conflituosa. Conforme Boechat (2017), em relação às muitas horas de atividade online dos membros das famílias – crianças, adolescentes e jovens, cônjuges e avós – deve-se observar se essa prática tem causado conflitos e se tem colocado em xeque a proximidade não virtual e a proximidade de virtual, nosentido de que as pessoas podem estar mais comunicativas nas redes sociais digitais e mais incomunicáveis nas redes sociais. Mais que isso. Importa verificar se esse modo de interação em família, que se assemelha a uma individualização que se oculta pelas múltiplas interações, não se trata de um modo de relacionamento característico da interação da família mesmo quando essas relações não são mediadas pelas tecnologias digitais.

Outro modo de uso das mídias tem impactado as famílias. Segundo Boechat e Souza (2018), “entre *links* e *likes*”, as famílias também se compõem. Os autores mencionam histórias de casais que foram namorados nas redes sociais, se reencontraram anos depois nas redes sociais digitais e se casaram, afirmando que o amplo uso das novas mídias digitais neste tempo histórico permite ao cibernauta não apenas o enamoramento e o reenamoramento virtual, mas também a composição de família.

Contudo, os autores supra mencionados enfatizam que a composição

mediatizada de família não surge com o uso das novas mídias digitais, pois núcleos familiares se constituem também por meio do uso das mídias não digitais. Assim, Boechat e Souza (2018) definem o “modo não mediatizado de constituição de família”, como a composição de famílias sem a interferência das mídias não digitais ou das novas mídias digitais, e o “modo mediatizado de constituição de família”, como a composição de famílias mediada, de algum modo, pelas tecnologias não digitais e/ou pelas novas tecnologias digitais.

Assim sendo, muitas formas de utilização das mídias digitais pelos membros das famílias ao se relacionarem entre si podem ser apontadas. Na sociedade contemporânea, mais um modo de relacionamento entre os familiares vem surgindo influenciado pelo uso das tecnologias digitais, uma vez que as famílias enlutadas têm encontrado um meio de amenizar seu sofrimento por meio das ferramentas do mundo digital, escolhendo manter ativos os perfis de redes sociais do seu ente querido falecido.

4. As famílias enlutadas e as ferramentas do mundo digital: os túmulos virtuais

Túmulo virtual se refere ao ambiente digital em que o falecido integrava virtualmente com seu círculo de amizades por meio das ferramentas digitais, cujos perfis são mantidos ativos por seus familiares após sua morte, para manter armazenadas e vivas as lembranças de seu ente querido.

Segundo Melo (2015), alguns familiares preferem desativar os perfis desse seu ente querido falecido; outros, no entanto, decidem mantê-los, configurando uma espécie de “cemitério online”, a fim de guardarem lembranças daqueles que já partiram deste mundo, transformando a página da pessoa falecida em um memorial. O *Instagram* exige a comunicação da morte seguida de um pedido para que o perfil seja removido – feito por familiares – outtransformado em memorial – realizado por qualquer pessoa. A remoção de conta do *Twitter* requer a certidão de óbito do usuário morto e uma cópia do documento de identidade do solicitante, enquanto que a de contas de e-mails, Google+ e *YouTube* são feitas mediante envio da certidão de óbito, sem a garantia de que a solicitação será atendida. Ao *Facebook*, um formulário deve ser enviado com documento comprobatório da morte do titular da conta para que o perfil seja removido ou convertido em um memorial do usuário falecido.

Nessa perspectiva, considera-se que “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2010 *apud* SOUSA; AMORIM, 2017, p. 5). Sousa e Amorim (2017, p. 1) definem o fenômeno da preservação de perfis de pessoas falecidas no ciberespaço – os túmulos virtuais – “(...) como uma materialidade cibernética de corpos à deriva, zumbis personificados em algoritmos, memórias digitais vagando em rotas difusas e imprecisas”. Nesse ambiente,

O saudosismo e afetividade constituem parte considerável das postagens. Estas especificidades colocam em jogo dilemas como o da morte, a maneira de conceber e expressar o luto, bem como o impacto da ausência em subjetividades. (SOUSA; AMORIM, 2017, p. 5-6)

O número de pessoas interconectadas no mundo digital vem modificando a forma como se vive o luto, fazendo com que a família recém-enlutada se sinta ainda em interatividade com seu finado amado, buscando a sensação de conforto. Na *internet*, as pessoas expressam suas emoções e buscam utilizar a ferramenta como um meio para não perder a ligação com o ente querido, mantendo “vivos” os seus perfis nas redes sociais digitais, como o *Facebook*.

Prevê-se, caso o *Facebook* matenha seu crescimento, que “[...] o número de perfis de falecidos na rede superará o de pessoas vivas em 2065 — no entanto, caso a rede continue a se tornar popular, os mortos superarão os vivos no ano 2130” (O GLOBO, 2014). (SOUSA; AMORIM, 2017, p. 2)

Assim, no ambiente virtual, o perfil do indivíduo falecido conserva suas lembranças na memória daqueles que sofrem a dor da sua perda de uma nova forma, preservando-as e assegurando-as em outro lugar que não apenas no pensamento.

Encontram-se na memória numérica mundial registros da história de vida do morto. Os sentimentos dos familiares compartilhados enquanto o falecido era vivo podem ser eternizados por meio das mídias digitais, e o mundo online se aproxima cada vez mais do real, uma vez que o virtual “é uma nova forma de relacionamento, uma nova forma de espaço e que não é oposto ao real” (SOUZA; GOMES, 2008, p.57).

Nas redes sociais digitais, não só o espaço físico se mescla ao espaço virtual. O tempo também se mostra diferenciado. Uma pessoa pode receber uma mensagem por e-mail, por exemplo, ler essa mensagem no momento em que ela foi enviada ou horas depois; a mensagem permanecerá à disposição da pessoa para quando ela quiser ou puder (re)ler. (BOECHAT, 2017, p.43)

Assim acontece com os perfis mantidos pelos familiares, pois as re-

cordações – fotos, depoimentos, vídeos – armazenadas no espaço digital ficam disponíveis para lhes servir de alento sempre que quiserem visitá-lo. Assim como algumas famílias cumprem o ritual de visitar os túmulos não virtuais de seus mortos – inclusive, para alguns, uma tradição no “dia de finados” – as visitas, agora, podem acontecer também virtualmente.

5. Conclusão

A reflexão a respeito da morte na contemporaneidade considerada a partir da relação entre famílias e tecnologias da era digital permite constatar expressivas modificações comportamentais quando a influência tecnológica se torna marcante no contexto interacional familiar ao eleger os túmulos virtuais como objeto de estudo.

Os usuários das redes sociais digitais experimentam o luto de forma inovadora trazida pela era digital, quando decidem manter ativos os perfis do ente querido falecido. As experiências e os sentimentos compartilhados enquanto esse familiar era vivo podem ser, assim, eternizados nas redes sociais digitais.

Informações sobre inúmeros momentos e lugares estão em um mesmo ambiente que continua a contar histórias de uma vida. Nesse contexto, a nova forma de experienciar a morte e de vivenciar o luto traz a viabilidade de uma permanência *post mortem* por meio dos dados do ambiente digital que reavaliam o esquecimento humano e a lembrança, enquanto recriam os modos de relacionamento com a pessoa amada que morreu. Na sociedade altamente midiaticizada deste século, então, os túmulos de concreto e os túmulos virtuais já coexistem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOECHAT, Ieda Tinoco. *As famílias e as tecnologias digitais: a comunicação pela articulação de vieses não antes explorados*. Curitiba: Appris, 2017.

_____; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Entre *links* e *likes*: a composição midiaticizada de famílias. In: *Revista Altus Ciência*. Ano VI, vol. 07 – Jan-Dez 2018. Disponível em: http://www.academia.edu/37540117/ALTUS_CI%C3%80NCIAS_2018_Segundo_Volume.pdf. A-

cesso em: 08 nov. 2018.

DAY, Randal D. *Introduction to family processes*. 5th ed New York: Routledge, 2010.

KEMP, Simon. DIGITAL IN 2018: WORLD'S INTERNET USERS PASS THE 4 BILLION MARK. 30 janeiro 2018. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>. Acesso em: 20 out. 2018.

MELO, André Luiz. “*Cemitério online*”: descubra o destino dos perfis de redes sociais de pessoas mortas. Estudo Prático. 2015. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/cemiterio-online-descubra-o-destino-dos-perfis-de-redes-sociais-de-pessoas-mortas/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SOUSA, Diego Pinto de; AMORIM, Moisés Carlos de. Túmulos virtuais: leitura bakhtiniana da morte no ciberespaço. *XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online* – junho/2017. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12139/10341. Acesso em: 01 nov. 2018.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e Ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/2018/download/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Ciberespa%C3%A7o_2009.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

VIORST, Judith. *Perdas necessárias*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

**UM ACONTECIMENTO, TRÊS NOTÍCIAS: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA DA CAPA DE TRÊS JORNAIS CARIOCAS SOBRE A
“PASSEATA DOS CEM MIL”**

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)

milena.hygino@gmail.com

Silvia Lúcia dos Santos Barreto (UENF)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar estratégias discursivas utilizadas por diferentes jornais para corroborar sua política editorial sobre um mesmo acontecimento: a “Passeata dos Cem Mil”. Os objetos de análise são as capas da edição do dia 27 de junho de 1968 dos veículos cariocas *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*. Verifica-se que os recursos discursivos marcam o posicionamento do enunciador e indicam diferentes modos de ver o acontecimento, contrariando, assim, a natureza neutra e imparcial do que prega o jornalismo e reforçando que todo discurso é uma construção da realidade. O presente artigo tem como objetivo analisar estratégias discursivas utilizadas por três diferentes jornais para corroborar sua política editorial sobre um mesmo acontecimento: a “Passeata dos Cem Mil”. Os objetos de análise são as capas da edição do dia 27 de junho de 1968 dos veículos cariocas *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*. Verifica-se que os recursos discursivos marcam o posicionamento do enunciador e indicam diferentes modos de ver o acontecimento, contrariando, assim, a natureza neutra e imparcial que prega o jornalismo e reforçando que todo discurso é uma construção da realidade.

Palavras-chave:

Discurso jornalístico. Análise do Discurso. Passeata dos Cem Mil.

1. Introdução

A visão que se defende neste artigo é a do discurso como construção da realidade. Os jornais especificamente, por meio de estratégias discursivas, marcam o seu posicionamento político-editorial, corroborando o que afirma Sardelich (2006): “Quase tudo do pouco que sabemos sobre o conhecimento produzido nos chega pelos meios de informação e comunicação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo” (SARDELICH, 2006, p. 451). Ao refletir sobre a afirmação anterior, questionamentos quanto ao discurso jornalístico são inevitáveis, não só por parte dos profissionais de imprensa, mas também dos acadêmicos e da sociedade, devido à influência que esse exerce, em vários aspectos.

Após um profícuo período de estudos sobre Análise do Discurso,

imagem e memória, estudos culturais, entre outras disciplinas, decidiu-se escolher como linha de pesquisa “Literatura e Comunicação: memória, poesia e narrativa nos meios de comunicação”, com foco na construção do acontecimento midiático. Como objeto de análise, escolheu-se a capa de três jornais cariocas – *OGlobo*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã* – sobre a Passeata dos Cem Mil, cujo recorte foi a edição do dia 27 de junho de 1968, um dia depois do acontecimento. A edição de todos os três veículos analisados foi obtida na Biblioteca Nacional, por meio da hemeroteca digital e do arquivo de microfilmagem da instituição.

O motivo que levou à escolha da capa sobre a Passeata dos Cem Mil para análise foi o fato de este acontecimento ter sido reavivado no protesto que ocorreu no Rio de Janeiro, no dia 17 de junho de 2013, quando alguns veículos de comunicação o denominaram “A nova marcha dos cem mil”. Os 45 anos que separam a marcha da passeata carregam muitas diferenças, tanto motivacionais quanto de cobertura da mídia. Foram as diferenças de cobertura o grande despertar para a análise. Com a internet e as mídias alternativas, a marcha de 2013 teve uma ampla cobertura, feita sob diversos pontos de vista. À época da Passeata dos Cem Mil, ao contrário, os meios de informação eram rádio, jornal e televisão, pertencentes a grandes redes de empresas de comunicação que impunham o seu ponto de vista político-editorial aos ouvintes, leitores e telespectadores, que não tinham outras opções de fonte de informação e, assim, viam a notícia, ainda mais do que vemos hoje, como retrato da realidade.

O jornalista Felipe Pena (2008) explica que, até hoje, a comunidade jornalística defende a teoria do espelho, que concebe as notícias como reflexo da realidade, porque “dá legitimidade e credibilidade aos profissionais da comunicação” (PENA, 2008, p. 126). Por esse motivo, a maioria dos leitores, erroneamente, vê a notícia como espelho da realidade, quando, na verdade, trata-se da construção social de uma suposta realidade. Se a imprensa não reflete, mas, sim, ajuda a construir a realidade, de acordo com o que é noticiado, o discurso jornalístico, cuja atividade é de interesse público e tem responsabilidade social, precisa ser analisado.

Para sustentar a análise deste artigo, utilizou-se a Análise do Discurso (AD), a partir de teóricos como Charaudeau (2009), Maingueneau (2008) e Orlandi (1990), entre outros. A Teoria do *Newsmaking*, fundamentada em Pena (2008, 2012) e Traquina (2004), principalmente, também constituiu o arcabouço teórico deste trabalho.

É importante, já de início, advertir que não cabe aqui, e nem foi intenção do estudo que resultou neste artigo, apontar que veículo jornalístico diz a verdade sobre o acontecimento, uma vez que, para a Análise do Discurso – teoria que embasa este artigo – todo discurso é fruto de uma prática social, levando-se em consideração como o texto significa, e não o que significa; os sentidos são produzidos a partir de uma soma entre o que é linguístico e o que é não linguístico, indo além dos conhecimentos contextuais, enciclopédicos e interativos. Por isso, “(...) a análise do discurso não busca ‘o’ sentido verdadeiro do texto, nem ‘o’ seu sentido oculto, nem ‘a’ interpretação nova e inédita destinada a derrubar todas as outras interpretações e todos os outros sentidos” (FIORIN, 1990, p. 173), porque o discurso é heterogêneo.

2. O discurso jornalístico como construção da realidade

2.1. Reflexões acerca da Análise do Discurso

Para a Análise do Discurso, nenhum discurso é neutro, pois é fruto de uma prática social. Quando falamos, agimos sobre o mundo e construímos uma interpretação e uma “vontade de verdade”. A partir disso, é possível explicar como um mesmo acontecimento – a Passeata dos Cem Mil – tornou-se três notícias diferentes, levando-se em consideração as condições em que o texto foi produzido, ou seja, o contexto, visto pela Análise do Discurso como parte constitutiva do sentido.

Mainueneau (2008, p. 52-6) explicita as principais características do discurso: é uma organização situada para além da frase; é orientado, não só por ser concebido por uma perspectiva de um locutor, mas também por se desenvolver de maneira linear; é uma forma de ação – sobre o outro e sobre o mundo, e não só representação do mundo; é interativo, supondo sempre a presença do outro na enunciação – ou seja, é dialógico; é contextualizado, porque não há sentido fora de contexto; é assumido por um sujeito, que se coloca como fonte de referências e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz; é regido por normas – as “leis dos discursos”; é considerado no bojo de um interdiscurso, porque o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos.

A partir desta noção, tem-se a compreensão de que, em todo discurso, há “(...) um complexo processo de (...) produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos (...) de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade” (ORLANDI, 1990, p. 21). Helena H. Nagamine Brandão (2004) ratifica: o discurso é um “fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro”, mas, sim, “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Esses processos vêm ao encontro do que pressupõe o *Newsmaking*, teoria da comunicação que trata o jornalismo como construção social de uma suposta realidade e que, assim como a Análise do Discurso, embasa este trabalho.

2.2. Convergências entre a Análise do Discurso e a Teoria do Newsmaking

Apesar de o discurso jornalístico, segundo Maingueneau (2008), ser, de certa forma antecipadamente legitimado, uma vez que foi o próprio leitor que comprou o jornal ou que decidiu iniciar sua leitura, mostrando confiança no discurso daquele veículo, é necessário analisar o que está sendo noticiado, já que, assim como todo discurso, o “jornalismo não é o discurso da realidade, mas um discurso sobre a realidade” (MORETZSOHN, 2002, p. 79).

Pena (2012) define da seguinte forma o modelo teórico do *Newsmaking*: “é no trabalho de enunciação que os jornalistas produzem os discursos, que, submetidos a uma série de operações e pressões sociais, constituem o que o senso comum das redações chama de notícia. Assim, a imprensa não reflete a realidade, mas ajuda a construí-la” (PENA, 2012, p. 149).

Traquina (2004, p. 168-169), em concordância com Pena (2012), pontua diversas razões para não se conceber a notícia como reflexo da realidade. Uma delas dialoga com o que concebe a Análise do Discurso: a linguagem não pode funcionar como transmissora direta do significado inerente aos acontecimentos, porque a linguagem neutra é impossível. Charaudeau (2009), com o mesmo ponto de vista dos teóricos anteriormente citados, explica:

Não há captura da realidade empírica que não passe pelo filtro de um ponto de vista particular, o qual constrói um objeto particular que é dado como um fragmento do real. Sempre que tentamos dar conta da realidade, empírica,

estamos às voltas com um real construído, e não com a própria realidade. (CHARAUDEAU, 2009, p. 131)

É importante esclarecer que entender as notícias como construção da realidade não implica que essas sejam ficção, sem correspondência com a realidade exterior. Tuchman comenta:

Dizer que uma notícia é uma estória não é de modo algum rebaixar a notícia, nem acusá-la de ser fictícia. Melhor, alerta-nos para o fato de a notícia, com todos os documentos públicos, ser uma realidade construída possuidora da sua própria validade interna. (TUCHMAN, 1976/1993, p. 262 *apud* TRAQUINA, 2004, p. 169)

No entanto, há uma resistência dos profissionais de comunicação à teoria do jornalismo como construção da realidade, pois existe, entre os profissionais da comunicação, uma “fé conservadora de que a linguagem é transparente” (ROEH, 1989, p. 162 *apud* TRAQUINA, 2004, p. 170) e, conseqüentemente, acredita-se que a teoria que concebe a notícia como construção da realidade fere a legitimidade do que é noticiado pelos jornalistas.

Isso ocorre porque “o mito da objetividade (...) é um dos grandes responsáveis pela acolhida que o jornalismo tem. Ainda hoje, o seu discurso se reveste de uma *aura de fidelidade aos fatos* que nos leva a acreditar que o que ‘deu no jornal’ é a verdade” (RIBEIRO, 2000, p. 34). É o que Charaudeau (2009) chama de “efeito de verdade”, baseado na convicção: “(...) o efeito de verdade está mais para o lado do ‘acredito ser verdadeiro’ do que para o do ‘ser verdadeiro’” (CHARAUDEAU, 2009, p. 49). Barthes (1972) já define como “efeito de real”. Em seu artigo homônimo, o autor cita a reportagem (que pode ser entendida como metonímia de jornalismo) como técnica que autentica o real, por ser uma narrativa que faz parecer ou simular a realidade.

Por tudo o que foi exposto, é importante começar a olhar mais criticamente para as notícias, porque, “devido ao seu estatuto privilegiado como realidade e verdade, os poderes sedutores das suas narrativas são particularmente significantes” (BIRD e DARDENNE, 1999, p. 276). Em consonância com a afirmação anterior, Gomes (2008) destaca que a construção da realidade, que caracteriza o discurso jornalístico, é feita por “construções textuais, efeitos de sentido obtidos através do emprego de determinados recursos discursivos” (GOMES, 2008, p. 208).

3. Breve relato sobre a passeata dos cem mil e a imprensa da época

Como objetos de análise, foi selecionada a capa da edição do dia 27 de junho de 1968 de três jornais cariocas: *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*, com recorte para a Passeata dos Cem Mil. A escolha por esses três jornais ocorreu porque a redação¹⁶⁴ de todos eles era no Rio de Janeiro, onde ocorreu a Passeata dos Cem Mil. Assim, os jornalistas desses veículos foram testemunhas oculares do acontecimento, tendo cada um o noticiado de forma diferente.

Nesta seção, será relatada a Passeata dos Cem Mil, com base em livros e dicionário histórico-biográfico, referências mais factuais e descritivas que os jornais. Também será abordada a imprensa da época, com dados estatísticos sobre a circulação dos jornais, ratificando a importância dos veículos impressos para a propagação das notícias nesse período. Por fim, será apresentado um breve resumo histórico dos veículos escolhidos como objetos de análise, para auxiliar no entendimento das diferenças de cobertura e das construções de sentido de cada um deles sobre o acontecimento.

3.1. Sobre a Passeata dos Cem Mil

A Passeata dos Cem Mil foi como assim

[...] ficou conhecida a manifestação realizada no Rio de Janeiro em 26 de junho de 1968, da qual participaram cerca de cem mil pessoas que protestavam contra as violências praticadas pela polícia alguns dias antes no centro da cidade, atingindo estudantes e populares. Promovida pelo movimento estudantil – na época o principal núcleo de oposição ao regime militar instaurado no país em março de 1964 –, a marcha contou também com a participação de intelectuais, operários, profissionais liberais e religiosos, além da adesão maciça de populares. As principais reivindicações dos manifestantes eram o restabelecimento das liberdades democráticas, a suspensão da censura à imprensa e a concessão de mais verbas para a educação. (DHBB, 2010)

O acontecimento foi de grande valor histórico, ocorrido em uma época igualmente marcante – a ditadura militar (1964 a 1985) –, sendo considerado o mais importante protesto deste período até então.

De cima – das escadarias da Assembleia Legislativa, da Biblioteca Nacional ou do Teatro Municipal – a visão era a de um espetáculo inédito. As

¹⁶⁴Jargão jornalístico que denomina o ambiente de trabalho dos jornalistas de um veículo de comunicação.

pessoas iam chegando como nos últimos tempos só chegavam ao Maracanã ou aos desfiles de escolas de samba: em grupos alegres, aos poucos, carregando cartazes com palavras de ordem que identificavam os setores – professores, bancários, estudantes secundários e universitários, mães, garis, engenheiros, arquitetos, médicos, padres (VENTURA, 2008, p. 142).

Chammas (2012) ratifica a importância da Passeata:

A passeata dos Cem Mil foi o último momento possível de articulação entre diferentes setores da oposição, pois o acirramento das tensões e a radicalização do movimento estudantil levaram parte das camadas médias a ficar em casa no segundo semestre de 1968. (CHAMMAS, 2012, p. 106-107)

A afirmação que “a Passeata dos Cem Mil marcou o apogeu da luta de oposição que vinha ganhando força desde a posse de Costa e Silva” (CHAMMAS, 2012, p. 94) reitera a relevância do acontecimento.

3.2. A imprensa carioca em 1968

O território da atual cidade do Rio de Janeiro era distrito federal em 1968, onde ocorreu a Passeata dos Cem Mil. Na época, tinha uma população de 4.207.322 habitantes¹⁶⁵. O índice de analfabetismo nessa região, na década de 60, era de 39,5%¹⁶⁶, ou seja, aproximadamente 2.545.430 pessoas eram alfabetizadas.

No mesmo ano, os quatro jornais diários – dos quais três são objetos de análise deste artigo – cuja redação ficava no estado da Guanabara, somavam uma tiragem de 1.356.000 exemplares¹⁶⁷. Deve-se levar em consideração que esses jornais tinham circulação não só no estado da Guanabara, mas também em outras capitais de estados brasileiros, porque o Rio de Janeiro foi capital federal até 1960 – ou seja, em uma época ainda recente – e “ainda concentrava os debates políticos de maior influência e repercussão,

¹⁶⁵Dado retirado da publicação *on-line* Estatísticas do séc. XX. IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/populacao>>. Data do acesso: 27 dez. 2013.

¹⁶⁶Dado retirado da publicação *on-line* Estatísticas do séc. XX. IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao>>. Data do acesso: 27 dez. 2013.

¹⁶⁷Dado retirado da publicação *on-line* Estatísticas do séc. XX. IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/cultura>> Data do acesso: 27 dez. 2013.

além de ser o principal centro cultural do Brasil” (CHAMMAS, 2012, p. 13). Então, a tiragem dos jornais, que, a princípio, parece elevada, quando comparada ao número de habitantes da Guanabara e, principalmente, ao de alfabetizados, não era tão expressiva assim. Porém, os jornais foram “o meio de comunicação por excelência” (ANJ, 2009, p. 10), mesmo depois do surgimento da TV, em 1950, e de sua popularização, na década de 1960, quando ocorreu a Passeata.

O fato de a imprensa escrita ter poucos leitores em relação à população total não pesa contra os jornais. [...] As pautas e agendas criadas e definidas pela imprensa escrita são reproduzidas pelos meios de comunicação de maior alcance como o rádio e a televisão, o que confere grande importância à imprensa escrita na articulação de interesses que outras mídias reproduzem. (CHAMMAS, 2012, p. 16)

Vê-se, assim, a força da imprensa como meio de comunicação na época e a importância de se analisar o que era veiculado nesse período, pensando criticamente sobre as possíveis influências que essas notícias tiveram na formação da visão das pessoas sobre a Passeata dos Cem Mil, de acordo com o posicionamento editorial e político de cada jornal.

Correio da Manhã

O *Correio da Manhã*, jornal carioca e matutino, foi fundado em 15 de junho de 1901, pelo advogado Edmundo Bittencourt, sendo considerado atualmente um dos mais importantes jornais brasileiros do século XX. Segundo artigo da Fundação Biblioteca Nacional, este periódico, “mesmo tendo nascido numa época em que a imprensa costumava fazer sempre o jogo do poder, primava por seu caráter independente, liberal e doutrinário, dentro de uma linha editorial combativa”¹⁶⁸. O próprio jornal confirma, já na sua primeira edição, em 15 de junho de 1901, essa posição, que o caracterizou e o destacou dos outros veículos:

A praxe de quantos até hoje se tem proposto a pleitear no jornalismo a causa do direito e das liberdades populares, tem sido sempre o começar por afirmar ao público a mais completa neutralidade. O *Correio da Manhã* desgarra dessa praxe. Em seu bom senso, nas observações de cada dia, sobejamente sabe o povo que essa nota de neutralidade com que certa imprensa tem por

¹⁶⁸ FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Correio da Manhã*. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/correio-da-manha%C3%A3>> Data do acesso: 29 dez. 2013.

costume carimbar-se é, bastas vezes, um estratagema para, mais a gosto e a jeito, poder ser parcial e mercenária. Jornal que se propõe, e quer de véras defender a causa do povo, do commercio e da lavoura, entre nós, não póde ser um jornal neutro. Ha de, forçosamente, ser um jornal de opinião e, neste sentido, uma folha política.[sic] (CORREIO DA MANHÃ, 1901, p. 1)

Essa política editorial, apesar de ter sido decidida bem no início do *Correio da Manhã*, resistiu até o final, tendo o seu auge na ditadura. “Em 1968, o *Correio da Manhã* era uma das principais vozes de oposição ao regime militar e uma referência obrigatória para todos os leitores que buscassem uma visão crítica do Brasil naquele período” (OLIVEIRA, 1998, p. 1).

A Fundação Biblioteca Nacional ratifica a afirmação de Oliveira: “Nenhum outro jornal do Rio de Janeiro deu tanto espaço às manifestações de rua contra os governos de Castello Branco e Costa e Silva, quando policiais e estudantes se confrontavam em embates violentos nas ruas das principais cidades do país”¹⁶⁹. Pode-se tomar como exemplo a cobertura que o jornal fez sobre a Passeata dos Cem Mil.

Em 1968, o *Correio da Manhã* já era visto como um jornal próximo da UNE, defensor do direito de expressão das esquerdas democráticas, do nacionalismo e do descumprimento da legislação autoritária do regime e considerado o único porta-voz, na grande imprensa, das opiniões e denúncias contra as arbitrariedades do regime. (OLIVEIRA, 1998, p. 5)

Apesar da censura, prisões arbitrárias, torturas e outras violências praticadas pelo regime militar, o *Correio da Manhã* continuou fiel a seus princípios, sem deixar de denunciar, na medida do possível, até ser extinto em 1974.

Jornal do Brasil

O *Jornal do Brasil* foi fundado no Rio de Janeiro, em 9 de abril de 1891, pelo advogado Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas e pelo diplomata e político Joaquim Nabuco, com a intenção de defender a monarquia recém-derrubada. Ao longo de mais de cem anos de existência, o periódico passou por diversas fases, tendo tido “papel crucial na definição dos rumos da imprensa brasileira” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL)¹⁷⁰.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Jornal do Brasil*. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/jornal-do-brasil>> Data do acesso: 29 dez. 2013.

Na época da ditadura, foi um dos mais importantes órgãos da imprensa escrita, “reconhecido por muitos como pioneiro no processo de modernização da imprensa no Brasil e famoso pelas edições que procuravam burlar a censura ao criticar os militares” (CHAMMAS, 2012, p.12), principalmente depois de decretado o Ato Institucional nº5, em dezembro de 1968, que deu poderes absolutos ao regime militar. Porém, o Jornal do Brasil não abandonou o conservadorismo político.

O JB, com um perfil mais conservador, procurava dialogar com setores do governo considerados “democráticos”. Defendia, assim, a maior parte das ações da ditadura, mas procurava colocá-las sempre nos marcos da redemocratização ou do retorno à normalidade democrática, dando seu voto de confiança ao governo e ao mesmo tempo pressionando-o nesse sentido. Era também um árduo defensor da modernização capitalista, e enxergava na ação dos militares a possibilidade de sucesso dessa modernização estrutural. (CHAMMAS, 2012, p.106)

Em 2010, depois de grave crise financeira, o *Jornal do Brasil* extinguiu a versão impressa e passou para a versão *on-line*, apresentando-se como o primeiro jornal 100% digital do país.

O Globo

Fundado em julho de 1925 pelo jornalista Irineu Marinho, o jornal *O Globo* era inicialmente vespertino. Já na década de 1960, era o maior vespertino carioca, mas não tinha tanta abrangência quanto o *JB* e o *Correio da Manhã*, porque os vespertinos eram jornais de menor impacto. Na década de 70, já matutino, tornou-se a principal referência entre os jornais do Rio de Janeiro.

