

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 09**  
**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**



RIO DE JANEIRO, 2016

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA  
RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR**

*Arlindo Viana*

---

**DIRETOR ACADÊMICO**

*Eduardo Maluf*

---

**PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO**

*Katia Cristina Montenegro Passos*

---

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,  
PESQUISA E EXTENSÃO**

*Maria Beatriz Balena Duarte*

---

**DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA**

*José Luiz Meletti de Oliveira*

---

**COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS**

*Flávia Maria Farias da Cunha*

---

**COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF**

*Graziela Borguignon Mota*

---

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mario Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Naira de Almeida Velozo.*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Adriano de Souza Dias*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*José Enildo Elias Bezerra*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

---

**COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Adriano de Souza Dias  
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes  
Regina Céli Alves da Silva  
Maria Lúcia Mexias-Simon  
Marilene Meira da Costa  
Naira de Almeida Vellozo*

---

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes*

---

**COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho*

---

**COORDENAÇÃO LOCAL**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**SECRETARIA GERAL**

*Silvia Avelar Silva*

---

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**APRESENTAÇÃO**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe, na primeira edição deste número 09 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com os trabalhos relativos a leitura e interpretação de textos apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus Tijuca* da Universidade Veiga de Almeida, os nove primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando 140 páginas. Nesta segunda edição, foram acrescentados os demais trabalhos dos mesmos temas, conforme consta no sumário ao final deste número, a partir da página 141.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso ([http://www.filologia.org.br/xx\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xx_cnlf)); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SUMÁRIO

0. **Apresentação** – ..... 5  
*José Pereira da Silva*
1. **A construção do universo ficcional na linguagem literária e na linguagem cinematográfica** ..... 9  
*Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Analice de Oliveira Martins*
2. **A importância da leitura na alfabetização**..... 27  
*Adriana Oliveira Santos, Geovânia Pereira de Araújo Reis e Bruno Gomes Pereira*
3. **A gramática nas provas de concurso** ..... 36  
*Renata da Silva de Barcellos e Alessandra Serra Viegas*
4. **A linguagem não verbal da dança e a proposição antimetáfora para Nietzsche no cenário dionísio** ..... 54  
*Rilza de Moura Barbosa*
5. **Contação de histórias como contribuição para formação leitora: uma performance sobre a Lenda das Cataratas do Iguaçu** .... 65  
*Kelen Cristina Benjamim Santos e Francisca Paula Soares Maia*
6. **Habilidade interpretativa: um encontro entre a língua portuguesa e o ensino de matemática** ..... 78  
*Humberto Vinício Altino Filho e Lídia Maria Nazaré Alves*
7. **Lectura, significado e ideología: breve análisis de la sintaxis narrativa de camino generativo del sentido del video "Las Brasileñas"** ..... 88  
*Bruno Gomes Pereira*
8. **Leitura e reflexão: a riqueza dos microcontos**..... 99  
*Damiana Maria de Carvalho*
9. **Um estudo sobre leitura, escrita e interpretação textual das quebradeiras de castanha-do-brasil e suas influências no mundo do trabalho** ..... 120  
*Gilmar Vieira Martins, Gildma Ferreira Galvão Duarte e Givanilde do Socorro Dias da Silva*

10. **A leitura como fonte de liberdade** ..... 141  
*Maria de Fátima de Mello*
11. **O ensino de leitura em inglês tendo como aporte as estratégias de leitura: a educação básica em questão** ..... 148  
*Sonia Maria da Fonseca Souza, Eliana Crispim França Luquetti e Vyvian França Souza Gomes Muniz*
12. **Linguagem, massificação e educação matemática: uma análise do ambiente escolar na atualidade** ..... 166  
*Luciana Vieira da Silva, Humberto Vinício Altino Filho, Lídia Maria Nazaré Alves e Andréia Almeida Mendes*
13. **O blog como ferramenta do letramento digital** ..... 176  
*Daniele Ribeiro Fortuna, Marcio Luiz Correa Vilaça e Erika Almeida Silva de Oliveira*
14. **O engenheiro leitor e *As Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino** 187  
*Yasmin Alvares Marques Vale e Valéria Angélica Ribeiro Arauz*
15. **Os crimes cometidos contra o Cristo à luz do direito atual** .. 208  
*Jesana Gomes Soares, Leonardo Gomes de Sousa, Lídia Maria Nazaré Alves e Fernanda Franklin Seixas Arakaki*
16. **Literatura e interdisciplinaridade no curso de ciência e tecnologia** ..... 224  
*Valéria Angélica Ribeiro Arauz*
17. **Monumentos como textos: a arquitetura e seus usos como forma de linguagem** ..... 232  
*Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Ana Carla Almeida dos Santos e Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento*
18. **Narrativas e reflexões sobre o processo de legitimação de saberes** ..... 248  
*Rachel Monteiro Wyatt e Jurema Rosa Lopes*



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
A CONSTRUÇÃO DO UNIVERSO FICCIONAL  
NA LINGUAGEM LITERÁRIA  
E NA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)  
[patricianicolini@saocamilo-es.br](mailto:patricianicolini@saocamilo-es.br)  
Analice de Oliveira Martins (IFF/UENF)  
[analice.martins@terra.com.br](mailto:analice.martins@terra.com.br)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar uma experiência bem-sucedida de aulas de leitura trabalhando o gênero terror nas séries finais do ensino fundamental II. Nessas aulas, os alunos são convidados a analisar fragmentos das obras *Drácula*, de Bram Stoker, *O Médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson e, na íntegra, a obra *Descanse em Paz, Meu Amor*, de Pedro Bandeira. Essa aula consiste na análise de estratégias narrativas utilizadas no gênero terror para criar verossimilhança, aumento de expectativa do leitor e o clima de suspense. A constituição dessa proposta se baseou nos estudos de Tzvetan Todorov, *Introdução à Literatura Fantástica* e *A Estrutura Narrativa*. Essas estratégias narrativas também são estudadas na linguagem cinematográfica com a análise do filme “1408”. O produto final desse trabalho é a produção de roteiros de curtas de terror, que depois de aprovados, são filmados, editados e exibidos em um festival de curtas promovido pela escola.

Palavras-chave: Narrativa de terror. Literatura. Cinema.

### 1. Introdução

A relação entre ficção e realidade é objeto de estudo frequente nas aulas de leitura das séries finais do fundamental II. O ambiente escolar é local privilegiado para a leitura principalmente quando se trata da disciplina de língua portuguesa, ocasião perfeita para incentivar a leitura e aprofundar as qualidades do leitor. Rildo Cosson diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. (COSSON, 2007, p. 40)

Este artigo trata de uma experiência exitosa em aulas de leitura trabalhando o gênero narrativo “terror” em duas turmas do 9º ano de uma escola particular da cidade de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Quando se fala de aulas de leitura, automaticamente estão relacionadas a elas grandes desafios, nem sempre o professor de língua portuguesa tem um público sedento por literatura. Em verdade, há uma resistência de grande parte dos alunos, os motivos são diversos, desde a falta

de incentivo da família ou da escola, até a opinião do aluno de que as linguagens das novas tecnologias são mais atraentes e interessantes que a linguagem literária. Conforme Tatiane Marques de Oliveira Martins e José Emílio Ventura, cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento”. (MARTINS & VENTURA, 2008, p. 01)

Diante disso, o primeiro desafio do professor é “encantar” esse aluno que, além de tudo, é um nativo digital interconectado a uma vasta extensão de informações e diversificadas fontes de acesso. Lembrando que ter acesso a um grande volume de informações em um curto espaço de tempo não garante a apreensão de conhecimento por parte do aluno, uma vez que é preciso saber escolher as informações significativas para cada realidade e integrá-las ao cotidiano dependendo da situação de uso.

Nesse impasse, a solução foi transformar as aulas de leitura num processo investigativo em que o professor aponta caminhos para que o aluno perceba a função social da leitura, para que o mesmo transcenda o texto, capture o dito e o não dito, relacione ficção e realidade, pesquise e adapte a linguagem literária em linguagem midiática, estratégias para que o aluno se identifique com as aulas e possa realizar leituras significativas.

## **2. *Apresentação das características da ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa***

O estudo baseou-se em Tzvetan Todorov, *Introdução à Literatura Fantástica* e *As Estruturas Narrativas*, teorias específicas, embora, aqui, bastante simplificadas devido à faixa etária dos alunos.

O conteúdo foi planejado para duas aulas de cinquenta minutos, e o objetivo era discutir as diferenças entre a ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa, mostrando também ao aluno que as obras de ficção são recriações da realidade produzidas pela imaginação dos autores e que não existem limites para sua invenção.

Para que os alunos compreendessem melhor os conceitos pretendidos, os mesmos são exemplificados com cenas da teledramaturgia brasileira, por ser uma linguagem simples e de conhecimento dos alunos. A intenção é que os alunos percebam que, nos textos do universo ficcional, pode-se dizer que os escritores mantêm a ficção muito próxima à realidade, criando acontecimentos e situações semelhantes aos de nossa vida co-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

tidiana, ou distanciam-se da realidade, criando acontecimentos inexplicáveis pelas leis do mundo natural.

Nessa dinâmica, a primeira cena apresentada é da novela “Explo-de Coração”, 1995, da autora Glória Perez. Na cena, a personagem Odaísa (Isadora Ribeiro) está junto com as Mães da Cinelândia (como é chamado um grupo de mulheres que dedica suas vidas à busca dos filhos desaparecidos) fazendo um apelo à população, através de um canal de TV, solicitando informações sobre o paradeiro do filho Gugu (Luiz Cláudio Júnior) desaparecido. A novela inclui na trama a busca por crianças desaparecidas. A repercussão proposta pela novela foi excelente, mais de 60 crianças foram encontradas graças à exibição de depoimentos de mães e de fotos de filhos desaparecidos. Beatriz Jaguaribe discute em seu trabalho que muitas estratégias narrativas podem ser utilizadas para ancorar o “efeito do real” desde que ela seja utilizada para afetar o leitor:

Na arte realista crítica, o “efeito do real” e a retórica da verossimilhança deveriam ser acionados não para meramente configurar o quadro mimético dos costumes, mas para mascarar os próprios processos de ficcionalização e assim garantir ao leitor-espectador uma imersão no mundo da representação que, entretanto, contivesse uma análise crítica do social e da realidade. (JAGUARIBE, 2007, p. 27)

Ao final da cena, abre-se a discussão sobre os fatos apresentados, há um reconhecimento por parte dos alunos que os acontecimentos narrados são explicáveis pelas leis do mundo que conhecemos. Nessa discussão, outros exemplos são dados pelos alunos, geralmente exemplos de outras novelas e filmes, linguagens que eles geralmente têm mais acesso. É válido também discutir com os alunos sobre a função pragmática e social que toda arte possui, seja ela literatura, cinema, teatro ou teledramaturgia. A arte tem o poder de mudar o jeito de ver o mundo, é sempre um convite para a reflexão, para a ação e para a mudança. As pessoas estão tão automatizadas que mesmo o óbvio é difícil de ser visto. A arte nos ensina a ver. Mesmo sendo o tema “crianças desaparecidas” reconhecido pelo nosso mundo natural, foi a apresentação do tema na novela que comoveu, que tocou a muitos. A personagem Gugu representa na ficção todas as crianças desaparecidas no Brasil, muitos alunos se emocionam e choram com o apelo de Odaísa, a arte mais uma vez proporciona um momento de lucidez social.

Conforme Karl Erik Schøllhammer, afetar o leitor é fazê-lo perceber a realidade sinestésicamente:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ou seja, a obra se torna referencial ou “real” na medida em que consegue provocar efeitos sensuais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão. (SCHØLLHAMMER, 2002, p. 82)

Findada a discussão sobre a ficção realista, a próxima cena de novela é exibida. A novela é *Caminho das Índias*, 2009, de Glória Perez; na cena a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) vê um gato preto sair de uma mancha de sangue que subitamente apareceu no teto do seu quarto, aterrorizado, ele acompanha o passeio do gato pelo teto. Quando aberta a discussão sobre os fatos narrados, há uma contradição. Por serem muito jovens, muitas não assistiram à novela quando ela foi ao ar, eles eram muito pequenos e não conhecem a trama. Aparentemente os fatos parecem ser sobrenaturais. Conforme estudos de Tzvetan Todorov, quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação. (TODOROV, 2003, p. 55)

No entanto, há uma explicação racional, isto é, uma explicação aceita em nosso mundo natural. A personagem Tarso (Bruno Gagliasso) sofre de esquizofrenia, o gato preto andando pelo teto não passa de uma alucinação. Segundo Tzvetan Todorov, a ficção fantástica se aproxima do fantástico/estranho em que os acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no fim recebem uma explicação racional, como: o caso; as coincidências, o sonho, a influência das drogas, as fraudes e jogos falseados, a ilusão dos sentimentos e a loucura. “Ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão”. (TODOROV, 2003, p. 33)

Após ouvir outros exemplos dados pelos alunos, é exibido um videoclipe da música “Noite Preta”, de Vange Leonel, contendo cenas da novela *VAMP*, escrita por Antonio Calmon. No videoclipe, a personagem Natasha (Claúdia Ohana) é transformada em uma vampira por Vlad (Ney Latorraca). Discutindo sobre os fatos apresentados os alunos chegam à conclusão que a existência de vampiros não é aceita em nosso mundo natural, logo a ficção é maravilhosa, os acontecimentos relatados pertencem à ordem do sobrenatural.

Conforme Tzvetan Todorov, em *Introdução à Literatura Fantástica*, a ficção maravilhosa se aproxima do fantástico/maravilhoso, classe de narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural ou do maravilhoso-puro em que não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o ma-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

ravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos. (TODOROV, 2003, p. 54)

Os alunos são incentivados a falarem outros exemplos, os conceitos de ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa são retomados, e os alunos fazem um registro dos conceitos no caderno.

### **3. *As narrativas de terror***

As narrativas de terror fazem parte dos gêneros da ficção maravilhosa, nelas são narrados acontecimentos da ordem do sobrenatural. No entanto, os fatos narrados precisam ganhar a credibilidade do leitor, a ficção maravilhosa também precisa criar efeitos de realidade. Para Karl Erik Schøllhammer,

a "literariedade" na sua origem foi exatamente percebido no poder poético de tornar algo fictício "real" para o leitor, criar a ilusão de realidade, de maneira que visava a transformar a compreensão do mundo do leitor e, eventualmente, auxiliar na escolha das opções mais adequadas de ação. (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 10)

Além desse efeito de realidade, a narrativa de terror precisa deixar o leitor em dúvida, manter a ambiguidade dos acontecimentos para reforçar o mistério e o suspense. Tzvetan Todorov dizia que "seja como for, não se pode excluir de um exame do fantástico o maravilhoso e o estranho, gêneros com os quais se imbrica". (TODOROV, 2003, p. 50)

Portanto, grosso modo, o autor da narrativa de terror precisa elaborar sua produção buscando estratégias narrativas para ancorar o real e tornar a obra crível, elaborar estratégias narrativas que contemplem acontecimentos ambíguos para instigar o leitor com o mistério e terminar sua produção com a confirmação do sobrenatural.

### **4. *Trabalhando com texto do gênero terror: Drácula (1897), de Bram Stoker***

#### **4.1. Atividade preliminar**

Busca por dados realistas que foram utilizados pelo autor para ancorar o efeito do real e ao mesmo tempo causar ambiguidade nos acontecimentos narrados em *Drácula*.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em aula, no laboratório de informática, em duplas, os alunos pesquisam informações que serão utilizadas na próxima aula, como:

- 1 Pesquisa sobre o Príncipe Vlad III, guerreiro romeno.  
\*Possíveis informações coletadas:
  - Lutou para defender a Romênia dos invasores, atacou a Igreja Católica e expulsou os estrangeiros da sua terra.
  - Brasão da família: Dracul = o “Dragão”, mas também significa “Diabo” em romeno.
  - Vlad, o Empalador: sua crueldade para com os inimigos.
  - Vampiro deriva da palavra que significa bruxa em várias línguas do Leste Europeu.
- 2 Pesquisa sobre histórias de vampiros e mortos-vivos em lendas da Índia e mitos do leste europeu.  
\*Possíveis informações coletadas:
  - Lendas do leste europeu e da Índia sobre os Vetalas, a Lilu e Strix.
- 3 Pesquisa sobre descobertas científicas: 1862 - Louis Pasteur descobre a bactéria; 1874 – Willian Osler e Giulio Bizzozero explicam como funciona a coagulação do sangue; 1900 \_ Karl Landsteiner descobre os tipos sanguíneos.

Com a pesquisa feita e muitas ideias na cabeça, as próximas duas aulas são dialogadas. Primeiro, a professora conduz a discussão sobre o que pesquisaram sobre o príncipe Vlad III. O assunto é muito interessante para a faixa etária dos alunos. Todos querem contribuir com alguma informação, principalmente, expor relatos da famosa crueldade do príncipe que sempre que possível almoçava em seu jardim de empalados. Verdade ou mito, isso realmente não importa. O que importa é que a história do guerreiro romeno realmente mexe com o nosso imaginário. Com Bram Stoker não foi diferente, foi pesquisando a história de Vlad III que ele criou Drácula.

Depois de uma discussão muito entusiasmada sobre os fazeres literários do autor em busca de elementos para produzir a sua obra, é exibido para os alunos um pequeno trecho da obra filmica Drácula, de Bram Stoker (EUA, 1992), dirigido por Francis Ford Coppola. Em verdade, o início do filme é o trecho que mostra como e por que Drácula se torna um vampiro, vale ressaltar que essa cena não é descrita na obra original.

Após a exibição do trecho, passamos para o segundo tópico da pesquisa, lendas e mitos sobre vampiros. Na exposição dos alunos sobre

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

o que foi pesquisado são abundantes as histórias de mortos-vivos em várias culturas, muitas dessas lendas e mitos foram estudadas por Bram Stoker e de alguma forma contempladas em sua obra, como o mito das Lilus, mulheres belíssimas que matavam bebês para lhes beber o sangue. Apesar de várias histórias de vampiros por todo o mundo, foi de Bram Stoker a criação de um antagonista chamado Drácula.

Na sequência, o terceiro tópico da pesquisa é abordado. Nele os alunos descobrem como se deu a primeira transfusão de sangue e outras descobertas, como: a bactéria, tipo sanguíneo e etc., descobertas fantásticas que também mexeram com o imaginário de Bram Stoker. O objetivo é mostrar aos alunos que o fazer literário requer muito trabalho, quando escreveu *Drácula*, Bram Stoker misturou dois temas muito diferentes: as histórias de horror, muitas vezes baseadas em contos tradicionais, e os avanços da ciência e da medicina, no intuito de tornar sua obra crível e ao mesmo tempo gerar ambiguidade aos acontecimentos narrados, deixando o leitor em suspense e com medo. Conforme Peter Penzoldt, “com exceção do conto de fadas, todas as histórias sobrenaturais são histórias de medo, que nos obrigam a perguntar se o que se crê ser pura imaginação não é, no final das contas, realidade”. (PENZOLDT, 1952, p. 09)

A atividade preliminar, além de motivadora, permite que o aluno construa alguns conhecimentos prévios que o ajudarão a se posicionar diante do texto e ser capaz de preencher as lacunas dos não ditos. Para Marisa Philbert Lajolo (1982)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Dessa forma, mais preparado, o aluno está preparado para realizar a leitura de dois fragmentos do texto de Bram Stoker.

### **4.2. Leituras dos fragmentos da obra *Drácula* (1897), de Bram Stoker**

O primeiro texto trabalhado do gênero terror é um fragmento de *Drácula* (1897), de Bram Stoker. O livro foi escrito no final do século XIX e foi traduzido no mundo inteiro e já foi adaptado muitas vezes para

o cinema, tornou-se uma das mais famosas histórias de horror, e sua personagem passou a ser modelo de várias outras personagens vampiros.

A história é narrada nos diários e cartas das personagens, sobretudo nos de Jonathan Harker, um jovem inglês, corretor de imóveis. A maior parte dos acontecimentos se passa em Londres, para onde o Conde Drácula estava se mudando. Depois de contaminar e matar algumas pessoas, ele é perseguido implacavelmente pelo narrador e por um cientista holandês, o doutor Van Helsing.

O fragmento selecionado da obra é um trecho do diário de Harker, extraído do terceiro capítulo do livro, e narra fatos anteriores à viagem de Drácula para a Inglaterra, nos quais Jonathan é enviado à Transilvânia para formalizar a venda de um antigo casarão londrino. Nessa negociação, Harker fica hospedado no castelo de seu cliente: o Conde Drácula. A essa altura o corretor já percebe que não está no meio de pessoas normais; acontecimentos e comportamentos estranhos despertam suas suspeitas.

A primeira leitura é feita pela professora, uma leitura muito expressiva, procurando reproduzir os efeitos de expectativa pretendidos pelo autor e garantir o resultado de suspense.

A segunda leitura é individual e silenciosa, os alunos são orientados a sublinhar as passagens importantes que criam o clima de suspense e assinalar aquelas de difícil compreensão, assim como motivados a anotar hipóteses de significados de palavras que desconhecem.

Ao final da leitura, é feita uma avaliação do nível de compreensão atingida pelos alunos, discutindo quais foram as dificuldades levantadas durante a leitura e as hipóteses de significados formuladas por eles de algumas palavras. Geralmente, as palavras que eles não sabem o significado são: soleiras; séquito; endossar; galgar; premente; ravinas; caixinho; mórbido; insólita e sáurio.