Quanto à sua política editorial, “O Globo sempre adotou um posicionamento político próximo ao conservadorismo liberal e manteve-se nessa posição ao longo da ditadura militar” (CHAMMAS, 2012, p. 32). O editorial do jornal *O Globo* do dia 02 de abril de 1964, o primeiro depois do golpe militar, ocorrido em 31 de março do mesmo ano, ratifica a sua posição:

Agora o Congresso dará o remédio constitucional à situação existente, para que o País continue sua marcha em direção a seu grande destino, sem que os direitos individuais sejam afetados, sem que as liberdades públicas desapareçam, sem que o poder do Estado volte a ser usado em favor da desordem, da indisciplina e de tudo aquilo que nos estava a levar à anarquia e ao comunismo. (O GLOBO, 1964, p. 1)

Durante o governo de Costa e Silva (1967 a 1969), o jornal continuou a apoiar as principais teses do movimento militar de 1964. A cobertura que o periódico fez da Passeata dos Cem Mil evidencia o seu apoio ao governo.

Ao longo do tempo, a família Marinho, dona do periódico, expandiu seus negócios e montou um conglomerado de empresas de mídia, chamado de *Organizações Globo*, formado pelas *TV Globo*, *Rádio Globo*, *Editora Globo* e por outros veículos. Atualmente a empresa é considerada a maior da América Latina e o jornal *O Globo* é referência na mídia impressa, ocupando o primeiro lugar no *ranking* dos jornais mais vendidos no estado do Rio de Janeiro e o terceiro lugar no Brasil¹⁷¹.

4. Análise das estratégias discursivas

Antes de iniciar a análise das capas dos jornais, é necessário explicitar algumas noções discursivas que serão utilizadas durante a análise, como os pressupostos e a seleção lexical.

Fidalgo e Serra (2003) definem o jornalismo como a forma de divulgar a informação comunitariamente relevante. Assim, em sua prática, está intrínseco o ato de comunicar, concebido por Koch (2011) como a montagem do discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva realiza-se nos diversos atos argumentativos.

Sob o ângulo da informação que se visa transmitir, tem-se o dado e o novo, que, textualmente, vão manifestar-se sob a forma de tema ou de comentário. [...] Mas – e principalmente – há as relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos ideológicas ou argumentativas. (KOCH, 2011, p. 30)

Koch (2011) explica que, nas relações discursivas, estão presentes aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, enfim, todos os fatores implícitos que deixam, no texto, marcas linguísticas relativas ao modo como é produzido e que constituem diversas modalidades da enunciação.

As pressuposições, os tempos verbais, os modalizadores discursivos,

¹⁷¹ Dados retirados da publicação *on-line* Maiores jornais do Brasil. ANJ. 2012. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

os verbos performativos e a negação, os operadores argumentativos, as relações interfrásticas e as seleções lexicais são exemplos dessas estratégias discursivas. Algumas delas destacam-se no discurso jornalístico, ao revelar intenções do enunciador – no caso, o jornalista, como representante do jornal para o qual trabalha – sobre o que está sendo noticiado, uma vez que, em qualquer enunciado, “captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras” (BAKHTIN, 2000, p. 300).

Para melhor compreensão das estratégias discursivas encontradas nas capas dos jornais, foi feito um resumo teórico dealgumasmais recorrentes, que constituem o foco deste estudo.

A pressuposição

Ducrot (*apud* Koch, 2011, p. 65) define pressuposto como as indicações de um enunciado que estão à margem da linha argumentativa do discurso, ou seja, as indicações que um enunciado traz, mas sobre as quais o enunciador não quer (ou faz como se não quisesse) fazer recair o encadeamento. Koch (2011) reforça a definição de Ducrot, ao afirmar que os pressupostos de um enunciado são “os conhecimentos que se devem presumir no ouvinte para que o enunciado possa cumprir sua função informativa” (KOCH, 2011, p. 49). Por isso, o pressuposto é considerado um recurso de aliciamento, de convencimento do leitor sobre o que foi enunciado, uma vez que o locutor expressa suas intenções e seu posicionamento por meio dele.

Maingueneau (2008) elucidao conceito, ao explicar que os pressupostos condicionam de maneira decisiva a interpretação do texto, mas sem ser o objeto de uma asserção explícita. Quer dizer, o enunciado se apoia em orações implícitas – os pressupostos –, que ele considera como adquiridas. Esses pressupostos se opõem aos postos, que são as orações que estão explicitamente afirmadas no texto. Porém, em enunciados com negação, o posto está negado, mas os pressupostos, não.

Vê-se, assim, que é possível “orientar o discurso, de maneira bastante eficaz, manipulando-se os pressupostos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 204), inclusive nos textos jornalísticos. Barreto (2003) confirma a afirmação de Maingueneau, acrescentando que “a pressuposição não só orienta, como até mesmo cerceia o futuro discursivo de um enunciado, pois ela concorre para apontar direções possíveis e para eliminar possibilidades”

(BARRETO, 2003, p. 38), como se verá nas capas analisadas.

A seleção lexical

Koch (2011) afirma que há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos. A escolha dessas palavras é chamada de seleção lexical, um recurso retórico-argumentativo de grande importância. A seleção lexical, assim como todo discurso, não é neutra. Como destaca Barreto (2003), “a palavra não é meramente informativa, mas escolhida em função de sua força persuasiva, de forma clara ou dissimulada” (BARRETO, 2003, p. 149).

Muitas vezes, a manutenção dos pressupostos básicos do texto só se torna possível por meio de uma seleção lexical adequada. “Um determinado termo pode servir de índice de distinção, de familiaridade, de simplicidade, ou pode estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso dentro de determinada categoria” (KOCH, 2011, p. 151). Assim como se verá adiante, na análise das capas, a seleção lexical é utilizada para direcionar o raciocínio do destinatário, delineando algumas conclusões.

5. *Análise das capas dos jornais*

A capa é um rico objeto de análise, por ser, como explica Hernandes (2012), a estratégia inicial do veículo jornalístico para arrebatar a atenção do leitor de forma sensível, por meio de fotos muito grandes, manchetes com letras garrafas e expressões fortes; além de ser o espaço de sustentação da atenção do leitor, por meio dos conteúdos das legendas e de pequenos textos. As duas estratégias citadas anteriormente – de arrebatamento e de sustentação – são perpassadas, nos veículos impressos, pela relação entre ocupação espacial e valor da notícia, que é dividida em dois planos: o de expressão e o de conteúdo. Ou seja, “o grande espaço tomado na página por uma notícia (plano de expressão) nos comunica que se trata de algo ‘importante’ (plano de conteúdo)” (HERNANDES, 2012, p. 86-7).

Pela relevância das fotos, legendas, títulos e textos que compõem a capa, como explicado anteriormente, na análise das estratégias discursivas, não foi considerado só o texto escrito, e sim todo o conjunto. Além disso, “a análise de discursos defende a ideia de que qualquer imagem (...) deve sempre ser considerada como sendo um discurso. (...) Nas imagens encon-

tramos intertextualidade, enunciadores e dialogismo, tal como nos textos verbais” (PINTO, 1999, p. 33).

Capa do *Correio da Manhã*

No *Correio da Manhã*, a foto da Passeata ocupa quase meia página e é o que, sem dúvida, chama mais a atenção do leitor. A foto, feita de cima, como se fosse aérea, transmite uma noção de imponência, por mostrar o todo, os “cem mil”. O título, em letras garrafais (“Marcha do povo reúne cem mil”), destaca a grandiosidadedo movimento, ao caracterizá-lo como **do povo**, que teve grande adesão popular, justificando o alto número de participantes: **cem mil**. O texto verbal, ocupando boa parte da capa, ratifica a “mensagem” da foto, revelando a posição favorável do jornal à Passeata.

Todos esses aspectos marcados acima corroboram o caráter do veículo impresso, eminentemente opinativo e crítico à ditadura, confirmado no verbete do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB) sobre o jornal, como se pode ler abaixo:

Depois do Ato Institucional nº 1, o *Correio da Manhã* percebeu que havia um claro indício de que se partia para uma ditadura militar. Passou desta forma a denunciar torturas e arbitrariedades. [...] Suas oscilações em relação ao poder haviam sido ditadas pela fidelidade que devotava à Constituição; seu legalismo o levava alternadamente à oposição e à situação, ainda que, mesmo em defesa do governo, mantivesse sempre uma posição crítica. (DHBB, 2010)

A capa do jornal sobre a Passeata dos Cem Mil relata o acontecimento de forma positiva e pacífica, como se pode ver a seguir:

Por seis horas, mais de 100 mil cariocas protestaram contra o Governo apoiando o movimento dos estudantes que, conforme o previsto, foi sem incidentes, com dezenas de discursos de universitários, operários, professores e padres, que “definiram o compromisso histórico da Igreja com o povo”. (CORREIO DA MANHÃ, 1968, p. 1)

O trecho acima exemplifica como o *Correio da Manhã* engrandeceu a Passeata, ao enfatizar o longo tempo de duração (6 horas), o grande número de participantes (mais de 100 mil), além da participação e união de outras classes, como operários, professores e padres, no movimento, como se pode ver em expressões como “mais de 100 mil **cariocas**”, no trecho acima, e “marcha **do povo**”, no título.

A tranquilidade com que ocorreu a Passeata também foi muito des-

tacada pelo *Correio da Manhã*, com extenso uso de adjetivos e locuções adjetivas, como pode ser visto na legenda “protesto **pacífico**” e em trechos como “com **perfeito** dispositivo de segurança, os estudantes garantiram a realização da passeata, **sem depredações**” e “(...) o movimento, conforme o previsto, foi **sem incidentes**”, constituindo índices de avaliação (KOCH, 2011) favoráveis ao acontecimento, feitos pelo enunciador. A expressão **conforme o previsto**, retirada da citação anterior, demonstra que se esperava que a Passeata transcorresse sem incidentes. Por ser o jornal o enunciador, na figura do repórter, subentende-se que o jornal tinha essa expectativa, essa confiança, mostrando-se, mais uma vez, favorável ao grupo estudantil. Se a expressão “conforme o previsto” não estivesse no enunciado, o pressuposto seria outro: o de que se esperava que ocorressem incidentes na passeata.

No pequeno espaço da capa, o *Correio* conseguiu relatar diversos aspectos da Passeata, dando indício da ampla cobertura que o jornal fez do acontecimento em 15 páginas internas. Alguns aspectos são: os principais oradores; a participação da igreja católica; o trajeto da Passeata; o movimento estudantil em outros estados brasileiros; o governo, que se mostrou satisfeito com os rumos da manifestação; os policiais, responsáveis pela prisão de cinco estudantes que distribuíam panfletos.

Com a análise da capa do *Correio da Manhã*, vê-se que a Passeata foi a grande reportagem da edição do dia 27 de junho de 1968 do jornal, apesar de este dar espaço a outras matérias na capa, como o ataque ao Quartel General do Exército, em São Paulo, acontecimento que teve maior destaque nos outros dois jornais analisados neste artigo, como se verá adiante.

Capa do Jornal do Brasil

O *Jornal do Brasil (JB)*, por sua vez, publicou uma foto panorâmica da Passeata, mas “recortada”, que não dava a dimensão do todo. A imagem, apesar de ocupar um tamanho considerável na primeira página do jornal e chamar a atenção, não veio acompanhada de um título que desse destaque à Passeata. Inicialmente, em uma análise superficial, se poderia dizer que o jornal, com o título “Governo criará em 48 horas Grupo de Trabalho para Reforma Universitária”, enfatizou as decisões do governo sobre a manifestação (ainda por vir, como explicita o verbo criar no futuro do presente, no título), em vez de direcionar o foco para a Passeata propriamente dita, como quando relata a reunião do Presidente da República com os Governadores

para apresentar o projeto da Reforma Universitária, ressaltando a abertura dos governantes à participação dos “estudantes, e se possível, de toda a Nação, no debate do projeto”. Porém, em uma análise mais atenta, vê-se que há um implícito muito forte e sério: no título, o jornal responsabiliza o governo para uma ordem futura. Ao focar numa consequência da Passeata, numa reivindicação, o *JB* mostrou-se olhar além, ao noticiar o acontecimento, como uma forma de cobrar, mesmo que implicitamente, ações do governo. Das três capas analisadas, a do *JB* é a única que avança nesse sentido.

Declarações de representantes do governo sobre a manifestação também foram noticiadas na capa, como o elogio do Ministro Tarso Dutra em relação ao grupo estudantil, ao afirmar que pôde testemunhar “um grande sentimento de responsabilidade por parte dos estudantes”, como também do Ministro Gama e Silva, que enalteceu a ação do governo, ao dizer que o Governo Federal agiu certo em permitir a manifestação sem policiamento ostensivo. Observa-se, em ambos os trechos acima, um juízo de valor, tanto sobre os estudantes na passeata, quanto sobre a ação do governo (“grande sentimento de responsabilidade” e “agiu certo”), constituindo índices de avaliação (KOCH, 2011) feitos pelo enunciador. Na primeira declaração, sobre os estudantes na passeata, o *JB* utilizou as aspas, numa forma híbrida¹⁷², como um recurso para se isentar da declaração e não relacionar a fala citada, que é de elogio à ação dos estudantes na passeata, ao seu ponto de vista. Já na segunda declaração – “o Ministro Gama e Silva disse que o Governo federal agiu certo em permitir a manifestação sem policiamento ostensivo” –, o *JB* utilizou o discurso indireto, em que o locutor usa suas próprias palavras para traduzir o discurso do citado, incorporando o discurso do outro, que é de elogio ao governo, ao seu próprio discurso.

Ao relatar que “**sessenta mil pessoas**, entre estudantes, padres, freiras, mães, professores, intelectuais, operários e populares participaram da passeata estudantil de ontem, **durante a qual não houve nenhum incidente** e terminou em frente ao Palácio Tiradentes”, o jornal, ao mesmo tempo em que descreveu a ordem e a participação de vários grupos na manifestação, estimou um número bem menor de presentes, em relação ao que o *Correio da Manhã* publicou, além de pressupor, na oração “durante [a Pas-

¹⁷² A forma híbrida, neste caso, é uma ilha, denominada assim quando o trecho de um discurso indireto contém algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados, marcadas por aspas ou itálico (MAINGUENEAU, 2008, p. 151).

seata] não houve nenhum incidente”, que havia a possibilidade de que ocorresse algum incidente.

Todos esses detalhes observados estão em consonância com o recorte proposital da foto feito pelo *Jornal do Brasil*: deu-se destaque a um acontecimento que não poderia ser ignorado, mas evitou-se elogiá-lo e mostrar a sua real abrangência, por ser a Passeata contra o regime militar e não condizer com a política editorial do jornal, a favor dos militares, como se pode ver no verbete do DHBB sobre o veículo:

O Jornal do Brasil se mostrou contrário à candidatura do ministro do Exército, o general Artur da Costa e Silva. Nesse período, suas críticas voltavam-se contra o governo, não atingindo, porém, o próprio regime militar. Com a morte de Costa e Silva e a ascensão do general Emílio Garrastazu Médici, o jornal voltou a apoiar o governo. (DHBB, 2010)

Ao descrever os grupos que apoiaram a manifestação, o jornal deu destaque à participação do clero, “que teve o objetivo de conseguir tranquilidade e ordem” – o que pode ser explicado pelo fato de o jornal “definir-se como um órgão católico” (DHBB, 2010). Porém, mesmo com o apoio desses vários grupos, o *JB* deixou claro que os estudantes estavam no comando da Passeata, como mostra o trecho a seguir: “os estudantes decidiram dar ao Governo uma semana para libertar os presos, pôr fim à repressão, reabrir o Restaurante do Calabouço e acabar com a censura artística”.

Na capa, o *JB* também abordou outros aspectos da Passeata, como o trajeto percorrido, a participação de Vladimir Palmeira como líder do movimento, a suspensão das aulas nas universidades cariocas e os confrontos entre policiais e estudantes em outras capitais brasileiras, sem, neste caso, posicionar-se a favor ou contra um dos grupos. O contrário ocorreu, na chamada de capa sobre o ataque ao Quartel General do II Exército, em São Paulo, em que o *JB*, com expressões como “a força do terror”, “subversão”, entre outras, dá um tom mais trágico ao acontecimento do que o *Correio da Manhã*, por exemplo, que apenas noticiou o atentado, sem qualificá-lo de subversivo ou terrorista. A seleção lexical “a força do terror”, “subversão”, feita pelo *JB*, para qualificar o ataque ao Quartel General do II Exército, constitui uma importante estratégia de argumentação, que reforça o discurso do jornal a favor do governo e dos militares, colocando-os como vítimas.

O *JB*, ao dar destaque ao atentado ao QG do Exército, na capa, tira a Passeata da centralidade do primeiro plano, o que se pode chamar de uma estratégia de enviesamento, ou seja, afastar-sedo que foi dito no primeiro

plano, que, até então, chamava a atenção do leitor para a Passeata. Assim também fez *O Globo*, como se verá a seguir.

Capa do *Globo*

O Globo publicou uma foto que revela ainda menos a grandiosidade da Passeata, se comparada a do *Jornal do Brasil* e ao *Correio da Manhã*. A imagem é “recortada”, com pouco destaque, e tanto o título, “Passeata sem incidentes”, quanto o pequeno texto na capa não fazem menção à quantidade de pessoas presentes na manifestação, a não ser quando informam, numa legenda de foto, com letras pequenas, que “milhares de manifestantes ouviram Vladimir Palmeira (em pé sobre uma camioneta) na Candelária”, o que indica desinteresse em mostrar, em detalhes, a grande adesão das pessoas à Passeata. *O Globo*, com o título “Passeata sem incidentes”, nega a ocorrência de incidentes, mas, assim como o *JB*, pressupõe que havia a possibilidade de que houvesse algum.

A primeira página dá espaço a outras três fotos isoladas do acontecimento, que mostram a participação do clero, de mães em defesa dos filhos e de pessoas famosas, com legendas meramente descritivas, como “Padres e freiras representam clero”; “Mães saíram na passeata com cartazes” e “Chico Buarque também esteve na avenida”. O texto sobre a Passeata, na capa do *Globo*, é curto e cita apenas uma página interna de cobertura sobre a manifestação – quando, na verdade, foram seis, número igual ao do *JB*. É possível identificar, em alguns trechos publicados pelo *Globo*, a abrangência da Passeata, como no recorte a seguir:

Intelectuais, representantes do clero, artistas e mães juntaram-se ontem aos estudantes em **grande manifestação pública** que começou às 11 horas na Cinelândia, diante da Assembleia Legislativa, e **viria a terminar 5 horas depois**, após a passeata que desceu a Avenida Rio Branco até a Candelária. (O GLOBO, 1968, p. 1) (Grifos nossos)

Porém, assim como fez o *JB*, *O Globo* deu destaque a um acontecimento que não poderia ser ignorado, mas é nítida a preocupação do jornal em apresentar o governo de forma positiva, como se estivesse no controle da situação, às vezes como vítima, como se vê a seguir:

Os manifestantes tiveram plena liberdade de ação e corresponderam ao apelo das autoridades, pelo que não se registraram incidentes nem se fez necessária a repressão policial. Líderes estudantis falaram na Cinelândia e na Candelária, reiterando “slogans” pela reforma do ensino e **atacando o Governo**. (OGLOBO, 1968, p. 1) (Grifos nossos)

O *Globo*, ao relatar que “os manifestantes tiveram **plena liberdade de ação**”, atribui um índice de avaliação (KOCH, 2011). Ao se referir à passeata, o jornal enalteceu o governo, como se este tivesse permitido que a Passeata ocorresse. Ao também afirmar que “os líderes estudantis falaram (...) **atacando o Governo**”, sem sequer exemplificar esses ataques, o jornal colocou o governo numa posição de vítima.

O fato de o veículo ter sido considerado, à época, “o mais governista dos jornais” (DHBB, 2010) é justificado, por exemplo, pelo posicionamento apresentado pelo jornal na cobertura que fez sobre a Passeata, como também nas outras chamadas de capa, como: o atentado ao Quartel General II do Exército, em São Paulo, cuja notícia sobre o acontecimento teve exatamente o mesmo espaço que o da Passeata –em uma estratégia de enviesamento da atenção do leitor, assim como agiu o *JB*– e foi relatada com uma carga de tragédia, com uma seleção lexical dramática –igualmente como fez o *JB*–, que reforça o discurso do jornal a favor do governo e dos militares, como “camioneta do terror” e “como vida solidária”; a matéria sobre a Reforma universitária, cujo título é “Reforma universitária impõe GT em 48 horas”, em que é perceptível, no uso do verbo **impor**, o esforço do jornal em colocar o governo como vítima e numa posição de falsa pressão, destoando do que noticiaram os outros jornais analisados (o *Correio da Manhã* sequer fez chamada sobre o Grupo de Trabalho para reforma universitária na capa e o *JB* o fez, de forma objetiva, em um tom de cobrança mais enfático, afirmando uma ação futura do Governo); o destaque dado ao elogio do governador à Passeata, que pode ser considerado exagerado, por conta das expressões utilizadas destacadas no trecho abaixo:

[...] o governador Negrão de Lima **regozijou-se** pelo fato de as manifestações terem transcorrido sem perturbação da ordem. Acrescentou que o seu apelo nesse sentido fora “**plenamente atendido**” e por isso **se sentia feliz**, terminando por afirmar: “**A cidade está de parabéns**”. (O GLOBO, 1968, p. 1) (grifos nossos)

Observa-se que o *Globo*, no trecho acima, utilizou aspas para marcar os elogios do governador à passeata e à cidade, isentando-se da declaração e não considerando a fala citada como o seu ponto de vista.

A publicação do editorial – tipo textual que “permite que se percebam com clareza os interesses do jornal e a construção que este faz da realidade a partir das suas próprias notícias e reportagens para fundamentar suas opiniões” (CHAMMAS, 2012, p. 17) – na capa é a principal estratégia do *Globo* para corroborar o seu posicionamento político, ao exaltar a ação

do governo sobre a crise educacional – mesmo que tenha sido inócua.

6. Considerações finais

Com a análise da edição dos três jornais, viu-se que algumas estratégias discursivas marcam o posicionamento do enunciador – no caso, o jornalista, representante do jornal. É notável uma orientação argumentativa, que indica um modo de ver o acontecimento, diferente nos discursos dos três jornais analisados, contrariando, assim, a natureza neutra e imparcial do que prega o jornalismo. Cada jornal elegeu e organizou, a partir de um mesmo acontecimento central – a Passeata dos Cem Mil –, diferentes fatos, o que gerou notícias que apresentaram realidades distintas.

O *Correio da Manhã*, ao dar amplo destaque à Passeata na capa, apresentou-a de forma positiva, pacífica e grandiosa, por meio de índices de avaliação, confirmando a sua política editorial favorável ao movimento estudantil e contrária ao governo militar. O *Globo*, ao contrário do *Correio*, deu bem menos importância à Passeata, perceptível nas fotos, no título e nos índices de avaliação do texto, e, sempre que possível, foi elogioso ao governo, colocando-o como vítima. O *Jornal do Brasil*, por sua vez, com uma cobertura sucinta e objetiva sobre o acontecimento, mostrou-se apreensivo com o movimento estudantil, mas não se mostrou favorável ao governo, como se apresentou O *Globo*. Como se pôde ver na análise, o *JB*, em alguns trechos da capa, fez cobranças ao governo, mesmo que de forma implícita.

Com o trabalho de análise, reforça-se também o que concebem a Análise do Discurso e a Teoria do *Newsmaking*: de que todo discurso é uma construção da realidade. A ideia de que o jornalismo retrata o real é possível porque grande parte do público brasileiro não se engaja nas explicações sociológicas ou antropológicas da realidade social e, assim, a realidade produzida pelas imagens e narrativas midiáticas é uma fonte crucial de constituição de mundo, como explica Jaguaribe (2007). Deste modo, alguns leitores que tiveram acesso a apenas um jornal, ou seja, a um ponto de vista, erroneamente podem considerá-lo como o retrato da realidade.

Na década de 1960, época da edição dos jornais analisados, os baixos níveis de escolaridade, além das restrições de comunicação e de transporte (para participar ativamente do acontecimento), dificultavam uma leitura inteligente sobre o acontecimento, que engloba a experiência de vida

do leitor sobre o episódio, o acúmulo de informações e conhecimentos, além, é claro, a sua visão crítica sobre o que vê e lê. Então algumas pessoas realmente acreditavam que o que liam no jornal, ou o que viam na TV, ou o que ouviam no rádio era a verdade. Atualmente é mais fácil fazer essa leitura inteligente, por causa da internet, da popularização e maior acessibilidade aos vários meios de comunicação, além das mídias alternativas e do nível de escolaridade da população, que aumentou consideravelmente. Assim, a partir da leitura integrada, a mídia, como “testemunha ocular”, passa cada vez mais a ser vista como fonte histórica, articulando memória e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJ – Associação Nacional de Jornais. *Imprensa brasileira*: dois séculos de história. 2009. Disponível em: <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/historianobrasil/arquivos-em-pdf/Imprensa_Brasileira_dois_seculos_de_historia.pdf> Data do acesso: 18 dez. 2013.

_____. *Maiores jornais do Brasil*. 2012. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil>> Data do acesso: 18 dez. 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Silvia Lúcia dos Santos. *Estratégias discursivas e o humor na publicidade televisiva*. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. 230f.

BIRD, S. Elizabeth; DARDENNE, Robert W. Mito, registros e ‘estórias’: explorando as qualidades narrativas das notícias. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e estórias*. 2. ed. Lisboa: Vega, 1999.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. São Paulo: Unicamp, 2004.

CHAMMAS, Eduardo Zayat. *A ditadura militar e a grande imprensa*: os editoriais do Jornal do Brasil e do Correio da Manhã entre 1964 e 1968. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 113f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-131>>

22012-101040/pt-br.php>. Acesso em: 23 dez. 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

CORREIO DA MANHÃ. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, p. 1, 15 jun. 1901. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1901_00001.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 27 jun. 1968. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-manha/089842>>. Acesso em: 14 out. 2013.

DHBB. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

FIDALGO, António; SERRA, Joaquim Paulo. Informação e Comunicação Online: Jornalismo Online. vol. 1. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110829-fidalgo_serra_ico1_jornalismo_online.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

FIORIN, José Luiz. Tendências da Análise do Discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p.173-79, Campinas, jul./dez., 1990. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/3022/2503>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Correio da Manhã*. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/correio-da-manha%C3%A3>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. *Jornal do Brasil*. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/jornal-do-brasil>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

GOMES, Regina Souza. A modalização em reportagens jornalísticas. *Diadorim*: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 4, p. 207-21, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/149/158>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do séc. XX*. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

JORNAL DO BRASIL. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 27 jun. 1968. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/jornal-do-brasil/030015>>. Acesso em: 10 out. 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORETZSOHN, Sylvia. *Jornalismo em tempo real: o fetiche da velocidade*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

O GLOBO. *O Globo*. Rio de Janeiro, p.1, 02 abr. 1964. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=196019640402C&e_dicao=Matutina>. Acesso em: 27dez. 2013.

_____. *O Globo*. Rio de Janeiro, 27 jun. 1968. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=196019680627>>. Acesso em: 20nov. 2013.

OLIVEIRA, Gil Vicente Vaz. 1968 visto pelas lentes do Correio da Manhã. In: *Revista Acervo*, Arquivo Nacional, v. 2, n. 1/2, pp. 1-23, 1998. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/primeirosescritos/sites/www.historia.uff.br/primeirosescritos/files/Artigo%20Gil%20Vicente.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1990.

PENA, Felipe. *No jornalismo não há fibrose: e outros ensaios críticos sobre a imprensa*. Rio de Janeiro: Cassará, 2012.

_____. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. A mídia e o lugar da história. *Lugar Comum* – Estudos de mídia, cultura e democracia, n. 11, p. 25-44, Rio de Janeiro, 2000.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006.

TRAQUINA, Nelson. As teorias do jornalismo. In: _____. *Teorias do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 145-204.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANEXOS

Capa do *Correio da Manhã*, edição do dia 27 de junho de 1968.



Capa do *Jornal do Brasil*, edição do dia 27 de junho de 1968.



Capa do *Globo*, edição do dia 27 de junho de 1968.



UM ESTUDO DESCRITIVO DOS DEMONSTRATIVOS E OUTROS DÊITICOS EM MURILO RUBIÃO

Caroline Feitosa de Sousa (UERJ)

caroline-feitosa@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretendeu estudar os papéis sintáticos e semânticos dos demonstrativos e de outras classes gramaticais na função dêitica em corpus selecionado da obra de Murilo Rubião – no conto “A Cidade”. Para melhor observar o comportamento dos dêiticos na linguagem literária, comparamos e percorremos historicamente as definições e as visões sobre os demonstrativos de modo sucinto: em Claudio Brandão e na sua *Syntaxe Clássica Portuguesa*, em Celso Cunha e na sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, em José Carlos de Azeredo e na sua *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Em seguida, trouxemos à discussão a visão da Pragmática e da Linguística Textual sobre os demonstrativos e outras classes no seu papel dêitico. Obtivemos algumas reflexões e hipóteses em relação à Literatura fantástica de Murilo Rubião e, principalmente, em relação aos sentidos suscitados pelos dêiticos.

Palavras-chave:

Demonstrativos. Murilo Rubião. Papéis dos dêiticos.

1. Introdução

Este trabalho, a princípio, se propõe a estudar os papéis sintáticos e semânticos dos demonstrativos e de outras classes gramaticais na função dêitica em *corpus* selecionado da obra de Murilo Rubião – no conto “A Cidade”.

A escolha do conto “A Cidade” também se deu em função do conteúdo temático – uma personagem que chega a uma cidade desconhecida e cria conflitos sem saber as reais razões deles. Desconfiávamos que, nas obras da Literatura fantástica, os demonstrativos e expressões adverbiais nos levam para lugares insólitos; eles apontam para referências exofóricas no tempo e no espaço ou apresentam relações vagas de referência. O conto em destaque apresentava quantidade razoável do objeto de análise e foi comum as personagens se referirem a pontos no tempo e no espaço que geraram dúvida ou sensação de incerteza no leitor. Ou ainda, é comum, neste texto do Rubião, existir um tempo linguístico específico, gerando lugares também específicos no tempo e no espaço. Os dêiticos poderiam ser alguns dos elementos textuais que fazem transparecer essa característica.