Pedir aos alunos que formulem hipóteses para as palavras levando em consideração o contexto é um excelente exercício de leitura, uma vez que precisam preencher as lacunas buscando conhecimentos prévios, o bom leitor é aquele que alcança a compreensão a partir das inferências dos indícios do texto. Para Marisa Philbert Lajolo, “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. (LAJOLO, 1982, p. 53)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Após todas as dúvidas sanadas, a professora pergunta se *Drácula* é uma narrativa fantástica ou maravilhosa. Os alunos apontam que a história não deixa nenhuma dúvida sobre a existência de vampiros, portanto é uma ficção maravilhosa. Na condução da aula, a professora aponta no texto recursos próprios da narrativa fantástica, como a explicação “científica” de contágio pelo sangue, o que faz supor a transmissão por microorganismos, tornando a existência de vampiros duvidosa.

A intenção de toda essa mediação do professor entre aluno/texto é tentar fazê-lo perceber que uma história de terror não produz seus efeitos simplesmente porque possui personagens monstruosas. Esses efeitos resultam da técnica narrativa, por exemplo, no terceiro parágrafo do texto, a narração fica mais lenta, a narração é deslocada para o quarto de Harker, com uma narração minuciosa é contada a pequena providência de pendurar o crucifixo sobre a cabeceira da cama, como proteção; em seguida descreve as sensações e os sentimentos da personagem diante da ampla paisagem vista do alto de uma escada. No quinto parágrafo, os acontecimentos estranhos começam a ser finalmente narrados, mas ainda de modo lento, esse efeito é obtido por meio de longas e detalhadas descrições do espaço.

No texto de Stoker, a descrição minuciosa dos detalhes foi utilizada para produzir um efeito de realidade, afetar o leitor com a sensação de angústia e medo da personagem Jonathan Harker, como também criar um mecanismo de aumento de expectativa, o leitor está em suspense, espera que algo terrível irá acontecer, no entanto não acontece nada. Quando a narração volta a um ritmo normal, a expectativa é quebrada, o leitor está desarmado e pronto para ser surpreendido; essa estratégia narrativa criada pelo autor é para causar impacto no leitor. Conforme Beatriz Jaguaribe:

Defino o “choque do real”, como sendo a utilização de estéticas realistas visando suscitar um efeito de espanto catártico no leitor ou espectador. Busca provocar o incômodo e quer sensibilizar o espectador-leitor sem recair, necessariamente, em registros do grotesco, espetacular ou sensacionalista. O impacto do “choque” decorre da representação de algo que não é necessariamente extraordinário, mas que é exacerbado e intensificado. (JAGUARIBE, 2007, p. 100)

Diante disso, o leitor participa dos sentimentos de Jonathan Harker, tem sobressaltos, em certo sentido tem medo, apesar de não acreditar em vampiros. O leitor é guiado por acontecimentos cada vez mais estranhos, mas o texto deixa indícios que provocam dúvidas sobre a sobrenaturalidade dos acontecimentos, são comentários que o narrador faz sobre

seu estado de espírito: a influência negativa da noite, os nervos arrasados, a propensão a imaginar coisas terríveis e, principalmente, o grande medo que o estava possuindo.

Esses comentários levam a narrativa para o campo do fantástico, pois introduzem uma ambiguidade, ou seja, a possibilidade de os acontecimentos estranhos serem realmente extraordinários, inexplicáveis, ou terem uma explicação racional: eles seriam criações do narrador, devidas ao seu estado hipersensibilidade naquela ocasião. Conforme Montague Rhodes James, “às vezes é necessário ter uma porta de saída para explicação natural, mas deveria acrescentar que esta porta seja bastante estreita para que não se possa usá-la”. (JAMES, 1924, p. VI)

Após a leitura e a discussão de marcadores realistas, fantásticos e maravilhosos nos dois fragmentos da obra, os alunos registram no caderno o conhecimento adquirido na aula respondendo questões sobre o tema debatido e analisado.

## **5. *O Médico e o Monstro, de Robert Louis Stevenson, 1886***

### **5.1. Atividade preliminar**

Busca por dados realistas que foram utilizados pelo autor para ancorar o efeito do real e ao mesmo tempo causar ambiguidade nos acontecimentos narrados em *O Médico e o Monstro*.

As estratégias são as mesmas utilizadas para o trabalho de análise da obra de Bram Stoker, a aula é realizada no laboratório de informática e, em duplas, os alunos pesquisam informações que serão utilizadas na próxima aula. A pesquisa feita pretende verificar alguns eventos importantes da época que poderiam ter excitado a imaginação do autor, tais como:

- A execução do lenhador Willian Deacon, em 1788;
- A publicação *As Origens das Espécies*, de Charles Darwin (1859) e *A Descendência do Homem* (1871); estudos sobre o comportamento humano;
- A droga cocaína foi preparada pela primeira vez em laboratório pelo alemão Albert Neimann, em 1859.

As duas próximas aulas são utilizadas para que os alunos, orientados pela professora, exponham e discutam o resultado da pesquisa realizada. A condução da aula dialogada pretende que os alunos cheguem à

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

conclusão que alguns acontecimentos da vida real e algumas descobertas científicas da época poderiam ter estimulado a imaginação de Stevenson. Muitos desses eventos estão ligados à capital da Escócia, Edimburgo. O autor passou metade da sua vida nessa cidade e estudou na famosa Universidade de Edimburgo, que tinha e ainda tem um dos melhores cursos de medicina do mundo.

Os alunos, orientados por um roteiro de pesquisa, verificam que entre outras ideias que podem ter inspirado o autor, está a teoria da Evolução e teorias controversas sobre o comportamento criminal. A teoria da Evolução sugeria que a humanidade tinha evoluído de animais primitivos e sem controle, uma ideia que muitos consideravam chocante e ridícula. Alguns cientistas do século XIX acreditavam que traços da natureza humana primitiva e selvagem existiam dentro do mais civilizado dos homens.

Nesse contexto, Stevenson se apropria dessas ideias para criar o universo ficcional de sua obra, uniu o tema central das histórias, que ouvia quando criança, de criminosos que eram pessoas aparente normais e membros produtivos da sociedade e que tinham um lado obscuro e muito cruel, com as descobertas científicas sobre o comportamento humano para compor as personagens Dr. Henry Jekyll e o misterioso Sr. Edward Hyde.

Outros cientistas procuravam razões médicas para explicar por que as pessoas se comportavam mal. Eles sugeriram que alguns hábitos e prazeres enfraqueciam o senso humano do certo e do errado. Ao final da aula, várias hipóteses sobre os fatos narrados em *O Médico e o Monstro* são formuladas, os alunos registram o resultado da discussão da aula e estão prontos para analisarem fragmentos da obra.

### **5.2. Leitura dos fragmentos da obra *O Médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson, 1886.**

Todo mundo tem um lado bom e um lado mau. Com essa ideia em mente, Robert Louis Stevenson criou uma das mais famosas histórias de terror e suspense da literatura. *O Médico e o Monstro* conta passo a passo como o Dr. Jekyll, um respeitado médico inglês, vai se afastando do convívio com os amigos, ao mesmo tempo em que o assustador e misterioso Sr. Hyde parece ter cada vez mais influência sobre ele. A partir do momento em que alguns crimes brutais passam a assustar os moradores da

Londres do século XIX, um amigo do Dr. Jekyll, o advogado Utterson, começa a suspeitar que algo muito estranho está acontecendo e inicia sua própria investigação.

O primeiro fragmento da obra analisado é o primeiro capítulo “A história da porta”, nesse trecho, o leitor acompanha a narrativa pela perspectiva dos fatos apresentados ao advogado Utterson. Diante da misteriosa relação entre o respeitável Dr. Jekyll e o macabro Sr. Hyde, o advogado teme que o amigo médico seja vítima de uma chantagem, então começa a investigar os fatos. É feita uma leitura compartilhada em que são realizadas intervenções e discussões de partes relevantes, os alunos levantam hipóteses sobre o mistério e registram no caderno o resultado da aula. Nesse primeiro capítulo, os fatos narrados se aproximam da realidade, isto é, os alunos concluem que a hipótese da chantagem é plenamente aceita em nosso mundo natural.

Na sequência das aulas, os alunos analisam os quatro últimos capítulos. O trabalho pretende guiar o aluno até a compreensão da maestria na condução do enredo, através da forma. Evidenciam-se na combinação entre os capítulos em que há um narrador e nos capítulos finais, todos em primeira pessoa. Nesses, um narrado pelo próprio Jekyll, outro por seu amigo Lanyon, trazem, cada um, parte do esclarecimento do mistério. Tal qual um quebra-cabeça, os relatos completam-se. Além disso, permitem a Stevenson narrar o drama de Jekyll por meio de suas próprias palavras, completamente afetadas pelo delírio, medo e angústia da situação limite que vivia. Estratégias narrativas que articularam marcadores da ficção realista, fantástica e maravilhosa no intuito de afetar o leitor com todo o clima de mistério e medo pelo qual as personagens estão passando. O escritor estadunidense Howard Phillips Lovecraft revolucionou o gênero de terror atribuindo-lhe elementos fantásticos, o autor diz que:

A atmosfera é a coisa mais importante, pois o critério definitivo de autenticidade [do fantástico] não é a estrutura de intriga, mas a criação de uma impressão específica (...) Eis porque devemos julgar o conto fantástico não tanto em relação às intenções do autor e os mecanismos da intriga, mas em função da intensidade emocional que ele provoca. (...) Um conto é fantástico muito simplesmente se o leitor experimenta profundamente um sentimento de temor e de terror, a presença de mundos e poderes insólitos. (LOVECRAFT, 1945, p. 16)

Os alunos registram o que aprenderam em uma atividade de verificação de leitura e estão prontos para outras leituras.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5.3. Narrativas de terror: *Descanse em Paz, Meu Amor*, de Pedro  
Bandeira

Na sequência do projeto, são formadas rodas de leitura uma vez por semana, em duas aulas são trabalhados de dois a três capítulos do livro *Descanse em Paz, Meu Amor*, de Pedro Bandeira, as rodas de leitura geralmente são feitas em alguma sombra do pátio da escola ou na biblioteca, elas precisam se tornar um evento especial. A leitura é pautada, cada trecho importante é discutido, para cada indício encontrado no texto, os alunos são desafiados a formular hipóteses. Na história, sete adolescentes passam férias na montanha. A expectativa de todos era viver uma aventura fascinante, mas algo inesperado acontece.

No primeiro capítulo, os seis jovens estão na sala da casa que alugaram para passar as férias, chove muito e relâmpagos clareiam o local, todos estão desolados e com expressões bem preocupadas, não há energia elétrica e a ponte que ligava a casa à cidade foi destruída pela cheia do rio. O aflitivo silêncio é rompido pela chegada de Alexandre. Muito animado, o jovem tenta elevar a moral do grupo, mas a tensão aumenta com a chegada do rapaz, no entanto, não há motivo aparente para isso, até a namorada de Alexandre tenta manter distância dele. Num clima muito carregado, os amigos querem que o amigo acredite no sobrenatural, contudo, o rapaz é cético e ri da atitude estranha dos colegas.

A ambientação criada pela descrição do espaço contribui para tornar os fatos questionáveis, estariam os amigos com medo sem razão devido à falta de energia elétrica, a chuva forte que caía há dias e a impossibilidade de irem embora devido à queda da ponte ou realmente havia algo muito errado naquela casa? Conforme Todorov, “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação”. (TODOROV, 2003, p. 55)

Na tentativa de fazer com que o amigo acredite no sobrenatural, os seis amigos começam a contar histórias de fantasmas, pessoas que morreram e suas almas não foram embora porque tinham questões pendentes. A cada indício encontrado no texto, várias hipóteses foram elaboradas, até o momento que os alunos conheceram o desfecho inesperado, Alexandre estava morto, morreu em um acidente enquanto os jovens escalavam a montanha. Depois desse trabalho efetuado, os alunos fazem uma atividade avaliativa de verificação de leitura.

#### **5.4. Análise do filme “1408”, de Mikael Håfström**

Na exibição do filme são aprofundadas as características do gênero terror. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Na trama cinematográfica, um escritor de histórias de terror se hospeda em hotéis que são considerados mal-assombrados em busca de material para suas histórias, esse homem não acredita no sobrenatural e há um mistério em torno de sua história pessoal. O filme apresenta muito definidamente aspectos da ficção realista, fantástica e maravilhosa, ficando muito palpável para o aluno verificar a presença dessas estratégias narrativas na trama da obra filmica.

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para Karl Erik Schøllhammer,

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 96)

O filme foi baseado em conto de Stephen King, os roteiristas Matt Greeberg, Scott Alexander e Larry Karaszewski mantiveram a maior aproximação possível com o enredo original, sem inserir muitos fatos inéditos, conservando justamente a natureza impactante que normalmente os contos possuem. É notória a diferença da linguagem cinematográfica da literária. A linguagem literária é uma experiência mais íntima, na qual as palavras chegam ao leitor e se transformam em imagens mentais, mediante um exercício de imaginação. A linguagem cinematográfica é mais coletiva, uma vez que as imagens são lançadas ao espectador e a partir delas é que o espectador vai criando a sua experiência com a película e eventualmente compreendendo a história.

O roteiro tem um ponto de partida e desenvolvimento relativamente simples, para que o espectador compre a ideia da história e fique impactado com as situações de terror, há nesse universo ficcional situações verossímeis, isto é, o roteiro apresenta situações consideradas naturais em nosso mundo. Além de tornar a obra crível, fatos verossímeis ajudam no processo de gradação do medo, o fato de um autor de histórias de terror buscar inspiração e elementos para suas obras em lendas urbanas de hotéis supostamente mal-assombrados é algo aceito naturalmente.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O que intriga o leitor é o fato desse autor receber um postal anônimo do Hotel Dolphin com a seguinte frase: “Não se hospede no quarto 1408”. Curioso, o escritor tenta fazer uma reserva no quarto, no entanto, nenhuma data está disponível. Impedido de se hospedar no quarto 1408, a personagem recorre a um advogado que lhe assegura a tão almejada hospedagem. Em uma última tentativa de impedi-lo, o gerente Gerald Olin tenta convencer o escritor Mike Enslin a não se hospedar no quarto 1408. Nessa conversa, o tom utilizado pelo gerente é de mistério e de ameaça, levando o espectador a fazer previsões terríveis sobre o que poderá acontecer com Mike Enslin ao se hospedar no quarto.

Na sequência em que Mike Enslin sai do elevador e ouve o último apelo do gerente, o roteirista retarda a chegada da personagem à porta do quarto para aumentar a expectativa do espectador e gerar suspense. A música de suspense ao fundo, Mike Enslin manuseando as fotos dos corpos encontrados no quarto 1408, o close nas portas dos quartos anunciando a aproximação do quarto do mal, a chave que entra lentamente no buraco da fechadura, a porta que se abre em rangidos revelando um quarto escuro, são estratégias para aumentar a expectativa. No final da cena, Mike acende a luz e percebe que não há nada demais no quarto, ocorrendo assim uma quebra de expectativa.

Na sequência, o escritor descreve o quarto em uma narração feita em um velho gravador portátil, a expectativa foi quebrada, tudo parece bem, quando inesperadamente, enquanto olhava pela janela, Mike é surpreendido pelo som de uma música que vinha do rádio que estava no criado mudo. Além da música, a cama, que já havia sido desfeita pelo hospede, estava arrumada e com duas pequenas barras de chocolates sobre os travesseiros. O susto do espectador ocorre em momentos de pouca ou nenhuma expectativa.

Os momentos de suspense e terror são graduais, vão se intensificando com o desenrolar da trama. A personagem principal tenta encontrar justificativas racionais para contestar a veracidade dos acontecimentos sobrenaturais, tenta se convencer que tudo é fruto de uma mente cansada ou induzida por alguma droga colocada na bebida oferecida pelo gerente Gerald Olin.

Em uma das sequências tensas da trama ocorre um fato ambíguo que deixa o espectador em dúvida em relação à existência dos fatos sobrenaturais, dessa forma, o roteirista trabalha com marcadores da ficção fantástica. Aparentemente, tudo não passa de um sonho, Mike nunca se

hospedou no quarto 1408, estava em um hospital se recuperando de um acidente sofrido enquanto surfava.

O que podemos ver nesta adaptação é uma genuína história de King, ou seja, uma reflexão sobre uma condição humana com uso de elementos realistas, fantásticos e maravilhosos. O enredo possui a sua apropriada carga de medo, mas também tem o tempero de um drama, suspense e nos suscita questionamentos. O efeito de suspense é conseguido pelo acúmulo de índices que aumenta a tensão e a expectativa até o ponto culminante, o confronto do escritor com a sua maior perda: a morte de sua única filha.

A cada novo indício, a exibição era interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e ao final da exibição, eles realizam uma atividade na qual organizam os marcadores realistas, fantásticos e maravilhosos.

### **5.5. Cine Trash**

O produto final desse projeto é a produção de curtas- metragem de terror. Os dois nonos anos são divididos em oito grupos, que após uma oficina de produção de roteiro cinematográfico ministrado pela professora, são convidados a produzirem suas próprias histórias, um curta de dez minutos.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo. Segundo Salete Therezinha de Almeida Silva:

Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p. 126), o surgimento frequente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (SILVA, 2004, p. 84)

Depois de produzidos e avaliados os roteiros, os grupos são liberados para a filmagem, nessa etapa do processo, alunos do ensino médio auxiliam na edição dos trabalhos. Os curtas são exibidos num festival de curtas de terror, Cine Trash, que neste ano completa a quinta edição.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

6. *Considerações finais*

O trabalho desenvolvido com as narrativas de terror superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis.

A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e produziram trabalhos maravilhosos, as leituras tornaram-se mais atentas, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. Menezes diz que “o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos” (2005, p. 11). Fazer esse “prazer” nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar esta empreitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Pedro. *Descanse em paz, meu amor*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.
- JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- JAMES, Montague Rhodes. Introduction. In: COLLINS, Vere Henry. (Ed.). *Ghosts and marvels*. Oxford: Oxford University Press, 1924, p. VI.
- LAJOLO, Marisa Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. Supernatural Horror. In: \_\_\_\_\_. *Literature*. Nova York: Ben Abramson, 1945, p. 16.
- MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. *Machado por um olhar digital*. Disponível em: <[http://www2.csa.com.br/machado/trab\\_machado\\_assis/proposta/Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf](http://www2.csa.com.br/machado/trab_machado_assis/proposta/Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf)>. Acesso em: 22-12-2012.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PENZOLDT, Peter. The supernatural. In: \_\_\_\_\_. *Fiction*. Londres: Peter Nevill, 1952, p. 09

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. À procura de um novo realismo – teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. In: \_\_\_\_; OLINTO, Heidrun Krieger. (Orgs.). *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 75-89.

\_\_\_\_\_. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação. In: \_\_\_\_\_. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília: UnB, n. 39, jan.-jun. 2012.

\_\_\_\_\_. A literatura e a cultura visual. In: \_\_\_\_; OLINTO, Heidrun Krieger. (Orgs.). *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008, p. 87-103.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson. (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 81-108.

STEVENSON, Robert Louis. *O médico e o monstro*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2010.

STOKER, Bram. *Drácula*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. O estranho e o maravilhoso. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 53-59.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

*Adriana Oliveira Santos (UFT)*  
*Geovânia Pereira de Araújo Reis (UFT)*  
*Bruno Gomes Pereira (UFT)*  
[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

**A leitura não é uma atividade elitizada, mas uma ferramenta de transformação social dos indivíduos.**

(Julian Correa)

**RESUMO**

Neste artigo discutiremos questões relacionadas à importância da leitura, assim como algumas questões referentes à alfabetização. Nosso objetivo é analisar a aprendizagem, o desenvolvimento, e o papel da leitura na vida dos alunos. Para tanto, foi feito um breve levantamento sobre a importância da leitura na vida deles. Por conseguinte, trataremos sobre a literatura infantil no processo cognitivo da criança, e refletiremos sobre as Políticas Públicas de leitura na escola. Ao final, realizaremos análises de dois livros paradidáticos infantis e sugerimos que se realize uma leitura profunda dessas obras, e que considerem livros que contemplem as características da região norte do Brasil.

**Palavras-chave:** Leitura. Alfabetização. Literatura.

**1. Introdução**

O presente artigo tem por finalidade discutir a cerca da leitura realizada com os livros paradidáticos, dentro da sala de aula, com alunos do ensino fundamental. Observando, a escassez do uso de livros que fazem parte da realidade das crianças da região norte do estado do Tocantins. Percebendo que os livros mais utilizados em sala contam histórias contendo informações diferentes das vivenciadas pelos nossos alunos.

Observa-se, portanto, uma necessidade de uma reavaliação da escolha desse tipo de material a ser utilizado em sala de aula, pois ao considerarmos a maioria das escolas e professores, selecionam os livros trabalhados durante o ano letivo, sem a sensibilidade de escolher histórias que condizem de verdade com nossa região, nossa cultura e folclore, temos o seguinte problema de pesquisa:

- ✓ Quais problemáticas são identificadas devido à falta de trabalho com livros paradidáticos?

Assim sendo, os objetivos que direcionam essa pesquisa são:

## **2. Objetivo geral**

- ✓ Avaliar os métodos de ensino da leitura em uma turma do ensino fundamental, no caso o 1º ano.

### **2.1. Objetivos específicos**

- ✓ Verificar como é realizada a leitura no dia-a-dia do aluno;
- ✓ Observar os recursos mais utilizados para a realização da leitura;
- ✓ Realizar uma breve análise sobre o conteúdo dos livros paradidáticos utilizados pelos alunos.

Tendo em foco este problema, o presente artigo justifica-se pela necessidade de demonstrar como é importante para os alunos do ensino fundamental, o uso de livros com conteúdo mais próximos de suas realidades, de forma que melhore o desenrolar da leitura dentro da sala de aula. Logo, para que essa pesquisa fosse efetuada, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica e documental, acerca do assunto leitura e alfabetização. Posteriormente, observamos a rotina da escola, sobretudo dos alunos do ensino fundamental. E no final, analisamos os livros paradidáticos.

Ao passo que, este artigo está organizado em seções, de forma que facilite o desenvolver do mesmo. A primeira seção é *O que é leitura e qual a sua importância?* Nela, trataremos a respeito do conceito de leitura e a necessidade da mesma no ambiente de ensino. A segunda seção é *Aprendizagem, Leitura e Alfabetização*, em que discutiremos as perspectivas desses três termos. Por conseguinte, trataremos da *Literatura infantil no processo cognitivo da criança*, e refletiremos sobre as *Políticas Públicas de leitura na escola*. Ao final, realizaremos *Análises de alguns livros paradidáticos infantis* e faremos algumas *Considerações finais*.

## **3. O que é leitura e qual a sua importância?**

Podemos observar que a sociedade atual está em constante transformação e (re)organização. Nesse sentido, é preciso entender como po-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

demos acompanhar as demandas a fim de não nos perdermos dentro deste mundo moderno. A leitura, neste sentido, contribui de forma fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade em que se encontra. Para alguns, a leitura é uma atividade prazerosa, para outros, um desafio a conquistar. Porém o que é leitura?

Para Martins a leitura pode ser considerada como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1988, p. 30). Ao passo que há duas perspectivas que sintetizam o conceito de leitura, são elas:

- 1) A leitura como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)
- 2) A leitura como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 1988, p. 31).

É perceptível que a primeira vertente envolve o processo de leitura como uma mera decodificação, enquanto que no segundo conceito, há uma profundidade em torno da ação da leitura, de forma que envolve uma série de questões. Ambos os conceitos envolvem “um debate entre ‘decodificação *versus* compreensão’, ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”. (MARTINS, 1988, p. 32)

A leitura é algo primordial para aprendizagem do ser humano, pois, por meio dela, enriquecemos nosso vocabulário, obtemos conhecimento, dinamizamos nosso raciocínio e interpretação. “A leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes”. (MARTINS, 1988, p. 20)

Entretanto, a falta de apressa, que é acompanhada pela falta de hábito, dificulta o desenvolvimento da leitura no cotidiano das pessoas. O avanço das tecnologias do mundo moderno fez com que o desinteresse pela leitura, principalmente dos jovens, aumentasse cada vez mais.

Segundo Eliene Percília:

Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas. O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz. Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem, é a leitura que proporciona a capacidade de interpretação. To-

da escola, particular ou pública, deve oferecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica. (PERCÍLIA, 2014, p. 01)

O objetivo maior ao se realizar uma leitura é saber entender e compreender de forma correta o que lê. Pois, segundo Jean Foucambert (1994), não se pode confundir *saber-decifrar* com o *saber-ler*. Haja vista que o *saber-ler* é apenas dar conclusão a uma leitura e o *saber-decifrar* é dar a conclusão em conjunto da interpretação. Assim sendo, o prazer da leitura não se dá de forma rápida. Isso requer atitudes pertinentes ao objetivo que se quer alcançar.

#### **4. Aprendizagem, leitura e alfabetização**

Acredita-se que há duas maneiras de se entender a alfabetização: uma delas é a alfabetização como um meio de aquisição individual de habilidades, destinadas à leitura e à escrita. A outra maneira de se compreender a alfabetização é como um meio de apresentar objetos diversificados, de naturezas distintas. Segundo Leda Verdiani Tfouni, “a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetos instrucionais”. (TFOUNI, 2005, p. 15)

É preciso compreender e saber separar alfabetização e escolarização. A alfabetização não pode ser considerada abstrata, somente para produzir, decodificar e compreender a escrita; deve-se observar de forma contrária, porque quando crianças passam pelo processo de alfabetização, as mesmas utilizam a leitura e a escrita para colocar em prática o que forma a sua cultura.

É importante compreender que a alfabetização, nunca se completa, observando-se que a sociedade está em constante processo de mudança, e se faz necessário o indivíduo atualizar-se constantemente para acompanhar essas mudanças. Segundo Giroux

a relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma. (GIROUX *apud* TFOUNI, 2005, p. 17)

Assim, observa-se que a alfabetização somente passa a existir quando a criança entra em contato com as práticas escolares.

Outro fator que deve ser observado nessa nova fase é a relação entre a escrita e a oralidade, das quais não se apresenta uma relação de

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

pendência da primeira para com a segunda, mas sim uma relação de independência de ambas, ou seja, as duas formas têm influências iguais. Verifica-se que a ideia que se faz, em geral, sobre o aprendizado da linguagem escrita, ou seja, da alfabetização, se apresenta pelo desenvolvimento da criança em aprender e saber identificar os símbolos gráficos que são símbolos que vêm representando os sons da fala.

Quando inicia o processo de alfabetização, a criança se depara com um universo novo e sente dificuldades até o processo de adaptação. Faz-se necessária a utilização de vários recursos para que esse processo de adaptação seja prazeroso e não traumático para ela.

Os livros paradidáticos devem ser escolhidos de acordo com a realidade do público-alvo, a fim de que, facilite o acesso à prática da leitura, e para que haja uma melhor realização e compreensão da mesma. Compreendemos que os professores devem investir em um meio mais condizente com a realidade desses alunos e oferecer a maior diversidade possível de textos, como: revistas em quadrinhos, poemas, contos, charges, bilhetes, revistas etc. Principalmente quando se trata de alunos que são menos favorecidos economicamente e não têm fácil acesso a nenhum tipo de material como estes citados acima, uma vez que é a partir dessa ação que o hábito da leitura pode ser promovido.

### 5. *A literatura infantil no processo cognitivo da criança*

A literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento da criança despertando nelas o hábito de ouvir histórias e de se tornarem bons leitores. A literatura infantil é fundamental para a aquisição de conhecimentos. É através da literatura que a criança desenvolve seu potencial intelectual e cognitivo, de forma que esta pode influenciar na formação da criança. Podem torná-los indivíduos críticos e atuantes na sociedade, pois quanto mais cedo, a criança tiver contato com o livro, maior será a probabilidade da criança se tornar um bom leitor e perceber o prazer que a leitura produz.

O ato de ler é um processo abrangente que nos permite compreender o mundo através das palavras e das demais formas que emanam sentido, a criança que tem um contato mais próximo com a literatura infantil terá melhor compreensão do mundo e de si mesma. Através da leitura, o aluno adquire habilidades específicas necessárias para obter conhecimento ao longo da sua vida. Para Pinto:

A literatura infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual. (PINTO *apud* RUFINO & GOMES, 1999, p. 11)

Percebemos, através da citação acima, o quanto a criança precisa ter contato com o mundo imaginário, pois as histórias infantis lhes dão o privilégio de criar, inventar, imaginar e também reproduzir outras combinações, de forma que ela tem a oportunidade de dar um final diferente para a história lida. As narrativas infantis funcionam como uma ligação entre o real e o imaginário da criança. A maioria delas gosta que a história seja lida ou contada e é neste momento que a mesma interage demonstrando seus anseios e percebendo o mundo que a rodeia. É importante que a instituição educacional, juntamente com a família, trabalhe com o objetivo de desenvolver o hábito da leitura nelas desde cedo, pois a leitura é uma das atividades mais importantes no processo de desenvolvimento do vocabulário e de construção de suas ideias.

A literatura faz parte integrante do desenvolvimento da criança, é de suma importância trabalhar neles a leitura dos livros literários, que contribuirá de forma eficaz para a formação de leitores.

## **6. Políticas públicas de leitura na escola**

As políticas públicas de leitura na escola referem-se às ações e programas governamentais promovidas com o objetivo de praticar a leitura na escola e despertar nos alunos o interesse pela leitura. Faz parte destas ações a aquisição de livros para o acervo da biblioteca da escola.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

Em nosso país, os programas de distribuição de materiais paradidáticos destinados às bibliotecas escolares têm por objetivos promover o acesso à cultura e à informação, incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na comunidade escolar e local e, ainda, buscar diversificar as fontes de informação utilizadas nas escolas públicas brasileiras, possibilitando o acesso a obras variadas, necessárias à formação de leitores. Para isso, são selecionados e distribuídos às escolas do ensino fundamental clássicos da Literatura Brasileira, livros infanto-juvenis, obras de referência, periódicos e demais materiais de apoio aos professores e alunos. (FNDE, 2009, p. 45)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Entretanto, conforme abordado, os livros paradidáticos habitualmente adquiridos ou doados pelos governos às escolas estão em desconformidade com a realidade econômica, social e cultural vivida pelo aluno leitor.

Nesta senda, revela-se imprescindível que se abra espaço, na escolha dos livros a serem adquiridos, para literaturas regionais, mais próximas da realidade dos alunos para, com isso, tornar o ato de ler simples, natural e prazeroso, de modo a despertar o interesse pela leitura.

### 7. *Análises de alguns livros paradidáticos infantis*

Tendo em vista o foco da nossa pesquisa, partiremos para o começo de nossa análise em relação aos livros paradidáticos utilizados em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Buscamos informações sobre esses materiais e pesquisamos quais as obras mais utilizadas nas escolas. Logo, chegamos ao resultado de que os livros mais utilizados durante o ano são: *Brincando com os Dinossauros*, *O Rei Leão*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Pequena Sereia*, *Rei Arthur*, *Aladim e Pocahontas*. Eles são selecionados pela professora conforme a quantidade de alunos e são revezados durante o ano pelos mesmos.

No intuito de realizar uma análise profícua, selecionamos apenas duas das obras mencionadas acima, são elas: *Cinderela* e *Pocahontas*.

No livro *Cinderela*, compreendemos que a narrativa gira em torno de uma jovem que ainda criança perde o pai e fica sob a responsabilidade da madrasta, que a maltrata e faz com que Cinderela trabalhe pesado. Posteriormente, Cinderela vai a um baile, depois de receber ajuda de uma fada madrinha e a meia-noite retorna ao lar, perdendo o sapatinho de cristal. É através desse sapato que o príncipe a encontrará e ambos terminarão felizes para sempre.

Em meio a uma narrativa com mágicas, castelos, reis, rainhas e príncipes, compreendemos que diversas questões podem ser levantadas. Como um exemplo, temos a questão da aparência física das princesas em geral: Por que estas são sempre magras, altas e loiras? Vivemos em um mundo, e principalmente em um país, com uma grande diversidade física. Logo, em se tratando de contos de fadas, há sempre uma regularização quanto ao aspecto físico dos personagens, e até mesmo a própria narrativa que ao final, sempre tem um feliz para sempre, e sabemos que em relação ao mundo real, nem sempre é assim.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Sugerimos que a obra seja trabalhada nessa perspectiva crítico-reflexiva e que também possam estabelecer paralelos com obras regionais, e com outras obras que realizam tais levantamentos.

Outro livro trabalhado em sala é *Pocahontas*, que conta a história de amor entre uma índia e um homem branco. Na obra, a personagem principal deixa tudo para viver com seu amor. Tal obra é tão rica, que só esse último fato pode gerar discussões contundentes, como: Por que a índia teve que deixar sua cultura e não o homem branco?

Além dessa discussão sugerimos também, que narrativas nacionais e regionais possam ser adotadas, ao passo que toda a história do Brasil é repleta da cultura indígena.

Defendemos, portanto, no decorrer deste trabalho a necessidade da leitura e a importância da mesma na vida dos alunos. No entanto, considerando que tais obras são trabalhadas em sala de aula, questionamos como é realizada a abordagem desses livros? Uma vez que a partir da leitura de uma obra, uma gama de questões sociais, como vimos acima pode ser levantada, conduzindo o aluno a uma leitura que vai além da palavra, no caso, uma leitura do mundo. Outra questão é o uso contínuo de obras que estão fora da realidade dos alunos da região norte. Em nenhum momento defendemos que as obras já adotadas devem ser totalmente substituídas. Mas, sugerimos um trabalho que realize uma leitura profunda das obras já citadas e que considere livros que contemplem as características da região norte e do Brasil.

### **8. Considerações finais**

É necessário conhecer a realidade de cada aluno e seu contexto social para que se possa escolher o livro adequado a sua realidade. Compreendemos como é carente a utilização de materiais que relatam histórias regionais e de nossa cultura e o quão superficial são as leituras de muitas obras. Verificamos que tais histórias são deixadas em segundo plano, sendo utilizadas como materiais de apoio, inseridos na leitura dos alunos eventualmente.

Sugerimos que as escolas infantis realizem leituras profundas e atividades reflexivas, sugerimos também que deem uma maior atenção para as histórias que condizem com a realidade cultural de nossos alunos, a exemplo de: lendas amazônicas, histórias do nosso folclore e a criação de livros ilustrados com a história do nosso estado. Para tanto, sugerimos

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

ainda, que as escolas infantis, representadas por seus administradores, busquem, junto ao governo, políticas de incentivo aos escritores regionais, bem como a aquisição de suas obras, para a utilização delas em sala de aula. Até por que ao final, temos a lógica das palavras de Julian Correa, que “a leitura não é uma atividade elitizada, mas uma ferramenta de transformação ‘social dos indivíduos’”.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 61-85.

COELHO, Nelly Novaes. A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens. *Comunicação e Cultura*. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 8-9, abril/maio 2003.

FOUCAMBERT, Jean. O que é aprender a ler? In: \_\_\_\_\_. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 4.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Secretaria da Educação a Distância*. 2. ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PERCÍLIA, Eliene. *A importância da leitura*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm>>. Acesso em: 29-11-2010.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. *Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas.

RUFINO, C.; GOMES, W. *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola*. São José dos Campos: Univap, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## A GRAMÁTICA NAS PROVAS DE CONCURSO

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE – UNICARIOCA)

[prof.renatabarcellos@gmail.com](mailto:prof.renatabarcellos@gmail.com)

Alessandra Serra Viegas (CEJLL/NAVE – PUC-Rio)

[aleviegas42@gmail.com](mailto:aleviegas42@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor uma discussão a partir dos itens objetivos e discursivos de leitura e análise linguística em provas de concursos públicos. Para tanto, o *corpus* selecionado contempla provas do ENEM – da PUC/RJ – da UERJ, da CESPE, da FGV e da FCC realizadas no período de 2002 a 2015. Pretendemos verificar se os itens formulados nos concursos estão de acordo com as novas orientações do ensino da língua portuguesa como nos PCN. As indagações são: será que os itens formulados de leitura constituem efetivamente de compreensão ou são meramente de decodificação lexical e sintática? Será que os itens de análise linguística visam à reflexão da gramática ou se limitam a classificação morfossintática? Na análise, identificaremos os conceitos de língua, texto, compreensão, morfologia e sintaxe subjacentes às bancas e verificaremos como o tradicionalismo ainda está presente.

**Palavras-chave:** Gramática. Análise linguística. Leitura. Língua portuguesa

### 1. Introdução

Com a atual situação socioeconômica, cada vez mais almeja-se a estabilidade. Por isso, há muita procura pelo ingresso na carreira pública. O molde atual de concurso é proveniente da Constituição Federal de 1988, artigo 37. Com a concorrência na disputa por uma vaga, a preparação para as provas é intensa. Por isso, ao longo do tempo, há o surgimento de cursos preparatórios para concurso assim como havia para vestibular.

A disciplina de língua portuguesa constitui uma das com maior número de questões em provas de concurso. Considerando a relevância das provas, faz-se necessário verificar quais conteúdos são mais contemplados e como são propostos os itens de análise linguística e se estes estão condizentes com as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Com o advento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a abordagem da língua portuguesa nos concursos mudou de acordo com os referidos documentos. Os itens linguísticos não devem ser mais meramente classi-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ficatórios, mas sim contextualizados. A partir da reformulação do ensino, nesta nova concepção há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão. (KUHN & FLORES, 2008, p. 70)

É preciso que todos (professores e alunos) devam rever a visão que têm da disciplina como mero conjunto de regras e exceções. Celso Pedro Luft reflete sobre esta questão da gramaticalização: “perdemos tempo com definições, discussões teóricas, complicadas análises sintáticas” (LUFT, 1985, p. 53). Necessitam entender que a língua nos múltiplos contextos assume sentidos diversos – apresenta diferentes funções. Segundo os PCNEM, o ensino desta disciplina “busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística”. (2002, p. 55)

O presente trabalho tem por objetivo a partir da análise de alguns de provas elaboradas por bancas diversas e averiguar se estão de acordo com as orientações oficiais.

### **2. Breve trajetória do ensino de língua portuguesa no Brasil**

Segundo Soares (2002, p. 157), no Brasil colonial, a língua portuguesa não era um dos componentes curriculares. A língua geral era o tupi. Durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu *Arte da Gramática*. Nesse cenário, os jesuítas catequizavam o índio na língua do colonizador.

Em 1757, no decreto intitulado *Diretório dos Índios*, o Marquês de Pombal iniciou um processo de expulsão dos jesuítas do Brasil. O ensino da língua portuguesa era ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos. O objetivo era o uso do idioma: ler, escrever e conhecer sua gramática.

O ensino de algumas disciplinas por influência dos estudos europeus estabelece-se em 1930 no Brasil quanto à língua portuguesa. Assim, prevalecem a gramática histórica e fonologia, bem como a dialetologia,

com vistas à morfologia, e a princípios de uma linguística diacrônica desenvolvida a partir do século XIX. Para isso, colaboram a *Gramática Histórica* do filólogo Ismael Coutinho (1938) e o ensino da língua materna na universidade por esse viés histórico-filológico (1939).

Com a valorização da língua portuguesa, alguns movimentos ocorrem em sequência. Até a década de 40, houve progressiva perda do valor do ensino do latim. A gramática e o texto eram duas matérias independentes. E, a partir da década de 50, ocorre a fusão da gramática e do texto, e a valorização da estilística, a partir das ideias de Joaquim Matoso Câmara Júnior, em *Contribuição para uma Estilística da Língua Portuguesa*, em 1952.

Ainda, por volta da década de 1950, a língua portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Mas começaram a surgir transformações. Segundo Bezerra, “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição” (BEZERRA, 2003, p. 42). Já como afirma João Wanderley Geraldi, “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (GERALDI, 2008, p. 28). Essa década se encerra, devido à pluralidade de nomenclaturas utilizadas por cada professor ao longo do país, com o surgimento da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – NGB (1959), em forma de portaria, para normatizar os termos técnicos utilizados nas gramáticas de língua portuguesa.

Com o advento dos anos 60, do processo de cientificização do ensino motivado pelo avanço da ciência, no Brasil, houve a inclusão das classes menos favorecidas. Mas mesmo assim havia exclusão, porque segundo Paulo Coimbra Guedes “não sabendo nem falar português, era incapaz de aprender em português” (2010). Outro fato desta década são os artigos e livros de Matoso Câmara (que fora aluno de Roman Jakobson nos EUA) sobre linguística publicados no Brasil a partir de 1961. Com isso, em 1963, ocorre a implantação da linguística nos cursos de letras.

Até os anos 1970, havia dois momentos para o estudo da língua portuguesa no Brasil: no primeiro, até a alfabetização, aprende-se o sistema de escrita. No segundo, a partir do domínio básico dessa habilidade, são produzidos textos, de acordo com as normas gramaticais, e ler clássicos. Nesse período, as antologias dão lugar ao livro didático. Cabe ressal-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tar também que a redação é incluída nos concursos e vestibulares a fim de sanar a crise na educação.

Na década de 70, a linguagem deixou de ser considerada expressão do pensamento para ser instrumento de comunicação. Houve a valorização da modalidade oral, cujo objetivo era promover a capacidade de comunicação. Todos os gêneros e modalidades textuais se tornaram importantes instrumentos de transmissão de mensagens. Para isso, o aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou oralidade e também para identificá-los nos textos lidos.

Na década de 80, segundo Rosa Maria Hessel Silveira (1991), o ensino de língua materna foi repensado por ideias provenientes principalmente das instituições universitárias (de acordo com Possenti, Geraldi, Travaglia, Ilari etc.) e veiculadas em alguns livros básicos e formação continuada de professores. Nessa década, surgem a sociolinguística e a pragmática.

Já, na década de 90, houve uma evolução. Surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 1996. Com este documento, tem-se o advento do ENEM e do PROVÃO, com a finalidade de avaliar o aproveitamento dos alunos. Na atualidade, o que se almeja é o aluno desenvolver a capacidade de ler e escrever textos diversos. Hoje, pretende-se um ensino produtivo, de acordo com os PCN, publicados em 2000, cuja proposta é a reforma do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, a valorização da participação crítica do aluno.

O ensino deve contemplar três etapas: leitura, uso da língua e produção textual. Já, no que diz respeito aos pressupostos teóricos, o ensino pode ser realizado sob três óticas: *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*. *Prescritivo*: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária. *Descritivo*: pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não tem ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos. *Produtivo*: ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas. A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua.

### 3. A língua portuguesa nas provas de concurso

Neste trabalho, selecionamos provas da PUC/RJ, da UERJ, da CESPE, da FGV e da FCC realizadas no período de 2002 a 2016. Como exigem conhecimento deste nível de escolaridade, supõe-se que os itens estejam em consonância com orientações educacionais: PCNEM e PCN.

A opção por selecionarmos itens destas provas deveu-se ao fato de ser esta uma das maiores organizadoras de concurso do país. No que se refere aos itens de análise linguística, os mais explorados são: função de <que>, do <se>, acentuação, concordância, pontuação e ortografia.