Para melhor observar o comportamento dos dêiticos na língua literária, pretendemos inicialmente comparar e percorrer historicamente as definições e as visões sobre os demonstrativos de modo sucintoem: Claudio Brandão e na sua *Sintaxe Clássica Portuguesa*, em Celso Cunha e na sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, em José Carlos de Azeredo e na sua *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Em seguida, trazer à discussão a visão da Pragmática e da Linguística Textual sobre os dêiticos. Assim, percorremos os estudos dos dêiticos a partir da visão de Gustavo Adolfo da Silva, que nos trouxe os conceitos de dêiticos de Lyons, Bühler, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, Benveniste e Marcuschi. Não foi nosso objetivo adentrar o denso terreno de cada teórico, mas sim apresentar, de forma geral, pontos de convergência sobre o tema e trazer detalhes que compusessem um corpo teórico mínimo para enriquecer nosso entendimento sobre o fenômeno estudado.

Examinaremos, então, como as relações dêiticas ajudam a construir os sentidos do insólito, como nossa primeira hipótese, no “espaço-tempo físico-social-cronológico de comunicação” (AZEREDO, 2010, p. 248) na Literatura de Murilo Rubião.

2. Os demonstrativos e a relação dêitica

Cláudio Brandão, em sua *Sintaxe Clássica Portuguesa*, analisa os demonstrativos dividindo o capítulo a respeito do tema em duas partes: a função dêitica e a anafórica. Brandão afirma que a função dêitica é primordial dos demonstrativos, uma vez que o papel principal dos demonstrativos é justamente mostrar a proximidade e a distância, a posição de um pronome e sua relação com a pessoa gramatical correspondente, no tempo e no espaço. Isto é, o demonstrativo *este* exprime, de um modo geral, o que está perto da 1ª pessoa; o *esse* indica o que está próximo da 2ª pessoa, e o *aquele* se aplica ao que está distante tanto da 1ª quanto da 2ª pessoa.

O autor ainda descreve mais duas situações em que o dêitico espacial é usado. Na primeira, usa-se *este* quando se fala sobre algo que está próximo de nós ou da pessoa a quem nos dirigimos, e *esse* para designar coisas um pouco mais distantes de nós, porém sem se referir ao nosso interlocutor ou leitor. A segunda explicação orienta-nos no sentido de que devemos usar *este* para exprimirmos o que fazemos, pensamos ou dizemos, e usar *esse* para nos referirmos ao que o nosso interlocutor faz, diz ou pensa.

Notamos, a seguir, a função dêitica dos demonstrativos nos exemplos de Cláudio Brandão:

- (a) “*Esta* ilha pequena que habitamos/ *É* em toda *esta* terra certa escala ...”(Lus, I, 54).
- (b) “*Inspira* imortal canto e voz divina/ *neste* peito mortal que tanto te ama” (Id., III, 1)

A tabela dos demonstrativos de Brandão contempla os usuais *este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo* e inclui *o, a; o mesmo; tal*. A Gramática de Celso Cunha, como veremos a seguir, considera *o, a, mesmo, tal, próprio e semelhante* como substitutos dos demonstrativos e não demonstrativos propriamente ditos.

As gramáticas contemporâneas exploram visão parecida com a de Brandão. Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha, a função dêitica desponta logo no início do capítulo sobre Demonstrativos. Celso Cunha descreve a função dos pronomes demonstrativos da seguinte forma: “situam a pessoa ou coisa designada relativamente às pessoas gramaticais. Podem situá-la no espaço e no tempo”. Logo depois, no mesmo item 1, observa-se a explicação: “a capacidade de mostrar um objeto sem nomeá-lo, a chamada função dêitica, é que caracteriza fundamentalmente esta classe de pronomes” (CUNHA, 2001, p. 328). O exemplo que o gramático utiliza para demonstrar a função dêitica é:

- (c) “*Lia* coisas incríveis para *aquele* lugar e *aquele* tempo.” (C. dos Anjos, DR, 105).

Neste mesmo capítulo, Celso Cunha lista alguns dos empregos usuais ou particulares dos demonstrativos. Destacaremos alguns:

- (d) A atitude de desinteresse para estimular a coisa a ir para longe. Ex.: “— Tire *esse* bandido da minha frente”
- (e) Nisto equivalendo a “*nesse* momento”, “*então*”. Ex.: “*Nisto*, ouvimos vozes e passos”. Escritores modernos empregam nisso com esse mesmo valor: ex.: “*Nisso*, a orquestra (...) atacou “parabéns pra você”.
- (f) O, a como substitutos de demonstrativos (Cláudio Brandão refere-se ao mesmo fenômeno sintático, o pronome que introduz uma relativa). Ex.: O homem que ri, liberta-se. *O* que faz rir, esconde-se.

Ele acrescenta o comentário a seguir à observação do exemplo (f): quando equivale a *isto, isso, aquilo* e exerce função de OD ou predicativo, referindo-se a um substantivo ou um adjetivo.

José Carlos Azeredo, na *Gramática Houaiss*, em um item nomeado *Determinação dêitica e remissiva: os demonstrativos*, no capítulo *O Sin-*

tagma Nominal, trata especialmente das funções sintáticas dos demonstrativos, mas antes relembra o conceito dos pronomes demonstrativos: são aqueles que “servem para localizar, em relação às pessoas do discurso, os objetos (seres, coisas e noções) que entram no conteúdo de nossos enunciados” (AZEREDO, 2010, p.248). A localização realizada pelos demonstrativos se dá de duas formas: a dêitica, no contexto do espaço-tempo físico-social-cronológico de comunicação, e a anafórica ou remissiva, na própria construção do texto. Quando enunciador e destinatário compartilham o instante e o espaço da enunciação, é provável, segundo o autor, que estejamos diante da função dêitica.

Azeredo, em um capítulo anterior sobre pronomes demonstrativos, descreve a noção de âmbito, bastante apropriada para ajudar a entender a função dêitica: os demonstrativos situam os objetos em relação às pessoas do discurso e “as pessoas do discurso passam a ser unidades referenciais do que chamaremos de âmbitos, em cujos limites o enunciador situa os objetos” (*Idem*, p.177). Nesse sentido, os pronomes atuam na função dêitica também porque emissor e destinatário compartilham do *âmbito* comum da interlocução dada naquele contexto.

O autor acrescenta em sua tabela dos demonstrativos, além dos usuais, outras combinações próprias da modalidade falada: para a primeira pessoa, este, esta, esse, essa, isto, isso *aqui*; para a segunda pessoa, este, esta, esse, essa, isto, isso *aí*; e para a terceira pessoa, aquele, aquela, aquilo *lá/ali*.

A novidade desse quadro foi equivaler os pronomes de primeira e de segunda pessoa e introduzir os advérbios *aqui*, *aí*, *lá/ali* para o auxílio da localização no tempo-espaço. Essa visão remete-nos aos estudos da dêixis pela Pragmática, que acrescentam os advérbios de lugar e tempo e outras classes com função dêitica.

3. A dêixis e as ciências da linguagem

O olhar mais aprofundado da dêixis começa com a história do conceito de enunciação. Jakobson e Benveniste “propõem a reflexão sobre a enunciação a partir do fenômeno linguístico da dêixis” (LOZANO, 2002, p.107). Sendo assim, a dêixis remete-nos, obrigatoriamente, nessa visão, à mensagem e às referências intrínsecas ao processo da enunciação. Isto é, notamos que as discussões geradas a respeito do fenômeno da dêixis, a partir daqui, lidam invariavelmente com o processo da enunciação, o momento

da comunicação.

A Pragmática esclarece que a dêixis é aquilo que demonstra, aponta, indica. “Os elementos dêíticos têm a função de determinar a relação espaço-temporal na qual o homem se localiza, movimenta-se e define o centro da comunicação” (SILVA, 2005, p. 47).

Quando a dêixis era mais objeto de estudo da Filosofia do que da Linguística, seu sentido ligava-se ao termo *ostensivo* - significava dizer que “o locutor aponta ou destaca algo sobre o qual quer despertar o interesse do seu interlocutor”; baseia-se “na ideia de identificação ou de dirigir a atenção através da indicação” (SILVA, 2005, p. 47).

Bühler determina a dêixis como *eu-aqui-agora*. Através desta tripla referência, é possível estabelecer uma relação entre o indivíduo e sua localização no tempo e no espaço. O trinômio referido por Bühler marca respectivamente: 1) o eu individual, aquele que está no centro das ações e distingue outros *eus* a partir desse centro de individualidade; 2) “o aqui” do espaço momentâneo em que se encontra o interlocutor – essa localidade não é fixa, depende, portanto, do contexto espacial assumido naquele instante pelo *eu*; 3) o agora como o tempo presente do comunicador, o momento do ato de fala, é o marco referencial de tempo nesse caso no discurso.

Em outras palavras, os elementos textuais: os pronomes pessoais, os demonstrativos, os advérbios de tempo e lugar e até os tempos verbais podem ser dêíticos em um discurso. Portanto, além dos demonstrativos, dêíticos puros, as ciências da linguagem estabeleceram novos representantes para as ações dêíticas.

Kerbrat-Orecchioni define os dêíticos como “unidades linguísticas cujo funcionamento semântico referencial (seleção na codificação, interpretação na decodificação) implica levar em consideração certos elementos constitutivos da situação de comunicação”; são eles: “1) papel que tem no processo da enunciação os actantes do enunciado, 2) situação espaço-temporal do enunciador e, eventualmente, do enunciatário” (Silva, 2005, p. 49).

No referido sistema, o “eu” e os pronomes pessoais constituem o ponto de partida que ancora a subjetividade na linguagem. Em volta dos pronomes pessoais, os outros indicadores dêíticos se organizam. Todos atuam em um conjunto tempo-espaço com a instância da enunciação em que o discurso é produzido.

4. A dêixis temporal

Os dêiticos temporais têm como ponto de partida o tempo especificamente linguístico, isto é, o momento em que se fala. Essa é uma cadeia infinita. Instaura-se o *agora* no discurso a cada ato de fala. Dessa forma, o enunciador enuncia sempre um novo tempo.

Há dois modos de perceber a ordenação do tempo em um texto: os tempos são indicados pelos eventos anteriores, posteriores ou contemporâneos ao momento da fala ou em relação a um marco temporal definido pelo texto (verificaremos a seguir). Ou seja, o momento da fala é o marco referencial do tempo presente. Isso ocorre, inclusive, com os advérbios e expressões temporais. Veja-se o quadro de advérbios e expressões temporais que Silva (2005) nos apresenta:

1) Em relação ao momento de fala:

Anterior	Concomitante	Posterior
há pouco	agora	daqui a pouco/logo
ontem	hoje	amanhã
há um mês	neste momento	dentro de um mês

2) Em relação a um marco temporal pretérito ou futuro:

Anterior	Concomitante	Posterior
Na véspera	então	no dia seguinte
Na antevéspera	no mesmo dia	daí uns dias

Maingueneau (1996 *apud* Silva, 2005, p.52) difere as indicações de localização absolutas (ex.: em 2012, em 14 de agosto de 2017) ou termos autodeterminados das que se alocam em uma referência no texto e dependem de interpretação (*daqui a pouco* estarei em casa). Nesta última, é que reside a qualidade dêitica. É nesta que o narrador delinea o discurso a partir do presente da enunciação. Observemos o exemplo de Murilo Rubião (2010):

- Então é você mesmo. Como é possível uma pessoa ir a uma cidade desconhecida sem nenhum objetivo? A menos que seja um turista.
- Não sou turista e quero saber onde estou.
- Isso não lhe podemos revelar **agora**. Poderia prejudicar as investigações.

A expressão *agora* é dêitica, pois considera o presente da enunciação na fala momentânea da personagem, isto é, a expressão adverbial tem validade nesse discurso especificamente.

Para Maingueneau, os advérbios de tempo podem se articular em um

sistema *enunciativo* ou *enuncivo*. O primeiro fixa-se em um momento de referência presente, à mercê do momento da enunciação, já o segundo fixa-se em torno de um momento de referência arrolado pelo enunciado.

Observe-se o contexto:

Eu tinha ido vê-la na véspera pela primeira vez; à meia-noite, quando fui chamá-la na casa do zelador do teatro, entregaram-me este bilhete. E no dia seguinte? Foi no dia seguinte que na casa do zelador que ela me mandou passear. (SILVA, p.54 *apud* DUJARDIN, 1989, cap. V)

Os advérbios de tempo que representam esse discurso não somam marcas dêiticas, porque a personagem associa fatos passados sobre outros fatos passados, ela não diz a partir do presente da enunciação (caso contrário, enunciaria ontem e amanhã).

5. A dêixis espacial

Na dêixis espacial, o espaço linguístico organiza-se a partir do *aqui* edo *eu*: os objetos estão situados ao redor do enunciador, a partir da relação com ele (à minha esquerda, à minha direita, etc.). Acompanhando o pensamento de Maingueneau, há essa localização relativa (ao enunciador) e também uma localização absoluta (no Maranhão, nos Estados Unidos) ou, ainda, uma localização contextual, que se calca em algum elemento no contexto linguístico (perto do Maranhão, abaixo dos Estados Unidos, etc.).

Assim como os dêiticos temporais que indicam sempre novo tempo de enunciação, os espaciais são imprescindíveis para organizar o discurso, pois não se pode dizer ou escrever apenas com referências universais. Dessa maneira, demonstrativos e advérbios são os principais dêiticos que auxiliam na localização espacial contextual.

Os demonstrativos vêm sendo descritos pelas gramáticas por um sistema tricotômico (este, esse e aquele), mas, como observa José Carlos Azeredo, esse sistema se condensou em dicotômico (este/esse e aquele). Na fala e até na escrita nos deparamos com a neutralização das localizações espaciais de primeira e de segunda pessoa.

Já os advérbios de lugar podem ser enunciativos ou enuncivos. Os primeiros se dividem em um sistema tricotômico (*aqui*, *aí*, *ali*) e dicotômico (*cá* e *lá*). *Aqui* e *aí* marcam o espaço da cena enunciativa e correspondem ao *eu* e ao *tu* respectivamente. *Ali* está fora da cena enunciativa e corresponde

ao *ele*. No sistema dicotômico, *cá* marca o espaço enunciativo e *lá* marca o espaço fora da enunciação. Os advérbios enuncivos se apresentam como *al-gures*, *alhures* e *nenhures*, e podem ser expressos pelos adjuntos *em algum lugar*, *em outro lugar*, *em nenhum lugar*.

O espaço linguístico que estamos tratando aqui se refere ao espaço da cena enunciativa. O narrador e o eu lírico criam espaços onde as personagens se movimentam. Esse espaço é instaurado pelo narrador ou a partir de um lugar no interior de um texto. Silva nos traz um exemplo de Casimiro de Abreu: “Eu nasci além dos mares:/ Os meus lares,/ Meus amores ficam *lá!*/ onde canta nos retiros/ Seus suspiros,/ Suspiros o sabiá!” Lembramos também do *Canto de Regresso à Pátria* de Oswald de Andrade (1971): “Minha terra tem palmares/ Onde gorjeia o mar/ Os passarinhos daqui/ Não cantam como os de *lá*.” Os espaços são pontos organizados a partir do que falam os eus líricos nos poemas – *lá* está em oposição a *aqui*.

Mas, quando os espaços são constituídos a partir de um ponto marcado no interior do texto, estamos diante de um *espaço enuncivo*. Observe-mos em Mário de Andrade: “*No fundo do mato-irgem* nasceu Macunaíma, herói de nossa gente.” O adjunto adverbial é um ponto marcado no texto, construído pelo narrador.

6. A dêixis discursiva

É comum vermos estudos preocupados com a diferenciação entre a dêixis discursiva ou textual e a anáfora, pois nos deparamos constantemente com o problema de delimitação conceitual de ambas. Também é comum notarmos suas semelhanças, é praticamente impossível não descrever a anáfora nesse tipo de análise. Este trabalho, porém, fará um esforço para não entrar na referida discussão, devido ao nosso objetivo descritivo. A ideia foi remontarmos aos conceitos sobre dêixis mais comuns no universo da Linguística para termos um aparato teórico no desenrolar descritivo.

Nesse sentido, a dêixis discursiva encampa muitos dos sentidos dos outros tipos de dêixis: os pessoais, os temporais e os espaciais. Ehlich, estudioso do assunto, nos esclarece que a dêixis discursiva aponta sistematicamente para algo não pontualmente identificável, isto é, volta-se para “atividades de compreensão, orientando o foco de observação e atenção do leitor”. A diferença da dêixis discursiva para as demais dêixis está nos *campos de mostraçã*o e nos *espaços mostrativos*. “Tais espaços são eminente-

mente cognitivos e textuais e não se instituem como contextos situacionais” (SILVA, 2005, p.61).

A dêixis textual é representada por formas neutras, demonstrativos, advérbios ou expressões adverbiais. Sua intenção é organizar e orientar o foco do interlocutor. Diferentemente da anáfora, responsável por uma relação de referenciação, a dêixis leva o olhar do leitor/ouvinte para certa porção do discurso, isto é, focaliza a atenção a essa porção do discurso. Em um enunciado, ela se refere a uma parte anterior ou posterior do discurso. Observemos o exemplo:

Do ponto de vista econômico, há aspectos positivos a serem retirados de uma área onde o sol é abundante e onde a tecnologia poderá transformá-la numa referência de produtividade no setor primário, com a possibilidade de múltiplas safras anuais de frutos tropicais, por exemplo, com a irrigação, o que reforçará de uma forma espantosa as exportações brasileiras. **Esse privilégio natural** nos dá vantagem em relação a uma região do porte da Califórnia americana. (JoEd1, editorial)¹⁷³

O dêitico grifado não cumpre apenas a função de referência lexical, por exemplo, mas aponta para uma parte do discurso em que se descrevem características climáticas e outras a respeito do plantio de frutos tropicais. Ele também exige do leitor uma espécie de localização cognitiva e textual ao mesmo tempo: o dêitico resumitivo refere-se a uma porção anterior do discurso e introduz um novo ponto de vista, “privilégio natural”, sobre o tema.

Nos estudos de Cavalcante (2000), “dois critérios são atribuídos à caracterização dos dêiticos discursivos: a referência a porções difusas do discurso e a consideração do posicionamento do falante na situação enunciativa”. No exemplo acima, o dêitico reúne essas partes difusas em uma expressão adverbial, ao mesmo tempo em que considera a posição do falante no discurso.

Outro critério mencionado em Cavalcante para se detectar a dêixis discursiva é a metalinguagem ou, segundo expressão de Marcuschi (1998), “a função metacognitiva” dos dêiticos textuais. Exemplificando: Na última frase emblemática de *Memórias Póstumas*, Machado deixa ao mundo um recado pessimista (esse trecho refere-se à frase “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”).

¹⁷³ Exemplo retirado de <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci183.htm>. Acesso em: 06/08/2017.

Com exceção da dêixis discursiva, que nos exige análise mais aprofundada para não cairmos na ambiguidade conceitual, no geral, para as ciências linguísticas, a dêixis aponta para um referente que está forado discurso, estabelecendo, assim, uma relação exofórica na situação de comunicação. Ela utiliza o referente espaço-tempo-contexto-discurso do enunciator para arrolar outros novos discursos, e, assim sucessivamente, sempre sair desse ponto de partida: o *eu-aqui-agora*.

7. Análise de “A Cidade”

Dividiremos esta análise de acordo com a ordem teórica estabelecida na primeira parte deste trabalho. Portanto, analisaremos as ocorrências primeiramente de acordo com a tradição gramatical; em seguida, de acordo com a ordem proposta sobre os conceitos da Pragmática no corpo teórico: dêixis temporal, espacial e textual. E, ainda, para facilitar a menção dos casos descritos neste trabalho e evitar a repetição metalinguística, nomearemos os grupos de exemplos como A, B, C, etc.

No corpo teórico, trouxemos a visão da Gramática mais clássica e originária do principal papel dos demonstrativos – o de justamente mostrar a proximidade e a distância, a posição de um pronome e sua relação com a pessoa gramatical correspondente, no tempo e no espaço. Essa função, de certa maneira, já se cumpre ao observar o funcionamento morfológico e o comportamento sintático natural dos demonstrativos – os demonstrativos são puramente dêiticos, como as gramáticas trazem de maneira geral.

Portanto, as ocorrências *naquele, aquele, esta, este, nesta, neste, daquela* que aparecerão, nos próximos parágrafos, naturalmente, já mostram a proximidade ou a distância em relação às pessoas do discurso, primeira e terceira. Elas ocorrem porque ora temos a narração em terceira pessoa, ora as personagens tomam voz e, daí, passam a representar a realidade temporal e espacial a partir do seu próprio referencial. Usamos, então, o demonstrativo de primeira pessoa para apontar o objeto perto do locutor (acidade) e o demonstrativo de terceira pessoa para apontar o objeto longe do locutor ou da personagem Cariba, ou, como prefere dizer Azeredo (2010), fora do âmbito do emissor e do destinatário. Vejamos os casos A:

Cariba acreditou que a demora poderia ser atribuída a algum comboio de carga descarrilado na linha, acidente comum **naquele** trecho da ferrovia.

Várias vezes voltou a cabeça, procurando fixar bem a paisagem que deixava

para trás. Tinha o pressentimento de que não regressaria **poraquele** caminho.

– Que cidade é **esta**? – perguntou, esforçando-se para dar às palavras o máximo de cordialidade.

A uns, o estranho fizera indagações de pouca importância: “**Esta** cidade é nova ou velha?”

– Já temos vadios de sobra **nesta** localidade.

Quando ela se despede – o corpo tenso, o suor porejando na testa – Cariba sente o imenso poder **daquela** prisão.

– Não. Ainda é você a única pessoa que faz perguntas **nesta** cidade.

Cláudio Brandão traz-nos outras classes gramaticais para compor o cenário dêitico, o artigo *o* mais o pronome indefinido: *o outro*. Ele aponta o uso do *o outro* como um discriminativo e *o, a* como demonstrativos, quando: a) seguidos de oração relativa: “acharam-me os que me não buscavam” e b) seguidos de um complemento da preposição *de*: os homens da Europa vão assentados, os da Ásia e da América jazendo (BRANDÃO, p.226). Celso Cunha, posteriormente, tratará da mesma maneira *o, a* como demonstrativos.

O conto “A Cidade” ajuda-nos a fazer a demonstração de alguns desses elementos. Vejamos as ocorrências B a seguir:

Chamou **o** funcionário **que** examinara as passagens e quis saber se constituía motivo para tanta negligência o fato de ir vazia a composição.

Apanhou as malas e se dispôs a subir **as** íngremes ladeiras**que** o conduziriam ao povoado.

– E reconhece este homem como sendo **o** que a abraçou na rua?

Animados, os outros também falaram, repetindo **o que** disseram antes: não reconheciam o prisioneiro, (...)

– Não me lembro do seu rosto, mas **um e outros** são a mesma pessoa.

A novidade em CB (Cláudio Brandão) é a noção do artigo enfático como dêitico. Para ele, *aquele* pode ter valor de artigo enfático, o que reforça a ideia de o artigo ser um demonstrativo enfraquecido. Ex.: “os ladrões que te falo não são *aqueles* miseráveis (os miseráveis)” (*Idem*, p.224). Vejamos os casos C a seguir:

– É **o** homem procurado – disseram ao delegado, um sargento espadado e

rude.

– E por que **as** casas dos morros estavam fechadas? – atalhou o desconhecido, agastado com a falta de polidez com que o tratavam.

– Então vocês viram **o** cara e não sabem descrevê-lo, seus idiotas!

Para CC (Celso Cunha) o mesmo só serve como demonstrativo quando tem valor semântico de exato (CUNHA, 2001, p. 342). Observe o exemplo D:

(...) mas deveria ser **o mesmo** indivíduo que lhes perguntara coisas tão estranhas.

Ressaltamos que pode haver outros casos, não exatamente descritos dessa forma na tradição gramatical, porém com valor de demonstrativos quando substituídos por *aqueles*, *aquelas*, etc. Por que não seria possível creditá-los como demonstrativos substitutos? Vejamos estes casos E:

– Venham **os outros** idiotas!

– **As** testemunhas! – gritou o delegado.

À exceção de Viegas, permaneceram todos em silêncio. Ela, fixando os olhos maliciosos no desconhecido, confirmou:

– Sim, **é ele**.

Passamos agora à análise dos dêiticos temporais e espaciais, segundo a visão linguística. Seguindo a ordem proposta aqui, listaremos os casos F que contêm expressões adverbiais temporais:
Percebeu **logo** que tinha pela frente um cretino.

– Isso não lhe podemos revelar **agora**. Poderia prejudicar as investigações.

– A sua coragem pouco nos importa – aparte ou, áspero, o sargento. – Cinja-se ao que for interrogado e responda **logo** se conhece este sujeito.

Cariba compreendeu **tardiamente** que a sedução das casinhas brancas fora um artil para atraí-lo ao vale.

Diz tratar-se de elemento altamente perigoso, identificável pelo mau hábito de fazer perguntas e que estaria **hoje** neste lugar.

Cheguei aqui há poucas horas e as testemunhas afirmam que me viram, pela primeira vez, **na semana passada**!

– Alguém fez **hoje** alguma pergunta?

As bases teóricas desenvolvidas neste trabalho, de uma forma geral, concordam que as expressões adverbiais *logo, agora, logo, tardiamente, na semana passada, hoje* citadas acima expressam a função dêitica no discurso, pois assinalam referências temporais a partir do presente da enunciação. O tempo presente, o *agora*, é reinventado a cada ato de fala das personagens e essas expressões representam essa ação.

Contudo, as expressões G listadas a seguir revelam um marco temporal construído no texto e não em relação ao presente da enunciação na narrativa. Sendo assim, estamos diante de um sistema enuncivo e não enunciativo. Analisemos as expressões G:

– Quis fugir, porém ele me agarrou pelos pulsos e perguntou: “Como vai seu pai? **Ainda** mora com as tias velhas?”.

– O comunicado do setor de segurança é claro e diz textualmente: “O homem chegará **dia 15**, isto é, **hoje**, e pode ser reconhecido (...)”

Cinco meses após a sua detenção, ele não mais espera sair da cadeia. Das suas grades, observa os homens que passam na rua. Mal o encaram, amedrontados, apressam o passo.

Duas horas se passaram até que chegasse a mulher. Entrou desembaraçada, (...)

Durante todo o percurso, desde as vias secundárias à avenida principal, os moradores do lugar observaram Cariba com desconfiança.

Ainda, dia 15, hoje, cinco meses após a sua detenção, duas horas se passaram são expressões adverbiais que relembram acontecimentos, momentos, datas fixadas de eventos marcados no tempo da memória narrativa das personagens, isto é, as personagens articulam fatos passados sobre outros fatos, referem-se a um tempo demarcado no enunciado e não ao momento presente do ato de fala no enunciado. Nesse caso, as expressões perdem qualidade dêitica.

A expressão dêitica *durante todo o percurso* encerra duas noções: a de tempo e a discursiva. Ela focaliza a atenção do interlocutor para o “percurso” da personagem, uma expressão resumitiva que direciona a atenção do leitor para uma parte do discurso, e, ao mesmo tempo, aponta para um tempo linguístico construído no discurso do narrador. Embora a expressão aparente serenunciva, traz a ambiguidade da função dêitica discursiva.

O grupo de exemplos A e o próximo grupo de exemplos H carregam demonstrativos e expressões adverbiais de lugar de qualidade dêitica. Essas expressões estão de acordo com o tempo linguístico do presente da enunciação. As expressões do grupo H, *na antepenúltima estação, lá embaixo, nesta localidade, aqui, do topo da montanha, neste lugar, aqui* são adjuntos adverbiais que instituem o momento presente da enunciação tanto do narrador, quanto da personagem. O espaço-tempo é constituído especialmente para o presente enunciativo da narrativa.

Destinava-se a uma cidade maior, mas o trem permaneceu indefinidamente **na antepenúltima estação**.

Desceu vagarosamente. Os homens (e por que não as belas mulheres?) deveriam encontrar-se **lá embaixo**.

– Já temos vadios de sobra **nesta** localidade. O que veio fazer **aqui**? – perguntou o policial.

Caminhou um pouco mais e, **do topo da montanha**, avistou a cidade, tão grande quanto a que buscava.

Diz tratar-se de elemento altamente perigoso, identificável pelo mau hábito de fazer perguntas e que estaria hoje **neste** lugar.

– Nada disso faz sentido. Não podem me prender com base no que acabo de ouvir. Cheguei **aqui** há poucas horas e as testemunhas afirmam (...)

A boa quantidade de demonstrativos e outros dêiticos espaciais, neste conto, remonta-nos à ideia hipotética (sobre o motivo da escolha do *corpus*) de que o texto de realismo fantástico é uma fonte produtiva para esta análise e que neste caso fizeram diferença e contribuíram para os sentidos do insólito. Contudo, não podemos afirmar por ora que os dêiticos funcionam apenas para dar o sentido do insólito na literatura de Rubião, seria necessário mais *corpus*. Constatamos também que o sistema de enunciação em que funcionam os dêiticos não depende exclusivamente de um tipo de terreno insólito, pois espaço e tempo linguísticos reinventam-se a todo instante em uma narrativa, sendo ela realista ou fantástica. Tomemos o exemplo do grupo H –pelo mau hábito de fazer perguntas e que estaria hoje *neste* lugar –podemos afirmar então que o demonstrativo *neste* contribui para a construção do universo de tempo-espaço dêitico em si não é fixa, nem exata. E, de uma certa maneira, essas reiterações constantes dos enunciadores das relações de inexistência tempo-espaço-lugar apontam-nos para uma hipótese de que o objeto de análise tenha sido eficaz para começarmos a perce-

ber a construção do universo insólito.