Percebemos que as questões privilegiam a aferição de conteúdos das normas gramaticais em detrimento de outros aspectos da língua como verificaremos a seguir. Para a resolução de cada proposta, o candidato precisa demonstrar conhecimento de língua portuguesa. Neste sentido, segundo Irandé Antunes, "ao lado do conhecimento gramatical, outros são necessários, imprevisíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que não é para ensinar gramática. Repito: não é para ensinar apenas gramática". (ANTUNES, 2007, p. 65)

Para conclusão do ensino médio e entrada no superior, há o ENEM, exame proposto a partir de uma matriz de referência constituída por competências e habilidades desenvolvidas. Nosso artigo, pretende avaliar as questões à luz de uma leitura crítica dos conteúdos abordados, considerando premissas teóricas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (1998), nos quais nos baseamos para estabelecer os seguintes princípios de análise, as considerações: (i) A língua como instrumento de interação social; (ii) As metafunções que a língua(gem) executa na interação verbal; (iii) A língua em uso; (iv) O texto é unidade interativa básica; (v) A unidade interativa se realiza via gênero; (vi) A gramática está a serviço do texto e em função, considerando o falante, o ouvinte, seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socialmente (NEVES, 2004, p. 23); (vii) O recrutamento de competências e habilidades previstas pelo PCNEM (2002) e daquelas constantes dos programas de língua portuguesa dos respectivos processos seletivos em exame em larga escala.

Os documentos propõem que os conteúdos não sejam ensinados como um fim em si mesmos, porém como “[...] meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes propiciem produzir e usufruir os bens culturais, materiais e econômicos”. (BRASIL, 1998, p. 73)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Urge refletir e reformular provas de língua portuguesa em concurso de ensino médio, pois estas devem estar em consonância com as orientações oficiais de questões reflexivas. Os professores não devem “se conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramaticais porque haverá uma cobrança futura do aluno”. (BAGNO, 2007, p. 121)

Na seção a seguir, apresentaremos uma breve reflexão sobre análise linguística.

### 4. *Análise linguística: uma reflexão*

Como este artigo pretende analisar os itens de análise linguística mais explorados na banca da CESPE, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de análise linguística cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram realizados acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica. (SILVA, 2008)

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de João Wanderley Geraldí, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O Texto na Sala de Aula* (1984), no qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma, estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (*Ibidem*, p. 77)

Em concurso, o candidato precisa estar bem preparado para resolver os itens propostos, atento à elaboração dos enunciados, às marcas linguísticas utilizadas. De acordo com Mikhail Bakhtin, esses refletem as

condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (2010, p. 261). As avaliações de língua portuguesa são elaboradas com base na língua culta, o que exige dos candidatos domínio da gramática normativa. Nos itens propostos, é avaliado se o candidato é capaz de analisar fenômenos e recursos expressivos da linguagem, conhecer sua funcionalidade e operar com eles e entender que esses mecanismos são parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos. A esse respeito, nos alerta Othon Moacyr Garcia:

É justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também e, principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Por uma gramática que privilegie a produção do sentido, estudo das classificações morfológicas ou sintáticas da gramática é assunto para uma longa discussão. Muitos alunos e até professores abominam o estudo da gramática normativa por entender que suas regras - que ensinam a escrever e a falar a língua padrão de forma correta - não parecem ter nenhuma funcionalidade na comunicação que se trava entre as pessoas, cotidianamente. (GARCIA, 2000, p. 7)

## **5. Itens de análise linguística**

O propósito desta pesquisa é mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos abordados nas provas do ENEM, da UERJ, da PUC e da CESPE. Apresentaremos e analisaremos os itens distribuídos a partir dos tópicos referentes à *Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB* – para a realização da devida apreciação.

### **5.1. Tópico II – Implicações de suporte**

Este tópico contempla o uso da linguagem verbal (uso de uma língua) e não-verbal (cor- imagem – sinais...) para o entendimento do texto. Vale destacar que o ENEM entende texto como qualquer manifesta verbal ou não que transmita mensagem. Isto é, desde que a comunicação se ja estabelecida.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
ENEM 2010 - ITEM 119 - segunda aplicação:



Disponível em: <http://ziraldo.blogtv.uol.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

O cartaz de Ziraldo faz parte de uma campanha contra o uso de drogas. Essa abordagem, que se diferencia das de outras campanhas, pode ser identificada:

- (A) pela seleção do público alvo da campanha, representado, no cartaz, pelo casal de jovens.
- (B) pela escolha temática do cartaz, cujo texto configura uma ordem aos usuários e não usuários: diga não às drogas.
- (C) pela ausência intencional do acento grave, que constrói a ideia de que não é a droga que faz a cabeça do jovem. (Alternativa correta)
- (D) pelo uso da ironia, na oposição imposta entre a seriedade do tema e a ambiência amena que envolve a cena.
- (E) pela criação de um texto de sátira à postura dos jovens, que não possuem autonomia para seguir seus caminhos.

Neste item, há a abordagem da acentuação. O candidato deve ter a habilidade de perceber as diferenças semânticas que o emprego ou não do acento grave provoca. Neste caso, a ausência do acento grave “à” tem o sentido de mostrar que <você>, leitor, tem a responsabilidade pelo uso ou não. É o sujeito da ação, quem escolhe o seu caminho e não a droga.

**(CESPE, 2008 - Analista Judiciário)**

1           Pode-se dizer que há complexidade onde quer que  
se produza um emaranhamento de ações, de interações, de  
retroações. E esse emaranhamento é tal que nem um  
4   computador poderia captar todos os processos em curso. Mas  
há também outra complexidade que provém da existência de  
fenômenos aleatórios (que não podem ser determinados e  
7   que, empiricamente, agregam incerteza ao pensamento).  
Pode-se dizer, no que concerne à complexidade, que há um  
pólo empírico e um pólo lógico e que a complexidade  
10   aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas  
e dificuldades lógicas. Pascal disse há já três séculos: “Todas  
as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são  
13   mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um  
laço que conecta umas às outras, inclusive as mais  
distanciadas. Nessas condições — agrega Pascal —  
16   considero impossível conhecer o todo se não conheço as  
partes”. Esta é a primeira complexidade: nada está isolado no  
Universo e tudo está em relação.

Edgard Morin. Epistemologia da complexidade. In: Dora Fried Schünman (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Armazém, 1996, p. 274 (com adaptações).



Questões de **CONCURSOS.com.br**

A retirada do sinal indicativo de crase em “no que concerne à complexidade” (l. 8) altera as relações de sentido entre os termos, mas preserva sua correção gramatical.

( ) Certo ( ) Errado

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Concernir – *verbo transitivo indireto*

ter relação com.

"sua história não concerne ao tema da nossa redação"

*transitivo indireto* caber a, ser adequado para. "os elogios não me concernem". [https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=concernir](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=concernir)

A questão da CESPE contempla também a temática do acento grave a fim de que o candidato perceba se há diferença de sentido com o uso ou sem e se a regência exige a preposição.

### **5.2. Tópico V- Coerência e coesão no processamento do texto**

Nas atuais reflexões em pesquisas e avaliações internas e externas, o texto passa a ser considerado como um todo organizado de sentido, cujas partes se inter-relacionam de modo a permitir que os candidatos apliquem suas competências e habilidades para a compreensão e interpretação do que leem, propiciando o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Maria da Graça Costa Val, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso. (VAL, 1999, p. 6)

Já no que se refere à coesão, para Ingedore Grunfeld Villaça Koch, coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (KOCH, 2001, p. 17)

### **ENEM 2010 – ITEM 125 – segunda aplicação:**

#### **Diego Souza ironiza torcida do Palmeiras**

O Palmeiras venceu o Atlético-GO pelo placar de 1 a 0, com um gol no final da partida. O cenário era para ser de alegria, *já que* a equipe do Verdão venceu e deu um importante passo para conquistar a vaga para as semifinais, *mas* não foi bem isso que aconteceu.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O meia Diego Souza foi substituído no segundo tempo debaixo de vaias dos torcedores palmeirenses e chegou a fazer gestos obscenos respondendo à torcida. Ao final do jogo, o meia chegou a dizer que estava feliz por jogar no Verdão.

— Eu não estou pensando em sair do Palmeiras. Estou muito feliz aqui — disse.

Perguntando sobre as vaias da torcida **enquanto** era substituído, Diego Souza ironizou a torcida do Palmeiras.

– Vaias? Que vaias? – ironiza o camisa 7 do Verdão, antes de descer para os vestiários.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 29 abr. 2010

A progressão textual realiza-se por meio de relações semânticas que se estabelecem entre as partes do texto. Tais relações podem ser claramente apresentadas pelo emprego de elementos coesivos ou não ser explicitadas, no caso da justaposição. Considerando-se o texto lido,

(A) no primeiro parágrafo, o conectivo já que marca uma relação de consequência entre os segmentos do texto.

(B) no primeiro parágrafo, o conectivo *mas* explicita uma relação de adição entre os segmentos do texto.

(C) entre o primeiro e o segundo parágrafos, está implícita uma relação de causalidade. (Alternativa correta)

(D) no quarto parágrafo, o conectivo enquanto estabelece uma relação de explicação entre os segmentos do texto.

(E) entre o quarto e o quinto parágrafos, está implícita uma relação de oposição.

A elaboração do enunciado deste item fez uso de termos das novas orientações de ensino de língua portuguesa: <progressão temática>, <relações> e <elementos coesivos>.

O candidato é avaliado no que tange ao entendimento da relação estabelecida entre os parágrafos. Neste caso, ocorre a causalidade entre o primeiro e o segundo parágrafos, entendida desta maneira: apesar da vitória, a torcida palmeirense mostrou-se decepcionada por causa do mau desempenho do meia Diego Souza, que precisou ser substituído no segundo tempo, momento em que o time apresentava mau desempenho e ainda empatava.

(FCC, 2014) – Segundo ele, a mudança climática contribuiu para a ruína dessa sociedade, *uma vez que* eles dependiam muito dos reservatórios que eram preenchidos pela chuva.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A locução conjuntiva grifada na frase acima pode ser corretamente substituída pela conjunção:

- A. quando.
- B. porquanto. (Alternativa correta)
- C. conquanto.
- D. todavia.
- E. contanto

Este item lingüístico proposto já exige do candidato o reconhecimento do sinônimo da locução conjuntiva – substituí-la por um único conectivo.

(UERJ, 2008) – Além de ligar palavras ou partes da frase, os conectivos podem apresentar sentido específico.

O conectivo grifado que contém traço de sentido negativo está exemplificado em:

- (A) "De-manhãzinha ensinaram que todos aqueles piados" (l. 5-6)
- (B) "e que com a máquina ninguém não brinca porque ela mata." (l. 27-28)
- (C) "eram donos sem mistério e sem força da máquina" (l. 39-40)
- (D) "Os filhos da mandioca não ganham da máquina nem ela ganha deles" (l. 45-46) (Alternativa correta)

O item de análise lingüística proposto pela UERJ contempla o valor semântico do conectivo e não sua classificação como outrora. Outro item de 2008 com a mesma perspectiva semântica:

Deve-se reconhecer que a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, *tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui* (l. 29-32)

A relação de sentido entre o fragmento grifado e o anterior, neste exemplo, poderia ser indicada pelo emprego do seguinte conectivo:

- (A) porque (Alternativa correta)
- (B) conforme
- (C) no entanto
- (D) não obstante

**ENEM 2015 ITEM 101 C 7 H 24 D 25**

**Vai ser bom, não foi?**



A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico.

O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego

- A) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- B) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- C) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência. (Alternativa correta)
- D) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- E) da locução “do mundo” associada a “melhor”, que quantifica a ação.

Neste item, na publicidade apresentada, a frase “vai ser bom, não foi” possui o verbo “vai” no presente do indicativo, com valor de futuro por estar constituindo uma locução verbal com o verbo <ser>. Essa se apresenta relacionado ao pretérito perfeito “foi”, cuja ideia é de apresentar a ação de copiar, anunciada pela empresa, ser rápida e eficiente.



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**PUC RIO – 2002**

O verbo *poder* é considerado um *modalizador* da nossa língua por contribuir para a construção de sentido do discurso, determinando *o modo como se diz aquilo que é dito*. Observe, portanto, os enunciados abaixo e explicito o sentido que o verbo *poder* assume em cada um deles.

a) "Dutcher *pode* escrever substantivos, adjetivos ou advérbios sem qualquer dificuldade." (linha 11)

b) Um derrame **pode** lesar uma área do cérebro onde os verbos são processados.

**Sugestão de resposta: No enunciado (a), o verbo poder traz a ideia de ter capacidade, e no (b), de possibilidade.**

(UERJ, 2013) – Há cem anos as mulheres que circulam pela Rio Branco já foram chamadas de tudo (l. 10). Sequer bondes há. (l. 29) Por aqui passou o “broto”, o “avião”, (...) e tantas outras que podem não estar mais no mapa, (l. 11-13) dentro da mina, afinal, cabe tanto a pepita de ouro como a cavidade que se enche de pólvora (l. 33-34) Explique, com base nas regras de concordância da norma padrão, por que, nesses exemplos, o verbo *haver* fica sempre no singular, e por que *passar* e *caber* poderiam estar no plural: *passaram* e *cabem*.

### **Tópico VI – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido**

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

- Caixa alta, negrito, itálico, caracteres especiais, fontes coloridas etc.
- Sinais de pontuação: exclamação, interrogação, reticências, aspas etc.
- Figuras de linguagem.
- Expressões verbais inusitadas.
- Linguagem não verbal: imagens, desenhos etc.

**ENEM 2009 – segunda aplicação - ITEM 116 – D 22 – C 6 – H 19**

**Canção do vento e da minha vida**

O vento varria as folhas,  
O vento varria os frutos,  
O vento varria as flores...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De frutos, de flores, de folhas.[...]

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

Predomina no texto a função da linguagem:

- (A) fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- (B) metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- (C) conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- (D) referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- (E) poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto. (Alternativa correta)

O objetivo do item é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de reconhecer a função da linguagem utilizada para a construção textual e não a sua finalidade como orienta a Matriz de Referência do ENEM.

## **6. Considerações finais**

O início do século XXI foi o período de reformulação do ensino médio no Brasil. O PCN + (2002) propõe uma abordagem da organização do conteúdo de língua portuguesa. Um deles é o de análise linguística.

Dessa forma, as mudanças no ensino médio avançam. A maneira de avaliar os conhecimentos dos candidatos para um cargo público ou para ingressar em uma universidade deve estar em consonância com as orientações oficiais. Mas ainda verificamos que há muito a ser feito. Urge capacitação das bancas elaboradoras e uma legislação para orientá-las assim como há a matriz de referência do ENEM e do SAEB.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y. W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:  
<<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GUEDES, Paulo Coimbra. *Gramática e estilo*. In: Instituto de Letras, 2010.

KUHN, Tanara Zingano. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2873/2169>.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, n. 52, p. 39-52, out./dez. 1991.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação*, AEC, n. 101, ano 25, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 10. n. 2, 1999.

**A LINGUAGEM NÃO VERBAL DA DANÇA  
E A PROPOSIÇÃO ANTIMETAFÍSICA PARA NIETZSCHE  
NO CENÁRIO DIONISÍACO**

*Rilza de Moura Barbosa* (UERJ)  
[rilzabarbosa@gmail.com](mailto:rilzabarbosa@gmail.com)

**RESUMO:**

**Resumo:** o presente trabalho pretende mostrar como a dança apresenta uma linguagem metafórica, não verbal, através dos signos realizados por seu entorno. Tentaremos abordar como Nietzsche considera a dança (o corpo) como sendo algo privado de “razão”, sendo, por conseguinte, uma linguagem ‘descorporificada’. Neste ponto, tentaremos levantar como o Mito de Dionísio revela este lado “não corpo”, já que Dionísio representa tudo que não é convencional à sociedade. Ele é a verdadeira representação do caótico, perigoso e inesperado. Veremos que, se o Mito de Dionísio está relacionado com aquilo que escapa à razão humana, mostraremos que a linguagem não verbal é o mais “não humano”, mesmo dentro do “humano”. Vemos, assim, que o ‘não humano’, através da linguagem não verbal da dança supera o humano em si, revelando uma proposição antimetafísica da linguagem e na obra de “Assim Falou Zarathustra” de Nietzsche.

**1. Introdução**

A linguística, como ciência social, analisa os aspectos intrínsecos da língua inseridos no fenômeno social e suas diversidades de expressão. Já no universo da linguagem verbal, a linguística se preocupa em estudar os fenômenos verbais. No campo da semiótica, os estudos das linguagens não verbais merecem destaque, juntamente com as verbais de não humanos (PEIRCE, 2010, 1975; SANTAELLA, 2012, 2005, 2004). Nos dois campos, tanto da linguística quanto da semiótica, verifica-se que já há uma dicotomia entre o universo da linguagem verbal e não verbal. Enquanto que a linguagem social analisa o todo, a não verbal está imbuída de um elo individual com a quem a vive, escapando-se à dimensão metafísica de “verdade” ou “razão”. Daí, o interesse em aprofundar o modo antimetafísico na filosofia artística de Nietzsche e a relação com o mito de Dionísio abarcado no contexto não verbal.

Ferdinand de Saussure, filólogo e linguista suíço (1857/1913), desenvolveu grandes pesquisas sobre a relação entre língua e pensamento. Sua teoria propiciou o desenvolvimento da teoria da literatura e dos estudos culturais. Suas pesquisas deram base para o desenvolvimento do estruturalismo. No estruturalismo, nota-se que a realidade social é a base

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

formal das relações. Neste contexto, como base das relações, buscamos questionar onde a dança, como linguagem social, reflete as realidades e de que forma ela pode transformar a pessoa nas relações sociais. Se a língua é, pois, objeto social para Saussure, podemos investigar de que modo esse objeto interage com o humano e de que forma é capaz de modificá-lo, individualmente.

Avram Noam Chomsky (1928, atual) analisa a língua com um objeto mental, um sistema de princípios na mente humana. Nietzsche propõe a dança como um pilar helenístico nos cultos dionisíacos, sendo oposto a um referencial apolíneo, que deram base ao nascimento da tragédia e sua visão de um cenário coreográfico. Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche deixa claro que o que importa é uma filosofia artística, onde exacerba que o homem de espírito livre é aquele que é capaz de dançar.

### 2. *Etimologia da palavra dança*

Verifica-se que a palavra “dança” aparece como tendo sua origem na língua frâncica. Do francês, *danser*, do frâncico, *dintjan*, que nada mais é do que mover-se de um lado para o outro.

Este frâncico era idioma origem de um antigo povo germânico, que habitava a região do Reno. A Europa Ocidental era por eles governada desde o século V. Assim, diversos dialetos germânicos eram qualificados como frâncicos.

Contudo, é lógico que a dança em si não surgiu neste território. Ela surge desde muito antes da possibilidade da existência humana, ou da origem do som, do movimento. Contudo, observa-se que a dança em si é institucionalizada de certa forma por estes povos, formando, assim, a nascente de uma dança para a corte dos povos germânicos e franceses.

### 3. *Os signos na linguagem não verbal e os aedos em Homero*

É notório que a linguagem da dança é anterior à escrita, por ser não verbal (RUTHROF, 2010, 2000) e estar no campo abstrato de interpretação. Ela é em si o significante e o significado. Ela comunica e reproduz ao mesmo tempo, através dos entornos do corpo.

A linguagem metafórica do dançarino é direcionada ao seu espectador, como se víssemos uma “escrita do corpo”, cujo leitor é o espectador. Assim, inaugura-se uma comunicação entre dançarino e espectador (RENGEL, 2007). Neste ponto, vemos que os signos se comunicam com os entornos da dança, gerando uma tradução espontânea com o espectador.

Essa linguagem não verbal é vista por Nietzsche como um ponto de partida para a possibilidade da vivência plena da arte, isto é, de mostrar Homero dançando com a lira. Ele dança e recita Homero. Se o ritmo de uma dança é marcado com os pés; logo, o corpo é capaz de se comunicar com esta linguagem. Comunica-se com a linguagem que não fala, mas que compreende a música, o corpo, a fala através do canto, a vibração de todos os sons.

Na literatura de Homero, é possível analisar como um *aedo* foi capaz de influenciar na vida da Grécia Antiga. Um *aedo* (do grego: cantar), era um artista que cantava as epopeias acompanhadas de um instrumento, o formix (uma cítara mais simples e leve). Segundo Alexandre de Moraes, “o valor da fala de um *aedo* era medido pelo reconhecimento público e suas qualidades”. Assim, a fala de um poeta culminava numa superioridade dos deuses. O *aedo* era o verdadeiro poeta que cantava ou recitava com acompanhamento da lira: enfim, era a verdadeira explosão do divino potencializado na fala poética musicalizada.

Se a fala era acompanhada com instrumento, vê-se que a musicalidade se insere como fonte de forças externas atuando no humano. Deste modo, estas forças externas /divinas são alicerçadas na autoridade de quem “canta uma poesia”. Se, naquele tempo, os *aedos* descreviam deuses praticando atividades, podemos dizer que eles estavam refletindo sobre seu próprio status social. É no divino que se alicerça a autoridade de quem canta. *E é na vibração do som que esta autoridade é exercida*. Esta vibração eclode nas cordas vocais. As cordas vocais emanam o som; o som é sentido no cérebro, que, através dos sentidos, libera ao corpo sentimentos dos quais os entornos se preenchem pelos movimentos. Os gregos foram capazes de transformar a musicalidade/sonoridade emanada dos deuses para a sociedade através dos *aedos*. A dança é, pois, essa emanção dos deuses corporificada no humano.

Interessante notar que os *aedos* inscreviam discursos extremamente elogiosos a respeito do próprio ofício poético. Os poetas faziam referências às divindades helênicas, às Musas, a Apolo e a Hermes.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os *aedos* eram capazes de expor o divino através dos poemas, através da fala, ao passo que a música é uma linguagem que compreende a língua, compreende o ritmo, o que é marcado com os pés. A música compreende conseqüentemente a dança, o canto e todas as artes humanas. A dança é, pois, a verdadeira vivência do homem livre. E um homem livre é aquele que concebe a arte em sua plenitude.

### 4. *A vibração do som na linguagem antimetafísica da dança em Zaratustra*

É inerente ao ser humano o instinto de preservação da própria espécie. (SANTAELLA, 2012, 2005). Por isso, desde os tempos primórdios, quando começou a conviver em pequenas sociedades primitivas, buscou se comunicar; quer fosse para alertar sobre algum evento da natureza, quer para expressar a cultura ou mostrar sentimentos. A necessidade em persistir em existir, faz o humano se comunicar, interagir e fazer trocas, tudo através das linguagens. Os gestos (movimentos) e a fala (som) são as fontes primitivas da existência.

A fala foi, então, o modo pelo qual mais facilmente aprendeu-se a comunicar. E, os gestos, anteriores à fala, através de danças ritualísticas antigas, a outra forma de comunicação.

O som, como signo linguístico, aparece como um segmento da matéria posto que ele é uma vibração da energia não verbal. Desta energia, as cordas vocais produzem o som.

O som, unidade que sai das cavidades bucal e nasal é o que forma nossa capacidade de fonação. Nosso *sopro* é como se fosse o nosso próprio espírito, com a vontade de significar, mediar entre o mundo e o sujeito. Dizemos, então, que a vibração do som é o signo pelo qual o corpo manifesta a potência do seu espírito, através da dança. (DAMÁSIO, 2011, p. 200-201). Neste contexto, a música (a vibração do som em harmonia) é o instrumento pelo qual faz com que o corpo exerça sua potencialidade extrassensorial. Eis a plenitude da potência da qual Nietzsche apregoa, em *Assim Falou Zaratustra*, a filosofia artística imbuída na linguagem não verbal da dança.

É apenas no não verbal que há um poder transformador, pelo fato da dança ser socialmente integrada, naturalmente, ao meio social. Esse viés transformador da dança ocorre juntamente com a música e com a poesia. Neste ponto, temos uma fusão da estética dionisíaca. A dança,

como linguagem, também se funde ao pensamento e à linguagem. Em Zaratustra, ela é a excelência do modo de expressão da filosofia artística de Nietzsche.

Os aforismos são os recursos de que Nietzsche se utiliza para dar leveza a sua escrita. Relatos breves, quase uma sentença. É como se víssemos a escrita “dançar”, o pensamento voar. Os aforismos servem para exacerbar o que vai pela mente através do corpo. Transitando de um entorno ao outro numa dança, vemos que assim também transitam as palavras nos seus aforismos. Desta maneira, Nietzsche pôde mostrar que a pensamento também dança, voa, pula, muda, assim como nos surpreende, absolutamente, aletoriamente.

Experimentando os sentidos, com tanta aleatoriedade nos aforismos, Nietzsche nos mostra que podemos, também, enraizar um pensamento que se encontra transitando em alguma dimensão do mundo das experiências, no mundo das descontinuidades, dos encontros e desencontros. É no plano da imanência que transita o mundo das possibilidades. Como opção poética, nos remete a uma ótima ideia de experimentação na vivência dos sentidos. Deste modo, podemos dizer que temos uma perspectiva experimental, e não uma “verdade”.

Totalmente oposto a Platão e Aristóteles, ele se afasta bravamente do método metafísico-científico, do sujeito e se volta às noções de experimentações.

Na experimentação dos sentidos, o corpo, que é a única realidade humana, experimenta o amor. Contudo, esta vida experimentada através do amor, é possível para aqueles que se permitem à leveza do próprio corpo, através da dança. Zaratustra mostra que “amamos a vida, não porque estamos acostumados à vida, mas ao amor. Há sempre uma loucura no amor”. Esta loucura é, sem dúvida, para Nietzsche, para Deus que sabe dançar. Porque somente na dança há a possibilidade de sair de qualquer tipo de “padrão” de racionalidade e dar vazão à fecundidade divina. É no “deus” que dança que se advinha o espírito e as próprias sujeiras que emergem das vinhas, da alucinação, da embriaguez, do leve e do pesado.

A proposta antimetafísica é magnificamente clara em Zaratustra. Ele não é só um herói trágico, ele é palhaço cósmico, um subvertedor absoluto. No “canto do túmulo”, ele enaltece esse trágico para a saúde, em danças:

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Somente dançando sei falar em imagens das coisas mais elevadas; e, assim ficou silenciada nos membros a minha mais elevada imagem (...) e quer caminhar, no meu passo, com os meus pés, a minha vontade, inabalável é seu ânimo e invulnerável. Invulnerável eu sou somente no meu calcanhar. Até continuas vivendo e sempre igual a ti mesmo, ó pacientíssima!

### 5. *O mito dionísíaco e o espírito da leveza*

É mister interessante retratarmos de forma definida o mito de Dionísio e como ele se comporta em consonância com o espírito da leveza da arte do dançarino na filosofia de Nietzsche.

Dionísio é concebido pela união adúltera entre a mortal Sêmele e o infiel senhor dos deuses, Zeus. A ciumenta Hera, esposa traída, sentiu inveja mortal da rival. Fazendo-se passar pela ama de leite da princesa, Hera convenceu Sêmele a pedir uma prova a Zeus de quem ele realmente era, ou, segundo outra versão, requerer-lhe que se apresentasse diante dela com suas vestes mais brilhantes.

Zeus foi obrigado a cumprir a promessa feita à amada, mesmo consciente do que aconteceria, porque havia jurado pelo Estige, o rio da imortalidade, voto este que nem mesmo uma divindade poderia romper. Como ele esperava, Sêmele se transformou em pó, pois não suportou seu brilho. Zeus conseguiu salvá-lo de dentro do ventre e o transferiu, ainda não formado, para o interior de uma de suas coxas, permitindo que a gestação se completasse.

Devido a sua herança mortal que herdara de sua mãe, Dionísio iniciou a vida como semideus. Mas, após ser educado e treinado para a *dança*, e as artes agrícolas, em especial para o cultivo da uva, ascendeu ao posto de deus das festas etílicas, da bebedeira, do festejo, e, é claro, do vinho.

Dionísio é o construtor/destruidor da vida. Para que o ato de construir/destruir tivesse visibilidade prática, era necessário Nietzsche criticar a metafísica do ponto de vista moral. Se o destruir existe, tanto quanto o construir era imperioso ao filósofo definir o trágico. A tragédia é experiência da vida como forças. Nietzsche desejou mostrar a possibilidade de se experimentar o Dionísio construtor/destruidor.

Dionísio era um deus da árvore em geral. Pereceu de morte violenta, mas retornou à vida. Sua morte, sofrimentos e renascimento eram

representados nos seus ritos. Dionísio é o deus do êxtase e do entusiasmo, mas é também a divindade que morre, renasce, frutifica, torna a morrer e retorna ciclicamente. Acreditamos que pelo fato de Dionísio ser concebido como forma animal, touro ou bode, representa apenas o espírito da vegetação, o espírito do grão que, no momento da colheita, se encarna num animal, em cujo corpo encontra guarita.

Junito Brandão, em sua magnífica obra *Mitologia Grega*, volume II, p. 124, enfatiza que:

O animal sacrificado nos ritos dionisíacos é um animal desse tipo, quer dizer, o próprio deus. Ora, o sacrifício consoante às práticas antigas de caráter agrário se consuma por desmembramento e omofagia. O desmembramento tem por objetivo converter em talismãs, em amuletos de fertilidade as partes do corpo do animal em que está concentrado o espírito da vegetação e a omofagia expressa o desejo de assimilar as forças mágicas existentes nesse mesmo corpo. Desse modo, os dados fundamentais (desmembramento, morte e retorno à vida) do mito de Dionísio explicam-se através dos ritos agrários.

Neste diapasão de ideias, notamos que o Nietzsche muito bem relata em seus aforismos a ideia do mito de Dionísio, donde se vê no homem (animal) e a necessidade de corporificar o divino. Vemos a experimentação das vivências no corpo à medida que é nele que se expandem as forças mágicas existentes nesse mesmo corpo. Esta experimentação e expansão das forças ocorrem na vivência da arte plena, através da dança.

Notamos, assim que os gregos recriaram a imagem dos deuses para corporificar o “belo”. E a poesia, música e dança são a manifestação desse “belo” divino no humano.

## **6. Experimento da dança poética de Zaratustra**

Verificamos, ainda, que a poesia, a música e a dança são os formadores da estética da filosofia artística proposta por Nietzsche. A leveza que a dança traz, serve como característica da arte, como sendo um recurso estético. Acreditamos que Nietzsche utiliza o símbolo da dança para ratificar o valor do corpo. A dança serve para explanar o espírito dionisíaco.

A *dança* é referência para que se solidifique algumas significações de Dionísio, do sátiro, do corpo, de Zaratustra e do próprio espírito livre. Ela é a manifestação do extracorpóreo no corpóreo, através de cada vibração do som, em cada entorno do corpo, em cada fração do movi-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mento. “Meu alfa e ômega é que tudo o que é pesado e grave se torne leve; tudo o que é corpo, dança; tudo o que é espírito, pássaro”.

A filosofia de Nietzsche mostra que a existência é o “peso pesado”, que só é possível suavizá-la pela leveza da dança. Em segundo prisma, ela também é forma metafórica entre a linguagem não verbal e o pensamento. Em *Assim Falou Zaratustra*, a dança é o modo pelo qual Nietzsche expressa sua filosofia.

Aprender a *dançar* é mais que uma distração: é ir além de si, é ser o verdadeiro e único senhor de si mesmo. É verdade que o dançarino que se dedica sente muita dor nos pés. E não tem outro jeito. É por esta dor que o dançarino vive. Essa dor é o que move o espírito do dançarino, tira-o do chão. A preguiça não tem vez na dança, porque dança é movimento. Tudo é movimento!

Na busca por uma filosofia artística, Nietzsche acredita que só é possível chegar a ela por ela, por ser ela o começo e o fim de tudo. Não mais importam palavras fora da música, Não mais interessa música que seja só para ouvir. O que importa é ter palavras e som capazes de transformar o corpo para o movimento. Aí, estaremos diante do “além-homem”. Com agilidade e leveza é possível a elevação do humano ao alto. E o corpo deve falar esta linguagem de elevação, não pela linguagem verbal, e sim, pela capacidade dos entornos que os movimentos produzem da linguagem não verbal.

A dança traz em si o peso do leve, do ágil, do flexível. Assim, se está diante da possibilidade de valores, que podem ser revistos, criados ou reiterados, porque a dança consegue, “julgar e dar valor a algo” porque ela é leve, ela define o corpo nos seus entornos.

Em *Zaratustra*, Nietzsche deixa claro que só acreditaria num “Deus” que soubesse dançar. A dança como sinônimo de “Deus” estaria em sintonia com a ideia de firmeza que a dança proporciona. Para exemplificar, por exemplo, observamos um simples sapateado. No ato de sapatear, algo relacionado com pisar, soterrar está embutido. É preciso, pois, pisar e soterrar o que não mais se precisa ou o que não mais é possível viver neste plano. Assim, tanto pisando quanto soterrando, estamos criando e legislando dentro da arte. Para tanto, exclama o poeta: “Eu não saberia o que um espírito de um filósofo mais poderia desejar ser, senão um bom dançarino”.

A dança poética de Nietzsche é formulada tendo como observação a imagem que a dança produz. Tal imagem remonta há muito o simbolismo das máscaras e a tragédia para os gregos. A ideia de que, com o mito de Dionísio, tem-se a possibilidade de se estudar a origem do teatro e tudo que ele representa na dança, é bem fundada.

De plano, sabemos que a origem da palavra tragédia é uma junção das palavras gregas 'odé, canto, trags' (bode), animal intimamente ligado ao culto de Dionísio. Já a palavra comédia, vem de *comos*, procissão alegre, qualidade dos cortejos de Dionísio.

Deste modo, conclui-se que Dionísio promovia festas alegres. Nelas, estava sempre acompanhado por um cortejo de Sátiros, homens bestais, com a parte inferior do corpo em forma de bode, e de seguidoras possesas, as Bacantes. Esses sátiros, entoavam um canto oral, apaixonado, o *ditirambo* (do grego *dithýrambos*, pelo latim *dithyrambu*), onde havia uma parte narrativa, recitada pelo cantor principal, ou corifeu, e de outra propriamente coral.

Assim, podemos nos certificar de que a dança e tragédia estão intimamente ligadas, de modo a dizer que a dança é uma das formas de apresentação das tragédias impostas no "pesado" da vida.

## **7. Conclusão**

Neste trabalho, tentamos abordar a proposta antimetafísica de Nietzsche na dança. Observamos que a antimetafísica ocorre quando abolimos a consciência de nossos próprios valores. Na verdade, estamos cercados pelo vício do pensar. Se pudermos não pensar, apenas sentir, certamente, seríamos mais alegres e contentes.

Para esta alegria, buscamos contatos com a linguagem não verbal. Se, temos a língua como objeto do meio social e, se ela interage com o corpo de forma não verbal, podemos dizer que a linguagem não verbal é capaz de modificar o ser humano por estar ligada a uma estrutura absolutamente fora da razão platoniana. Talvez ela seja a mais plena e a mais sólida linguagem por representar a imanência das experimentações dos entornos sutis das relações e dos corpos.

Tentamos desvendar que Nietzsche propõe uma filosofia artística, isto é, a aquisição do conhecimento através das sensações não intelectualizadas. Neste contexto, a dança é forma plena desse conhecimento. Não

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

podemos interpretar a vida pelo “real” e sim, pelas impressões subjetivas que o corpo é capaz de sentir nos seus movimentos. Abolir conceitos de “pensar”, “racionalizar” é fundamental para que o espírito manifeste sua potencialidade não verbal e sua nata criação.

Mostramos que o pensar, muitas vezes, obstrui a visão. Pensar nos deixa incertos e obscuros, enquanto que o sentir pela dança, é o sentir o pesado leve, é trazer do alto a concretude inspirada na sola dos pés.

Vimos com clareza que a dança é o modo pelo qual a vida expressa a potencialidade do ser, numa linguagem não humana, não verbal, não temporal. Para Nietzsche, o mito de Dionísio é o que mais retrata essa potencialidade de experimentações. Em Dionísio, vemos que, por ser um deus da agricultura, do vinho, ele é a grande representação da natureza. Se, da generosidade da terra depende o sustento da vida e a riqueza dos povos, é também dela, da agricultura, que o homem usufrui o dom básico da natureza de fazer germinar o seu alimento. Pelo carácter peculiar de germinar e fazer germinar é que podemos dizer que o humano produz em si, gera e é gerado, constrói e desconstrói no plano das experimentações terrenas.

Neste plano de construção/desconstrução, a dança sempre representou a comunicação com o divino, através dos movimentos que estão sempre no giro dos experimentos, representando estas (des)construções. Ela é o divino em si. Arriscamos ainda dizer, que todo movimento é dança, é divino, no sentido de ser “deva” (do sânscrito e do pali: aqueles que vivem mais felizes por terem habilidades não humanas), a começar pela translação da Terra, a rotação da Lua. Nada mais dançarino que as estrelas no céu, os ciclos das estações, o sobe e desce das marés. O ato de dançar não é somente aquele relacionado ao corpo, mas, além disso, é no corpo que se manifesta em vibração, talvez, essa gratidão aos corpos perceptíveis do cosmo. A dança é vista como a única capaz de corporificar a existência do super-homem através da invocação ao sobrenatural, desde muito tempo, nos rituais de fertilidade.

O dançarino, com os movimentos e gestos é o ser capaz de trazer para o mundo presente o que está muito além. A beleza dos gestos traduz o profundo, o *belo* manifesto. Na transgressão, há a criação. Na subversão, há o manifesto do poder criativo. A dança é o deus das transformações. É a alma da vida! Quem dança é mais feliz!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Junito de Sousa. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: INL, 1954
- ESCOBAR, Calos Henrique. *Zaratustra: o corpo e os povos da tragédia*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000
- GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. São Paulo: Ave Maria, 1981.
- MATTIUZZI, Alexandre. *Mitologia ao alcance de todos*. São Paulo, Nova Alexandria, 2000.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS  
COMO CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO LEITORA:  
UMA PERFORMANCE  
SOBRE A LENDA DAS CATARATAS DO IGUAÇU

*Kelen Cristina Benjamim Santos* (UNILA)

[Kelen.santos@aluno.unila.edu.br](mailto:Kelen.santos@aluno.unila.edu.br)

*Francisca Paula Soares Maia* (UNILA)

[paula.maia@unila.edu.br](mailto:paula.maia@unila.edu.br)

RESUMO

A pesquisa intitulada *contação de histórias* pode ser uma contribuição para a formação de leitores? O tema em questão visa discutir e mostrar a importância da contação de histórias para o leitor ouvinte, ou seja, aqueles alunos que “leem com os ouvidos” e que esses alunos adquiram a vontade de “ler com os olhos”. Neste trabalho, o objetivo principal é evidenciar a importância de formação de leitores através da oralidade, na performance ao indivíduo acrescentar valores e experiências coletivamente, de modo que através da convivência com a leitura venha à tona o sujeito leitor. Para desenvolver esse trabalho de performance e contação de histórias contamos com a metodologia e performance da contação da lenda das Cataratas, a exemplo da importância dessa lenda na mediação cultural. A performance foi realizada em escola municipal de Foz do Iguaçu, nas séries de ensino fundamental. Para coletar os dados dessa pesquisa foram aplicados questionários aos alunos e educadores para saber os efeitos da performance da *Lenda das Cataratas do Iguaçu*. Objetivou verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores, e descobrir se e como o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros. Essa pesquisa mostrou que a contação de histórias pode ser utilizada como um despertar em relação aqueles que leem pouco ou não leem livros.

Palavras-chave:

Contação de história. Leitura. Formação do leitor. Ensino fundamental.

**1. Introdução**

Neste trabalho o objetivo principal é evidenciar a importância de formação de leitores através da oralidade. A contação de histórias é um instrumento muito importante para o estímulo à leitura, constituindo-se em um verdadeiro passaporte para a escrita.

Sobre isso Shirlei Milene Torres (2008, p. 1) afirma que a história contada através da oralidade permite a interação entre contador e ouvinte, já que o corpo e a voz proporcionam vivências comunitárias perdidas na aceleração da vida moderna. Trata-se de uma pesquisa-ação que buscou a

estratégia da relação entre contador e leitor ouvinte com o objetivo de aguçar o gosto pela leitura.

De acordo com Maria Marly Oliveira (2012), na pesquisa-ação há o desenvolvimento do pesquisador com participantes da pesquisa, associada a uma ação ou resolução de problema coletivo por eles vivenciados. A pesquisa-ação se iniciou na narrativa da história transportada para um lenço de pano, foi montado o local de forma organizada e acolhedora, construindo assim condições que motivem as crianças. Por isso a proposta da pesquisa “Contação de histórias como contribuição para formação leitora: uma performance sobre a Lenda das Cataratas do Iguaçu”, é importante para que se estimule o gosto pela leitura daqueles que leem com os olhos e através desse trabalho tenham o gosto de ler com os olhos.

O intuito do trabalho foi aproximar os alunos ao universo das narrativas, e de forma como são vinculadas na contemporaneidade: escrita, bem como de seus portadores, o livro. Isso para que eles possam estabelecer a relação entre leitura e oralidade, visando ainda a favorecer a construção do hábito de ouvir.

Os objetivos específicos foram identificar que as histórias contadas permitem desenvolver o raciocínio e a linguagem oral, estimular o gosto pela leitura e a comunicação, trabalhar conteúdos para aumentar o interesse do aluno pelo estudo, para lidar com conflitos, para respeitar as diferenças, sem exclusão de raça, cor ou classe social.

O contador de histórias tem uma tarefa muito importante que é a de envolver a criança na história, dando vida aos sonhos, despertando-lhe as emoções, transportando-a para o mundo da fantasia (MACHADO, 2001, p. 118). Segundo Tertuliana Corrêa Machado o contador é um agente propulsor e ainda seguindo esse pensamento podemos conferir no trecho logo a seguir que:

Essa trama se mede pela capacidade de sedução que o contador transmite através do texto, entregando ao leitor as expressões performáticas contidas nele e também do poder encantamento do leitor-narrador. O contador vibra, o ouvinte estabiliza, integrando-se àquilo que é ele próprio. Então, é ele que vibra de corpo e alma. A noção de performance perpassa a ideia da presença de um corpo. (ZUMTHOR, 2000, p. 53)

Paul Zumthor também enfatiza que o contador é o sedutor, o contagiante, e que este tem um papel muito importante ao transmitir o texto para seu público.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Dessa maneira, pode-se perceber a importância da articulação do contador de histórias que, segundo Maria Alice Faria (2010, p. 53), “é fundamental que o professor ou o educador conheça bem a articulação texto/imagem, antes de trabalhá-la com as crianças”. De acordo com as palavras do autor, é muito importante que o educador se prepare antes de trabalhar o texto, selecionando com cuidado as histórias.

Esta pesquisa pode contribuir para a prática de muitos educadores que ainda não descobriram o quanto contar histórias pode estimular a imaginação. Buscou-se desenvolver no trabalho uma performance com um lenço de pano onde através da oralidade se performiza a Lenda das Cataratas do Iguaçu. A lenda das cataratas foi escolhida por ser importante para América Latina, e também além de uma das sete maravilhas do mundo, é um gênero textual que advém da cultura indígena.