8. Conclusão

Inicialmente pensamos que o fator Literatura Fantástica seria imprescindível para encontrarmos o lugar da dêixis no discurso do narrador e das personagens de Murilo Rubião. De fato, a escolha do texto de Rubião nos conferiu uma boa quantidade de dêiticos, mas, por enquanto, não podemos afirmar que os dêiticos sejam imprescindíveis para refletir em sua totalidade os sentidos do insólito. Esta análise, na realidade, abriu-nos para pensar na hipótese de que a Literatura Realista Fantástica de Rubião ou a própria Literatura Fantástica são um caminho especialmente fértil para a leitura dos dêiticos, pois muitas das relações referenciais dizem respeito ao universo de referências incomuns, enigmáticas e externas ao texto, assim como creditamos à escolha do *corpus* essa característica.

Para um trabalho posterior, portanto, é possível ampliar a análise estilística de incidência tópica dos dêiticos e verificar se eles, de fato, são elementos intrínsecos e imprescindíveis para a construção dos sentidos insólitos na Literatura de Rubião e de outros autores do Fantástico.

Contudo, consciente ou inconscientemente, o autor do texto lançou mão de uma quantidade significativa de dêiticos espaciais, o que está de acordo com o tema de “A Cidade”, numa desconhecida cidade e o constante movimento da personagem em querer saber sua localização e referências palpáveis daquela cidade, objetivo não realizado na narrativa. Por isso, do ponto de vista do uso estilístico e do ponto de vista do uso da língua escrita no PB, demonstrativos e expressões adverbiais de localização espacial, nos grupos de exemplos A e H, trouxeram formas abundantes para esses usos.

Do ponto de vista da análise linguística, os elementos dêiticos trouxeram a esta análise novas formas de se olhar para o texto escrito como fonte de abordagem do fenômeno dêitico, já que é mais comum encontramos exemplos na língua falada, por se tratar da matéria dos estudos da enunciação. Foi notável, por isso, o número significativo de exemplos de dêiticos presentes nas falas das personagens em discurso direto. No corpo do texto, apareceram em torno de dezoito exemplos dessas ocorrências.

De forma geral, o tom do discurso narrativo fantástico e a escolha estilístico-temática do autor contribuíram para o objetivo descritivo deste

trabalho, na medida em que a função dêitica se revela no fluxo do tempo e do espaço inconstantes, de referências que se apresentam conforme tempo e espaço novos a cada interpretação desses lugares descritos pelas personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. Macunaíma: O herói sem nenhum caráter. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/1031/1/Macuna%C3%ADma.pdf> na data de 06/08/2017.

ANDRADE, Oswald. Canto de Regresso a Pátria. In: *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BRANDÃO, C. *Sintaxe clássica portuguesa*. Imprensa da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1963. Disponível em 04/08/2017: <http://docslide.com.br/documents/sintaxe-classica-portuguesa-claudio-brandao-1963.html>

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A dêixis discursiva. In: *Rev. de Letras*, n. 22, Vol. 1/2 – jan/dez. 2000. Disponível em 04/08/2017: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art06.pdf>

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed. 2001.

DUJARDIN, Edouard. *A canção dos loureiros*, São Paulo, Globo, 1989.

LOZANO, Jorge et al. *Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual*. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. A dêixis. In: *Pragmática: a ordem dêitica do discurso: as representações do EU e seus efeitos de sentido/ Gustavo Adolfo Pinheiro da Silva* – Rio de Janeiro: Enelivros, 2005.

UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Evanilde Miranda de Freitas Guimarães (UERR)

miranda.evanilde@gmail.com

Jairzinho Rabelo (UERR)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção textual escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, a fim de responder as seguintes questões: qual a relação dos alunos de Letras com a construção da produção escrita? Que estratégias são usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita? Que direcionamentos podem ser dados para estreitar a relação ensino-aprendizagem referentes à produção textual? São objetivos analisar como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita de alunos, para verificar as estratégias usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Para tanto, o estudo de natureza qualitativa, tem como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental com análise da produção textual desses alunos, com fito de analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, levando em consideração as estratégias usadas pelo professor e as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos, para propor possíveis ações superadoras da problemática. Ademais, a pesquisa fundamenta-se em autores como Ingedore Koch (1999) retratando a linguística textual; Maria Costa Val (1991) conceituando o que é texto e textualidade; e Ingedore Koch & Vanda Maria Elias (2006) sobre os sentidos do texto.

Palavras-chave:

Escrita. Científico. Letras. Linguística. Produção Textual.

1. Introdução

A preocupação com a escrita já foi alvo de muitos debates ao longo da história. Muitas áreas de estudo realizaram pesquisas referentes ao texto como a Análise do Discurso, a Semiótica do Texto e dentre outras, a Linguística Textual. A última, que servirá de instrumento para esse estudo, centra-se na estruturação do texto e nos sentidos que o mesmo apresenta. Porque é tão importante escrever bem? Porque há uma alta cobrança com a escrita bem elaborada? Esses questionamentos parecem óbvios, mas são pertinentes, pois sinalizam a realidade da deficiência na escrita em muitos âmbitos, desde o profissional, o escolar ao ensino superior, onde muitos

têm dificuldade para produzir textos, tanto orais quanto escritos.

A pesquisa realizada pelo III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – (INAF), aponta que apenas ¼ da população brasileira entre 15 e 64 anos possui domínio pleno de compreensão de textos e 8% ainda detém-se no analfabetismo. Acreditou-se por muito tempo que a deficiência de compreensão e produção de textos era motivada pela falta de domínio das regras gramaticais de uso da língua, no entanto, mesmo priorizando-se o ensino gramatical, o problema persistia. De acordo com dados de 2014 do Ministério da Educação dos quase 6,2 milhões de pessoas que fizeram a prova do Enem, apenas 250 obtiveram nota máxima 1000. Outras 217, 339 zeraram a redação por não entenderem o que foi proposto e por fugirem do tema. Isso sinaliza que o problema com a escrita ainda persiste e perpassa o ambiente escolar, uma vez que o fato implica também na qualidade da formação, influenciando assim, em toda uma carreira profissional e na vida dos que dependerão desses profissionais.

A motivação pelo tema partiu da experiência de lecionar a disciplina de Leitura e Produção Textual na Universidade Estadual de Roraima, no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Na ocasião, pude observar que embora os acadêmicos tivessem boa comunicação oral, apresentavam dificuldades em relação à produção textual escrita, como coesão, coerência, ortografia, paragrafação e etc. Como docente, me senti um tanto incomodada por não poder cobrar dos alunos e nem conseguir apresentar uma solução para superar o problema, em razão do curto tempo da disciplina.

O tema é abordado por autores como Marina Pereira Cavalcante (2011) retratando os desafios da produção textual das redações de candidatos do Recrutamento Interno da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT); e Orlando de Paula (2012) apresentando as manifestações de coesão e coerência de textos de formandos de Letras, a partir de questões discursivas de Linguística e Língua Portuguesa do Exame Nacional de Cursos (ENC), substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Todavia, a presente pesquisa visa compreender as dificuldades dos alunos do curso de Letras, buscando, a partir de suas produções textuais, questionário e entrevista, apresentar propostas que contribuam para melhorar o processo de ensino–aprendizagem na construção de textos escritos.

Desse modo, a pesquisa busca analisar como se estabelece o processo de ensino–aprendizagem da produção textual escrita de alunos do curso de Letras, a fim de identificar as principais dificuldades de produção

textual escrita vivenciadas por esses alunos; identificar de que maneira o professor lida com a produção textual escrita em um contexto e diversidade linguística e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos do curso de Letras no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Nessa perspectiva, a pesquisa é relevante por ampliar as discussões sobre o tema. É também importante, no sentido de poder auxiliar os discentes a superar as dificuldades no processo de construção de textos e ajudar os professores a estreitarem a relação ensino–aprendizagem referente à produção de textos no curso de Letras. A pesquisa pode ter continuidade e apontar para um curso de extensão, especificamente para esse público como ação contributiva para desenvolvimento das competências da escrita.

2. O curso de letras no Brasil e o Curso de Letras da UERR

Os cursos de Letras surgiram no Brasil nos anos 30. Segundo Fiorin (2006), foi em 1934 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1935, na Universidade do Distrito Federal e em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. O autor elucida que no período colonial, a metrópole mantinha o monopólio da formação superior na Universidade de Coimbra, com cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos para formar padres. A partir da fuga da família real portuguesa para o Brasil, com a mudança de monopólio em 1815 e o país é elevado a Reino Unido de Portugal e Algarves, e com independência proclamada em 1822, é que surge a necessidade do ensino superior. O interesse era formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo de classes dominantes. Assim, a Universidade Paulista, surge com o fito de criar uma nova elite para liderar o país, superando o atraso nacional, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Docência e pesquisa marcavam a base da concepção de nova universidade. A área das ciências humanas tinha forte tendência alternativa liberal do fascismo, com professores vindos da França, de acordo com Duarte (1976).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases prevê que a formação docente deve ser “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. A partir daí, ampliou-se a demanda de licenciaturas e regulamentações para garantir o cumprimento da lei. De acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) os cursos de formação de professores, suas diretrizes e propos-

tas pedagógicas devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001) os cursos devem viabilizar o desenvolvimento de habilidades afim de que o docente tenha um desempenho de competência, no domínio da língua, seu funcionamento, estruturas e manifestações culturais. Ambos, PCN e OCN (BRASIL, 1998), (BRASIL, 2006) defendem que o ensino da língua portuguesa deve tomar o texto como ponto de partida, para evitar meras decodificações da gramática normativa, de modo que os conteúdos básicos de Letras devem fundamentar-se nos estudos linguísticos e literários, voltados para o texto e o uso da língua e da Literatura como práticas sociais. Sob essa ótica, pensar o ensino superior é refletir sobre uma formação profissional de aprendizagem promotora de sujeitos atuantes e transformadores de sua realidade.

O projeto do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (2006) apresenta como foco a formação de profissionais enquanto agentes de transformação social, interculturalmente competentes, capazes delidar de forma crítica com a linguagem, em especial a verbal nos contextos oral e escrito. Conforme o projeto, o curso oferece ensino profissional crítico e de reflexão acerca do fenômeno linguístico, tendo o texto como unidade de ensino e a leitura como perspectiva de letramento. Ao longo do curso, fazem parte da prática de produção textual, as atividades de iniciação científica como trabalhos científicos, resenhas, resumos, projetos, TCC, além das atividades complementares do total de 200 horas, de caráter acadêmico-científico-culturais, que contribuem para a formação intelectual, profissional, artística e cidadã.

2.1. O Ensinar e o Aprender a Produção Textual

A prática da produção textual leva a refletir sobre dois aspectos fundamentais do processo de aquisição do saber, o ensinar e o aprender. Considerando que escrever um bom texto é uma ação possível a todos que se dispõem a aprender a partir de treino e persistência, é possível refletir sobre sua prática de ensino, estratégias, metas e resultados, que assumem fundamental importância no processo de produção textual. Eliane Santos Raupp (2005, p. 56) reflete sobre o ensino afirmando que “ensinar língua portuguesa hoje, é não duvidar de que a leitura confere à escrita uma característica de prática social entre sujeitos” isto porque é também por meio desta que

o leitor vai gradativamente construindo seu discurso interno, ao produzir e registrar leituras, sua história e seus textos. Na verdade, a ideia de prática social entre sujeitos imprime a carência de se ir além da técnica, visto que é preciso ensinar a ler com o fito de tornar-se capaz de apropriar-se de conhecimento acumulado ao longo da história, e ensinar a escrever de modo a propiciar reflexão sobre o que se produz conhecimento. Postura semelhante assume Bagno (2001), quando questiona o ensino da língua e propõe um conjunto de sugestões práticas aliadas à reflexões teóricas advindas de investigações linguísticas recentes, a fim de transformar aulas dos professores em atividades de pesquisa com a interação dos alunos, para que assim, haja superação dos problemas no processo de ensino–aprendizagem.

Em se tratando do escrever, conforme Vieira (2005, p. 32), o funcionamento da escrita é constituído por princípios funcionais, a partir da solução do problema de como escrever e para que escrever. Linguísticos, em conformidade com a resolução do problema de como a linguagem escrita está organizada para obter significados na cultura, incluindo regras gramaticais, sintáticas, semânticas e pragmáticas; e relacionais, de acordo com a superação do problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa. Sob essa ótica, entende-se que a redação de um texto de qualidade não implica em dicas rápidas e imediatistas, mas em conhecimento de mundo e de sua língua, somados à uma gama de saberes técnicos, como domínio da ortografia, do léxico, da gramática e da pontuação. A familiarização com a escrita é, portanto, essencial porque é a partir do texto que a língua se materializa e se totaliza. Como Travaglia (2003), advoga, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino–aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, a fim de apropriar-se deles.

Maria Costa Val (1991) conceitua texto como a ocorrência linguística com unidade sociocomunicativa (contexto sociocultural), semântica (coerência pelo sentido) e formal (material, pela coesão), podendo ser de qualquer extensão, falada ou escrita. A autora elucida que a ideia de um texto bem elaborado implica em textualidade, conjunto de características que vão além de sequências de frases, que propõe fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Fazem parte dos linguísticos a coesão, coerência e a intertextualidade. Já os extralinguísticos são compostos por aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intencionalidade. Nos aspectos linguísticos, a coerência é fator fundamental, uma vez que o sentido não se dá apenas em si mesmo, mas quando “apresenta uma configuração compatível com o co-

nhecimento de mundo do receptor” (VAL, 1991). Já a coesão, é estabelecida “pela manifestação linguística da coerência”, por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Em se tratando de aspectos extralinguísticos, a situacionalidade relaciona-se ao contexto em que ocorre o discurso, que pode estabelecer de fato o sentido do texto. A informatividade influencia no interessado receptor, de modo que um discurso menos previsível torna-se mais interessante, mesmo que a recepção seja mais difícil. A intertextualidade é construída de fatores que torna um texto dependente não dependem do conhecimento de outros. Dos cinco aspectos, dois estão relacionados ao protagonista do ato comunicacional, a aceitabilidade e a intencionalidade. A primeira refere-se “à expectativa do receptor de obter conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. A segunda, ao esforço do produtor em produzir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente”.

A linguística do texto, que antes centrava-se apenas nos textos escritos e em sua produção, hoje trata tanto da compreensão como da produção de textos orais e escritos. Ela assinala que entre o discurso e o texto estão os gêneros. De acordo com Marcushi (2008, p. 84), gêneros são “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações comunicacionais em que ocorrem”. Os tipos textuais são caracterizados pela forma (aspectos lexicais e sintáticos) que os textos são apresentados, podendo ser narrativo, descritivo, informativo, argumentativo ou dissertativo. Dentro das tipologias textuais está a redação científica, texto dissertativo-argumentativo, cobrada no ensino superior, não apenas como Trabalho de Conclusão de Curso. Os acadêmicos precisam dominar esse tipo textual de caráter técnico, objetivo e bem elaborado, pois ele faz parte da vida cotidiana deles, por meio da produção de resumos, resenhas, avaliações discursivas, projetos e artigos. Em contrapartida, apesar de tantas pesquisas referentes ao texto ao longo dos anos, estudos ainda mostram que a fragilidade das produções textuais é uma realidade não apenas na educação básica, mas também no ensino superior. Isso leva a indagar por que é tão difícil escrever bem e qual a gênese desse problema tão antigo, a fim de propiciar direcionamentos possíveis de viabilizar a superação dessa problemática. Nesse sentido, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, a fim de apropriar-se deles (TRAVAGLIA, 2003). Uma vez que escrever um bom texto não é um dom distribuído a poucos, mas

uma habilidade possível de ser desenvolvida a partir de muito esforço, persistência e treino.

3. A importância do domínio da produção textual dos professores de língua portuguesa

Sem dúvida, a prática produz evolução e desenvolvimento. Não há fórmula mágica para se escrever bem, de forma coerente, coesa e objetiva, é preciso praticar e o professor deve ser o primeiro a dominar as teorias e práticas de produção textual, uma vez que terá de ensinar os alunos, haja vista também isto faz parte dos quatro tipos de competências necessárias a esses profissionais. Competência, segundo Sargis (2002, p.6) trata-se da “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, com o objetivo de realizar uma atividade”. Perrenoud (2000) vai além e defende que competência implica em capacidade de atualização de saberes, tendo como características essenciais, a pessoalidade (as pessoas são os não competentes), ao ambiente (onde a competência é exercida) e mobilização (diferente de acúmulo de saberes, mas virtualização de uma ação). Em seu estudo, Professoras bem-sucedidas: *saberes e práticas significativas*, Maria Mendes (2008) define como professor competente aquele que articula as quatro dimensões da competência: técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica é relativa ao domínio de conhecimentos, aos conteúdos de ensino a serem ministrados pelo professor. A competência política é referente à capacidade crítica diante da realidade em que estão inseridos. A ética implica em uma relação harmoniosa e equilibrada entre a técnica e a política. E a estética, é uma competência de suma relevância, haja vista que propicia ao professor, a partir da sensibilidade, perceber os limites da aprendizagem, a fim de buscar direcionamentos que atinjam o objetivo do ensino. Desse modo, para que o docente tenha eficácia no ensino da produção textual, além do uso de recursos metodológicos é fundamental que este tenha domínio da dimensão técnica percebida nesse contexto, na familiarização de alguns elementos como: leitura e gêneros textuais.

3.1. Gêneros Textuais: o texto científico

Para Marcuschi (2007) gêneros e tipos textuais são termos distintos em aspecto teórico e terminológico, de modo que conhecê-los é essencial para se saber trabalhar a escrita de forma eficaz, compreendendo as estrutu-

ras e funcionamento da língua escrita. Segundo o autor, gênero está relacionado aos “textos materializados”, tendo características sociocomunicativas estabelecidas pelos conteúdos, propriedades, composição e estilo. Já os tipos textuais referem-se à natureza linguística, à estrutura do texto, com aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e verbais, sendo categorizados como narração, dissertação, argumentação, exposição e injunção.

Dentro do tipo argumentativo estão os textos científicos como resumos, resenhas, redação, artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, gêneros textuais comuns ao âmbito acadêmico onde os discentes são pressionados a produzir. Desirée Mota-Roth (2010), afirma menciona o ditado “publique ou pereça”, para enfatizar que na cultura acadêmica a produtividade cultural é medida pela publicação, ou seja, se produz textos científicos para serem publicados. Os gêneros acadêmicos possuem funções, estrutura e objetivos específicos, exigindo do seu autor o domínio das habilidades específicas de cada tipo, prezando pela sistematização da escrita, dada a natureza do texto científico, que requer objetividade, clareza e precisão. Nesse sentido, é preciso levar em consideração a aplicação adequada das regras gramaticais, estilo direto, boa articulação dos parágrafos, ideias lógicas, impessoalidade nos verbos, escrita simples, mas original, evitando-se o plágio.

Para a autora, a resenha tem por objetivo avaliar ou criticar o resultado da produção intelectual em alguma área, em quatro etapas, apresentação do produto, descrição, avaliação e recomendação (ou não). E o *abstrat* ou resumo objetiva sumarizar o conteúdo do texto, em um parágrafo, servindo também para persuadir o leitor a ler o texto na íntegra. No que se refere ao projeto de pesquisa, Luciana Vianello (2001), apresenta três fases importantes desde a organização à sistematização da pesquisa, fase decisória, fase construtiva e fase redacional. A primeira implica no memento em que o tema e o problema são definidos, a segunda, envolve tanto o processo de construção da pesquisa quanto sua execução, e a terceira, é caracterizada pela análise dos dados e sua organização de ideias sistematizada, escrita. Dentro de todo esse cenário está a estrutura da escrita, que deve conter tema, justificativa, problema, hipótese, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e considerações finais.

Conforme Mota-Roth (2010), o artigo serve como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores, alunos de graduação e pós-graduação. Pode ser experimental, com testagens de hipóteses, ou de

revisão teórica, com relato de pesquisa por um levantamento de toda literatura publicada sobre um tema. São exigidas do autor, habilidades como: Seleção de referências bibliográficas relevantes sobre o tema; Reflexão sobre os estudos anteriores na área; Delimitação de um problema ainda não totalmente estudado na área; Elaboração para o exame desse problema; Delimitação e análise de dados/fontes de referência representativa do universo sobre o qual se quer atingir generalizações; Apresentação e discussão dos resultados da análise de dados; e Conclusão a partir de generalizações sobre os resultados do estudo. Produzir textos escritos é resultado de um trabalho mental, uma ação de complexidade, haja vista a capacidade de várias operações, passando por etapas como planejamento do texto, textualização e revisão textual. De modo que é preciso ser capaz de selecionar informações relevantes do texto para realizar a produção textual, que é um ato complexo que demanda vários processos cognitivos como gerar, selecionar, organizar ideias, revisar e editar.

Textos como resumos e resenhas são importantes porque propiciam a compreensão das ideias centrais do texto, a interpretação, organização das ideias e a parafraseação, contribuindo, assim, para evitar o plágio. A partir desse conhecimento e prática é que o professor poderá auxiliar os alunos a superar as dificuldades na produção textual escrita. Em se tratando de plágio o “Estudo para desenvolvimento de uma política de integridade acadêmica para a Unicamp realizou uma pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação em agosto e setembro de 2018”. Os resultados apresentados em 29 de outubro do mesmo ano revelaram que 87% dos alunos universitários não sabem o que é plágio. Alunos de todas as áreas de conhecimento não sabem fazer distinção entre uma citação de uma cópia de conteúdo de trabalho acadêmico. Segundo o estudo esse é um tema que não é trabalhado no ensino médio que reflete no ensino superior, entretanto “mesmo que a produção de textos originais seja pequena no ensino médio, esse é um assunto que precisa ser discutido”.

4. Metodologia

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras, na turma da Universidade Estadual de Roraima – UERR, com endereço na Rua Sete de setembro, 231, bairro Canarinho, em Boa Vista-RR, e na turma do campus de Excelência Aplicada à Educação, na Escola Estadual Professor Severino Gonçalves Gomes Cavalcante, na Av. Nazaré Filgueiras, nº 2054, bairro Dr.

Silvio Botelho. O curso de Letras da UERR, de duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, organiza-se conforme as Diretrizes de Formação de Professores, Parecer do CNE/ CES, 28/2001 e com carga horária total de 3.275 horas distribuídas em: 2.250 horas destinadas às atividades científicas; 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 420 horas de Prática Profissional como Componente Curricular; 200 horas de Atividades Complementares.

O percurso metodológico se deu com a pesquisa documental, a partir do projeto do curso de Letras e pesquisa de campo de abordagem etnográfica que “envolve observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes” (SILVA, OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2010, p. 4), e visa entender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto e cultura. Assim, foram feitas entrevistas com os professores de produção textual para identificar qual a visão dos mesmos sobre a relação dos acadêmicos com a produção de textos; questionário aplicado a 30 alunos das duas turmas de Letras, entre 18 a 54 anos, para verificar quais suas principais dificuldades em produzir textos escritos, por meio dos quais foi possível discutir possíveis ações que contribuam para melhorar o ensino–aprendizagem da produção textual.

4.1. Dados da pesquisa e discussão

Os dados foram obtidos a partir de questionário aplicado aos alunos sobre a dificuldade de se produzir o texto acadêmico, apresentando as seguintes indagações:

1) Qual sua maior dificuldade para produzir um texto acadêmico?

A ideia inicial foi a opção mais mencionada, seguida da coerência e argumentação, e coesão (estrutura). Os dados sugerem que os alunos apresentam pouca leitura e/ou conhecimento sobre o que pretendem escrever, pois como Gilson Luiz Volpato (2007), explica que antes de se começar um texto científico é preciso estruturar as ideias e discutir criticamente todos os dados, de preferência com outros pesquisadores da área. A coerência (FÁVERO, 2009), implica em resultados cognitivos dos usuários e não apenas traços do texto, e esse sentido, a falta de clareza de ideias e argumentação é uma consequência da pouca leitura, que dificulta a capacidade de sustentar tese e posicionamento de forma clara. Somada a isso, há obstáculos relacionados a coesão textual, referente à concatenação das palavras e frases dentro de uma sequência, como referência, substituição, elipse, conjunção e lé-

xico. Para Koch coesão e coerência são termos complexos de conceituar, pois enquanto a coerência remete ao sentido, a coesão está relacionada à estrutura, entretanto, a noção de coesão precisa ser complementada por registros semânticos. Dessa maneira, a coesão se dá em parte pela gramática e em parte pelo léxico, uma vez que o sistema linguístico possui três níveis: semântico (significado), léxico-gramatical (formal) e fonológico-ortográfico (expressão).

2) Que gênero acadêmico você acha mais difícil produzir?

O gênero considerado mais difícil foi artigo/monografia, seguido da resenha crítica e da redação. De acordo com um dos professores entrevistados, a principal dificuldade dos alunos é produzir textos autorais, seja escrito, seja falado. Na apresentação de seminário o aluno não consegue se livrar “famosa cola... não consegue defender um ponto de vista sem ter um papel de suporte. Quando vai para a escrita é a mesma coisa, não consegue defender um ponto de vista porque não está habituado a fazer isso” (professor A). O professor B diz que o problema é de base, das séries iniciais, de processamento textual porque o texto ainda é visto só como um construto não como um processo. “Mas é um processo: quem produz, para quem produz e o produto, que é o texto”. Ele explica que os alunos estavam “acostumados no ensino médio a um texto mais curto possível, sem muita reflexão sem revisão e vem com “uma tradição de aprendizagem muito mecânica, muito de gavetinha, com formas já cristalizadas” e na universidade ao se deparar com “o texto acadêmico, com particularidade e certa complexidade, que predomina a mediação da escrita” encontram dificuldade “e começam a achar muito difícil demais”. “Eles demoram a conseguir, tanto é que essa demora é longa, às vezes o curso todo, a gente vai ter na monografia eles aprendendo”.

Ítalo de Souza Aquino (2010, p. 15) afirma que “o formato técnico da escrita científica, com regras bem definidas, parece que fica escondido nas prateleiras que só são apresentadas ao jovem quando ele entra na universidade”, onde lhe é exigido essa leitura e escrita sem que ainda tenha “digerido” essa nova linguagem. Isso reflete na formação do professor e no tipo de profissional que este será, pois vai de encontro com o que Paulo Freire defende na Pedagogia da Autonomia, que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, não é dizer o que fazer, mas influenciar porque faz. A fim de não cair no farisaísmo do “faça o que eu mando e não o que eu faço” (FREIRE, 1996, p. 16). Assim, mais uma vez percebe-se a influência

da leitura nesse processo da escrita.

3) Você gosta de ler?

A afirmação máxima foi mais ou menos, seguida de, leio bastante, e por fim a dos que só ler o que é obrigado para cumprir alguma atividade. É perceptível a realidade do problema com a leitura e as consequências da falta de hábito da mesma no Brasil. Um estudo publicado em 2001 no livro *Letramento do Brasil*, revelou que de 2 mil pessoas entrevistadas entre 15 e 64 anos 69% não vão à biblioteca, e que 37% delas mencionaram o professor como pessoa de influência em seu gosto pela leitura, seguido das mães, com 36%. Os professores também afirmam que os alunos não gostam de ler. Mas será que eles estão fazendo a tarefa de casa? Além de gostar de ler o docente também precisa estimular a prática da leitura. De acordo com o estudo de 2001, divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 41% dos professores afirmaram ler pelo menos um livro por mês, 34% deles eventualmente leem e 25% não responderam ou não costumam ler. Partindo disso, seria absurdo afirmar que aqui se ler pouco, se entende bem menos, e se produz menos ainda?

4) Que tipo de livro ou textos lhe estimula a ler?

Essa questão traz algo curioso, pois os alunos declaram que os livros ou textos que mais lhe atraem são os de Romance\poesia, depois os Teóricos, seguidos de Revistas científicas, e por fim, Revista de moda ou fofoca. Outros tipos. Entretanto, o que se percebe é que houve uma necessidade de afirmar que possuem uma leitura mais acadêmica, pois poucos optaram pelos livros mais para entretenimento ou fofoca, porém a questão seguinte questiona essa resposta. Desse modo, não basta só ler, essa leitura precisa fazer sentido, como Freire (1982) defende é preciso ter uma postura crítica sobre o ato de ler, visto que a compreensão do texto é atingida a partir da relação entre texto e contexto. Outra reflexão é levantada por Paulo Freire (1982), é sobre a maneira inadequada de lidar com esse ato, quando “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. Não é só ser praticante ou promotor da leitura, é preciso fomentá-la de forma eficaz, pois a consequência será percebida no posicionamento das ideias, no olhar frente à sociedade, e também na qualidade da escrita textual. É fácil admitir isso ao observar a qualidade dos resumos e

resenhas produzidos por alunos, inclusive acadêmicos.

5) Que tipo de texto você tem mais dificuldade para interpretar?

Na questão anterior, os textos ditos mais atrativos foram principalmente os literários, que enriquecem o conhecimento, promovem a capacidade crítica e reflexiva, o que reflete também no domínio da escrita. Entretanto isso parece contradizer o resultado, pois, mesmo tendo a prática de leitura mais refinada, os alunos declararam ter dificuldade de interpretação principalmente com conteúdo de vocabulários difíceis, a opção mais marcada. Seguindo de estilo filosófico, e depois de textos com sentido figurado, e por fim com intertextualidade. A leitura é, sem dúvida, essencial para a prática da escrita, embora a primeira seja mais que decodificação do signo linguístico. É um processo complexo por tratar-se de uma ação que envolve vários elementos desde conhecimento prévio ao comportamento ativo diante daquele que se lê. Por exemplo, na leitura em voz alta, vários fatores podem influenciar na apreensão significativa da escrita, como a dicção, a forma como as palavras são articuladas, a entonação dada aos fonemas, o ritmo e até a velocidade podem ser entraves no entendimento do texto. A interpretação é parte essencial da leitura. Koch & Elias (1985) defendem que a leitura é o processo no qual o leitor realiza a partir de seus objetivos e conhecimento, a compreensão e a interpretação do texto. Vai além de extrair informações ou decodificar letras, implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais é impossível ter adequada competência, pois a leitura é um processo de construção de sentido. “O professor diz que procura minimizar as dificuldades de produção textual, mas não resolve porque nós não estamos habituados, aqui na UERR, e em nenhuma outra, a trabalhar a questão da interdisciplinaridade”. E acrescenta que “um texto deveria ser trabalhado em qualquer disciplina, e fica sempre relegado para o professor de produção textual da universidade e no ensino fundamental e médio, ao professor de Língua Portuguesa”. Todavia, o problema maior percebido é o de pouco hábito de leitura de textos científicos, que influencia na pouca familiarização com esses textos e também na dificuldade dessa escrita.