O tema foi escolhido com a intenção de mostrar a importância da contação de histórias para o leitor ouvinte, ou seja, aqueles alunos que “leem com os ouvidos” e que esse aluno adquira a vontade de “ler com os olhos”. Desse modo, este trabalho se propôs a responder a seguinte questão: *Contar histórias é uma estratégia de formar leitores?*

Essa pesquisa-ação partiu da hipótese de que a contação de história pode favorecer a formação de leitores, defendendo a ideia de que o trabalho de um contador de histórias pode conquistar seus ouvintes.

### **2. Desenvolvimento**

No presente artigo será feito a apresentação dos resultados da pesquisa acima delineada a qual foi realizada em uma escola municipal da cidade de Foz do Iguaçu.

A pesquisa sobre o efeito da contação de histórias teve os seguintes passos: revisão bibliográfica de estudos sobre contação de histórias, visita a uma escola, realização da performance da Lenda das Cataratas do Iguaçu mediante o uso da metodologia da contação de histórias que foi a verificação das reações causadas nos estudantes que participaram do evento.

### **2.1. A preparação do ambiente**

A contação foi realizada na escola municipal Adele Zanotto Scalco, na cidade de Foz do Iguaçu/PR. Participaram da pesquisa: 107 alunos, 4 professores, e a autora como pesquisadora e contadora da história que faz parte desse trabalho investigativo.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários para os alunos presentes. Também foi pedido que as crianças desenhassem a história que ouviram.

### **2.2. Importância da lenda**

A pesquisa buscou resgatar a importância da contação de lendas, pois nas escolas as lendas são lembradas somente no folclore. Foi escolhido uma lenda regional, como a Lenda das Cataratas do Iguaçu, por ter origem na cultura indígena e também pela importância que tem as Cataratas do Iguaçu, como uma das sete maravilhas da natureza.

### **2.3. A performance**

A performance foi realizada em uma sala dentro da biblioteca, nesta sala tinha equipamentos como televisão, aparelho de som, cadeiras para os alunos sentarem e também colchonetes. No momento da contação de histórias, um dos recursos utilizados foi um lenço de pano. Escolheu-se a performance com lenço de pano por ser simples e prático.

A performista estava vestida de preto para destacar somente o objeto lenço e também usava adereços de penas no pescoço para simbolizar a figura indígena.

O protagonista da performance foi o lenço de pano, nele continha os três personagens principais da lenda Naipi, Tarobá e M'boi, o deus serpente.

Para a preparação do ambiente foi colocado a imagem de Naipi e Tarobá nas cataratas do Iguaçu, e também um fundo musical indígena para produzir um efeito de encantamento durante a história contada.

Na sequência a seguir (**Fig. 1, 2, 3, 4, 5 e 6**) são ilustrados os principais momentos da performance.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**



**Fig. 1 – O Deus M'boi representado por gestos e um lenço de pano**



**Fig. 2 – O momento do encontro de Naipi e Tarobá. Fonte: autora, 2015**



**Fig. 3 - Momento do "bote" de M'Boi e formação das Cataratas do Iguaçu**



**Fig. 4 - O feitiço de M'Boi contra Naipi.**

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**



**Fig. 5 - O feitiço de M'Boi contra Tarobá.**



**Fig. 6 - Formação do arco-íris (símbolo do reencontro dos amantes).**

## 2.4. Métodos avaliativos

### 2.4.1. Formulário de perguntas

A interpretação dos resultados obtidos da contação da Lenda das Cataratas do Iguaçu foi dividida em dois aspectos: através de duas atividades (quantitativa/qualitativa).

Para a verificação do objetivo cumprido desta pesquisa, foi entregue após a contação uma ficha para cada aluno para saber o efeito da contação nas crianças sobre o desejo de ler.

O questionário dos alunos foi preparado tendo em vista facilitar o entendimento, com os desenhos de carinha “feliz”, “séria” e “triste”, conforme indica a **Fig. 7**.



**Fig. 7 – Faces avaliativas.**

Nos formulários dos alunos foram abordadas as seguintes questões:

- **A contação de histórias foi:**

A resposta positiva por parte dos alunos será a opção pela face “sorriso” (o que significa o grau “ótimo”). Se o aluno responder com um “X” sobre a face “séria” (e que significa “mais ou menos”) a contação da lenda foi indiferente ao aluno pesquisado. Já, se ele marcar a opção “não gostei” (face “triste”) irá indicar que o retorno do aluno em relação ao evento foi negativo.

- **A contação despertou sua vontade de ler?**

Dentre as três opções presentes, se o aluno marcar a opção “sorriso” (que traduz “muito”) irá indicar que o evento serviu para motivar a prática de leitura por parte do participante. Se a alternativa marcada for a face “séria” (figura na cor “laranja”) o resultado se traduz como indife-



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

rente para o aluno, ou seja, não motivou nem desmotivou em relação à vontade de ler. A marcação na face “triste” indica que a contação não despertou a vontade de ler do participante.

- **Depois dessa contação você pensa em pegar um livro que conta histórias?**

As alternativas possíveis para essa pergunta são três. A marcação na face “sorriso” (na cor “amarela”) indicará que o aluno foi motivado pelo evento (contação da Lenda das Cataratas do Iguazu) e que irá (dentro de pouco tempo) emprestar livros que contam histórias. Na avaliação essa é a melhor resposta (positiva) dentre as possíveis. Se o aluno assinalar a opção da face “séria” (que indica “vou pensar mais”) significará que ele tomará a decisão de emprestar ou não um livro que conta histórias em um pouco mais de tempo. A terceira face (“triste”), se assinalada, indicará que a contação não exerceu força motivadora sobre o aluno nesta questão.

- **Antes dessa contação você pegava livros?**

Essa questão avaliará, de forma mais generalista (e não especificamente sobre livros de contação de histórias) sobre o hábito de leitura anterior a performance. Se a marcação “X” estiver sobre a face “sorriso”, indica que o aluno frequentemente pegava livros emprestados para leitura (o termo “frequentemente” poderá ser entendido como semanalmente). A opção pela resposta “raramente” (face “séria”) indica que o aluno não tinha o hábito da leitura em momento anterior ao evento (entenda-se como “raro” menos de um livro por mês). Existe a possibilidade de marcação sobre a alternativa da face “triste”, o que indicará que o aluno não praticava o hábito da leitura anterior a performance.

#### *2.4.2. Desenho*

Foram avaliados também, a interação e emoções dos alunos no momento da contação. Para avaliar a percepção sensorial, foi distribuído uma folha em branco para cada aluno expressar livremente em forma de desenho o entendimento da história contada.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Através do desenho as crianças desenvolveram suas habilidades de interpretação e criatividade. Cada aluno pode ilustrar e pintar, à sua maneira.

O objetivo dessa avaliação foi verificar se a contação usando somente um lenço de pano foi clara, observando através dos desenhos a presença dos elementos e personagens da lenda.

A falta desses elementos ou acréscimos de elementos fora do contexto com a história contada, foi indicativa que o aluno pode não ter assimilado adequadamente a performance.

### 3. Resultados

Quantitativamente foram obtidos os seguintes resultados:



Formulário 1 - Resultado geral (todas as turmas)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

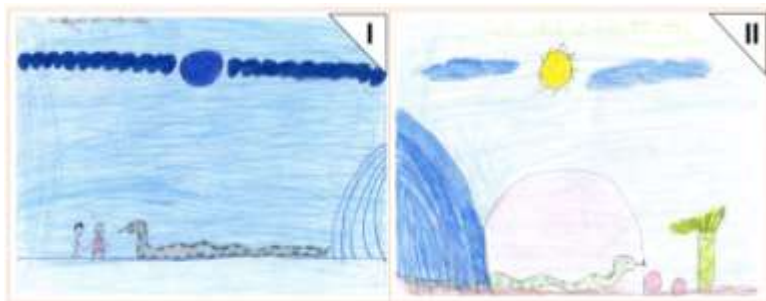
Em contexto geral, a maioria dos alunos respondeu a alternativa mais positiva (“carinha feliz”) em todos os questionários aplicados nas quatro turmas. Um percentual inferior teve resposta a indecisão representada “carinha séria” ou negativa da “carinha triste”. Pouquíssimos alunos deixaram de responder a alguma pergunta.

Percebe-se, em resumo, que os alunos já possuem o hábito da leitura, incentivado por seus professores e programas como o “cantinho da leitura”, presente em todas as salas, ou em todas as turmas que participaram da contação da Lenda das Cataratas do Iguaçu. Contudo, é a partir da análise qualitativa (QUEIROZ, 2006, p. 90) que podemos afirmar que a contação é um instrumento que de fato desperta o gosto pela leitura de livros, pois os resultados quantitativos revelam que aqueles poucos alunos que ainda não haviam tido seu desejo de ler livros alcançado, constituem evidências de que o foram.

Ainda de acordo com os resultados, os números “baixos” (total de 4 em um universo de 370 respostas) daqueles que optaram por não responderem a alguma questão, refletem que os alunos se interessaram em participar da pesquisa-ação, com a intenção de traçar um perfil real das turmas avaliadas e de sua escola em um contexto geral. Isso foi considerado um aspecto “facilitador” e positivo na condução deste processo de coleta e análise de informações desta pesquisa.

Logo após a aplicação das sequências de perguntas, foi desenvolvida a habilidade de interpretação e criatividade com a distribuição de uma folha para cada aluno desenhar, ilustrar e pintar, à sua maneira, sobre a contação da Lenda das Cataratas do Iguaçu, essa atividade complementar reforçou a grande capacidade interpretativa da turma.

Na **Fig. 8** é possível observar a criatividade dos alunos orientada pela lenda contada em seus diversos elementos.





**Fig. 8 – Coletânea de desenhos produzidos pelos alunos.**  
Fonte: Alunos das turmas (2015).

Na **Fig. 8-I** encontram-se todos os elementos da lenda, distribuídos harmonicamente. É possível notar o arco íris, a palmeira, as cataratas, o “bote” do Deus serpente (quando divide as rochas em duas partes), o casal Naipi e Tarobá no ápice da história.

A percepção na **Fig. 8-II** é bem diferente do desenho anterior. Os índios Caiguangues, uma ponte, o arco íris, as cataratas e pássaros em um dia ensolarado.

Em relação a **Fig. 8-III** pode-se notar a presença de elementos que compõem a lenda: Naipi e Tarobá na canoa e M’boi e o arco íris.

Já na **Fig. 8-IV** foi ilustrado o momento onde M’boi emerge das profundezas das águas em direção a canoa de Naipi e Tarobá, fato este marcante na concepção desse aluno.

#### **4. Conclusão**

A pesquisa da performance Lenda das Cataratas do Iguaçu, mostrou que a contação de histórias pode ser utilizada como instrumento motivador em relação a alunos que leem pouco ou não leem nenhum livro.

Através de análise quantitativa/qualitativa, feitos pelos alunos, ratificou-se o resultado positivo em que foi demonstrado que a contação de histórias é um instrumento que estimula o gosto pela leitura.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o gênero textual lenda, por ser um tema que é pouco lembrado, exceto quando se trata de assuntos relacionados ao folclore. As lendas regionais como a Lenda das Cataratas do Iguaçu, agregam valor à performance criando simpatia dos alunos pelo tema, pois é algo que está presente a sua cultura local.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Além do estímulo, observou-se nesta pesquisa o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem oral. Também houve a socialização entre os alunos nos períodos em que o evento ocorreu.

Desta forma conclui-se que a contação de histórias, pode ser adotada pelos professores como ferramenta eficaz para a formação de novos leitores.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Tertuliana Corrêa. *A formação do aluno leitor*. 2001. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:  
<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79919>> Acesso em: 03-04-2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, 2006.

TORRES, Shirlei Milene. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo a imaginação. *Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de Literaturas*, Porto Alegre, sessão aberta n. 1, vol. 4, p. 1-8, 2008. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448>>. Acesso em: 31-03-2015.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000.

**HABILIDADE INTERPRETATIVA:  
UM ENCONTRO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA  
E O ENSINO DE MATEMÁTICA**

*Humberto Vinício Altino Filho* (FACIG)

[humbertovinicio@hotmail.com](mailto:humbertovinicio@hotmail.com)

*Lídia Maria Nazaré Alves* (UEMG/FACIG)

[lidianazare@hotmail.com](mailto:lidianazare@hotmail.com)

**RESUMO**

O ambiente escolar passa por mudanças e adaptações de acordo com diversos fatores, como as mudanças sociais, a globalização, as formas de avaliação, dentre outros. O ensino atual deixou de ser meramente focado nos conteúdos e foi acrescido do trabalho para o desenvolvimento de competências e habilidades, objetivando a formação, não somente intelectual dos alunos, mas também a formação social e do pensamento crítico. Uma dessas habilidades é a de interpretar, que muitas vezes é pensada como algo ligado apenas aos textos em linguagem verbal, porém essa habilidade também é importante para outras formas de textos como charges, tirinhas, gráficos, tabelas etc. Sendo assim, esse estudo pretende apresentar o encontro que há entre a capacidade de interpretar e o ensino de matemática, estabelecendo-se uma ligação entre duas disciplinas que são vistas como opostas, mas que apresentam, na verdade, diversas interseções.

**Palavras-chave:** Matemática. Interpretação. Linguagem. Língua portuguesa.

**1. Introdução**

A escola da atualidade é, com certeza, bem diferente da escola de há alguns poucos anos atrás. Isso se dá pelo fato de que o ambiente escolar é configurado em consonância com as mudanças do momento histórico-social no qual está inserida. Dir-se-ia, na esteira do nosso escritor Realista, Raul Pompeia, em sua obra máxima *O Ateneu*, ser a escola um microcosmo. Nesse entendimento dialógico, e ainda, considerando-se um Ocidente marcado pela liquidez de uma economia capitalista, a escola muda em conformidade com a mudança dos que nela operam: corpo discente, docente e afins.

Em se tratando da educação matemática, esta passou por diversos momentos e movimentos que trouxeram ao modo de ensiná-la formatos e modelos diferentes.

Nas décadas de 60 e 70, por exemplo, estava no auge o nomeado Movimento Matemática Moderna, que trouxe para o seu ensino o rigor

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

numérico, a exaltação da álgebra e teoria dos conjuntos, uma abordagem pautada, principalmente, na abstração, nas formalizações e na terminologia matemática, própria dos pesquisadores. As ideologias motivadoras do referido acabaram comprometendo, além do ensino da matemática *per se*, o ensino de outros campos da mesma, como o da geometria e medidas, por exemplo.

Na década de 80, a “Agenda para Ação” foi apresentada ao mundo pelo *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM). Nesse documento a resolução de problemas foi apresentada como alternativa e/ou solução para a defasagem no ensino da mesma.

Em meio a esses grandes movimentos educacionais surgiram ainda muitos outros como a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, o ensino com as tecnologias, os jogos etc.

Hodiernamente, a identidade – se se é que se pode falar assim - do ensino de matemática encontra-se marcado por esses diversos movimentos que fizeram parte de um processo de busca para minimizar e/ou erradicar as dificuldades na relação ensino/aprendizagem. Por isso pode-se dizer que a mescla dessas abordagens contribuiu para o formato/identidade do ensino atual, que deixa de ser pautado em meramente transmitir conteúdos, para abordar o desenvolvimento de habilidades e competências que poderão favorecer o discente, no cotidiano, no mercado de trabalho e no exercício da e para a cidadania.

Uma dessas habilidades é a de interpretação, que promove um dos inúmeros encontros entre o ensino de língua portuguesa e matemática. Interpretar é condição *sine qua non* para a aprendizagem e para o cotidiano, e por isso, ela se torna o ponto central desse estudo, que pode subsidiar debates na formação de professores de matemática, na sala de aula da educação básica e na comunidade em geral, visto que discutir a educação é imprescindível para que se facultem melhorias.

Dessa forma, objetiva-se com este estudo promover um diálogo entre o ensino da matemática a fim de promover o desenvolvimento de competências e habilidades – que é uma demanda educacional mundial da atualidade, em detrimento da do ensino tradicional - e o encontro necessário entre a língua portuguesa e o ensino de matemática, na formação da habilidade interpretativa, aproximando essas disciplinas, cujo lugar comum é serem entendidas como opositivas.

Para tanto, optou-se pela pesquisa explicativa de cunho bibliográfico com consulta a autores que tratam da educação na atualidade como Jean Piaget (1975), Edgar Morin (2000, 2003), Jacques Delors (2012); aos documentos norteadores na educação matemática e do ensino de língua portuguesa no Brasil, além da *Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) (2009); autores que tratam da relação entre o ensino de língua portuguesa, linguagem e educação matemática como, Tiago Pedro Pinto (2009), Edi Jussara Cândido Lorensatti (2009) e Vânia Gomes da Silva Ribeiro e Carmen Teresa Kaiber (2012), e, ainda, outros estudos dos próprios articulistas.

## **2. O ensino atual e o desenvolvimento de competências e habilidades**

A educação da atualidade traz consigo uma demanda pela formação completa dos indivíduos, não se preocupa somente com a formação acadêmica dos jovens e adolescentes, mas também com a formação social, cultural e cidadã, tendo como norte o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em todos os níveis de ensino já estão sendo trabalhados meios de se promover as aptidões essenciais para o cotidiano e diversos pesquisadores procuram enunciar quais são as habilidades necessário para a vida dos indivíduos.

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, produziu, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, na qual traz alguns pontos-chave para a educação.

Jacques Delors, economista e político francês, coordenou a organização do Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo título é *Educação, um Tesouro a Descobrir*, no qual trata das tendências educacionais para este século. Neste estudo debruçar-nos-emos de forma particular ao tópico que versa sobre só quatro pilares para a educação.

Edgar Morin (2000) afirma que, para o processo educacional que está inserido no contexto da globalização mundial, é de suma importância o desenvolvimento do uso da inteligência geral, que pode ser entendida como a capacidade resolver os problemas correlacionando-os com diversos campos do saber.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Consoante Edgar Morin (2000), Jacques Delors (2012) apresenta a cultura geral, que é a capacidade de conhecer os diversos campos do saber, e dessa forma pode sustentar a formação da inteligência geral. De acordo com Edgar Morin (2000) o despertar da inteligência geral ocorre também pelo estímulo a curiosidade, uma faculdade que, por muitas vezes, é suprimida pela instrução, quando, na verdade, dever-se-ia incentivar-se.

Esse mesmo autor diz que a educação, na atualidade, deve ser promovida de forma que o conhecimento seja provido de contexto e despidido de fragmentações, uma vez que toda problemática social se encontra, extremamente, transdisciplinar, de forma que os sujeitos serão chamados a aplicar os saberes dessa maneira e à escola cabe prepará-los para essa demanda.

Nesse sentido ambos estão de acordo com Jean Piaget (1975) que afirma que a educação deve proporcionar aos sujeitos a formação da autonomia. Ideia reiterada por Edgar Morin (2003) quando diz que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. (MORIN, 2003, p. 65)

Em se tratando de autonomia, pode-se observar um pilar da educação apresentado por Jacques Delors (2012), que é apresentado como aprender a ser, nessa competência os indivíduos são chamados a se posicionarem de forma crítica na sociedade e tomar consciência da importância de cada ser no ambiente social, sendo capazes de propor e realizar mudanças visando ao bem próprio e o bem-estar da comunidade da qual fazem parte.

Quando se fala do bem-estar na comunidade, evoca-se a chamada de Edgar Morin (2000) a ensinar a compreensão, que trata da importância de a educação proporcionar aos indivíduos condições para compreender mutuamente seus pares, além de compreender a condição humana em si e compreender as tendências socioculturais de seu corpo social.

Tal competência apresentada por Edgar Morin (2000) dialoga com a apresentada por Jacques Delors (2012) como aprender a viver junto, que entende-se como a capacidade de conviver com as semelhanças e as diferenças dos sujeitos na teia social, dando condição para que, num processo dialógico constante, a alteridade se estabeleça no lugar da ordem estabelecida: dominante/dominado, acrescida da ideia de fazer-se

necessário modificar o meio em que se está inserido, na busca de torná-lo mais profícuo, tanto para o próprio indivíduo, quanto para os demais.

Jacques Delors (2012) traz ainda a importância de os discentes serem capazes de aprenderem a aprender ou aprenderem a conhecer, essa competência trata, majoritariamente, da habilidade de cientificar os alunos das fontes de informação, e não só, trata ainda, do desenvolvimento da aptidão para avaliar, selecionar, validar e absorver as informações de forma que seja possível a construção do conhecimento. Essa chamada se dá em total consonância com a necessidade de constante reformulação do pensamento, com diz Edgar Morin (2000), deixando de depositar toda a responsabilidade de fornecimento de dados e conteúdos no professor, tornando-a compartilhada com todos os envolvidos no processo educacional. Além disso, essa habilidade encontra-se em conformidade com a demanda do mercado de trabalho atual, que prevê uma incessante renovação dos conhecimentos e do *know-how* para a instrumentalização das ferramentas de trabalho que são diretamente impactadas pelos avanços das tecnologias.

Essa necessidade que é trazida pelo mercado de trabalho e consumo conclama outro pilar da educação proposto por Jacques Delors (2012) e sua equipe que o aprender a fazer. Nessa competência faz-se importante o ensino que visa à prática, considerando a aplicação dos conhecimentos assimilados no cotidiano, mas também se pressupõe que é, na atualidade, necessário enfrentar e superar as circunstâncias adversas do cotidiano.

### ***3. O encontro entre a língua portuguesa e o ensino de matemática na formação da habilidade interpretativa***

De posse da descrição sucinta das competências e habilidades a serem desenvolvidas pela educação como um todo, volta-se o olhar para a habilidade que é o foco deste estudo.

A capacidade de interpretar não é apresentada somente nos alvos do ensino de língua portuguesa, mas já é trazida como objetivo educacional geral. Como se pode ler nos *Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (1997) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental* (1998, p. 56), com a mesma redação, indicando o formato uníssono do ensino fundamental:

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

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. (BRASIL, 1997, p. 69)

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, essa habilidade aparece nas diretrizes para todas as áreas de estudo – linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias – das quais serão expostas para essa pesquisa as que compõem o ensino de matemática:

Ler e interpretar textos de matemática.

Ler, interpretar e utilizar representações matemáticas (tabelas, gráficos, expressões etc.).

Transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas etc.) e vice-versa.

Exprimir-se com correção e clareza, tanto na língua materna, como na linguagem matemática, usando a terminologia correta. (BRASIL, 2000, p. 46)

Lançando mão dessas competências esperadas do ensino de matemática, vê-se claramente que já nos objetivos educacionais a habilidade interpretativa faz parte da vida daquele que se propõe a estudar, ensinar e aprender matemática.

Isso se dá pelas constantes representações matemáticas, seja em linguagem própria dessa ciência, seja em representação de dados como gráficos e tabelas, algo que vem se tornando cada vez mais comum no ensino de matemática, haja vista a ascensão do eixo educacional denominado Tratamento da Informação.

Segundo Vânia Gomes da Silva Ribeiro e Carmen Teresa Kaiber (2011, p. 1) acredita-se que “ler é, também, compreender e interpretar desenhos e gráficos relacionando-os com a língua discursiva”. Dessa forma, o ensino de matemática proporciona ao aluno a capacidade de estar situado no mundo e

contribui significativamente para leitura das informações que circulam na mídia e em outras áreas do conhecimento. Espera-se que o aluno, nesta fase, além da leitura de informações seja capaz, também, de refletir sobre estas. Neste sentido há a necessidade de propor situações que vão além de simples descrições e representações de dados, atingindo investigações sobre estes e tomadas de decisões. (RIBEIRO & KAIBER, 2011, p. 2)

Outro parâmetro de suma importância para a educação no Brasil é a *Matriz de Referência do ENEM*, nela estão elencados os eixos cognitivos, as competências e as habilidades que serão avaliados no exame. Dentre os cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas de conhecimento, três apresentam a necessidade de interpretar:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (BRASIL, 2012, p. 1)

E ainda nesse documento, pode-se extrair das competências ligadas ao ensino de linguagem tópicos que demarcam a importâncias de identificar e reconhecer os mais diversos tipos de textos e linguagens:

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos (BRASIL, 2012).

Já nas habilidades a serem avaliadas no ensino de matemática, encontram-se a necessidade de interpretar esses mais variados tipos de textos:

H20 – Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 – Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H26 – Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos (BRASIL, 2012).

Esse encontro que acontece entre o ensino de língua portuguesa e a aprendizagem matemática, se dá, principalmente, pelo uso das situações-problema na educação matemática. Isso só se tornou possível, após

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

o declínio do Movimento Matemática Moderna e o surgimento da Agen-  
da para Ação e dos movimentos que compõem a Educação Matemática  
Crítica.

Segundo Edi Jussara Cândido Lorensatti (2012) o domínio das  
linguagens materna e matemática é imprescindível para a resolução de  
problemas, pois estes são apresentados com diversas informações em que  
se faz necessária a interpretação dos dados nessas linguagens.

Tiago Pedro Pinto (2009) acrescenta que

A interpretação, tão evidenciada na resolução de problemas, não deve ser  
só aí considerada. Uma correta interpretação é igualmente indispensável na  
demonstração de teoremas, na apresentação de propriedades e no estabeleci-  
mento de definições. (PINTO, 2009, p. 16)

E, por fim, o diálogo entre o ensino de língua portuguesa e a ma-  
temática é trazido por Humberto Vinício Altino Filho, Lídia Maria Naza-  
ré Alves e Andréia Almeida Mendes (2015) como peça necessária para  
que as informações comunicadas, seja em linguagem oral e/ou escrita, se-  
ja bem interpretada numa aula de matemática.

#### 4. Considerações finais

Nesse estudo se propôs a apresentar e discutir o encontro que há  
entre o ensino de língua portuguesa e matemática, tendo como foco o  
ponto de tangência apresentado pela habilidade de interpretação.

Dessa forma, tomou-se primeiramente os estudos de autores re-  
nomados sobre os objetivos e metas educacionais na atualidade com um  
todo, a fim de produzir um berço para o tratamento da educação no Bra-  
sil.

Posteriormente, foram expostos pontos de encontro trazidos pela  
capacidade de interpretar, através dos documentos norteadores do ensino  
de língua portuguesa e da educação matemática, como os *Parâmetros  
Curriculares Nacionais dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamen-  
tal*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e as *Orien-  
tações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do En-  
sino Médio*, e ainda, a Matriz de Referência para o ENEM.

Por meio da análise dos excertos apresentados fica claro que para  
o ensino de matemática na atualidade é imprescindível a habilidade in-  
terpretativa, principalmente, após o surgimento de movimentos em edu-

cação matemática que valorizam a resolução de problemas e do uso de situações práticas do cotidiano.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTINO FILHO, Humberto Vinício; ALVES, Lídia Maria Nazaré; MENDES, Andréia Almeida. *Linguagem, comunicação e educação matemática: a importância da comunicação efetiva para o ensino-aprendizagem de matemática*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 19, Rio de Janeiro, 2015. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2015. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/09/010.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/09/010.pdf)>. Acesso em: 12-04-2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12-04-2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 12-04-2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): parte III – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 10-06-2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Matriz de referência do exame nacional do ensino médio*. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORENSATTI, Edi Jussara Cândido. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, vol. 14, n. 2, 2009.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PINTO, Tiago Pedro. *Linguagem e educação matemática: um mapeamento de usos na sala de aula*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

RIBEIRO, Vânia Gomes da Silva; KAIBER, Carmen Teresa. Leitura e interpretação de textos matemáticos: construindo competências no ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2 e ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, Ijuí, 2011. *Anais eletrônicos...* Ijuí, DEFEM, 2012, Disponível em: <<http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cnem/cnem/principal/cc/PDF/CC4.pdf>>. Acesso em: 10-06-2016.

**LECTURA, SIGNIFICADO E IDEOLOGÍA:  
BREVE ANÁLISIS DE LA SINTAXIS NARRATIVA  
DE CAMINO GENERATIVO  
DEL SENTIDO DEL VIDEO *LAS BRASILEÑAS***

*Bruno Gomes Pereira* (UFT)  
[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

**RESUMEN**

Esta investigación corresponde a las posibilidades de lectura semiótica sobre el video *Las Brasileñas*, una serie semanal del Brasil transmitida por la TV Globo del Televisión. Se consideró como la columna vertebral del argumento del camino generativo del sentido ofrecido por el análisis semióticas, así como las pautas de lectura subjetiva, propuesto por los estudios contemporáneos de la lengua. Como, hay ejemplificación reconstructiva de diagnóstico del estereotipo de las mujeres brasileñas en su mayor parte física, y puede detectar esta idea debido al culto demasiado del cuerpo de la mujer, sus formas y matices. Por lo tanto, mantener un sentido de la relación entre los signos semióticos que van desde la construcción misma del atractivo global de distintas colores del logotipo de los paisajes y los rostros de los artistas que se mueven en la escena.

**Palabras-clave:** Las Brasileñas. El análisis semióticas. Culto al cuerpo femenino.

“Dios lo hizo a las mujeres hermosas. El diablo lo hizo las mujeres astutas”. (Leonid S. Sukhorukov)

## **1. Introducción**

En un momento en que las directrices de los estudios académicos mueven investigaciones sobre los diferentes niveles de conocimientos, es necesario un análisis semiótica detallada acerca de las construcciones ideológicas presentes en los textos cotidianos.

Por lo tanto, la lectura, la comprensión e la interpretación del vídeo titulado *Las Brasileñas*, la apertura de la serie mundial del mismo nombre, se presenta como un factor relevante, ya que ilustra un género de gran atractivo popular.

La asignación de significado al texto visual que ahora se encuentra con la construcción de la feminidad fatal y la reconstrucción de la mujer sensual en la sociedad brasileña, responsable de poblar el imaginario nacional.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Los principios de la semiótica y su camino generativo del sentido son las teorías de orientación para la elaboración de este artículo, además de las lenguas directrices actuales y sus posibilidades de lectura.

Además de esta *Introducción*, de las *Observaciones Finales* y de las *Referencias*, este artículo consta de las siguientes secciones principales: *Sobre la Lenguaje*, *El Papel de la Lectura en la Construcción del Sentidos y Semiótica en Las Brasileñas: Lo Camino Generativo del Sentido*.

### 2. *Sobre la lenguaje*

En lo que se refiere a las concepciones más universales del lenguaje, considerado el postulado de Saussure los más recurrentes, incluso con características más completas. A partir de las directrices de la lingüística moderna, con el *Curso de Lingüística General*, de Saussure, el lenguaje adquiere convertirse en forma concatenada científica, diseñado para el estudio de otras ciencias.

En este sentido, el Padre de la Lingüística (1995) propone que “el lenguaje tiene un lado individual y un aspecto social, es imposible concebir el uno sin el otro” (p. 16; mi traducción<sup>1</sup>). Esta afirmación radica en la idea de la sociedad difundida por el uso del lenguaje, y el lenguaje como elemento de conducción para la existencia social.

Sin embargo, las teorías de Saussure no responden exactamente las perspectivas más contemporáneas sobre la funcionalidad de la lengua, a pesar de que la influencia directamente de estudios actuales. En este sentido, es necesario discutir el uso de la lengua en su materialización multimodal, en el sentido de que los significados se construyen a partir del diseño inseparable de la lengua y la enunciación del contexto (cf. BENVENISTE, 2006).

En este sentido, es pertinente para elevar el petteriano arraigada pensaba que las teorías de Saussure, pero envolvió las singularidades de los estudios contemporáneos, que surgen de la convergencia de las percepciones a las preocupaciones de la post lingüística del siglo XX.

De acuerdo con Petter (2011):

---

<sup>1</sup> En el original: que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16).

La lengua implica una complejidad y diversidad de los problemas que plantean el análisis de otras ciencias, como la psicología, la antropología, etc., además de la investigación lingüística, no pagar, por lo tanto, para estudiar objeto de esta ciencia (p. 14; mi traducción<sup>2</sup>).

El pensamiento de Petter ilustra exactamente los presupuestos de la Lingüística Aplicada, revelando sus matices y complejidades. Se infiere de esa manera debido a la idea de la Transdisciplinaridad que cae en un estudio sistemático de la lengua, o se vuelve inviable cualquier reclamación para diseñar lengua en una visión puramente unilateral, dado que es un factor orgánico, por lo tanto, objeto de interés para las líneas plurales de la investigación.

En un pensamiento lingüístico pragmático, Hanks entiende que el lenguaje sin correa en absoluto con el entorno en el que opera, que denota sentido, la comunicación y el desarrollo de la esfera de la situacionalidad.

Para comprender el lenguaje para Bourdieu, hay que colocarlo en el universo conceptual de la teoría de la práctica, incluyendo los análisis empíricos a través del cual la teoría desarrollada para el que se adapta. (GOODMAN *apud* HANKS, 2008, p. 34; mi traducción<sup>3</sup>)

Hanks vuelve a los estudios de Bourdieu para reforzar la idea del lenguaje como un elemento práctico, el cual, a su vez, se ve como un objeto social, no en el sentido de la única articulación social, sino también en cuanto al hecho de que la fabricación de la sociedad lenguaje.

### **3. El papel de la lectura en la construcción del sentidos**

Tratar la lectura puramente como un proceso de decodificación es percibir que en el camino equivocado, obsoleto y grotesca, mientras que los disocia de las habilidades de alfabetización del jugador individual. Entendemos que la construcción del significado de las expresiones lingüísticas se establece a partir de la relación entre enunciadores, siendo el

---

<sup>2</sup> "a linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia, etc., além da investigação linguística, não se prestando, portanto, para objeto de estudo dessa ciência" (p. 14).

<sup>3</sup> En el original: "para entender a linguagem de Bourdieu, devemos situá-la no universo conceitual da teoria da prática, incluindo as análises empíricas por meio das quais a teoria se desenvolveu a para as quais é adaptada" (GOODMAN, *apud* HANKS, 2008, p. 34).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

discurso materializado una manera de mediar forma, texto y sentido (cf. KOCH, 1998).

Entendemos que el discurso incluye cuestiones psicolingüísticas, cognitivas y extralingüísticas, teniendo en cuenta las manifestaciones del lenguaje como una forma de expresar emociones y otros sentimientos del sujeto en una situación interdiscursiva. (cf. VAN DIJK, 1996)

Muchos son los estudios actuales que cubren este tema por el sesgo de los conceptos de alfabetización topicalizadas la comprensión de la Lingüística Aplicada. Se debe considerar en este caso la capacidad que uno tiene que inferir significados desde el contacto momentáneo con una expresión lingüística. Este razonamiento pone en duda la cuestión de relación triádica texto-lector-contexto, ya que la lectura no dependerá solamente de los factores contenidos en el propio sujeto-lector, sino también en el ámbito cultural, social e intelectual a la que pertenece.

Orlandi (2000) propone una visión interdependiente al afirmar que “las discusiones acerca de la lectura, como una propuesta para considerarlo en la medida discursiva tienen objetivos internos y externos” (p. 58; mi traducción).<sup>4</sup>

Para Orlandi es inaceptable, el punto de vista discursivo, que la lectura es tratada como algo piadosamente decodificador. La lectura es, ante todo, una medida de atribución semántica después de la relación texto-lector de color contexto. Esto quiere decir que la lectura fundada en el acto de interpretar el entorno en el que se inserta.

Aún de acuerdo con la comprensión de que el autor, el habla es el lenguaje de una manera de establecer la comunicación entre enunciadores, proponiendo un enlace entre el habla y la lectura. Es esta concepción de que el investigador analiza el método de relación/objeto. (Cf. ORLANDI, 1996)

Factores externos de la lectura sigue siendo una inseparable relación a factores internos, adaptando así la anatomía constructiva del proceso dialógico, a través de la lectura. La convergencia de las teorías pragmáticas en la construcción y evolución del proceso de lectura discursiva comprende fuertemente la situación comunicativa específica y la esfera o antecedentes culturales e instrucción académica de su lector, y, por

---

<sup>4</sup> En el original: “as discussões a respeito da leitura, enquanto proposta para considera-la na medida discursiva, têm objetivos internos e externos” (p. 58).

lo tanto, elementos de cualquier comprensión de los procesos de guía y la interpretación de diferentes textos.

El aspecto de Orlandi (2000; 1996) del concepto de Bakhtin (1999), cuando el filósofo ruso afirma que la sintaxis discursiva añade discursos que ya existen en diferentes ámbitos sociales, que se re-significado como factores discursivos adicionales.

Desde ese punto de vista, las relaciones de poder se establecen que a veces se da por la construcción del lenguaje en su ámbito pragmático. Blommaert (2014) cree que la potenciación marca una postura interdisciplinar de los estudios de enunciación de la lenguaje, ya que cree en una nueva pragmática, que pretende establecer una posibilidad multimodal de la investigación científica.

De acuerdo con las concepciones de Orlandi (2000):

El sujeto del discurso está constituido por la interpelación ideológica y es una materia determinada históricamente. Este tema lo tanto puede ser diferente en diferentes momentos históricos. La forma sujeto constituido por las relaciones de una formación social como el nuestro es un tema al que se atribuye la autonomía, mientras que se considera que se determina por su relación con la externalidad (p. 62; mi traducción<sup>5</sup>).

Las sensaciones que impregnan el sujeto-lector a la realización del proceso de lectura están en el Orlandi, subjetiva. Se entiende que la carga sea la puesta en práctica de la lectura es también una manifestación ideológica, en la premisa de que vive y se relaciona con la sociedad, que ofrecen la posibilidad de deducir conceptos propios sobre lo que debe mantenerse en contacto.

En este sentido, converge como factores que contribuyen en la construcción del significado de un texto, el proceso de lectura ligada al desarrollo socio principios históricos, la situación y la alfabetización del propio jugador.

Se considera muy relevante el carácter plural de atribución de significado de diversos textos, ya que la semántica de construcción que resultan del proceso de lectura sirve como diagnóstico de la visión del

---

<sup>5</sup> En el original: "O sujeito do discurso é constituído pela interpelação ideológica e representa uma forma sujeito historicamente determinada. Essa forma sujeito, portanto, pode ser diferente nos diferentes momentos históricos. A forma sujeito constituída pelas relações de uma formação social como a nossa é de um sujeito ao qual se atribui autonomia, ao mesmo tempo em que se considera que ele é determinado pela sua relação com a exterioridade" (p. 62)

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

mundo del lector, que es críticamente manifiesto o no, teniendo en cuenta las singularidades lingüísticas – el texto presentado, que expresa la visión del mundo que lo rodea.

**4. *Semiótica en Las Brasileñas: lo camino generativo del sentido***

Analizar semióticamente un video es tratar de comprender cómo transfigurar las ideologías que se conectan, incluyendo la manera en que la construcción semántica se lleva a cabo, ya que disfruta de la lectura analítica de conjunciones entre múltiples signos semióticos, que traen un equipaje puramente intencional, dando lugar de ese modo a la lectura de posibilidades en diferentes niveles.

En el caso ahora que ocupan voluntad como se analiza en el videoclip titulado *Las Brasileñas*, el encargado de abrir el programa del mismo nombre.

*Las Brasileñas* fue una serie producida y transmitida por la Red Globo de Televisión de los jueves en la franja horaria de las 23 horas. La intención es retratar, con humor, situaciones que experimentan las mujeres brasileñas, que se están convirtiendo cada vez más multifacética. El atractivo global tiene 22 episodios independientes que buscan narrar dramáticamente historias cotidianas de mujeres de diferentes regiones del país.

Con la creación y dirección de núcleo de Daniel Filho, *Las Brasileñas* tiene grandes nombres en la serie de televisión y la música nacional en un papel más prominente. La serie ha mostrado un rendimiento significativo de la estación Carioca, haciendo un gran impacto en las artes y la publicidad.

**4.1. Nivel básico**

En el análisis semiótica, el nivel básico implica el simple proceso de lectura, siendo responsable de un texto-lector familiarizado. Para Fiorin (2011) “a semántica de las casas Fundación de nivel las categorías que subyacen a la construcción de un texto” (p. 21; mi traducción<sup>6</sup>). En

---

<sup>6</sup> En el original: “a semântica do Nível Fundamental abriga as categorias que estão na base da construção de um texto” (p.21).

este sentido, el nombre mismo de este nivel parece ser consistente con su práctica, a partir de la suposición de que es, de hecho, el más básico de asignación semántica a un proceso de lectura.

Es notable que el video muestra ahora que las mujeres hermosas como el centro, con belleza natural, que se mueven sinuosamente y con sonrisas cautivadoras en los labios, se comunican de forma simultánea.

Con movimientos sincronizados de manera explícita no, el texto de las mujeres parecen estar a gusto, y las idas y venidas estrellas en una especie de desfile, responsable de mostrar las cualidades estéticas que abordan. Con esto, se ven como si estuvieran expuestos en un escaparate, cada uno representando un producto de una región determinada, que es. (Cf. FIORIN, 2011; 1996)

Para Fiorin (2011) “semántica y la sintaxis del Nivel Básico representan la instancia inicial de ruta sentido generativo y tratan de explicar los niveles más abstractos de la producción, el funcionamiento y la interpretación de la palabra” (p. 24; mi traducción<sup>7</sup>).

La idea de Fiorin induce reflexión fundamental del video en analogía con la música de fondo. El estribillo “Hermosa, hermosa, hermosa” contribuye a la idea de bellas mujeres, y el verso “Ella camina en la calle como uno va en la pasarela” ayuda en el movimiento de la escena, que se desarrolla a la ligera y, al mismo tiempo, la complicidad entre protagonistas.

#### **4.2. Nivel del narrativa**

El nivel de la narrativa es responsable de una lectura media entre lo explícito e implícito, es decir, sirve como un elemento de cohesión entre la superficie del texto y el universo textual. A priori, vale la pena considerar el siguiente fragmento:

La primera objeción que se podría hacer, cuando se dice que uno de los niveles generativos recorridos es la narrativa, es que no todos los textos son una narrativa. De hecho, hay que hacer una distinción entre la narrativa y la

---

<sup>7</sup> En el original: “a semântica e a sintaxe do Nivel Fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo de sentido e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso” (p. 24).

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

narración. Eso es parte de todos los textos, ya que esto se refiere a una cierta clase de textos (FIORIN, 2011, p. 27; mi traducción<sup>8</sup>).

Fiorin discute sobre el Nivel del Narrativa como una especie de medidor de la narrativa no necesariamente corresponde a la clasificación de texto narrativo, pero es la construcción semántica-estilística de textos en general, lo que contribuye la estructura discursiva de lectura.

Como lo es para el rendimiento del video puesto en el análisis, pone de relieve la unidad de vídeo de la narrativa constructiva que está configurada de una manera única en un enfoque convergente con la banda sonora.

La musicalidad de la canción ofrece una ligereza a la construcción textual. Los movimientos de los actores que se muestran en el acto de vídeo como una especie de coreografía, que ejemplifica la hembra sinuosa, que, independientemente de la región, es decir, que muestra sin descanso atractiva.