6) Você possui outra formação superior?

A maioria afirmou estar iniciando a vida acadêmica. Apenas alguns já possuem formação superior variada: 3 em Pedagogia, 1 em Comércio Exterior e 1 em Administração. Mesmo já conhecendo o universo acadêmico e sua escrita ainda apresentam dificuldade com a produção de artigo\monografia, assim como com interpretação de textos científicos e mais

complexos.

7) Você se sente seguro hoje para a prática docente com os conhecimentos técnicos que possui?

A maioria dos alunos reconhece que ainda não estão prontos para lecionar, e disseram que precisam dominar a didática e também conhecimento textual-discursivo. Porém mesmo os dados revelando dificuldades práticas de conteúdo, de competência escrita e de interpretação, alguns alunos (todos da primeira graduação) declararam já sentir-se seguros para a prática docente por ter domínio de conteúdo e serem capazes de planejar e praticar docência com eficácia. Por outro lado, os todos os que já possuem outra formação ainda não se sentem seguros para lecionar. Para Freire (1996) advoga que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, em movimento dialético sobre o fazer e o pensar sobre o fazerem, uma vez que a prática espontânea ou desarmada produz saber ingênuo, desprovido da curiosidade epistemológica do sujeito.

5. Considerações finais

O *corpus* da pesquisa soma um total de 30 textos dos alunos das tuas turmas do curso de Letras. Os textos apresentaram erros como: ausência de acentos; uso de letra minúscula em nomes próprios; dificuldade com o uso da vírgula e problemas com a paragrafação. Quanto ao dado sobre a maior dificuldade com a produção textual, embora a opção tenha sido a ideia inicial, a partir da análise dos textos foi possível identificar pouco conhecimento sobre o que propunha a escrever, portanto, reflexo da leitura, dificuldade com a escrita científica. O que sugere a necessidade de maior familiarização com o gênero acadêmico e que com a prática contínua essas dificuldades podem ser superadas, principalmente com a prática da leitura adicionada a escrita. A estratégia mencionada pelos professores foi a prática da escrita, a produção e o reescrever o texto, embora em uma das turmas o professor tenha confessado que não conseguiu nesse semestre por essa estratégia em prática. Nesse sentido, levando em consideração a carga horária da disciplina de produção textual, uma proposta de contribuição para superar a dificuldade de produção textual escrita dos alunos do curso de Letras da UERR é a criação de uma plataforma digital. A ideia é usar a tecnologia a favor do ensino, a fim de despertar o interesse dos alunos para o hábito da leitura e para a escrita de textos autorais científicos. Assim, a ferramenta será um com-

plemento para a formação dos acadêmicos ao longo do curso, afim de que as dificuldades sejam sanadas antes que o profissional vá para a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Italo de Souza. *Como escrever artigos científicos sem rodeio e sem medo da ABNT*. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? (um convite à pesquisa)*. 182 p. São Paulo: Parábola, 2001.

BASSET, Fernanda. *Pesquisa: 87% dos alunos que chegam à universidade sem saber o que é plágio*. Reportagem da Veja Abril de 29 de outubro de 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pesquisa-87-dos-alunos-chegam-a-universidade-sem-saber-o-que-e-plagio/?fbclid=IwAR1XwLGai-40vSrAWtaAg7dTS0CKzd7U0TVuNHgQiPoRKlfGnBCTCw4CZgU>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

BRASIL. *PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAROLLES, Michel. *Coherence a as aproncle of interpretability of discourse*. Text, 3 (1). 1983. p. 71-98

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Critérios de textualidade*. Veredas, v. 104, p. 17-34, 1985.

_____. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. v. 7, n. 12, 1º sem. 2006. p. 11-25

KOCH, Ingedore Villaça. *O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil*. Documentação em Estudos da Linguística Teórica e Aplicada. D.E.L.T.A., v. 15, n. Especial, p. 165-80, 1999.

_____. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. Alfa, São Paulo, 41, p. 67-78, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e*

compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. *Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas*. 31ª Reunião Anual da AMPED. Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática)

MOTA-ROTH, Desirée. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, 13 (2), p. 49-58, Ponta Grossa, dez. 2005.

SARGIS, C. Le processus d'identification des compétences clés: proposition d'un mode opératoire. *CONGRÈS ASAC-IFSAM*, Montréal, 2000.

SILVA, M. O. L. da, OLIVEIRA, S. S., PEREIRA, V. A., LIMA, M. da G. S. B. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação UFPI*, G1, Teresina 01 a 03 de dezembro de 2010.

TOKARNIA, Mariana. Resultado mostra fragilidade na leitura e escrita, dizem professores. *Reportagem da Agência Brasil*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/resultado-do-enem-mostra-fragilidade-na-leitura-e-na-escrita-dizem>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL. Maria Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo. Martins Fontes: 1991.

VIANELLO. Luciana Peixoto. *Apostila de Métodos e Técnicas da Pesquisa*. Ensino a distância\EaD. Pós-graduação lato sensu da UMA, Belo Horizonte – MG, 2011, p. 05-37.

VIEIRA, Lúta Lerche. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VOLPATO, Gilson Luiz. Como escrever um artigo científico. *Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica*, v. 4, p. 97-115. 2007.

YAMAMATO. Karina. Aluno do ensino médio na escola pública sabe

menos que o do fundamental na particular. *Reportagem da Uol*, São Paulo, de 16 de agosto de 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/16/aluno-da-escola-publica-sai-do-medio-sabendo-menos-que-estudante-do-fundamental-da-particular.htm>.

UM OLHAR SEMÂNTICO SOBRE O USO DAS PREPOSIÇÕES: POR UM ENSINO REFLEXIVO DA LEITURA E DA GRAMÁTICA NA ESCOLA

Aline Barbosa Rodrigues Oliveira (UFT)

alinebro1@live.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Simone Rodrigues da Silva (UFT)

S2HHAR@yahoo.com.br

RESUMO

No intuito de averiguar o uso das preposições e suas relações semânticas por parte de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública, foi realizado um projeto de intervenção com a turma 72.01 (7º ano) da Escola Estadual São José Operário, em Paraíso do Tocantins. Segue uma análise sobre o uso das preposições, sua compreensão e a sequência didática realizada nas atividades. Explicamos a história e a função da escrita, tencionando para o ensino da semântica por aprofundar no imaterial. Como verificação obtida, obtivemos a clarificação da necessidade de deslindar a criança do seu universo explícito e perceptível para o mundo adventício das maneiras intelectivas que despertam o conhecimento de situações intrínsecas vitais e primordiais para a aprendizagem.

Palavras-chave:

Preposições. Semântica. Evolução da escrita.

1. Introdução

O objetivo da presente produção¹⁷⁴ é realizar a análise e as reflexões da investigação científica de atividades desenvolvidas com a turma selecionada¹⁷⁵ durante as aulas de Língua Portuguesa, seguindo conteúdos propostos no Referencial Curricular¹⁷⁶ e inquietados pelo que atentam as afirmações de Marques e Martino (2017, p. 38-9), quando dizem que “a responsabilidade ética de quem pesquisa não é só epistemológica (com relação à objetividade científica), mas igualmente política (diante dos sujeitos pesquisa-

¹⁷⁴ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

¹⁷⁵ Turma 72.01º ano do Ensino Fundamental, matriculados e assíduos na Escola Estadual São José Operário.

¹⁷⁶ Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino/ 2018 – Tocantins – TO.

dos)''.

Situamos a pesquisa na esfera pertinente ao estudo da língua em uso, tão defendido por estudiosos e profissionais da Educação. A atividade diagnóstica teve, como objetivo maior, documentar o saber individual de cada estudante, a fim de, posteriormente, tecer um paralelo entre esse saber e os conhecimentos adquiridos por intermédio das atividades de intervenção executadas. Consta ainda, neste texto, o diagnóstico preliminar das informações colhidas a respeito do saber já advindo dos estudantes de séries anteriores sobre as preposições.

A metodologia do trabalho e a sequência didática são descritas após a compreensão com evidências dos pontos mais significativos realizados em campo de estudo por entendermos que essas oportunizam ao aluno um aprendizado produtor com saberes conectados que se completam, desenvolvendo habilidades capazes de melhorar o desempenho do aluno como leitor questionador e autárquico.

Na prossecução do trabalho, há a sequência explicativa sobre a evolução da escrita desde seu primórdio, processo esse indispensável para que os estudantes depreendessem a necessidade da criação de palavras que desempenhem o papel de elo conector entre outras palavras; para que conseguissem expressar sem incertezas ou ambiguidades a mensagem pretendida; para que tentassem melhoras e evoluções como acontece ao longo das tentativas vistas na história da língua.

Na contiguidade, é relatada a forma diferenciada de trabalho a ser realizada. Objetivamos, assim, ir além das nomenclaturas, estimulando com instruções os educandos quando demonstraram dificuldades e provocando crescimento intelectual sobre os conteúdos ministrados. As atividades utilizadas que portavam as tirinhas do Menino Maluquinho do escritor Ziraldo¹⁷⁷ foram relevantes também para conhecerem a vida e obras do autor supracitado. Ao término das atividades, aplicamos uma atividade diagnóstica para averiguação da evolução da aprendizagem.

A título de discussão e destaque das considerações obtidas, reiteramos a necessidade de novos estudos que sejam pertinentes ao uso das preposições e a prática de atividades que sejam condizentes ao estudo aqui desen-

¹⁷⁷ Ziraldo Alves Pinto. Além de pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

volvido.

Preposições: relevantes, mas menosprezadas

Ao longo de todo o ensino escolar, as preposições sempre estiveram presentes nos estudos gramaticais quando se refere às classes de palavras. No entanto, esses estudos, em sua prática, ainda estão aquém da importância que tem as preposições para a leitura, compreensão, interpretação e produção dos enunciados. Um estudo semântico efetivo e aprofundado dessa classe de palavra vem sendo postergado há anos, quer por má formação profissional, quer pela insuficiência ou inexistência de material didático adequado ou pela total inexistência de materiais de apoio sobre o assunto. Para constatar tal deficiência, basta averiguar as últimas Coleções Didáticas¹⁷⁸ recebidas nas escolas municipais e estaduais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio a realidade é a mesma: nenhuma, raras ou confusas menções ao conteúdo “preposições”.

E como se não bastasse à ineficiência desses materiais de apoio para o professor, as atividades inseridas são exíguas, mesmo para a Segunda fase do Ensino Fundamental em que o conteúdo consta nos referenciais como obrigatório.

Exemplificando, vemos que uma dessas ineficiências se diz quanto aos estudos sobre a semântica das preposições. A maioria dos livros didáticos ignora o fato de que o aluno possa não saber identificar ainda nenhum sentido expresso por elas, simplesmente por desconhecerem o significado oriundo da própria nomenclatura que a define. Há negligência em abordar de maneira trivial e sintética o uso de palavras que estabelecem com outras uma conexão sólida capaz de extinguir qualquer obscuridade, imprecisão ou dúvida nos textos. Sua relevância é tão grande que, como sabemos, uma mudança dessas “pequenas notáveis” pode modificar consideravelmente todo um contexto, aspecto indiscutivelmente importante na fala e na escrita.

Preocupamo-nos com essas e outras lacunas deixadas ao longo dos anos no ensino da Educação Básica. Refletindo sobre o assunto, observamos que muitos estudiosos têm atribuído o fracasso escolar ao estudo das regras gramaticais e seus exercícios intermináveis e descontextualizados e

¹⁷⁸ “A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação” (PORTAL MEC).

ainda que, estudantes em todo o Brasil têm piorado seus índices em leitura e escrita nas últimas décadas. Como comprovação dessas observações, o último PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) divulgou que dentre os 70 países analisados, o Brasil ficou na 59ª posição em leitura (PISA, INEP, 2018). As avaliações demonstram que os estudantes brasileiros leem mal e estão em um nível proficiente de leitura muito abaixo do necessário e esperado.

Argumentamos que o conhecimento e compreensão de conteúdos básicos, como as preposições, dariam base para uma transformação desse quadro de fracasso escolar. Vemos que, tanto as preposições como os adjetivos, advérbios e conjunções, são palavras que quando inseridas de forma adequada no texto possibilitam uma riqueza de sentido e uma amplitude de compreensão para o leitor que modificam significativamente a qualidade da escrita. Porém, trata-se de conteúdos que requerem atenção e consciência do uso, pois revelam ou expressam sentidos que influenciarão quanto ao entendimento mais adequado da mensagem. Tais palavras, caso sejam bem assimiladas logo no início da formação leitora, facilitarão o processo complexo que é realizado no cérebro para o entendimento de informações que são transmitidas instantaneamente não só por via escrita como também na via oral.

Aprender sobre as preposições é aprender uma das muitas partes que contribuem para uma leitura proficiente.

Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o. (ANTUNES, 2003, p. 84)

Possivelmente, um dos fatores que corroboram para a defasagem no que se refere a um nível satisfatório de leitura são as escassas atividades para o trabalho com o intelecto. “Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido. (...) Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão” (MARCUSHI, 2002, p. 51). Logo, as habilidades de compreensão podem ser comprometidas, levando a um ensino ineficiente e defectivo, impossibilitando a capacidade de formação crítica e de posicionamento frente às diversas opiniões

simplesmente por não ter compreendido o sentido do discurso.

Semântica: relação de sentidos das preposições

Semântica é o ramo dos estudos científicos que estuda o significado. Ao adquirir a pré-disposição ao aprendizado da gramática natural e implícita, a criança evolui para o processo de aprendizado, associando o objeto concreto à sua abstração. Tal habilidade é que faz existir seres pensantes e racionais, já que se pode buscar no íntimo da memória as vivências e o aprendizado anteriores (FERRAREZI JÚNIOR, 2008).

Esta concepção traça uma linha divisória entre significado e sentido. Nela, o significado é um objeto ainda desconhecido em sua totalidade, mas concebido como tendo natureza neurológica, um objeto do nível de cognição “pura”. O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. (FERRAREZI JUNIOR, 2008 p. 21-2)

É preciso atentar-se para a definição feita pelo autor quando afirma que a semântica é uma linha divisória entre o significado e o sentido, pois conhecendo o significado das palavras não necessariamente será compreendido o sentido delas. Tendo o leitor de fazer um exercício mental em busca de um conhecimento de base neurológica, implícita. “Assim, cada traço gramatical de uma língua tem que manter, necessariamente, uma correspondência com um sentido que sirva de ponte entre a língua e a cultura, porque a cultura é a ponte entre o indivíduo e o mundo” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 23).

As palavras, que são os sinais e/ou símbolos que se usa para falar e escrever, só ganham sentidos quando imersas em determinados contextos. O processo de associar o abstrato ao significante só é possível porque há uma convenção entre os povos na formação dos vocábulos. Nenhuma palavra tem sentido fixo, podendo variar sua significação e uso de acordo com o tempo, o lugar e o povo.

É importante saber que os sentidos que as palavras têm não são propriamente delas, mas que os falantes é que associam esses sentidos às palavras. Isso, além de mostrar como a língua funciona na prática, mostra o poder que os falantes têm de dar às palavras outros sentidos que elas não parecem ter costumeiramente. (FERRAREZI JUNIOR, 2008 p. 38)

Essa associação para a compreensão das palavras e seus respectivos

sentidos também lança mão do processo coesivo entre os termos no qual se faz um retorno não só ao que já foi dito no texto, como também ao que está armazenado na memória.

A remissão se faz, frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a “conteúdos de consciência”, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação. É o que se denomina anáfora semântica ou anáfora profunda. As inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permite estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica. (KOCK, 2001, p. 23)

São essas inferências e a compreensão dos sentidos expressos pelas preposições que pretendemos demonstrar nesse estudo, entendendo-as não só como conectoras de palavras ou frases, mas conectoras de sentido que auxilia progressivamente o entendimento do texto. Elas serão a ponte inicial para a conscientização dos educandos de que todas as palavras, por menor que sejam, têm seu devido valor e significação, tem uma função importante para a assimilação global das informações.

Explanando resultados e metodologias

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (VYGOTSKY, 1998, p. 150)

Desse modo, a investigação de Vygotsky leva ao entendimento sobre as palavras, pois evocam um significado à medida que são escritas e pronunciadas numa dinâmica de inter-relação, construindo assim um processo de compreensão das partes que formarão um todo. Para tanto, há que se procurar conhecer novos vocábulos - sua composição e formação – para daí construir novos significados, compondo assim um elo de informações que trarão elucidação às mais diversas situações de linguagem e comunicação, num constructo que envolve a palavra e o pensamento como atores principais para o desenvolvimento da cognição humana.

Quando se fala em desenvolvimento da aprendizagem humana através da compreensão, abre-se um leque de possibilidades e estudos para entender como se dão esses processos, que variáveis percorrem esses caminhos, em que momento isso ocorre na mente e transfere-se para a fala e finalmente a que denominador se chegou.

Os psicólogos da forma começaram estudando a percepção, ou seja, como adquirimos conhecimentos através dos sentidos. Afirmando que não nos limitamos a obter informação do exterior, mas a organizamos profundamente (...) Quando percebemos, estamos realizando um trabalho muito ativo, organizando os elementos e colocando inclusive aquilo que falta. (DELVAL, 1998, p. 38)

Delval aponta caminhos para esse entendimento a partir do relato de alguns estudos e experiências, associando a aprendizagem por compreensão aos sentidos e aos processos que a mente humana desenvolve através das situações cotidianas que vivencia (DELVAL, 1998). Assim, é possível sinalizar que absorve – não intencionalmente – as informações que estão a nossa volta, e por sua vez auxilia a compreender o vasto caminho que a mente humana percorre para abraçar o conhecimento e discerni-lo.

Todo esse contexto remete-nos a um entendimento de que sem compreensão não há aprendizagem significativa, consistente e consequentemente duradoura que se solidifique de forma a trazer sustentabilidade ao saber adquirido. “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos” (MORIN, 2002, p. 93-4).

Dessa forma, o estudo e análise dessas abordagens, contribuirão para um ponto de vista mais conciso sobre o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, promovendo meios para que ela transcorra da maneira mais simples e objetiva possível, tornando-se componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O ensino dos conteúdos gramaticais carece de atenção na aplicação, consistência na compreensão, funcionalidade e uso.

Perini (2015) defende o estudo da gramática através de fundamentação teórica seguida das metodologias para que aja um ensino consistente e que faça sentido ao aprendiz, que tenha alguma ligação com a língua utilizada por ele.

Esse preliminar é particularmente importante porque nossa tradição de estudo gramatical frequentemente despreza a fundamentação teórica e

metodológica – e, como resultado, apresenta uma descrição cheia de inconsistências, e às vezes sem grande conexão com a língua real. (PERINI, 2005, p. 35)

Nenhum conhecimento é adquirido de maneira individual e milagrosa, toda aprendizagem deriva de vivências, observações, leituras, percepções do saber de um indivíduo com o saber de outro. As ideias e descobertas são resultados do que já se sabe sistematizado pela compreensão e hipóteses que surgem a partir da junção de informações que se mesclam no inconsciente de cada ser.

O professor que detém algum conhecimento deve passar a formular métodos de aprendizado para tentar que seus alunos adquiram um determinado conhecimento.

Sequência Didática

Consideramos a sequência didática uma ferramenta metodológica que pode ser frutiferamente utilizada por todos os professores. Com ela, alunos e professores poderão otimizar tempo, usando-o de maneira mais proveitosa e eficiente. Segundo Dolz e Schneuwly a sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2011, p. 43).

Pensando nessa melhoria da prática, optamos pelo trabalho com a sequência didática para maximizar as oportunidades de o aluno alcançar um aprendizado produtivo. “É importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso” (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 104).

O professor que trabalha com uma sequência didática tem consciência de onde quer chegar, sabe que poderão acontecer imprevistos, porém, devido à organização, segurança e estudos prévios trazidos pela realização da sequência didática, o profissional poderá tornar-se mais seguro em buscar novas alternativas que sanem as dificuldades surgidas e apresentadas pelos alunos no decorrer do processo dinâmico que são os momentos de aulas. “A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição for determinado pelas

dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (S-CHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 127-8).

Portanto, utilizamos a sequência didática com o objetivo de consolidar os conhecimentos à cerca das preposições, suas relações semânticas e sua importância para a compreensão de certos enunciados no texto. Abaixo, o quadro exemplifica a sequência didática convertida em intervenção.

Quadro 01: Sequência Didática. Criada pela autora. *As aulas são de 50 minutos.

TEMA	OBJETIVOS	NÚMERO DE AULAS
Diagnóstico	Diagnosticar as dificuldades dos alunos quanto ao uso e compreensão das preposições	01
Exposição do tema e da situação problemática.	Incentivar e motivar à adesão do projeto.	01
Origem da escrita da gramática e das preposições	Sensibilizar e perceber a importância da escrita para a evolução do homem e do mundo	01
Preposições e Locuções Prepositivas.	Despertar o interesse dos alunos por assuntos gramaticais, bem como apresentar a definição e identificação das preposições.	01
Combinação e contração	Conhecer as possíveis combinações das preposições com outras palavras	01
Valores das preposições – relação semântica.	Compreender o significado de cada valor semântico expresso pelas preposições	02
Preposição x Pronome Relativo E particularidades das preposições	Aprender sobre o uso formal das preposições ante aos pronomes relativos. E o uso das preposições em determinados contextos.	01
Preposição em diversos contextos.	Compreender e identificar as relações semânticas expressas pelas preposições	01
História em quadrinhos	Estudar e aprender as características do gênero bem como os tipos de balões utilizados em sua produção.	01
Biografia do Ziraldo e história do Menino Maluquinho	Conhecer a biografia do autor das tirinhas e do personagem que serão suporte para a finalização deste trabalho	01
Menino Maluquinho	Ler e conhecer ou relembrar as	

	aventuras do Menino Maluquinho	01
Tirinhas	Produção de tirinhas com preposições	01
Material didático	Elaboração de material didático para acervo da biblioteca e para utilização de outros professores e alunos	01
Avaliação	Constatar o grau de eficiência das atividades quanto à aquisição de conhecimentos sobre as preposições	01

Essa sequência didática foi fielmente aplicada, buscando promover um estudo completo e amplo com atividades desafiadoras e instigantes. Intencionando sempre a renovação para captar e manter o foco dos alunos no objeto principal: o estudo das preposições e suas relações semânticas.

Inicialmente os educandos fizeram uma atividade diagnóstica a fim de coletar dados que possibilitassem analisar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida estudantil. Em seguida foram motivados a participarem dessa pesquisa de forma ativa e como parceiros da produção final de um material que será disponibilizado para toda a comunidade escolar.

Posteriormente, após uma breve explanação sobre a importância e evolução da escrita. Assistiram um documentário sobre o surgimento da escrita e então realizaram atividades que abordavam o surgimento da gramática e das preposições. Ao final, sintetizaram-se os conhecimentos adquiridos em forma de mapa conceitual, uma vez que os alunos outrora tiveram a oportunidade de aprender mais essa técnica de estudo, a qual instiga habilidades cognitivas que proporciona a autoaprendizagem.

Mas o que tem a ver o surgimento da escrita com o uso e estudo das preposições? É indispensável essa ligação. Por meio do documentário, procurou-se a conscientização da importância da escrita desde os tempos remotos em que fora inventada até aos dias atuais. Passando por Uruk, onde os povos Sumérios inventaram a escrita cuneiforme, até quando os pictogramas evoluíram e deixaram de representar o próprio objeto que eles simbolizavam para representar novos significados no contexto.

Na origem da verdadeira escrita, encontra-se uma invenção notável: o fonetismo. E a astúcia admirável dos Sumérios, como também a dos antigos egípcios, foi utilizar um procedimento tão simples quanto um jogo infantil:

o rébus – charada. Eles tiveram a ideia de usar um pictograma, designando não o objeto por ele diretamente representado, mas um outro objeto cujo nome lhe era foneticamente semelhante” (JEAN, 2008, p. 16).

Os esclarecimentos referentes à maneira pela qual os Sumérios formavam as palavras causou admiração a muitos educandos. Outro dado relevante que os impressionaram, foi à grandiosidade da escrita cuneiforme que em seu tempo possibilitou o registro de muitas atividades além das comerciais. Somente quem sabia ler e escrever, no caso os escribas, tinha acesso livre à classe aristocrata e à nobreza. Ou seja, saber ler e escrever era sinônimo de poder e prestígio e por isso mesmo nem todos tinham esse privilégio.

Segundo o autor Georges Jean (2008), enquanto a escrita cuneiforme se espalhava por toda a Mesopotâmia e ao sul da Palestina, o Egito e a China também desenvolveram outros sistemas de escrita. No Egito esses símbolos eram chamados de hieróglifos que significa escrita dos deuses. Os egípcios realmente acreditavam que a escrita havia sido um presente dos deuses. Considerada uma escrita verdadeira já que registrava quase que totalmente a linguagem falada bem como situações abstratas como conselhos e preces. Os hieróglifos criados a cerca de 3000 anos a. C. somente sofrem uma modificação drástica há cerca de 1000 anos a. C, culminando numa das invenções mais extraordinárias da humanidade: o alfabeto. Criado pelos fenícios e aperfeiçoados pelos gregos e romanos até chegar ao alfabeto que usamos até hoje (HIGOUNET, 2003).

É neste momento que se introduz a relevância do estudo e compreensão das preposições. Após a consolidação do registro dos vocábulos, há a necessidade de criar ou transformar palavras que ligariam outras estabelecendo sentido entre elas. Como as preposições fora enquadrada como uma classe gramatical, a história do surgimento da gramática fez-se necessário na prática desse projeto. Sendo estudada por meio de uma atividade simples e dinâmica que forneceu dados específicos e sintéticos sobre o assunto, finalizando como uma cruzadinha.

Destarte uma atividade prática foi realizada em dupla com os alunos em estudo, em que houve empenho e entendimento sobre as preposições, verificando-se por meio dos exemplos o poder de transformação que elas desempenham nos enunciados. Em dupla, também foram realizadas atividades que proporcionaram conhecimento sobre o uso das preposições essenciais, acidentais, locuções prepositivas, as combinações e contrações por elas sofridas.

Merece destaque a forma como foi trabalhada a conceituação semântica das preposições visto que, consideramos as dificuldades apresentadas pelos alunos sobre o reconhecimento, identificação e aplicação. O conceito inerente a cada classificação semântica das preposições foi detalhado em atividades interdisciplinares.

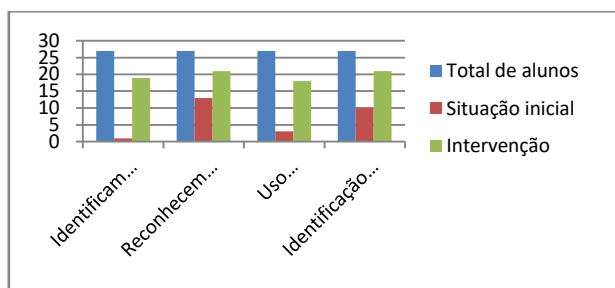
Um dos focos desta pesquisa foi exatamente a conscientização e atenção às pequenas palavras do texto que podem influenciar consideravelmente a mensagem. Por isso, foi planejado primordialmente um estudo das nomenclaturas mais usuais atribuídas ao sentido expresso pelas preposições. Os educandos foram divididos em duplas para pesquisarem em dicionário os verbetes descreviam. Em seguida, condensaram e formularam conceitos mais compreensíveis e entendíveis que foram apresentados à turma para, posteriormente, efetuarem uma atividade com os conceitos supracitados. Objetivamos, assim, com atividades diferenciadas das tradicionais, ir além das nomenclaturas, aferindo orientações aos alunos que não sabiam o significado das preposições de causa, modo, finalidade, matéria e outrem; uma vez que as atividades com essa profundidade são inexistentes nos livros didáticos atuais, pois, equivocadamente, os autores pré-dispõem que os alunos já conheçam tais significados. “Ora, falta à maioria das pessoas leigas em questões linguísticas a clareza para discernir entre o que são regras de gramática e o que são apenas elementos da terminologia gramatical” (ANTUNES, 2003, p. 170), o que, concordando com Antunes, consideramos uma tarefa de fundamental importância para construção de mudanças nas teorias que ditam as práticas para a sala de aula.

É pertinente destacarmos a grande relevância da pesquisa referenciada, uma vez que o primórdio é a investigação acerca dos entendimentos atuais que os alunos possuem e a pretensão de comprovar que, indo além das nomenclaturas, evoluiremos rumo à práticas pedagógicas que potencializemos saberes e competências dos alunos no que cerne a percepção, compreensão e interpretação eficaz dos enunciados, afinal, “a atividade da linguagem é muito complexa, pois mobiliza tipos bem diferentes de saberes e competência” (ANTUNES, 2003, p. 63). Procuramos melhorar a capacidade leitora com o estudo semântico das preposições auxiliando aos alunos a busca pela aprendizagem significativa, o saber que muitas vezes vem implícito e carece de conhecimentos prévios – adquiridos com eficientes estudos gramaticais – para uma efetiva compreensão e imposição diante dos discursos.

Arrematando a temática desenvolvida, viabilizamos o conhecimento sobre os pronomes relativo e o uso das preposições ante a esses pronomes. Conteúdos que merecem atenção, responsabilidade e ponderação, visto que, até mesmo falantes da norma culta desconhecem o seu emprego, ou pelo menos, não os utilizam com frequência pela falta de segurança na aplicabilidade e entendimento da riqueza e funcionalidade. Pensamos que, devido a uma possível consideração de conteúdo complexo, não há a execução de um ensino mais aprofundado. Na intervenção realizada, no entanto, observamos que a maioria dos alunos assimilou mesmo que momentaneamente essas regras gramaticais consideradas complexas.

Para o desenvolvimento do projeto, todas as atividades aplicadas tiveram como apoio as tirinhas do Menino Maluquinho do escritor Ziraldo. Uma vez que a pretensão era estudar a língua em uso. Logo, foi de grande relevância para a aprendizagem conhecer um pouco sobre a vida e obras do autor supracitado. Ação que ocorreu de maneira coletiva e compartilhada com a projeção do conteúdo para toda a turma, pois, nem a escola nem a cidade de Paraíso do Tocantins dispõem de um laboratório de informática que comportasse toda a turma, nem mesmo aplicando a tática da realização das atividades em duplas. Entretanto, isso não impediu que aula fosse diferente e dinâmica já que todos participaram da leitura¹⁷⁹ das histórias e da biografia do autor.

Ao término da execução de todas as atividades, foi aplicada uma nova atividade semelhante à diagnóstica e concluímos, conforme os dados do gráfico abaixo, que houve um crescente aprendizado.



¹⁷⁹ Foram utilizados microfones para melhor compreensão da leitura em foco.

O resultado final obtido foi bastante satisfatório, uma vez que ensinar semântica é penetrar no mundo do abstrato. Desvencilhar a criança do mundo palpável, visível e tátil para o mundo surpreendente dos processos mentais que levam ao aprendizado de situações internas é fundamental e necessário.

Isso se deve ao fato de que a Semântica não pode ser estudada somente como a interpretação de um sistema abstrato, mas também tem que ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas no processo da comunicação e expressão dos pensamentos humanos. (CANÇADO, 2018, p. 21)

Esperamos que esses estudos contribuam para o aprendizado de outras habilidades de leitura que exigem ir além do superficial; que tenha aguçado sua percepção em relação às palavras que não estão ao acaso no texto, palavras estas usadas como sinal de comunicação social “que só funciona porque, quando o usamos, associamos a ela um sentido construído em uma situação culturalmente definida” (FERRAREZI JR, 2008, p. 37). Instituído assim, a importância de ser um leitor proficiente, uma vez que os sentidos das palavras mudam dependendo do contexto em que são inseridas. “Nenhuma palavra tem um sentido fixo, que seja só dela e sempre dela. Nós é que associamos os sentidos às palavras no momento em que usamos” (FERRAREZI JR, 2008, p. 37).

Por meio dos estudos das preposições, procuramos demonstrar aos alunos que a gramática é muito mais ampla, vai além de regras, classificações e terminologias. A gramática da língua é a via que possibilita a organização de estruturas que permitem a aquisição de conhecimentos e aprendizados que propiciam a interação entre os interlocutores. É o seu uso prático e coerente que propicia o acesso dos falantes às esferas mais prestigiadas da sociedade, pois, os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola, e pela “norma pedagógica” ali ensinada. (GNERRE, 1998, p. 10)

Por fim, ansiamos que a intervenção realizada com o estudo semântico das preposições tenha levado aos alunos não somente o aprendizado da natureza exata da relação entre o significado de palavras e o significado de sentenças; mas, que tenha provocado uma ampliação da compreensão acerca da necessidade de atentar-se à intencionalidade pretendida quando falamos

ou escrevemos, aos efeitos de sentido das palavras ou de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença que podemos utilizar de forma a tornar a escrita e a fala mais clara, produtiva e cheia de significados passíveis de existirem dentro da normatividade tão vasta e rica da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003. p. 43, 63, 84, 121, 170

_____. Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

CANÇADO, Márcia. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 21.

DEVAL, Juan. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 38.

DOLZ, Joaquim; SCNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 43, 104, 114, 127, 128

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 59

GNERRE, Maurício. Linguagem, escrita e poder. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 10

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. Trad. de Marcos Marcionilo, da 10. ed. corrigida. São Paulo: Parábola, 2003.

JEAN, Georges. A Escrita: memória dos Homens. Trad. de Lúcia da Mota Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 11, 16

KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 23. (Caminhos da linguística)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 51

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; MARTINO, Luís Mauro Sá. Afetividades e Vulnerabilidades na Relação Pesquisador/Sujeito Pesquisado. Produção de conhecimento e compreensão / [Org.] Dimas A. Künsch... et al., 1. ed. São Paulo: UNI, 2017. 311. p. 38, 39, 43

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 93-4

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Unesp, 2002.

PERINI, Mário A. Gramática Descritiva do Português. 4. ed. ABDR. 8. impressão. 2015. p. 35

PINTO, Ziraldo Alves. Pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor. Disponível em: <<https://www.ziraldo.com/historia/home.htm>> Acesso em: 12/10/2018.

PISA, INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em: 12/10/2018.

PORTAL MEC. Como é feita a distribuição dos livros do Programa Nacional do Livro Didático às escolas? Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/132-perguntas-frequentes-911936531/livro-didatico-1799853147/161-como-e-feita-a-distribuicao-dos-livros-do-programa-nacional-do-livro-didatico-as-escolas>> Acesso em: 10/10/2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. Trad. de Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UMA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA COGNITIVA ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO MULTIMODAL

Évelyn Coelho Paini Webber (UEMS)
evelynmestraado2018@gmail.com

RESUMO:

Ao tomarmos a noção de multimodalidade (CANI; COSCARELLI, 2016), entendida como o uso de diferentes semioses em um único texto, e ainda de multiletramentos (ROJO, 2012), que conforme o seu prefixo indica a existência de uma gama de multiplicidades presentes na sociedade e nos textos, que segundo essa teoria podem apresentar mais de um design (COPE; KALANTZIS, 2000), isto é, não só a linguagem escrita, mas cores, formas, vídeos, entre outros. No entanto, ao realizarmos a leitura de um texto considerado monomodal o nosso cérebro age transformando as palavras em sintagmas e assim processando-as e atribuindo sentidos constituídos muitas vezes por imagens, formas, até mesmo cheiros, de forma a compor o que poderia ser considerado um texto multimodal. Nesse sentido, nos questionamos até que ponto um texto produzido com um único design não pode ser entendido como multimodal? Para problematizarmos essa questão nos valem das teorias dos multiletramentos e sua pedagogia bem como da perspectiva linguístico cognitiva de Pinker (2002), já a metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Como resultado prévio da problematização observou-se que segundo a teoria de Pinker (2002) nosso cérebro contém um dicionário mental e uma gramática mental, além disso, que ambos apresentam como uma de suas funções a combinação de palavras em sintagmas de modo a torná-los conceitos, que não necessariamente tem em comum o seu símbolo, algo que durante o processo de leitura e construção dos significados ocorre de maneira inconsciente.

Palavras-chave:

Cognição. Multimodalidade. Construção de Sentidos.

1. Introdução

O homem sempre se valeu de diferentes linguagens para criar sentido e se comunicar, assim por vezes acabamos nos esquecendo dessa incrível habilidade, a capacidade de fazer com que o outro entenda o que falamos e assim possamos transmitir conceitos de uma mente para outra.

Perante a sociedade que vivemos enfrentamos constante mudança em diversos setores da sociedade, uma dessas diz respeito a transformação no que se entende por texto, leitura e escrita.

Ler atualmente está além da decodificação de um texto (ROJO, 2009), Cani e Coscarelli (2016), acrescentam que existem conceitos básicos

velhos e os novos conceitos básicos, de um lado está a correção da ortografia e da gramática de outro está considerar as “muitas linguagens sociais e variação na comunicação adequada aos ajustes” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 20).

Isto posto, este estudo de metodologia bibliográfica busca problematizar a noção de texto construído em um único design (monomodal) segundo as teorias dos Multiletramentos e sua pedagogia bem como da perspectiva linguístico cognitiva de Pinker (2002).

Desenvolvimento

O primeiro conceito importante neste artigo diz respeito ao conceito de Multimodalidade e Multiletramentos, o primeiro foi criado por Kress e Van Leeuwen em 2001, e segundo os autores,

[...] a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a análise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles. (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 24)

Para Dias (2015), a multimodalidade é entendida como o uso de diferentes recursos em um único texto e que se combinam para criar sentidos compreendendo os diferentes gêneros.

A relevância de ser capaz de realizar a leitura de textos constituídos por essa perspectiva aumenta cada vez mais, influenciada principalmente pela rápida expansão global em relação a tecnologia que trouxe ferramentas como a internet, que possibilitam a conexão em tempo real com pessoas de diferentes locais do mundo (CANI; COSCARELLI, 2016).

Para Cani e Coscarelli (2016),

Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente. (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 19)

A partir desse contexto pesquisadores começaram a perceber as multiplicidades presentes na sociedade, que não se limitavam somente aos textos, mas que conferiam essa característica a grupos sociais (CANI; COSCARELLI, 2016).

Assim, o termo Multiletramentos surge com a percepção de que o texto antes restrito à escrita alcançou novas configurações parte pela influ-

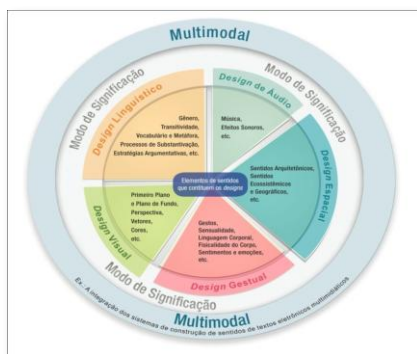
ência e uso das tecnologias que o auxiliaram a se tornar cada vez mais multimodal (ROJO, 2012). Cabe esclarecer aqui a que se refere o prefixo “multi”, segundo Rojo, existe uma multiplicidade de culturas que não só se diferem, mas que se combinam, as barreiras que antes definiam o que era considerado erudito do popular cada vez mais se mesclam e confundem. Por fim, a multiplicidade seguinte envolve as diferentes linguagens dos textos.

Dessa forma, Cani e Coscarelli (2016) acrescentam que:

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles. (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24)

A Pedagogia dos Multiletramentos trabalha com a noção de design para a construção dos significados, isto é, considera que existem outras semioses que precisam ser consideradas ao ler um texto, são elas: design de áudio, design linguístico, design visual, design gestual, design espacial e que os mesmos se combinam (pelo menos dois) para gerar um texto considerado multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000). Logo abaixo podemos ver uma figura que representa os designs e suas especificações:

Figura 01: Representação dos modos de significação (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 26)



Assim, a partir de uma reflexão sobre o que constitui um texto multimodal surgiu o questionamento: até que ponto um texto produzido com um único design não pode ser entendido como multimodal visto que ao lermos usamos a nossa cognição para interpretá-lo?

Antes de tentarmos responder a pergunta precisamos entender como os sentidos são construídos e o que acontece em nosso cérebro quando lemos.

Para Menezes de Souza (2011),

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo. (Menezes de Souza, 2011, p. 137)

Isto posto, podemos afirmar que os significados são construídos pelo indivíduo e por suas experiências, logo o significado depende do contexto que está inserido.

Pinker (2002), em seu livro *O Instinto da Linguagem*: como a mente cria a linguagem, dentre os vários assuntos discorre sobre como a mente funciona em relação a leitura e construção de sentidos. Primeiramente o autor esclarece o seu entendimento em relação a linguagem, que segundo ele é vista como um instinto, pois assim “transmite a ideia de que as pessoas sabem falar mais ou menos da mesma maneira que as aranhas sabem tecer teias” (PINKER, 2002, p.10).

Essa ideia já havia sido difundida por Darwin e mais tarde por Chomsky, segundo essa corrente de pensamento possuímos dois tipos de gramáticas internas, são elas: a gramática mental que nos permite criar um conjunto ilimitado de frases a partir de um conjunto finito de palavras e a gramática universal pela qual desenvolvemos interpretações coerentes a novas construções de frases que nunca ouvimos antes (PINKER, 2002).

Com relação ao que acontece quando lemos, segundo Pinker (2002) existem dois “truques”, o primeiro diz respeito a arbitrariedade do signo de Saussure, isto é, “a combinação totalmente convencional de um som com um significado” (PINKER, 2002, p.96).

Já a segunda surge com um dos primeiros linguistas, o alemão Wilhelm von Humboldt, dentre suas contribuições está a descoberta de que usamos um código para transformar “ordens de palavras em combinações de ideias e vice-versa” (PINKER, 2002, p. 96).

Dessa forma, ao lermos nosso cérebro transforma as palavras em representações reais de seus respectivos significados que variam conforme o

contexto social, histórico de cada indivíduo, conforme Pinker (2002) afirma que

O cérebro de cada pessoa contém um léxico de palavras e os conceitos que elas representam (um dicionário mental), e um conjunto de regras que combina as palavras para transmitir relações entre conceitos (uma gramática mental). (PINKER, 2002, p. 98)

2. Considerações finais

Conforme dito no início deste artigo, este estudo buscou problematizar a noção de texto multimodal e monomodal a partir de teorias como a dos Multiletramentos e a cognição, o que nos levou a refletir sobre como o cérebro humano e suas relações sociais funcionam perante as transformações de textos e culturas que passamos.

Assim, pode-se entender que ao lermos um texto em um único design nosso cérebro transforma as palavras nos seus respectivos significados, assim transformamos um texto só com palavras (monomodal) em multimodal por meio da nossa cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

DIAS, Reinilde. Multimodalidade e Multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: ARAÚJO, Júlio; SILVA, Kleber Aparecido da. *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2011.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*.

São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS: FACILITANDO A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA

Kamila teixeira crisóstomo (UNEF)

kamila18bj@gmail.com

Alan teixeira crisóstomo (UNEF)

alanbj@gmail.com

Leila alves vargas (UNEF)

leilaavargas@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância dos recursos tecnológicos na construção do conhecimento. Enfocaremos a utilização de tecnologias como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem de ciências naturais e exatas, visto que são áreas fortemente marcadas pela abstração. Acredita-se que, nas disciplinas de Química, Matemática e Biologia, em especial, muitas dificuldades enfrentadas pelo discente advêm da falta de recursos que facilitem a visualização daquilo que é ensinado. Assim, sugere-se que as aulas não sejam pautadas apenas na utilização de livros e teorias. Ao contrário, supõe-se que tais disciplinas sejam ministradas de forma a minimizar as dificuldades do educando. Logo, uma alternativa que pode ser adotada é a utilização de recursos audiovisuais, a fim de dinamizar a aula e permitir que o educando visualize como os processos bioquímicos ocorrem.

Palavras-chave:

Educação, Tecnologia, Ensino de Ciências.

1. Introdução

Atualmente, a sociedade vivencia um processo de globalização e avanço das novas tecnologias, permitindo que o indivíduo tenha contato com a difusão da informação e comunicação em um sentido novo, abrangente. Essa expansão da informação promove a exploração do conhecimento, de maneira sensitiva e cognitiva.

O presente estudo justifica-se pela atual conjuntura na qual se encontra a educação brasileira, marcada por inquietações e falta de motivação dos discentes. Visando minimizar estas lacunas no processo ensino aprendizagem de Biologia, Química e Matemática, propõe-se aqui, a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas.

Sabe-se que as ciências exatas e naturais, geralmente tornam-se um entrave na vida do educando, dificultando, exponencialmente, a aprendizagem das mesmas. Observa-se que os processos naturais abordados pela Biologia e pela Química, muitas vezes, fogem do plano visual, bem como as aplicações da matemática. Dessa forma, o aluno pode não identificar a importância de tais processos. Atrelada a essa abstração, é possível perceber uma considerável falta de interesse do educando por estas disciplinas.

Diante disso, percebe-se a grande necessidade da utilização de meios que permitam alcançar uma aprendizagem efetiva do educando, de forma menos penosa. A utilização de recursos tecnológicos devem ser repensados em sala de aula e aplicados de maneira a demonstrar, através de sons, imagens e movimentos, aquilo que está teorizado, de maneira estática.

Frente a essa realidade, surge a seguinte questão-problema dessa pesquisa: Como os recursos tecnológicos podem facilitar o ensino de química, matemática e biologia?

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral:

Apontar a importância da utilização de recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem de matemática, química e biologia.

Objetivos Específicos:

- Apontar algumas dificuldades enfrentadas pelo aluno durante o processo ensino aprendizagem de Química, Matemática e Biologia;
- Demonstrar como o uso de recursos tecnológicos podem facilitar a compreensão de conteúdos de ciências naturais e exatas;
- Abordar diferentes realidades educacionais quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos.

3. Metodologia

A elaboração desse artigo baseou-se em levantamento bibliográfico.

Foram pesquisados autores que versam sobre o tema em questão. Utilizou-se artigos, teses, dissertações e outros documentos que tratam sobre a temática “utilização de recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem”, dando ênfase ao ensino escolar de química, biologia e matemática.

Além disso, foi feita uma observação da realidade de escolas das redes municipais, estaduais e federais de ensino. A partir dessa observação foi possível constatar as diferentes realidades inseridas em escolas municipais estaduais e federais.

4. Justificativa

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se trabalhar com recursos que facilitem o ensino–aprendizagem de ciências exatas, já que muitos educandos encontram uma acentuada dificuldade ao estudá-las.

5. Tecnologias no ensino: uma maneira de minimizar as dificuldades dos discentes durante o processo ensino–aprendizagem

Para desenvolver as atividades em sala de aula, o professor dispunha, até pouco tempo, apenas de quadro e giz, como recursos didáticos. De modo a reformular a educação e alcançar a superação da visão conservadora da escola, sugere-se ao educador a utilização de diversos meios tecnológicos para abordar diferentes conceitos a serem estudados. Segundo Kenski (2007, p. 45), a “escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”.

Atualmente, o professor pode utilizar recursos audiovisuais tecnológicos, tais como: TV, retroprojeto, som, gravador, computador, *internet*, *data-show*, DVD, CD, projetor de slides, músicas, filmes, entre outros, como ferramentas auxiliares no processo ensino aprendizagem. Estes possuem a capacidade de interferir significativamente no modo de agir do educando, além das formas de pensar, refletir, criticar, comunicar, comportar e se relacionar tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano social, fortalecendo o processo de construção do conhecimento.

Para Vasconcelos e Leão (2012, p 38) é importante ressaltar que:

As aulas com uso de recursos audiovisuais possibilitam uma forma diferen-

ciada de aprendizagem estimulando a quem assiste, por meio do dinamismo, da integração da imagem e do som, possibilitando a recriação de formas inusitadas, de vivências dentro ou fora da escola. (VASCONCELOS E LEÃO, 2012, p 38)

Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para interligar os recursos audiovisuais de modo a estimular nos discentes a criatividade e a curiosidade, com o intuito de interagir e intervi-los em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

De acordo com Pozo e Crespo, 2009, o ensino da ciência, manteve-se voltado à transmissão de modelos, teorias e dos principais conceitos das disciplinas escolares, com o intuito de conhecer o funcionamento da natureza, de tal forma que o conhecimento escolar permaneceu de forma conceitual.

Entretanto, sabe-se que, no atual mundo em que estamos inseridos, faz-se necessário ir além da simples conceituação. O aluno precisa compreender aquilo que está descrito na teoria, a fim de interpretar criticamente os conteúdos e aplicá-los em seu cotidiano.

Por outro lado, percebe-se a dificuldade da escola em promover um ensino dinâmico, pois ainda está impregnada de métodos tradicionais. O ensino mecânico aplicado nas aulas de Química e de Biologia, geralmente, não surtem efeitos positivos no processo ensino aprendizagem dos alunos. Essa realidade acaba fazendo com que a aprendizagem desses disciplinas sejam rotulados como algo de difícil compreensão.

Ressaltando essa ideia de dinamizar o ensino, Moran (2000, p 137) chama atenção para a importância do uso de tecnologias em sala de aula. O autor considera importante “diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”, afirmando:

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só 363 porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente (MORAN, 2000, p 137).

A aproximação das tecnologias da informação ao meio escolar, na visão de Alava (2002a, 2002b), está articulada a uma mudança de postura do educador frente ao aluno e ao conhecimento. Neste contexto, a incorporação dessas tecnologias nas escolas não deve ocorrer somente para transformá-las em um espaço modernizado. Ela deve ocorrer seguida de mudan-

ças de posturas, ou senão esse esforço será inútil.

No que tange às áreas Química e Biologia, não é simples compreender os mecanismos que levam determinados reagentes de uma reação química tornarem-se produtos utilizados no nosso café da manhã, por exemplo, tampouco compreender como ocorre o processo de respiração celular. Como dito anteriormente, o aluno não consegue ver tais processos que estão descritos no livro ou que são falados pelo professor, o que dificulta uma compreensão efetiva.

É nessa perspectiva que adotamos a utilização de tecnologias no processo ensino aprendizagem de Biologia e de Química. Para Levy, (1999, p. 34), a questão central não está na mudança do ensino tradicional para os mediatizados por tecnologias, mas na transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada para uma situação de troca de saberes.

O ensino pode, portanto, ser entendido por meio da perspectiva Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS), defendida por muitos teóricos como um princípio norteador de uma educação voltada para a cidadania, a fim de gerar conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à sociedade.

Assim, destaca-se a importância de uma aprendizagem vinculada ao cotidiano do aluno, que se utiliza de recursos tecnológicos com o intuito de facilitar a aprendizagem e preparar o educando para sua inserção social. Inserção esta que de ocorrer de forma crítica e consciente.

O educador necessita adequar o ensino à realidade e anseios de sua turma. Nesse contexto, podemos citar a utilização da internet como um recurso complementar nas aulas de ciências. Muitos vídeos que demonstram processos bioquímicos em suas diferentes etapas, por exemplo, são encontrados na rede e, geralmente não são explorados pelo educador, bem como programas matemáticos que facilitam visualizar a aplicabilidade da matemática no cotidiano. Moran, (2000, p 20) afirma que:

A Internet será ótima para professores inquietos, atentos a novidades, que desejam atualizar-se, comunicar-se mais. Mas ela será um tormento para o professor que se acostumou a dar aula sempre da mesma forma, que fala o tempo todo na aula, que impõe um único tipo de avaliação. Esse professor provavelmente achará a Internet muito complicada há demasiada informação disponível ou, talvez pior, irá procurar roteiros de aula prontos e já existem muitos e os copiará literalmente, para aplicá-los mecanicamente na sala de aula (MORAN, 2000, p 20).

Ainda em consonância com Moran (2007, p. 9),

As escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, em fim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2007, p.9).

Logo, observa-se que a *internet*, dentre outros recursos tecnológicos, devem ser explorados pelo educador, a fim facilitar o processo ensino aprendizagem das ciências naturais aqui exploradas.

6. *Tecnologias como recurso facilitador no ensino de ciências exatas e naturais*

O estudo de Química e Matemática muitas vezes são vistos como um peso para a maioria dos alunos, que acabam caracterizando-as como disciplinas difíceis, que utilizam uma linguagem pouco usual e que pouco acrescenta na vida dos mesmos. Na Biologia, essa realidade é semelhante, tornando essas disciplinas um entrave no processo ensino aprendizagem.

De fato, esta visão dos educandos, infelizmente, não está distorcida daquilo que vivem, uma vez que o ensino dessas disciplinas, geralmente, é pouco contextualizado e pautado numa didática tradicional, onde se predomina o mero acúmulo de informações. Não é difícil perceber o caráter mecânico que possuem, já que, quase sempre, os professores e os próprios Livros Didáticos – recurso muito utilizado pelos educadores – se preocupam em fazer com que o aluno decore fórmulas, nomes de compostos e reações complexas, sem que este aluno compreenda e analise criticamente os conteúdos estudados.

No caso da disciplina Química é muito comum perceber alunos, que estão iniciando o Ensino Médio, apresentaram certo medo pela disciplina, bem como rotular o professor como carrasco. Entretanto, o curioso, nesse caso, é que esses alunos nunca tiveram contato com a disciplina, que é lecionada, de fato, no Ensino Médio. Isso mostra o quanto estereotipada é a química e, conseqüentemente, os professores dessa disciplina.

De fato, a química, da mesma forma que a matemática e a biologia, são disciplinas áridas, duras. Isso pode acabar dificultando a aprendi-

zagem, por isso cabe ao professor buscar maneiras para minimizar as dificuldades que surgem ao longo do processo. Nesse contexto, os recursos tecnológicos aparecem como mediadores e facilitadores no processo ensino aprendizagem.

O ensino de cunho tradicional acaba gerando um grau de dificuldade relativamente elevado para os discentes. Para Fazenda (2005, p. 16),

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer (FAZENDA, 2005, p. 16).

Diante desta realidade surge a necessidade de se buscar recursos que facilitem o ensino da disciplina, muitas vezes, odiada pelos alunos devido a falta de conexão com suas vidas.

Outro fator que dificulta a aprendizagem dessas disciplinas, é o alto grau de abstração que lhes são inerentes. O aluno, na maioria das vezes, não consegue “visualizar” aquilo que é apenas falado pelo professor. Acredita-se que a maior parte das dificuldades enfrentadas pelo educando, concentra-se nesse fator: abstração.

Quando apenas se fala sobre determinado assunto que não está presente no plano visual, o aluno não consegue imaginá-lo plano microscópico. Diante disso, acredita-se que a utilização de tecnologias pode ajudar o aluno na visualização e consequente compreensão dos fenômenos. De acordo com Barroqueiro e Amaral (p 81)

O professor de Ciências e Matemática do século XXI deve abandonar a ideia de transmissor do conhecimento para aprender a aprender a ensinar, isto é, propiciar a criação de ambientes de aprendizagem. Além disso, tem de ser mais do que um professor, precisa assumir o papel de educador (agente principal de formação do cidadão). O educador para alcançar seus objetivos necessita de uma ferramenta de complementação e aperfeiçoamento na sala de aula que são as TIC (agregar valor ao processo ensino-aprendizagem). (BARROQUEIRO; AMARAL, p. 81)

Outro fator que faz das tecnologias facilitadoras no processo de ensino aprendizagem é o fato dos alunos estarem inseridos no meio digital e tecnológico. Os recursos tecnológicos fazem parte do contexto do educando.

Entretanto, a cultura tradicional, que utiliza apenas livro e conceitos soltos, ainda está muito evidente no ambiente escolar. Como consequência,

vemos os altos índices de reprovação principalmente em química e matemática, além do repúdio dos alunos pela disciplina.

Sendo assim, ainda em consonância com Barroqueiro e Amaral (p. 83),

O fracasso escolar, a repetência e a falta de interesse pela escola são resultados desta forma de ensinar. O computador e as outras TIC podem tornar o ambiente globalizado, interativo e facilitador da criatividade e inovação. O aluno nativo digital é o criador do próprio conhecimento. O educador será o facilitador da aprendizagem do nativo digital com o uso das TIC (agregar valor ao processo ensino-aprendizagem). As TIC estão entrando na vida acadêmica e depois, paulatinamente, passarão para a sala de aula, mas há necessidade de que este processo seja muito mais rápido do que atualmente ocorre. Se isto não acontecer, a escola terá graves problemas com os nativos digitais (BARROQUEIRO E AMARAL, p 83).

Os recursos audiovisuais, por exemplo, são capazes de proporcionar dinamismo aos fenômenos estudados. Vídeos, microscópios e a TV, por exemplo, são capazes de projetar reações químicas a nível macroscópico. A partir do momento que consegue visualizar aquilo que encontra na teoria, o discente terá mais facilidade para compreender os fatos.

Na biologia, tão mais fácil seria compreender a divisão celular, se o educando pudesse ver como ocorre a divisão. Entretanto, esse é um fenômeno que não pode ser visto a olho nu. Daí a importância de se utilizar recursos tecnológicos capazes de demonstrar como isso ocorre.

Quando se fala em matemática, as dificuldades encontradas pelo educando também são inúmeras. Nesse caso, a utilização de *software* específicos, por exemplo, são capazes de reproduzir conceitos em um modelo tridimensional. Outros recursos mais simples também podem ser utilizados, como representação através de vídeos explicativos, que já se encontram disponíveis na rede.

Valente (1993) entende que, se forem bem utilizadas, as tecnologias educativas transformam-se em ferramentas capazes de produzir transformações significativas no processo ensino aprendizagem. Enfim, muitos são os recursos que podem ser explorados a fim de facilitar o ensino de matemática, química e biologia. Cabe ao educador adaptar esse uso à realidade da escola e também às necessidades do aluno.

7. Desafios do uso das tecnologias no ensino

A utilização de recursos tecnológicos é de suma importância para facilitar o ensino aprendizagem. No caso de ciências exatas e naturais, isso se mostra muito evidente, uma vez que são meios que proporcionam a visualização de fenômenos imperceptíveis a olho nu. Contudo, muitos são os desafios encarados pelo professor e pela unidade escolar para que essa utilização aconteça de fato.

Primeiramente faremos referência à dificuldade docente em utilizar recursos tecnológicos para enriquecer suas aulas e facilitar a aprendizagem do aluno. Essa dificuldade pode ocorrer por diferentes motivos: resistência à tecnologia, por não saber manejar tais recursos ou ainda por não existirem esses recursos na Unidade Escolar.

O fato é que ainda existem muitos professores arraigados ao ensino tradicional. Para estes, as tecnologias atrapalham o processo de aquisição do conhecimento. Acreditam que o ensino deve ser baseado na repetição e apenas na leitura de livros-textos. Nesse caso, a resistência exercida pelo educador o impede de mudar de postura e perceber que as novas tecnologias são capazes de transformar sua aula.

Segundo Barroqueiro e Amaral (p 82),

O educador precisa construir de forma continuada o seu próprio ambiente de aprendizagem-ensino na nova realidade da educação. Para isto, necessita mudar seu foco de memorização para a compreensão, isto é, o educador deve participar através da facilitação do uso das TIC de forma organizada e compreensiva da informação pelos próprios alunos. Esta nova realidade exige que os educadores tenham novas competências, habilidades e atitudes (BARROQUEIRO E AMARAL, p.82).

Outro fator que dificulta a utilização de recursos tecnológicos pelo professor é não saber manejá-los. Isso acaba gerando um certo medo no educador, uma vez que podem se deparar com situações inesperadas e não saberem como resolver um determinado problema de ordem tecnológica. Diante disso, continuam suas aulas tradicionais, pois são previsíveis e consequentemente mais cômodas para eles.

Pocho (2003) afirma que é imprescindível uma mudança nessa postura pedagógica, principalmente no que tange à construção e democratização do conhecimento, para isso é necessário que ele domine a utilização das máquinas, principalmente no que diz respeito a sua utilização pedagógica.

Um terceiro fator, porém não menos importante, é a falta de estrutura das escolas. Muitas não possuem sequer um computador, tornando quase impossível a utilização de tecnologias, a menos que o professor esteja disposto a levar seus recursos de uso particular.

Ao elaborar esse artigo, pudemos observar três realidades distintas: a de um professor de matemática pertencente a um Instituto Federal; uma professora da rede estadual e outra da rede municipal.

Quanto à realidade de uma instituição federal, pode-se perceber que possui uma estrutura muito avançada. Provida de diversos recursos audiovisuais, internet, laboratórios muito bem equipados, entre outros.

Já na escola estadual, existem alguns recursos, entretanto mal cuidados ou sem funcionar. Possui ainda um laboratório de química que não dispõe de equipamentos para serem utilizados, ou seja, fica fechado. Enquanto isso, a docente da rede municipal constata que sua escola possui apenas uma TV, de uso comum.

Percebe-se, portanto, uma discrepância entre as diferentes esferas de ensino. Além disso, a falta de recursos em algumas escolas impede o uso de tecnologias na educação.

8. Conclusão

O processo ensino-aprendizagem de ciências naturais e matemáticas possui um alto grau de abstração. Essa característica acaba dificultando sua aprendizagem ou desmotivando o aluno a estudá-las.

Nesse sentido, veem-se os recursos tecnológicos como grandes aliados no ensino dessas ciências. Em linhas gerais, acredita-se que a Química, a Biologia e a Matemática, podem tornar-se mais prazerosas e significativas quando se utiliza tais tecnologias.

Dessa forma, faz-se necessário uma prática docente vinculada com os avanços e recursos tecnológicos, a fim de complementar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Não há mais espaço para aulas pautadas apenas na utilização de livros didáticos.

Aprender ciências está muito além de decorar conceitos de forma mecânica, sem compreender como os processos químicos e biológicos ocorrem de fato.

Entretanto, a implementação destes recursos deve ocorrer na escola juntamente com um processo de mudança de postura. A inserção das novas tecnologias no ambiente escolar não deve ocorrer somente com o objetivo de “modernização” das escolas, mas sim com um objetivo definido e bem delimitado.

Cabe, portanto, ao educador, escolher os recursos que melhor se adequem à realidade de sua turma e que estejam em consonância com os conteúdos estudados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, S. *Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores*. In: ALAVA, S. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002(b).

ALAVA, S. *Os paradoxos de um debate*. In: ALAVA, S. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002(a). p. 13-21

BARROQUEIRO, C. H. AMARAL, L. H. MARQUES, W. B. SHITSUKA, D. M. O Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de Ciências e Matemática. *Revista CEFET/RJ* – disponível em: <http://revistas.cefet-rj.br/index.php/revista-tecnologiacultura/article/view/50>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

FAZENDA, Ivani. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo20082/2SF/Marcelo/Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf&gt>. Acesso em: outubro 2016.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MARCONDES, M. E.; SILVA, E. L. *Materiais didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores*, Bauru, 2015. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132015000100005&lang=pt. Acesso em: março de 2017.

MORAN, J. M. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre: UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000.

_____. *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2. ed. 2000.

SOUZA, I. R. L; MAGALHÃES, H. P. de. Intersecções entre culturas midiáticas e cibercultura e game cultura. *Revista Cultura Midiática*, ano 01, n. 01, julh/dez 2008.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Trad. de Naila Freitas. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA M. P.; CATTELE, F. “*Quem me salva de ti?*”: representações docentes sobre a tecnologia digital. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172015000100084&lang=pt. Acesso em março de 2017.

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimentos: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA GRAPHIC
NOVEL ARVORADA, DE ORLANDELI**

Ana Carolina de Deus (UEMS)

anacarol2@hotmail.com

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa sobre a Variação Linguística encontrada na Graphic Novel *Arvorada*, de Orlandeli. Embasaremos-nos em Perini (2000) para abordar a gramática na evolução dos estudos linguísticos. Quanto ao preconceito linguístico, tomaremos como aporte teórico Scherre (2005) para dialogar com as variações dialetais e, em especial ao dialeto caipira encontrados na Graphic Novel *Arvorada*, bem como Tarallo (1986) para nos apoiar na pesquisa sociolinguística. Apresentaremos os exemplos da variação dialetal do campo com o personagem estereotipado Chico Bento, relacionando de forma subjetiva com pessoas muitas das vezes não escolarizadas tendo o seu dialeto rotulado pelos ditos letrados como sendo de menor importância e prestígio social, ou até mesmo com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade. Elaboraremos um estudo abordando a forma de como a linguagem do campo é representada na Graphic Novel e seus efeitos de sentidos no uso da linguagem do dia a dia, possibilitando a desmistificação e expondo os possíveis resultados encontrados durante a pesquisa. Buscaremos apresentar também a evolução da língua, por meio dos metaplasmos selecionados na obra estudada, conforme referência teórica em Coutinho (1976) e Silva (2010) e, se possível, apontar vocábulos que a gramática normativa nos dias atuais considera como erro, mas que em um passado não muito distante, possivelmente tenha sido considerada escrita de prestígio.

Palavras-chave:

Sociedade. Graphic Novel. Preconceito Linguístico.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado dos estudos sobre a variação linguística encontrada na Graphic Novel *Arvorada*, de Orlandeli. Teremos como aporte teórico Tarallo (1986) no qual explica o objetivo da Sociolinguística, explicitando os métodos de pesquisa e quais caminhos percorremos durante a abordagem do trabalho. Scherre (2005), Perini (2000), como aporte quanto ao preconceito linguístico existentes nas variações dialetais e, em especial ao dialeto caipira estudado na Graphic Novel *Arvorada*. Apresentaremos a variação dialetal do campo, de pessoas muitas das vezes não escolarizadas tendo o seu dialeto rotulado pelos ditos letrados

como sendo de menor importância e prestígio social, ou até mesmo com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade. Elaboraremos um estudo abordando a forma de como a linguagem do campo é representada na *Graphic novel* e seus efeitos de sentidos no uso da linguagem do dia a dia, possibilitando a desmistificação e expondo os possíveis resultados encontrados durante a pesquisa. Buscaremos apresentar também a evolução da língua, conforme referência teórica em Coutinho (2005) e Silva (2010) a partir dos estudos dos metaplasmos selecionados na *Graphic Novel* e apontando vocábulos que a gramática normativa nos dias atuais considera como erro, mas que em um passado recente, possivelmente tenha sido considerada escrita de prestígio.

O artigo se iniciou com a paixão pelos quadrinhos. A escolha da obra *Graphic Novel Arvorada*, de Orlandeli, motivou-se pela proximidade do falar “caipira” presente no meio familiar. A partir dessa vivência, nos propomos a abordar a variação do falar do homem do campo, passando brevemente pela história da língua portuguesa evidenciando os vocábulos selecionados e identificados com os metaplasmos ocorridos ao longo da evolução da língua e, tentando desmistificar o possível preconceito linguístico ainda existente neste dialeto. O preconceito linguístico é silencioso e muitas das vezes imperceptível à sociedade. O falar caipira, na maioria das vezes e tido como falar engraçado e perante a gramática normativa, como erro, fato que também gera o preconceito ignorado pela maioria da população brasileira, ocorrendo ao negar as variantes linguísticas presentes em diversas regiões do nosso país.

3. O personagem estereotipado

“O estereótipo é a [imagem]* repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se por milagre, essa [imagem] que retorna fosse a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência.” (BARTHES, Rolan. *Prazer do Texto*. 1987 p. 56)

Estereótipo é a imagem pré-preconcebida que pressupõe algo ou alguém. Estando diretamente relacionado ao preconceito. Manifestações culturais de uma determinada sociedade são representadas através de um personagem exteriorizando a linguagem e cultura, podendo haver dificuldade

na aceitação, mas sua inclusão não é impossível. Sendo capaz de ocorrer aquisição cultural ou exclusão de um indivíduo em determinado contexto (SCHERRE, 2005, p. 88-9).

O personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, é representação do caipira brasileiro, de maneira estereotipada, porém em outras culturas também são encontrados similares homens do interior e do campo. O Chico Bento é uma montagem de características que Maurício viveu em sua infância e também das do seu avô. Muitos dos traços apresentados na representação da fala caipira do personagem Chico Bento são, em verdade, traços brasileiros. O dialeto caipira é um dialeto da língua portuguesa falado no interior de algumas regiões do Brasil. Uma variedade linguística na maioria das vezes considerada um erro pelos ditos letrados que se esquecem de que a nossa língua é viva e está em constante mutação e tem sua maior representatividade na região centro-oeste, sendo considerada na maioria das vezes uma fala “engraçada” devido ao “r” retroflexo e é uma característica de grande parte dos brasileiros em regiões distintas independentes, a rejeição do “r” retroflexo e do falar caipira é tão grande que muitas pessoas até mudam sua maneira de falar para serem aceitos em determinado grupo de classe social ou escolarização, isso acontece por não haver lei para este preconceito, prestigiando algumas falas e estigmatizando outras. (SCHERRE, 2005). Com o personagem Chico Bento, um menino da roça, caipira, a representação da fala são traços linguísticos comuns ao uso do português brasileiro não só no campo, como também na cidade. Dessa maneira assinala Silva (2016) que possivelmente é uma variação estigmatizada por pessoas escolarizadas, tendo o seu dialeto rotulado pelos ditos letrados como sendo de menor importância e prestígio social, ou até mesmo com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade.

A seguir, explicitaremos as origens do personagem principal da Graphic Novel estudada.

4. Origens do personagem Chico Bento

Ao observar o homem da roça, mais especificadamente do interior de São Paulo, Maurício criou o personagem Chico Bento a partir de suas lembranças da infância, cujo nome do personagem foi em homenagem ao seu Tio Avô que não o conheceu, porém sempre ouvia histórias engraçadas de sua avó Dita, que também está representada nos quadrinhos. O Chico foi

criado em 1961, estreando em 1963 na tira Hiroshi e Zezinho. Sendo o Hiro e o Zé da Roça, mas sua primeira revista foi lançada em 1982. Chico era coadjuvante de Zé da Roça e Hiro no início e seu visual era bem diferente, sendo considerado uma versão mirim do Jeca Tatu de Monteiro Lobato. (Portal Turma da Mônica). Maurício assinala que quanto às conclusões dos pesquisadores sobre semelhanças do Chico com o Jeca Tatu, fica a critério desses mesmos pesquisadores. Ele nunca havia pensado em aproximar as duas imagens. (Portal Turma da Mônica). Mas essas conclusões talvez sejam provocadas pela origem dos dois personagens: Chico é uma montagem de características que vivenciou na infância, no Vale da Paraíba. E o personagem Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato, a partir de observações que ele fazia de roceiros do mesmo Vale do Paraíba. Algumas características de hábitos, costumes, entre outros são semelhantes.

Outros personagens que também estão presentes da Graphic Novel a ser analisada é o Zé Lelé, sendo o primo atrapalhado do Chico Bento, que estreou em 1974 na revista Mônica 52, da Editora Abril, a paquera de Chico Bento, Rosinha, estreou pela primeira vez também com um visual diferente nas tiras de jornais, em 1964 e o destaque desta Graphic Novel que é a personagem inspirada na avó de Chico Bento, Vó Dita, que estreou em 1964 no Suplemento Infantil, do Diário de S.Paulo. A seguir apresentaremos a obra Arvorada, de Orlandeli, a qual é o objeto de pesquisa.

5. Arvorada, de Orlandeli

Não linguísta, Walmir Américo Orlandeli é cartunista, quadrinista, ilustrador e chargista formado no curso de Publicidade e Propaganda. Recebeu um convite para trabalhar com o Chico Bento, tendo que elaborar a sua própria história. Chico Bento já havia saído na terceira Graphic Novel: Pavor Espaciar, de Gustavo Duarte, da coleção MSP.

Todo lançamento de uma Graphic Novel MSP mexe comigo de uma forma distinta. Afinal, as abordagens dos autores convidados são sempre diferentes, e eles estão escrevendo e desenhando novos rumos para meus “filhos” – sim, eu encaro meus personagens dessa forma. Já teve história de superação, de aventura, de ficção científica, de humor, de terror, de amizade. Cada uma toca o leitor de uma forma muito particular. E eu sou leitor também. (SOUSA, 2017)

Em Arvorada (2018), é reinventado o personagem da Turma da

Mônica sob a visão de um novo ilustrador, logo, tocando o leitor de uma maneira diferente, pelo fato de serem ilustrações e histórias diferentes, porém com os mesmos personagens de Maurício de Sousa. Ao Ipê amarelo florir, vó Dita deseja compartilhar o momento com o neto, então o convida para vê-lo, porém Chico atarefado não pôde ir e promete ir posteriormente apreciar a bela árvore florida. Entretanto, quando o menino Chico conseguiu tempo, todas as flores já haviam caído e sua avó Dita repassou-lhe os ensinamentos que o Ipê poderia dar como vivência. “Isso mi faz alembrá dos presente qui a vida dá. Cada momento é como uma fror brotando. Eles vão surgindo um atrás do otro. Pode cê num sorriso, num abraço... Inté numa cunversa boba na varanda. Mais si a gente num si aquiétá pra apreciá...vão simbora, como si nem tivesse existido.” (2018, p. 24). As flores do ipê podem ser representadas como momentos de nossa vida, nos quais estão acontecendo na narrativa estudada, e que passam, deixando de existir e se não forem aproveitados cada detalhe como se fosse último, os momentos se vão e não é possível voltar atrás no tempo. Possivelmente por isso o personagem possa ter prometido que nunca mais perderia outra oportunidade e passou a aproveitar todas as oportunidades que a vida lhe dava. Logo quando está se aproximando o momento da nova florada, Chico vai imediatamente chamar sua avó, mas ela estava doente e não conseguiu ver as flores. Nesse momento, Chico sente medo de perder sua avó e olha para cima com a seguinte afirmação “dinovo, não” (p. 49). Remetendo ao leitor a se lembrar de quando o personagem perdeu sua irmã na história Uma Estrelinha Chamada Mariana. Para as pessoas que acompanham as histórias de Chico Bento, Orlandeli fez uma grande homenagem a um dos clássicos dos estúdios Maurício de Sousa, onde a irmãzinha do caipirinha não resiste a uma doença vem a óbito ainda bebê. Uma história comovente escrita por Rubens Kiyomura, com desenhos de Sidnei Lozano Slustre e arte-final de Marli Mitsunaga, que aborda a perda de um ente querido de maneira sutil para ser tratado com uma criança. Na continuação de Arvorada (ano), segue uma narrativa com lendas folclóricas na companhia de Curupira, Saci e Cia. Uma aventura que nos leva à reflexão de modo a valorizar cada instante da vida como se fosse único, pois realmente é. Reflexões que em muito engrandece e ensina os jovens, que na vida o hoje é maravilhoso, mas o ontem foi magnífico e o futuro poderá ser promissor. Chico relembra sempre os ensinamentos de sua avó no seu dia a dia e tenta seguir de maneira fiel pela vida afora. A seguir será abordado o preconceito que gera a os atos pejorativos no momento da fala de uma pessoa que mantém o dialeto caipira.

6. Preconceito linguístico

Geralmente, as pessoas costumam serem pré-concebidas por diversas formas: como se vestem, pelo seu ciclo de amizades, local em que nasceu ou foi criado, seus bens materiais, grau de escolaridade, seu emprego e por muitos motivos, e a língua principalmente é um destes fatores. Os valores sociais costumam serem concebidos em duas formas linguísticas: a língua padrão e a inovadora, onde tais valores atribuídos tornam estereótipos sujeitos a correção social. Sujeitos ocupam determinados lugares sociais no contexto, onde ele/sócio-histórico pelas experiências ideológicas que já vieram com ele e/ou pelas experiências de vivência e por forma da linguagem externizam sentimentos e informações. A língua é uma realidade sócio-historicamente construídas por sujeitos. As formas em variação recebem o nome de “variantes linguísticas” (TARALLO, 1986, p. 8).

Labov (LABOV, 1972.) destacou a importância do meio social para compreensão da língua falada, pois a variação deveria fazer parte de um sistema, ou seja, não existe “caos” linguístico por conta das variações. A variação linguística acontece por conta das variações da fala que existe dentro de uma língua possibilitando a mudança dos elementos nesta mesma língua. E ocorre pelo fato da língua estar sujeita a essas mudanças sendo pela região que reside o falante, a idade, o sexo, classe social, o contexto etc.

A variação linguística está vinculada a linguagem informal, sendo aquilo que está fora da norma padrão e por conta disto ocorre o preconceito linguístico, prestigiando algumas falas e estigmatizando pessoas que não dominam formas linguísticas, consideradas certas por determinado grupo. Scherre (2005, p. 16) destaca em seu livro *Doa-se lindos filhotes de poodle*, uma matéria que foi publicada em um jornal, onde o jornal realiza a transcrição de mensagens gravadas, as quais levaram discussões. “Se eu fosse você eu arrumava três negão daqueles bem grandão mesmo...”.

A construção três negão daqueles bem grandão, embora comum no português brasileiro falado, é considerada errada porque, segundo a tradição gramatical da língua portuguesa, todos os elementos flexionáveis de uma construção nominal plural devem portar marcas formais explícitas de plural, por ser o português uma língua que exhibe mecanismos de concordância de número, quer nominal, quer verbal (SCHERRE *apud* BECHARA, ROCHA LIMA, CUNHA; CINTRA. p. 16. 2005)

Logo após essa polêmica, o Jornal se manifestou novamente e en-

tre aspas foram corrigidos os erros segundo a gramática normativa com todas as marcas formais explícitas. A autora afirma: “Creio que é exatamente a crença do certo inerente, o sentimento de superioridade linguística, a leitura de que cada um faz das formas linguísticas com as quais tem contato” (SCHERRE, 2005, p. 17). Segundo a gramática normativa, não estava correto a maneira escrita no jornal, considerado uma das maiores referências por transmitir informações, então os leitores não concordaram e surgiu a polêmica, porém o jornal defendeu que, cada um utiliza as normas com quais tem contato, não necessariamente a padrão. A gramática busca uma língua homogênea, com regras, afinal para isto foi criada a norma padrão, para facilitar a comunicação entre todos. Se alguma pessoa de outra língua quiser registrar a escrita dentro do Brasil, ela aprenderá a gramática normativa primeiramente.

Para um pesquisador sociolinguísta a situação de heterogeneidade deve ser compreendida, pois pela fala você faz considerações sociais e caracteriza a identidade do sujeito que é construída por variedades. A norma culta designa a forma linguística praticada em situações formais, enquanto a forma abordada neste artigo, o dialeto caipira, é retratado de maneira informal e, normalmente, por pessoas com baixo ou nenhuma escolaridade. A norma padrão está associada à língua homogênea, pois neutraliza as variações e acaba se tornando uma língua de referência, pois é a maneira de falar e escrever considerada correta. O ensino das gramáticas nas escolas tem gerado discussões, sabendo que devemos valorizar o que o aluno traz consigo, a língua falada. A língua nada mais é que um fator social, na qual sofre mudanças a todo o momento, por isso entendemos que a gramática normativa deve ser estudada com toda certeza, mas que também não nos esqueçamos da oralidade que cada um tem antes de conhecer as regras gramaticais (BAGNO, 2007, p. 202).

A obra *Como falam os brasileiros* (LEITE; CALLOU, 2002) agrega dentre outros fatores, a variação linguística dentro do território brasileiro, as autoras citam a apresentação de um atlas linguístico do Brasil e a divisão do falar brasileiro em subníveis, por exemplo, o baiano, nordestino, fluminense, entre outros, além de ressaltar características dialetais vindas de regiões diferentes e apontando diversos fatores como faixa etária, sexo, entre outros. Acontece uma confusão ao falar em preconceito linguístico, pois assim como havia mencionado, a variação linguística está ligada a linguagem informal, o que sabemos é que não devemos escrever da mesma maneira que falamos.

Enquanto a crítica da Gramática Tradicional vai pouco a pouco conquistando um lugar nos cursos de letras, sente-se agudamente as faltas de alternativas viáveis: se a Gramática Tradicional é inadequada, o que colocar em seu lugar? (PERINI, 2000, p. 5)

Por conta disto preconceito linguístico acontece, na maioria das vezes, por grupos ditos letrados, que tem a convenção que a fala certa somente é a norma culta e não percebe que a fala é a nossa identidade, que mostra uma herança cultural e histórica.

É tarefa das mais nobres lutar publicamente contra o preconceito linguístico e não deixar que pessoas possam ser menosprezadas pela sua forma de falar. É tarefa das mais nobres lutar por democracia linguística: é preciso dar vez e voz a todas as falas, incluindo-se entre elas as falas que não tem prestígio, erroneamente denominadas de erradas. (SCHERRE, 2005).

No próximo tópico faremos uma sucinta passagem pela história da língua e os metaplasmos.

7. *Linguística histórica x metaplasmos*

A língua é como qualquer outro ser vivo, pois se altera, muda, acrescenta algumas palavras e está em constante transformação, as vezes lenta, mas nunca estática (SILVA, 2016). Dessa maneira, buscamos em Coutinho (1976) o processo de metaplasmos, assim sendo, o processo de composição fonética nas palavras ocasionada por acréscimo, remoção ou de deslocamento de sons que dela é composta e o nome dessa alteração é metaplasmo (do grego μετα = além + πλασμός = formação, transformação) é o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos através de sua evolução.

Ainda citando o autor, a gramática histórica é a ciência que estuda o desenvolvimento da língua. (p. 13). Conforme Coutinho (1976, p. 142), os metaplasmos se dão de quatro maneiras: por troca, acréscimo, supressão, transposição de fonema ou de acento tônico. Dividos em: 1. metaplasmos por permuta; 2. metaplasmos por aumento; 3. metaplasmos por subtração; 4. metaplasmos por transposição.

Alterações fonéticas consideradas metaplasmos e seus exemplos na variação dialetal caipira: Por subtração: 1. Aférese: É o desaparecimento de fonema no início do vocábulo. Exemplo: tá > está. 2. Síncope: Desaparecimento de fonema no interior de vocábulo. Exemplo: gaio> galho. 3. Apó-

cope: Desaparecimento do fonema no final do vocábulo. Exemplo: muié > mulher. 4. Crase: Fusão de duas vogais idênticas em apenas uma. Sinalefa se nomeia quando se une a vogal final de uma palavra com a vogal de início da outra. Exemplo: dum > de um. Por aumento: 1. Prótese: Surgimento de fonema no início do vocábulo. Exemplo: simbora > embora. 2. Epêntese: Aparecimento de fonema no meio do vocábulo. Exemplo: adivogado > advogado. 3. Epítese: Surgimento de um fonema no fim do vocábulo. Exemplo: paletór > paletó. Por transposição: 1. Metátese: É a transposição de fonema na mesma sílaba. Exemplo: perciso > preciso. 2. Hipértese: É a transposição de fonema em sílaba diferente. Exemplo: pobrema > problema. 3. Sistole: É a transposição do acento tônico para a sílaba anterior. Exemplo: cumprimentá > cumprimentar. 4. Diástole: É a transposição do acento tônico para a sílaba posterior. Exemplo: revórver > revolver. Por permuta: 1. Assimilação: É a aproximação ou idêntica de dois fonemas por força de influência que um possui sobre o outro. 2. Dissimilação: É a diversificação pelo fato de existir um outro fonema igual ou semelhante no vocábulo. Exemplo: sobrançelha > sombrancelha. Por intermédio da língua exteriorizamos os sentimentos, transpassados por nossas ideologias.

A língua é o meio pelo qual o homem expressa suas próprias idéias, as de sua geração, as da comunidade a que pertence. Ela é, enfim, um retrato de seu tempo. Cada falante é usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos constatar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo, enquanto conjunto das criações do homem que constituem universo humano. (MATTOZO, 1904–1970)

Expressamos nossa cultura por meio de nossa língua. A história da língua possui extrema importância para entendermos o motivo de onde designam nossas palavras consideradas certas e também as consideradas erradas. A Linguística Histórica é uma área da linguística que esclarece as mudanças no decorrer temporal, já que na língua ocorreu e, ainda ocorrem transformações que refletiram em sua estrutura. Consequentemente, buscamos entender a língua por meio de sua evolução. As mudanças mais comuns na fala são as que se acrescentam fonemas ou as que excluem, porém o significado permanece o mesmo.

Para Coutinho (1976), a evolução da língua portuguesa se explica em três fases: pré histórica que tem início nas origens da língua, pronto-histórica e histórica. Sendo, a evolução algo daquele momento, se iniciando

primeiramente com ciências da natureza e depois passou para ciências humanas. A língua de hoje, não é a mesma de ontem. Por isso, o que consideramos errado hoje perante a gramática tradicional, um dia foi dado como certo. Assim, como pode ocorrer o mesmo futuramente. A seguir observaremos o embasamento teórico utilizado nesta pesquisa.

8. Fundamentação teórica

Na análise da Graphic Novel, *Arvorada*, de Orlandeli (2017), serão utilizados como referência ao dialeto caipira Amadeu Amaral 1920, bem como Scherre (2005), que assinala a manipulação ideológica resulta as diversas formas de preconceito linguístico, sendo cada vez mais nítido, impondo as pessoas o conceito de certo e errado. Assim como todos os preconceitos, este é um preconceito que também é ignorado. Acontece uma confusão ao falar em preconceito linguístico, pois a variação linguística está ligada a linguagem informal e as pessoas não entendem que há a linguagem formal e a informal cujo não está dentro da gramática normativa. Por isso esse preconceito vem de quem se acha superior da língua, que tem a convenção que a fala certa somente é a norma culta e não percebe que a fala é a nossa identidade, que mostra que somos transpassados historicamente, sociologicamente, porém que gerou diversas discussões quanto ao ensino da gramática.. Como afirma Perini (2000, p.5), o ensino das gramáticas nas escolas tem causado discussões pelo fato das falhas que a doutrina gramatical vem apresentando, pois tal não está mais representando sua língua, pois os estudantes já vão para a escola com o seu dialeto adquirido no contexto que viveu. A língua nada mais é que um fator social, na qual sofre mudanças a todo o momento, por isso não deve ter o mesmo tratamento que tinha anos atrás, como se fosse única e imutável, afinal ela não é. Leite & Callou (2002) ressaltam a apresentação de um atlas linguístico do Brasil e a divisão do falar brasileiro, além de ressaltar características dialetais vindas de regiões diferentes e apontando diversos fatores como faixa etária, sexo entre outros. Por exemplo, com a idade existem as gírias, o homem utiliza outra forma de falar diferente da mulher entre outras variações organizadas dentro de um sistema. Para abordar a evolução da língua, no processo dos metaplasmos, conforme referência teórica em Coutinho (1976) e Silva (2010) uma sucinta passagem na evolução da língua. Para Tarallo, o objetivo da Sociolinguística é organizar o “caos” linguístico abordando a questão da relação entre a língua e sociedade, então de forma sistemática, descreve

e analisa a língua falada, para compreensão da língua, pois existem sim, variações e elas fazem parte de um sistema.

ANÁLISE

A seguir, explicitaremos a classificação de alguns metaplasmos encontrados na Graphic Novel, Arvorada. São palavras nas quais podemos observar na oralidade de pessoas encontradas no século XXI e que registradas na Graphic Novel cristalizadas na escrita, que ocorreram processo de metaplasmo e que também se configuram marcas de oralidade, aproximando, possivelmente, a urbanização às pessoas do campo. A ausência de diferenciação entre singular e plural também é uma característica do dialeto caipira. A situação geográfica do Brasil, contato com o índio e outras etnias ajudou na formação da característica do Brasil, transformando na língua falada. (AMARAL p. 13, 1920). A língua portuguesa é uma língua fragmentada por diversos grupos, passando por diversas modificações.



“Isso mi faz alembirá dos presente qui a vida dá.”

No vocábulo alembirá: Lembrando > Alembirá, houve uma prótese, ou seja, um acréscimo do fonema no início do vocábulo, sendo o fonema: “a”. Nesta mesma palavra ocorreu uma apócope: Lembrar > lembrá, que é a queda do fonema no fim do vocábulo “r”, bastante típico na fala caipira, apesar da existência do r retroflexo no dialeto caipira. A apócope da consoante /r/ na terminação dos verbos no infinitivo. E a alteração dos seguintes vocábulos na mesma frase: Mi > me – assimilação vocálica “e” por “i” e Qui > que – assimilação vocálica “e” por “i”.

Outra característica que nos chama a atenção no dialeto caipira é um constante emprego de sujeitos no plural e os adjetivos que os caracterizam, no singular. O vocabulário do dialeto caipira é bem restrito, por conta da simplicidade de vida. A alternância de uso do “você” das variantes é influ-

enciada por fatores linguísticos e sociais e está sendo substituída no contexto pela variante “ocê”.

Na página 31, no quadrinho o vocábulo analisado é Você > ocê, onde houve uma aférese, sendo queda de um fonema no início de uma palavra “v” por “o”.



“Ei, Chico! Adonde ocê vai?”

No linguajar popular, podemos encontrar pessoas dizendo “cê” na atualidade. Um vocábulo que já foi usado em séculos passados e que é perceptível a mudança: vossa mercê > vossemecê > vosmecê > você.

Na página 71, podemos observar na fala: “Não! Ispera!”, Ispera > Espera que houve o processo de uma assimilação vocálica “e” por “i”. Na página 72: “Oceis percisa i imbora!”. Neste quadrinho, existem três tipos de metaplasmos que são: Oceis > Vocês, uma aférese, sendo a queda de um fonema no início de uma palavra “v” por “o”, a assimilação vocálica “e” por “i”, percisa > precisa, em que houve uma síncope (subtração de fonema no interior de vocábulo “r”) e vocalização, e por último, Imbora > Embora, sendo a assimilação vocálica “e” por “i”. Podemos observar que os metaplasmos encontrados no dialeto caipira, especificadamente na Graphic Novel, Arvorada, que são vocábulos que sofreram processo de mudança através do tempo, porém esses mesmos processos ocorrem com diversas palavras que um dia foram dadas como erradas, porém que consideramos certas nos tempos atuais e vice e versa.

9. Considerações finais

Esta pesquisa sobre Variação Linguística possibilitou entender sobre o preconceito linguístico nas variações dialetais, em especial ao dialeto caipira representado pelo personagem Chico Bento, um personagem estigmatizado por conta de sua fala considerada engraçada e errada pelos ditos letrados, muitas pessoas até mudam sua maneira de falar para serem aceitos em

determinado grupo de classe social ou escolarização.

Para atingir uma compreensão dessa realidade, foi feita uma passagem pela evolução da língua através dos metaplasmos, podendo observar que a língua é viva e vocábulos são emprestados, esquecidos e a mutação é constante, portanto, parte de dos vocábulos explicitados, nos dias atuais, são considerados erro perante a gramática normativa, mas que em um passado recente, possivelmente tenha sido considerada escrita de prestígio, porém hoje não é mais utilizado, por isso o que consideramos certo hoje poderá ser considerado erro no futuro.

A língua materna é a nossa identidade e a sua valorização é importante, pois contribui com descaracterizar o preconceito e a discriminação existente em diversos falares de forma que as pessoas possam se expressar sem serem julgados como errados por pessoas que tem a convenção que a fala certa somente é a norma culta e não percebe que a fala é a nossa identidade, que mostra uma herança cultural e histórica. As palavras mudam, se emprestam, são esquecidas pela comunidade falante e não é por isso que algumas palavras são melhores do que as outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

AMARAL, Amadeu. *O Dialeto Caipira*. São Paulo, 1920.

BAGNO, Marcos. *O Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARTHES, Rolan. *Prazer do Texto*, 1987.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro técnico, 1976.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões Sociolinguísticos. Trad. de Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDELI. *Chico Bento*: Arvorada. Ed. Abril, 2017.

PERINI, Mario et al. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Personagens – Turma do Chico Bento. In: Portal Turma da Mônica. São Paulo.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Rio de Janeiro: Parábola, 2005.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: edição do autor, 2010.

SILVA, Marly Custódio. Metaplasmo em Pavor Espaciar. In: *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

SOUSA, Maurício de. *O Véio Chico*. Turma da Mônica. Crônicas. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/crônicas/o-veio-chico/>> e acesso em 20 de novembro de 2018.

SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica*. Crônicas. Disponível em <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

VÍDEOS DO YOUTUBE: ESTRATÉGIA PROMOTORA DA APRENDIZAGEM

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF)
dayseslborges@gmail.com

RESUMO

Verifica-se através do acesso à informação pelo viés tecnológico que a escola tem vivenciado no século XXI, o avanço das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Esse fenômeno, também chamado de “sociedade em rede”, tem como lastro revolucionário a apropriação da Internet com seus usos e recursos, que também recebe o codinome de “cibercultura”. Apropriando-se dos recursos que a Internet disponibiliza, utilizamos o uso dos vídeos como recurso de aprendizagem para a disciplina de Biologia para testar a eficácia dos vídeos como uma estratégia de aprendizagem. Foi escolhido um canal do site *YouTube* por propor inovações na prática dos discentes e docentes envolvidos no estudo. Selecionou-se dez vídeos do canal Biologia com Professor Samuel Cunha. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do estado do Espírito Santo, na turma do terceiro ano do Ensino Médio, turno matutino, no segundo semestre de 2017. A pesquisa adotou a abordagem descritiva, de campo, mista e de caráter quantitativo. Para a coleta de dados optou-se pela utilização de questionários pré-teste e pós-teste para cada vídeo apresentado, elaborado com dez perguntas fechadas sobre os conteúdos de Biologia selecionados nos vídeos. Os resultados indicaram que os vídeos promoveram maior envolvimento e fixação dos conteúdos, pois foi possível aliar o conteúdo de Biologia com atividades que visam a aprendizagem. Considerou-se que a pesquisa deve ser aplicada a outros grupos e que usar vídeos da Internet pode ser uma ferramenta de ensino para várias disciplinas trabalharem de forma interdisciplinar.

Palavras-chave:

Cibercultura. Ensino de Ciências. Sociedade em rede. Vídeos do *YouTube*.

1. Considerações iniciais

Em pleno século XXI, o avanço das TICs colocou as informações e o conhecimento disponíveis e acessíveis por meio de um simples *click*. Sobre esse avanço, Castells (2015) denominou “sociedade em rede”, a era da Internet e Lévy (2014) analisou o fenômeno sob o codinome de “cibercultura”. Porém Lévy (2014, p. 15) afirma que “(...) a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação”. Borges e Damatta (2017, p. 127) acrescentam que “(...) a Internet é uma revolução comparada a da imprensa, que difundiu o conhecimento através da produção de livros, porém em escala muito maior”. Para Lévy (2014):

O ciberespaço dissolve a pragmática da comunicação que, desde a invenção da escrita, havia reunido o universal e a totalidade. Ele nos leva, de fato, à situação existente antes da escrita – mas em outra escala e em outra órbita – na medida em que a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias *on-line* tornam novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo imenso hipertexto. (LÉVY, 2014, p. 120).

Segundo Moran (2009) é possível criar usos múltiplos e diferenciados para as tecnologias. Nisso está o seu encantamento, seu poder de sedução. Podemos fazer coisas diferentes com as tecnologias. Cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade da interação com o tempo e o espaço, ajudando “(...) o trabalho docente que requer além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica (...) bem como incorporação das inovações tecnológicas em sala de aula” (LIBÂNEO, 1998, p. 43). Segundo Lévy (2014):

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber, [...] Ao prolongar determinadas capacidades humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. [...] Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2014, p. 174)

Dentre essas tecnologias disponíveis com o avanço da Internet, estão os vídeos do *YouTube*. O uso do vídeo não pode ser resumido no sentido de proporcionar novidades e diversidades nas aulas. Sua utilização e estruturação devem ser pensadas como uma ferramenta para uso didático e favorecer o processo ensino-aprendizagem. Isto implica em situações em que o profissional deve sempre ir à busca de conhecimento que o ajudará a adaptar-se às novas exigências. Ferréz (1996, p. 20) ao considerar sobre o uso do vídeo, afirma que “(...) sob o enfoque didático, apenas se tem começado a explorar e a experimentar suas múltiplas possibilidades de aplicação em aula”.

2. Sociedade em rede – cibercultura

O surgimento da Internet tem sua associação à época da Segunda Guerra Mundial, pois com o objetivo de rastrear sigilosas informações dos

inimigos, deu-se início ao auspicioso projeto de uma rede de computadores que posteriormente foi servir nas universidades para pesquisas científicas (TAIT, 2007). Do período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até o presente momento no século XXI, passou-se menos que sete décadas, mas nunca em toda a história foi possível registrar um avanço tão avassalador que atingiu a sociedade como o da Internet. Lévy (2014, p. 13), sobre esse turbilhão de mudanças que aconteceu através da Internet, faz a seguinte citação:

Durante uma entrevista nos anos 50, Albert Einstein declarou que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações. Aquilo que Einstein chamou de bomba das telecomunicações foi chamado, por meu amigo Roy Ascott (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede), de “segundo dilúvio”, o das informações. As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecido das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos. (LÉVY, 2014, p. 13)

Deste modo, o ciberespaço, tem uma natureza abrangente, hipertextual, sem rigidez. É um manancial de informações interdisciplinares, com um espaço incorpóreo, ilimitado que permite a não geograficabilidade. Para Borges e Damatta (2017, p. 131) “(...) o ciberespaço é a interligação mundial de computadores que favorece a comunicação entre as pessoas”. Souza (2009) corrobora que

Desde que a informática passou a existir entre nós e, à medida que avança em eficiência, novos e velhos aspectos negativos são levantados e, não raro, ouvimos colocações acerca do isolamento pessoal a que leva o uso do computador e a navegação pela Internet, da substituição do homem no mundo do trabalho e do professor em sala de aula. É novamente o homem se sentindo ameaçado pelo desconhecido e se recolhendo feito animal acuado diante deste pseudofantasma que o afronta sem piedade e do qual foge em vez de torná-lo seu aliado. (SOUZA, 2009, p. 3)

O ciberespaço fomenta transmitir e obter informações, seja de convivência, relacionamento, cultura de todas as formas e naturezas. É nesse mundo contemporâneo, um veículo estratégico, de alta qualidade e alcance e permite ao educador disponibilidade para uma gama de estratégias que pos-

sam formar cidadãos do amanhã, mais críticos, participantes e integrados. Lévy (2002, p. 120) corrobora que “(...) a massa de informações armazenadas cresce em um ritmo cada vez mais rápido. Os conhecimentos e habilidades da esfera tecnocientífica e das que dela dependem evoluem cada vez mais rápido”. Ademais Damatta (2015, p. 18) afirma que “(...) a globalização põe tudo entre parênteses”. Lévy (2014) fomenta:

A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. (LÉVY, 2014, p. 113)

Por fim, há necessidade de se equilibrar no processo educacional aquilo que o aluno vivencia fora dos muros escolares, com o que ele vive cotidianamente dentro da escola. Perrenoud (2000) sinaliza que a escola deve contribuir para desenvolver competências nos seus discentes para habilitá-los a solucionar situações cotidianas que vivenciam. Stahl (2008) corrobora:

Os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola, e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo mais flexível, desafio o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias. (STAHL, 2008, p. 299)

Morin (2006) alerta que a escola tem o desafio de reformar o seu pensamento. Há necessidade de reformular currículos, incluir problemas hodiernos de forma que os saberes sejam interligados de maneira holística, indo no sentido contrário ao ensino fragmentado com as disciplinas separadas como se fossem em gavetas distintas (MORIN, 2006). Pois afinal, a ciência e a tecnologia estão ligadas de forma íntima e buscam soluções para os problemas humanos (BRASIL NO PISA, 2015, 2016). É a escola que pode iniciar esse processo de formar o cidadão do amanhã.

3. O youtube como estratégia para aprendizagem

O *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos através da Internet, onde para ser um usuário o internauta precisa fazer uma conta. O termo “you” vem do inglês e significa “você” e “tube” também do inglês significa “tubo” ou “canal”. Por fim, o termo é usado como uma espécie de gíria com significado de televisão. Em termos de significado, poderia ser

traduzido como “canal feito para você” ou “você transmite”.



Figura 1: Logomarca do YouTube

Disponível em: <<https://www.significados.com.br/youtube/>>.

O *YouTube* foi criado em fevereiro de 2005 por dois ex-funcionários do *eBay*, um site norte americano de vendas e leilões. Seus criadores Steve Chen e Chad Hurley pensaram ao criar o *YouTube* em permitir que as pessoas compartilhassem seus vídeos de viagens. Em Julho de 2006 o *YouTube* chegou a possuir 100 milhões de vídeos assistidos. E a cada dia, são adicionados ao *YouTube* cerca de 65 mil novos vídeos à disposição dos internautas (FORTES, 2006).

A revista *Times*, elencou site *YouTube* como a “Invenção do ano” (G1, 2006). Esse ranking foi classificado dentro de uma lista com as melhores invenções do ano em diversos quesitos como Internet, brinquedos, medicina, roupas, entre outros, e mesmo assim o *YouTube* liderou a lista.

Utilizar o *YouTube* é muito fácil, além de ser prazeroso, pois é possível encontrar vídeos preferidos dos mais variados estilos: filmes, musicais, vídeo-aulas, vídeos motivacionais, de teor espiritual, entre outros. Os vídeos ficam armazenados no formato “.flv” – *Flash*, que permite acesso direto. No aplicativo, há o link para o vídeo que indica a URL fornecida pelo *YouTube*. Portanto, com um clique, o internauta executa o vídeo. Ademais, há a possibilidade de postar comentários sobre o vídeo. É possível também realizar o download do vídeo, o que beneficia o processo ensino-aprendizagem para o caso da escola não ter um acesso à *Internet*.

O *YouTube* hospeda em seu site uma imensa quantidade de vídeos: cliques musicais, filmes, documentários, vídeos caseiros, além de vídeos que entram no site com transmissão ao vivo em *shows* e diversos eventos. Alguns vídeos caseiros permitiram pessoas anônimas tornarem-se famosas,

passando a ser consideradas “Youtubers”¹⁸⁰. Alguns Youtubers famosos no Brasil que atuam na área educacional criaram o seu próprio canal, como: Biologia com Prof. Samuel Cunha¹⁸¹ da Biologia; Prof. Kennedy Ramos¹⁸² da Biologia; Matemática com Prof. Rafael Procópio¹⁸³, entre outros.

Apropriando-se dos recursos que a *Internet* disponibiliza, utilizou-se nessa pesquisa, o uso de vídeos como uma ferramenta para a aprendizagem de Biologia. Escolheu-se o canal no site *YouTube*¹⁸⁴ por propor inovações na prática dos discentes e docentes envolvidos no estudo. Seleccionamos dez vídeos do canal Biologia com o Professor Samuel Cunha.

O Professor Samuel Cunha é biólogo e mestre em parasitologia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, no Rio Grande do Sul. O professor dá aulas divertidas e objetivas em seu canal, criado em 2012 e que hoje conta com quase 217 mil inscritos, mais de 50 vídeos sobre os diversos conteúdos dentro da Biologia. Seu canal, Biologia com Professor Samuel Cunha já ultrapassou 1,2 milhões de visualizações em alguns de seus vídeos. Em seu canal, a Biologia é ensinada de um jeito descomplicado e dinâmico, com efeitos especiais na edição do vídeo. Geralmente inicia com a chamada padrão: “– Fala garoto!”, “– Fala gurizada!”, “– E aí, gurizada?”. O jovem professor tem conquistado a cada dia mais acessos ao seu canal e utiliza diversas táticas para inovar em seus vídeos, inclusive adotando o padrão, hora com barba, hora sem barba, o que sempre gera muitos comentários pelos internautas.

Ensino de ciências – com a utilização de vídeos

Vive-se em um mundo contemporâneo repleto de produtos com viés científico. A escola precisa adequar as metodologias dentro de sala de aula com as possibilidades que o século XXI oferece além dos muros escolares. Segundo Borges e Damatta (2017, p. 124) “(...) nas últimas décadas, a In-

¹⁸⁰ *Youtubers* – São personalidades dos canais do *YouTube*, que alcançaram notoriedade em sua área de atuação, sendo considerados celebridades instantâneas.

¹⁸¹ Prof. Samuel Cunha – <<https://www.youtube.com/watch?v=tUjt4HIg4Wo>>.

¹⁸² Prof. Kennedy Ramos – <<https://www.youtube.com/watch?v=qbVcdT5nhfg>>.

¹⁸³ Prof. Rafael Procópio – <<https://www.youtube.com/watch?v=tUjt4HIg4Wo>>.

¹⁸⁴ *YouTube* – É um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos seus usuários (que tenham uma conta) através da internet. Foi criado em fevereiro de 2005 por dois ex-funcionários – Steve Chen e Chad Hurley – do site norte americano de vendas e leilões – eBay.

ternet modificou a vida das pessoas e transformou-se em um meio tecnológico de dispersão mundial, chamado ciberespaço, que une indivíduos virtualmente por meio da comunicação”. Castells (2015) corrobora com essa afirmação:

Pela história da tecnologia sabemos que as pessoas adotam, usam e modificam novas tecnologias de maneira a adequá-las propriamente a seus desejos e necessidades, dependendo de sua cultura, organização social, ambiente institucional e sistema de personalidade. Entretanto, há ainda um efeito específico da tecnologia. As tecnologias adequadas devem estar disponíveis na hora e no lugar exatos e que sua necessidade é diretamente sentida pelas pessoas e suas organizações. Dessa forma, há interação sinérgica entre descoberta tecnológica e evolução social. (CASTELLS, 2015, p. 36)

Segundo Landau (1990), não é possível fornecer um conhecimento pronto para o amanhã, mas é possível oferecer instrumentos que poderão ser utilizados posteriormente. A Internet promove muitas democratizações, o vídeo é uma delas.

Os vídeos do YouTube, hoje, deixam lá no passado os vídeos da televisão. Os vídeos não são preparados para serem usados na televisão e sim, ganharam a possibilidade de em tempo real, o mundo inteiro assisti-lo ao mesmo tempo. Hoje, com um celular na mão, o vídeo tornou-se algo moderno, lúdico, realista, denunciador, entre outros. Segundo Carvalho e Gonçalves (2000) as imagens dos vídeos impactam as pessoas e falam por si mesmas. Para Moran (1995) o vídeo é moderno e lúdico. E Moran (1995, p. 28) ainda corrobora:

Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. [...] O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995, p. 28)

Moran (1995) relata que os efeitos sonoros utilizados nos vídeos permitem associações e evocam lembranças de situações passadas. Essa afirmação comunica-se com a teoria sócio-histórica de Vygotsky. Portanto, o vídeo é uma poderosa ferramenta ao alcance do processo educacional. Lima (2002) relata que:

O vídeo está cada vez mais presente no cotidiano das escolas em todos os ní-

veis de ensino. Se na abrangência deste trabalho não pensamos em propor uma normatização ao seu uso, pelo menos concordamos em que o professor que o utiliza, precisa entender um pouco das linguagens do cinema, da televisão, do vídeo, do modo a usá-lo com criticidade. Muitas vezes essas questões não estão explícitas e muito ainda precisamos saber sobre o universo de influência deste recurso e desta linguagem, sobretudo imagética. (LIMA, 2002)

Por fim, não é possível deixar uma ferramenta de fácil acesso como essa, ficar fora da prática na sala de aula. O professor deve reconhecer o potencial existente nas TICs e proporcionar aos discentes a possibilidade de um aprendizado mais prazeroso.

RELATO DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou a abordagem descritiva, de campo, mista e de caráter quanti-qualitativo.

Para a coleta de dados optou-se pela utilização de pré-teste e pós-teste, elaborado com dez perguntas abertas e fechadas sobre os conteúdos de Biologia selecionados nos vídeos.

A pesquisa foi aplicada em uma escola pública estadual do estado do Espírito Santo, no turno matutino, na turma do 3º ano do Ensino Médio, perfazendo um total de 21 alunos. A pesquisa ocorreu entre os meses de agosto a novembro do segundo semestre de 2017, sendo, portanto, durante dez semanas, pois a disciplina de Biologia possui duas horas-aula semanais.

Selecionou-se dez vídeos no *YouTube*, Biologia com o Professor Samuel Cunha, pelo endereço: <<https://www.youtube.com/channel/UCdLt2OhiWNLRSGNF-0DE4-A>>. Os vídeos selecionados têm uma duração entre 10 a 15 minutos e o apresentador do canal é o Prof. Samuel Cunha – professor de Biologia, muito dinâmico e didático que edita seus vídeos com efeitos, sons, entre outros, e prende a atenção de quem o está assistindo. Os conteúdos dos dez vídeos constam nas figuras de 2 a 11:

Vídeo 1 – Soluções	Vídeo 6 – Célula vegetal x Célula animal
Vídeo 2 – Níveis de Organização	Vídeo 7 – Transporte passivo
Vídeo 3 – Mitose	Vídeo 8 – Membrana Plasmática
Vídeo 4 – Carboidratos	Vídeo 9 – Fator RH – Sistema ABO
Vídeo 5 – Características gerais dos seres vivos	Vídeo 10 – Transporte ativo

Cada vídeo será trabalhado pelo período de 2 horas aula. Os procedimentos para a pesquisa constam de aplicação do pré-teste no início da au-

la, como forma de verificar o conhecimento prévio do aluno sobre aquele conteúdo. No momento seguinte, os alunos irão assistir ao vídeo do *YouTube* selecionado e ao final da aula, responderão ao pós-teste que é elaborado com as mesmas dez perguntas do pré-teste.

No vídeo 1 (Figura 2), o Professor Samuel Cunha, em 8 minutos e 20 segundos apresenta o conteúdo Soluções. No primeiro momento, aconselha os estudantes sobre a importância do sono para um bom desempenho em provas na manhã seguinte. Depois, faz a exposição do conteúdo em seu estúdio – que parece ser o seu quarto, com umas estantes com livros ao fundo. Nesse vídeo, usa um copo com um líquido que ele apelidou de “urina”, faz a explicação das soluções hipertônicas, hipotônicas, isotônicas. No vídeo 2 (Figura 3), o Professor Samuel Cunha adota a sua imagem sem a barba, e em 6 minutos e 29 segundos, apresenta o conteúdo Níveis de Organização de forma muito clara e concisa.



Figura 2: Prof. Samuel Cunha, Soluções¹⁸⁵



Figura 3: Prof. Samuel Cunha, Níveis de Organização¹⁸⁶

No vídeo 3 (Figura 4), o Professor Samuel Cunha, em 18 minutos e 03 segundos apresenta o conteúdo Mitose. E ele inicia o vídeo se dividindo

¹⁸⁵ Vídeo 1 – Soluções. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uJUnNyxJPxE>>.

¹⁸⁶ Vídeo 2 – Níveis de Organização. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VitkCbHKQKq>>.

em dois, por meio de um efeito especial de edição de vídeo. E usa sempre de muita criatividade durante toda a exposição do conteúdo.

No vídeo 4 (Figura 5), o Professor Samuel Cunha, em 11 minutos e 47 segundos, apresenta o conteúdo Carboidratos. Para simbolizar a função energética, ele inicia o vídeo em preto e branco e falando como se estivesse fraco e em um outro momento ele recebe uma energia e volta a cor ao vídeo.



Figura 4: Prof. Samuel Cunha, Mitose¹⁸⁷



Figura 5: Prof. Samuel Cunha, Carboidratos¹⁸⁸

No vídeo 5 (Figura 6), o Professor Samuel Cunha, sem barba nesse vídeo com duração de 9 minutos e 19 segundos apresenta o conteúdo Características Gerais dos Seres Vivos.

¹⁸⁷ Vídeo 3 – Mitose. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kfofwQOMc0o>>.

¹⁸⁸ Vídeo 4 – Carboidratos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P9EDS3L-XhUc>>.

No vídeo 6 (Figura 7), o Professor Samuel Cunha, em 8 minutos e 20 segundos, apresenta o conteúdo Célula Vegetal x Célula Animal. Nesse vídeo é inserido no cenário – em seu estúdio de gravação – algumas plantas, além de sempre ter uma dicção agradável e didática, permitindo grande empatia com o internauta que o assiste.



Figura 6: Prof. Samuel Cunha, Características Gerais dos Seres Vivos¹⁸⁹.



Figura 7: Prof. Samuel Cunha, Célula Vegetal x Célula Animal¹⁹⁰.

No vídeo 7 (Figura 8), o Professor Samuel Cunha, em 13 minutos e 53 segundos apresenta o conteúdo Transporte passivo. Com uma didática sempre ganhando a simpatia dos internautas, ele explica com figuras e setas. Nesse vídeo ele também está sem a barba. No vídeo 8 (Figura 9), o Professor Samuel Cunha, em apenas 11 minutos e 25 segundos, apresenta o conteúdo de Membrana Plasmática. O vídeo é sempre cheio de esquemas, gravuras, permitindo uma aula bem didática e motivadora.



Figura 8: Prof. Samuel Cunha, Transporte passivo¹⁹¹



Figura 9: Prof. Samuel Cunha, Membrana plasmática¹⁹²

¹⁸⁹ Vídeo 5 – Características Gerais dos Seres Vivos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsRN64p5_qs>.

¹⁹⁰ Vídeo 6 – Célula Vegetal X Célula Animal. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K7r8FuHrFfY>>.

¹⁹¹ Vídeo 7 – Transporte Passivo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Dceyvhl-yY>>.

¹⁹² Vídeo 8 – Membrana Plasmática. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Dceyvhl-yY>>.

No vídeo 9 (Figura 10), o Professor Samuel Cunha, em 41 minutos e 59 segundos apresenta o conteúdo Tipos Sanguíneos e Sistema ABO e RH. Nesse vídeo o professor faz a gravação em frente a um quadro de giz com um esquema colorido. No vídeo 10 (Figura 11), o Professor Samuel Cunha em 10 minutos e 15 segundos, apresenta o conteúdo de Endocitose e Exocitose; Fagocitose e Pinocitose. Com um vídeo sempre bem chamativo, cheio de esquemas e brincadeiras, ele expõe o conteúdo.



Figura 10: Prof. Samuel Cunha, Fator RH. Sistema ABO¹⁹³.



Figura 11: Prof. Samuel Cunha, Endocitose E Exocitose¹⁹⁴

Por fim, os vídeos têm a cada dia sido mais usados como uma estratégia pedagógica. Utilizar vídeos possibilita o uso dos múltiplos estilos de aprendizagem, inovando as práticas cotidianas. Ademais, os alunos, de uma maneira geral, estão bem conectados com as redes sociais e não sentem dificuldades de acessar o YouTube. The Horizon Report (2008) considera o crescente aumento dos vídeos caseiros em educação, pois praticamente qualquer pessoa pode capturar, editar e compartilhar vídeos, com um simples smartphone ou através de softwares gratuitos e livres.

RESULTADOS

Os resultados da comparação do número de acertos do pré-teste com o pós-teste indicaram que os vídeos promoveram maior envolvimento e fixação dos conteúdos, pois foi possível aliar o conteúdo de Biologia com o uso dos vídeos.

¹⁹³ Vídeo 9 – Fator RH. Sistema ABO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YHVGww7D7Ig>>.

¹⁹⁴ Vídeo 10 – Endocitose e Exocitose. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F3o4ZiCHsnU>>.

Conforme Moran (1993), o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos,

Vídeos	Média de acertos no pré-teste (Número total de acertos no pré-teste, dividido por 21 alunos)	Média de acertos no pós-teste (Número total de acertos no pós-- teste, dividido por 21 alunos)
1	2 questões	7 questões
2	1 questão	4 questões
3	3 questões	7 questões
4	2 questões	6 questões
5	1 questão	5 questões
6	3 questões	5 questões
7	2 questões	6 questões
8	3 questões	6 questões
9	2 questões	5 questões
10	4 questões	8 questões

experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Portanto, em cada vídeo, foi feita a seguinte média. No pré-teste do vídeo 1, somou-se todos os acertos das 21 provas, alcançando 42 acertos, esse resultado, foi dividido pelo número 21, que é o número de alunos, alcançando com isso o total de 2 questões. Essa mesma média foi calculada para o pós-teste do vídeo 1 e posteriormente aos demais nove vídeos. Os resultados indicaram que houve maior retenção dos conteúdos de Biologia no pós-teste, o que ficou evidenciado com a Tabela 1.

Tabela 1: Comparativo da média dos resultados do Pré-teste com o Pós-teste dos 10 vídeos do Prof. Samuel Cunha

Com os resultados evidenciados na tabela 1 foi possível perceber que em todos os vídeos, o pós-teste alcançou maior quantidade de acertos na comparação com o pré-teste. Isso indica que o uso de vídeos do YouTube para a promoção da aprendizagem trouxe muitos benefícios ao processo ensino-aprendizagem.

4. Considerações finais

Conclui-se com esta pesquisa que o uso de vídeos para a promoção da aprendizagem trouxe muitos benefícios ao processo ensino-aprendizagem. A *Internet* permite a pluralidade, acesso e a participação do internauta construir o seu próprio conhecimento. O aluno pode por meio de um simples click ter um professor através do vídeo, explicando conteúdos com recursos audiovisuais, trilha sonora, fazendo que o sistema sensorial receba muitos estímulos e informações, além de possibilitar maior aprendizagem.

As sociabilidades firmadas através da *Internet* permitem laços e identidades. Ao assistir um vídeo, as fronteiras da aprendizagem são quebradas, as incertezas e possibilidades de acertos navegam junto com os indivíduos neste oceano, que ao mesmo tempo permite novas experiências com o pensamento e a cognição, em tempo real e em constante processo de ressignificação, favorecendo a aprendizagem.

O vídeo pode ser um bom instrumento para o professor, pois a facilidade do acesso ao *YouTube* permite que o vídeo seja utilizado diretamente na Internet, caso a escola tenha condições – materiais tecnológicos como televisão, *data-show*, *notebook* – e conexão com a Internet. Ou o professor pode fazer o download em um outro ambiente e já levar o vídeo para ser exibido na televisão ou *data-show* sem conexão com a Internet.

Um fator negativo detectado é que alguns professores reconheceram a grande dificuldade em manusear as ferramentas digitais e experimentar as TICs no seu dia a dia. Com isso, o vídeo não é a solução para todos os problemas de aprendizagem enfrentados na sala de aula, porém, pode sim ser uma forma de inserir as TICs na escola, visto que até os alunos podem ajudar os professores nesse processo. E a pesquisa identificou que os alunos gostam dessa ferramenta pedagógica. Com boa vontade para buscar a inovação nas práticas didático-pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem terá melhores resultados.

A utilização dos vídeos promoveu maior envolvimento, fixação os conteúdos e empatia entre docente e discente. Considera-se que a pesquisa deve ser aplicada em outros grupos experimentais e que usar vídeos do *YouTube* pode ser uma ferramenta de ensino para várias disciplinas e não somente a Biologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. A revolução educacional pela internet: informação a um click. In: SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de Souza; MANHÃES, Fernanda Castro; OLIVEIRA, Fábio Machado de (Orgs). *Novas tecnologias e interdisciplinaridade*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE; GONÇALVES, MARIA ELISA RESENDE. *Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão*. In: Cadernos de Pesquisa, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 out. 2018.

CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Revisão de tradução Isabela M. de O. Fraga. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

DAMATTA, R. *Brasileirismos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

FERRÉZ, J. Vídeo e educação. In: _____. *O uso didático do vídeo – modalidades*. Porto Alegre: Arte Libâneo e Médicas, 1996. p. 20-30

FORTES, Débora. *YouTube*. Info. São Paulo-SP, Ano 21, n; 245, p. 33-35, ago. 2006.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CEREC, 1990.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora. 34, 2014.

_____. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, A. *A arte do Vídeo*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

MORAN, J. M. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. *Como ver Televisão*. São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. *Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção*. Entrevista publicada no portal do professor do MEC em 06.03.2009. Entrevista concedida a Renata Chamarelli e Fátima Schenini).

_____. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação & Educação, São Paulo, jan./abr. de 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jenne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, C. H. M. Tecnologias e Novos Modos de Comunicação: (Re)Invenção do Conhecimento. In: *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, v. 11, n. 1, enero/abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/epctic/article/view/147>>. Acesso em: 12 out. 2018.

STAHL, M. M. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Magistério: construção cotidiana*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 292-317

TAIT, T. F. C. *Evolução da internet: do início secreto à explosão mundial*. PET Informática. ago. 2007. Disponível em: <<http://www.din.uem.br/~tait/evolucao-internet.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

Tecnologia. G1 – O portal de notícias da Globo. São Paulo, 7 de nov. 2006. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/OAA1340903-6174-363,00.html>>. Acesso em: 12 out. 2006.