Los movimientos desordenados de las mujeres en el video (se dice que son desordenado, por qué no se dan cuenta de un pasos simultáneos organizados) son puntos clave del verso musical “Tu cuerpo provoca atasco de tráfico”, lo que subraya la idea de desorden, asumiendo la palabra “atasco de tráfico” trae consigo un contenido léxico del movimiento desordenado, desorden. Este sentimiento añade a la percepción de dissociarse de los movimientos brasileños en el video se refiere al lector a una interpretación centrada en el poder de seducción de la mujer nacional, tratados como estar provista de un recurso atractivo en demasiado.

### 4.3. Nivel del discurso

El nivel del discurso compete en un nivel superior de lectura, un proceso responsable de la propia asignación semántica, que diagnostica con precisión el grado de conocimientos del lector, ya que denuncia la percepción intelectual y fuera del sujeto.

---

<sup>8</sup> En el original: “A primeira objeção que se poderia fazer, quando se diz que um dos níveis do percurso gerativo é o narrativo, é que nem todos os textos são narrativos. Na realidade, é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos” (FIORIN, 2011, p. 27).

Al principio es necesario sintetizar el video presentado se dan detalles sobre los métodos explícitos de las mujeres como muy sensual, capaz de engañar o imponer su voluntad, gracias a sus atributos físicos.

Se considera como un factor de análisis básico del culto de la física se muestra en la parte posterior del vídeo. Al principio del texto puede observar rasgos definidos a través de un movimiento abstracto, dibuja con la silueta de la longevidad femenina. Puede crear una lista y intertextualize tales siluetas sugirieron que el cuerpo mismo de los protagonistas que más tarde se moverá el video.

En un comentario al propio logotipo atracción global, una imagen de una guitarra ejemplifica el estereotipo con partícula responsable de, en un proceso de analogía, se relaciona este instrumento musical a las curvas del cuerpo femenino normalmente atribuidas a las mujeres brasileñas.

Otro punto relevante de la semiótica de este vídeo es el fondo blanco del espacio en el que las actrices que aparecen desfile que deben cumplir con sensualidad. El color blanco se presenta como un signo anti-tética con respecto a la cara de los protagonistas.

En el principio de paradoxialidad, Fiorin (2011) establece que:

Los opuestos términos de una categoría semántica contener entre ellas una relación de contrariedad. Los términos que se encuentran en relación de presuposición recíproca son contrarios. (...) Cada uno de el término contradictorio implica lo contrario de eso es contradictorio (p. 22; mi traducción<sup>9</sup>)

En resumen, la oposición encontró en el video *Las Brasileñas*, en la perspectiva anterior, deben adoptarse como principio estilístico-pragmático, ya que es intencionadamente, por tanto, se muestra como elemento motriz para la asignación semántica entre los constructos de texto sucesivos.

En este sentido, en el fondo brasileño, blanco, que semióticamente está relacionado con el principio de la ingenuidad y pureza, opera en oposición a la construcción de una personificación femenina llena de sensualidad. Esta discrepancia se configura lingüísticamente en comparación con la cara indefinida de las mujeres que se muestran. Y el rostro indefinido se dice, no se diagnostica con precisión la intención de la mu-

---

<sup>9</sup> En el original: "Os termos opostos de uma categoria semântica contém entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca. (. . .) Cada um dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que é contraditório" (p. 22)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

jer en el video y en este análisis tratado como un personaje, que, a causa de esta paradoja, se muestra como una especie de rompecabezas.

Por lo tanto, vemos la reconstrucción ideológica de la mujer brasileña como un ser dotado de una belleza excesivamente provocativa, capaz de oscilar entre la ingenua y sensual, entre lo puro y lo profano.

### 5. *Observaciones finales*

No hay duda de que la mujer brasileña posee una de las maravillas más espectaculares del mundo. De esta afirmación, como punto de guía, el análisis del video *Las Brasileñas* parece tan relevante como lo sobre la reconstrucción ideológica de la mujer como ser manipulador y sensual, este pensamiento que puebla la imaginación de millones de brasileños.

En este caso, es necesario entender que el proceso de la lectura depende de la perspectiva del lector en relación con el objeto de lectura. Sobre es decir, la atribución de significado ofreció ningún texto deberá estar presente en la esfera de la intencionalidad y situacionalidad, que culmina en las lecturas diferenciadas.

En otras palabras, hay que relacionar los argumentos sobre el vídeo en cuestión la idea de la subjetividad, y por lo tanto este texto pluri-significativo y principios interpretativos ideológicamente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. (Orgs.). *Nova gramática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

VAN DIJK, Tean A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
LEITURA E REFLEXÃO: A RIQUEZA DOS MICROCONTOS

Damiana Maria de Carvalho (EMPP/UERJ)  
[damianacarvalho@ig.com.br](mailto:damianacarvalho@ig.com.br)

RESUMO

Da compilação dos contos mais conhecidos de *As Mil e Uma Noites* (2000), no final da Idade Média aos contistas contemporâneos, a narrativa curta e curtíssima tem sido recebida com especial interesse pelos leitores. De acordo com os movimentos artísticos que cada época produziu e os estilos individuais, novos contos foram surgindo, diferenciando-se dos populares e infantis, como os contos de terror, os de mistério, os sombrios, os fantásticos, os de humor, os cômicos, os religiosos, os realistas, os regionalistas, os psicológicos, os minimalistas, os microcontos etc. Segundo Ricardo Piglia, em *Formas Breves* (2004), um conto bem escrito sempre narra duas histórias, uma aparente e outra implícita, como se fossem uma só, de forma que o desfecho da narrativa seja a revelação, que permite ao leitor ver, abaixo da superfície em que a primeira se desenrola, uma verdade secreta. Partindo deste entendimento, o microconto carrega em si algumas características do conto moderno, tais como poucos personagens, conflito, narratividade, brevidade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Assim, propomo-nos analisar alguns microcontos da antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), organizada por Marcelino Freire.

**Palavras-chave:** Conto moderno. Microcontos. Micronarrativa. Leitura. Literatura.

### 1. Introdução

O hábito de ouvir e contar histórias acompanha a humanidade no tempo e no espaço. Pode-se afirmar que todos os povos, em todas as épocas, cultivaram seus contos. Inicialmente anônimos, preservados pela tradição, mantiveram costumes e valores, contribuíram para explicar a história e a cultura das sociedades.

Da compilação dos contos mais conhecidos de *As Mil e Uma Noites* (2000), no final da Idade Média aos contistas contemporâneos, a narrativa curta é recebida com especial interesse pelos leitores. De acordo com os movimentos artísticos que cada época produziu e os estilos dos autores, novos contos surgiram, diferenciando-se dos populares e infantis, como os de terror, os de mistério, os sombrios, os fantásticos, os de humor, os cômicos, os religiosos, os realistas, os regionalistas, os psicológicos, os minimalistas etc.

Segundo Ricardo Piglia, em *Formas Breves* (2004), um conto bem escrito sempre narra duas histórias, uma aparente e outra implícita, como uma só, de forma que o desfecho a narrativa seja a revelação, que permite ao leitor ver, abaixo da superfície em que a primeira se desenrola, uma verdade secreta – elemento imprescindível na armação da outra. Partindo deste entendimento, o microconto, como veremos mais adiante, carrega em si algumas características do conto moderno.

São poucos os estudos específicos acerca da produção brasileira dos contos brevíssimos. Karl Erick Schøllhammer, em *Ficção Brasileira Contemporânea* (2009), dedica-se aos estudos críticos em torno da literatura produzida no Brasil nas últimas três décadas, até a produção recente, na qual inclui o miniconto e, sem se aprofundar, o microconto. Para o autor, o lançamento do livro *Geração 90: Manuscritos de Computador* (2001), organizado por Nelson Oliveira, sugere, apesar de não haver nenhuma tendência clara que unifique os contistas (a não ser pela heterogeneidade e pela temática voltada para a sociedade e a cultura da geração a qual pertencem), duas hipóteses sobre a nova geração literária: no subtítulo da coletânea de contos há indicação de

que a nova tecnologia de computação e as novas formas de comunicação via Internet provocaram nessa geração uma preferência pela prosa curta, pelo miniconto e pelas formas de escrita instantâneas, os *flashes* e *stills* fotográficos e outras experiências de miniaturização do conto. Este traço remete a segunda hipótese sustentada pela antologia, sugerindo que a geração da década de 1990 retoma o exemplo da geração de 1970, que teria produzido o primeiro grande *boom* do conto brasileiro com autores que hoje podemos chamar de clássicos contemporâneos: Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Sérgio Sant'Anna, Roberto Drummond, João Antônio, José J. Veiga, Murilo Rubião. (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 36)

Concordamos com as hipóteses de Karl Erik Schøllhammer, entretanto, no que diz respeito à prosa curtíssima, entre os escritores participantes da coletânea (Marçal Aquino, Almicar Bettega Barbosa, João Carrascoza, Sérgio Fantini, Rubens Figueiredo, Marcelino Freire, Altair Martins, João Batista Melo, Marcelo Mirisola, Cíntia Moscovich, Jorge Pieiro, Mauro Pinheiro, Carlos Ribeiro, Luiz Ruffato, Pedro Salgueiro e Cadão Volpato), Fernando Bonassi foi quem mais lançou mão da concisão extrema, um dos traços caracterizadores do microconto. As narrativas, num total de vinte e uma, possuem de nove a dez linhas.

Karl Erik Schøllhammer afirma que, para a nova tendência do microconto os autores mais novos como Fernando Bonassi, Marcelino Freire e Caldão Volpato (participantes de *Geração 90: manuscritos de com-*

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*putador*) são as referências, entretanto, não descarta clássicos como Zilmira Tavares, Dalton Trevisan e Vilma Arêas, que enveredaram pela narrativa brevíssima, com *O mandril* (1988), *Ah, e?* (1994), *Trouxa frouxa* (2000), respectivamente.

No final do século XX, este tipo de texto narrativo brevíssimo ganha força no cenário brasileiro. A velocidade do nosso tempo, com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, abriu espaço para uma nova forma de criação literária acelerada. Não afirmamos com isso que a literatura se limite a essa representação do nosso tempo, mas que a narrativa extremamente breve, aquela que não excede meia página (a exemplo da obra *Curta Metragem: 67 Microcontos*, 2006, de Edson Rosatto), é uma realidade praticada por bons escritores e recebida com entusiasmo pelos leitores.

Carlos Seabra, em seu artigo "A Onda dos Microcontos", publicado na revista *Língua Portuguesa*<sup>10</sup>, edição de abril de 2010, afirma que a "micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação..." (SEABRA, 2010, p. 01). Tem o poder da concisão, mas a liberdade da prosa. O desafio é contar uma história em poucas palavras. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos.

Para Carlos Seabra (2010, p. 01), os microcontos são, antes de tudo, uma brincadeira, entretanto, ao nos debruçarmos sobre as micronarrativas de bons autores, percebemos pura literatura, aquela que encanta o leitor e o convida para coautor. Escritores consagrados "já brincaram nessa seara, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, ainda sem pensar no conceito de 'microcontos'". Carlos Drummond de Andrade dizia que "escrever é cortar palavras", o norte-americano Ernest Hemingway aconselhou "corte todo o resto e fique no essencial" e João Cabral de Melo Neto, que devemos "enxugar até a morte". Em seu blog (<http://lousadigital.blogspot.com.br>), artigo *Literatura de Alta Velocidade*, Sônia Bertocchi (2013) escreve:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

Seguindo à risca a lição dos mestres, chegamos aos microcontos: "miniaturas literárias" que cabem em panfletos, filipetas, camisetas, adesivos, postes, muros, tatuagens, cartão postal, hologramas, desenhos animados, arquitetura, instalação, música... e que podem ser lidos no ônibus, no metrô e... nas telas do computador (cá entre nós, um prato cheio para propostas de ensino de literatura e integração e novas tecnologias). (BERTOCCHI, 2013, p. 01)

Concordamos com Sônia Bertocchi, que o ensino de literatura a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura, inclusive dos livros clássicos, e pela produção textual. Não entregamos em mãos "inocentes" obras de Joaquim Maria Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microcontos, com um projeto adequado, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

O microconto, explica Carlos Seabra (2010),

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. (SEABRA, 2010, p. 01)

Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e criatividade.

Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. Não que obrigatoriamente um microconto com até cento e cinquenta caracteres será melhor do que um de meia página. A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos.

Segundo Juliana Blasina (2010), em *Microconto: o Valor das Pequenas Coisas* ([www.jornalagora.com.br](http://www.jornalagora.com.br)), a narrativa brevíssima se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo moderno, utilizando-se das ferramentas disponíveis e compatíveis com sites *microblogging* com grande popularidade, alcançando, consequentemente, milhares de leitores. Assim,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

(...), o microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações (...) dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e do imaginário do leitor... (BLASINA, 2010, p. 01)

O recorte do artigo de Juliana Blasina retrata, com propriedade, o valor do microconto dentro da sociedade atual. Uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores.

Nem toda narrativa brevíssima é um microconto. A maioria dos autores defendem que, para considerar-se um microconto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante.

### 2. *Conto moderno*

O conto literário, gênero em prosa em que para muitos se deve incluir a modalidade do microconto, segundo Mariano Baquero Goyanes (1993) é o gênero mais antigo do mundo e o que mais demorou a adquirir forma literária. No século XIX, ganha força graças ao trabalho de grandes escritores da Europa e da América que escreveram contos que pela primeira vez eram originais, de criação própria. Ressaltamos como elementos imprescindíveis para o surgimento do gênero a influência do Romantismo em suas origens, especialmente pelo trabalho da imprensa em sua difusão. Entre os nomes que se estabeleceram como os clássicos, citaremos Horacio Quiroga, Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant, Joseph Rudyard Kipling, Antón Pávlovich Chejov, Oscar Wilde, Alphonse Daudet, Esteban Echevarría, Manuel Gutiérrez Nájara, Pedro Antonio de Alarcón, Emilia Pardo Bazán, Leopoldo Alas Clarín, Juan Valera.

No Brasil, as origens do conto moderno estão ligadas ao tipo de produção que se dava no jornal em meados do século XIX. Textos de cunho ficcional delimitaram seus modos e estilo. Segundo Barbosa Lima Sobrinho (1960), a

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

...estreita vinculação existente entre as duas atividades, a do jornalista e a do *conteur*, vinculação com que se documenta a poderosa influência do periódico na expansão e multiplicação do conto moderno, aquele que se dirige, não mais aos círculos palacianos ou uma nobreza restrita, mas ao grande público, que se vai acumulando nas cidades de nosso tempo e, sobretudo, a essa burguesia numerosa, que as indústrias e as atividades urbanas despertam para uma missão política. (LIMA SOBRINHO, 1960, p. 16)

A aproximação entre o jornalismo e a literatura se apresenta, não só em termos estilísticos, mas ao público, ao leitor implícito, à circulação e à circunscrição social. Segundo Barbosa Lima Sobrinho, “se exigirmos um mínimo de qualidades literárias”, o conto “começa mesmo com Machado de Assis”, em cinco de janeiro de 1858, com a publicação em jornais de “Três tesouros perdidos”. (LIMA SOBRINHO, 1960, p. 10)

Como historiador, em seu ensaio “Instituto de Nacionalidade”, Joaquim Maria Machado de Assis (1873, p. 04) se refere aos contos que publicara em 1870, *Os Contos Fluminenses* (1999): “é gênero difícil a despeito de sua aparente facilidade e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor”. Tal afirmação se aplica ao microconto atual.

Entre os contistas, embora a opinião de Joaquim Maria Machado de Assis seja sempre concisa, em vários prefácios a seus livros de contos, expressa admiravelmente a sua concepção, como em *Histórias da Meia-Noite*, publicado em 1873: “não digo com isto que o gênero seja menos digno da atenção dele, nem que deixe de exigir predicados de observação e de estilo”. No prefácio de *Papéis Avulsos*, em 1882, escreve, em tom de humor:

Quanto ao gênero deles não sei que diga que não seja inútil. O livro está nas mãos do leitor. Direi simplesmente que, se há aqui páginas que parecem contos e outras que não o são, defendo-me das segundas com o dizer que os leitores das outras podem achar nelas algum interesse, e das primeiras defendendo-me com S. João e Diderot. O evangelista, descrevendo a famosa besta apocalíptica, acrescentava (XVII, 9): “E aqui há sentido, que tem sabedoria”. Quanto a Diderot ninguém ignora que ele não só escrevia contos, e alguns deliciosos, mas até aconselhava a um amigo que os escrevesse também. E eis a razão do enciclopedista: é que quando se faz um conto, o espírito fica alegre, o tempo escoá-se, e o conto da vida acaba, sem a gente dar por isso.

Em *Várias Histórias*, de 1896, manifesta no prefácio o seu conhecimento: “o tamanho não é o que faz o mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os tornam superiores aos grandes romances...”.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Os livros *Histórias da Meia-Noite*, *Papéis Avulsos* e *Várias Histórias* se encontram em *Obras Completas* (1959), de Machado de Assis.

No século XX, o conto literário amadurece e, com o passar das décadas, torna-se objeto de estudo tanto por parte de críticos como dos próprios autores, tais como o uruguaio Horácio Quiroga, o argentino Leopoldo Lugones e o espanhol Gabriel Miró. Adiante, os principais narradores do mundo hispânico e hispano-americanos levam o gênero a uma autêntica Idade de Ouro, graças a nomes como Alejo Carpentier, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Francisco Ayala e Ignacio Aldecoa. Entre os contistas das últimas décadas do século XX, citamos José María Merino, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas, Julio Ramón Ribeyro, Alfredo Bryce Echenique, Roberto Bolaño etc.

No Brasil, a antologia *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século* (2001, p. 12), organizada por Italo Moriconi, mostra-nos a qualidade do conto moderno no século XX. Aperfeiçoando-se com o passar do tempo, mas foi a partir dos anos sessenta que explodiu em nosso país, “uma autêntica revolução de qualidade” e quantidade, porém desde a primeira metade do século temos obras primas da ficção curta. Para Italo Moriconi,

A velocidade narrativa, a capacidade de nocautear o leitor com seu impacto dramático concentrado, lembrando aqui a definição de conto dada pelo mestre Julio Cortázar, fizeram do gênero o espaço literário mais adequado à tradição dos sentimentos profundos e das contradições que agitaram nossa alma basicamente urbana no decorrer das últimas quatro décadas.

Na antologia, de 1900 aos anos 30, encontramos escritores como João do Rio, Lima Barreto, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato, João Alphonsus, Graciliano Ramos e Marques Rebelo; dos anos 40 aos 50, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Raquel de Queiroz, Érico Veríssimo e Osman Lins; nos anos 60, Rubem Fonseca, Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Lygia Fagundes Teles, Fernando Sabino, Dalton Trevisan e Ivan Ângelo; nos anos 70, Roberto Drummond, Ruduan Nassar, Hilda Hilst, Luiz Vilela, Adélia Prado, Mocracyr Seliar e José Cândido de Carvalho; nos anos 80, Sérgio Sant’Anna, João Gilberto Noll, Ivan Ângelo, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro e Caio Fernando Abreu; e nos anos 90, Rubens Figueiredo, Silviano Santiago, Marina Colasanti, Luis Fernando Veríssimo, Bernardo Carvalho, André Sant’Anna e Fernando Bonassi.

Há um certo desentendimento entre escritores, críticos e teóricos quando se pretende definir o que é um conto. Edgar Allan Poe afirma que

sua eficácia depende da intensidade dos acontecimentos, desprezando-se os comentários e descrições acessórias, diálogos marginais e considerações posteriores, que destroem a estrutura da narrativa curta. A brevidade é essencial, o autor deve conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeito.

Julio Cortázar teorizou extensamente sobre o gênero em uma conferência pronunciada em Cuba, em 1962, com o título de “Alguns aspectos do conto”. Assinala que os escritores de conto demarcam em um fragmento reduzido a realidade como os fotógrafos. Outros elementos que caracterizam o conto são a condensação de tempo e espaço, a intensidade e a tensão ao tratar de determinado tema.

Quanto à dependência ou não do microconto com respeito ao conto, as posturas são variadas. David Roas (2008) afirma que estas características não são exclusivas do microrrelato, que aparecem também no conto e com a mesma função. David Lagmanovich (2006) tem opinião contrária. Acredita que o microconto, deriva do conto, porém não é um subtipo deste nem o substitui. Devemos reconhecer tanto a inegável relação do microconto com o conto, como a presença nele de características próprias e diferenciadoras. David Lagmanovich conclui que é outro gênero, consolidando-se porque há livros só de microcontos e com o qual concordamos.

### **3. *Leitura e reflexão: os cem menores contos brasileiros do século***

Escreve Marcelino Freire antes do prefácio do livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004), sobre o microconto de Augusto Monterroso “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”:

O mais famoso microconto do mundo... tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se “conto vence por nocaute”, como dizia Cortázar, então toma lá. (FREIRE, 2004)

No título do livro organizado por Marcelino Freire não consta a nomenclatura microconto, entretanto, na abertura, a usa ao se referir à narrativa brevíssima de Augusto Monterroso, que lhe serviu de inspiração para propor a cem autores brasileiros a escritura de microcontos ultrabreves. Italo Moriconi, organizador de *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século* (2000), convidado para fazer o prefácio, não deixou por menos:

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**UM PREFÁCIO EM CINQUENTA PALAVRAS**

**É no lance do estalo que a cena toda se cria.  
Na narrativa e na poesia.  
Alguém já disse, poesia é uma frase  
ou duas e uma paisagem inteira por trás.  
Neste volume, a prova:  
conto também, em número de cem.  
São pílulas ficcionais, e das melhores.  
Você aí, divirta-se!**

Italo Moriconi, com exatas cinquenta palavras, caracteriza com maestria o microconto na atualidade: “É no lance do estalo que a cena toda se cria”, ou seja, a história completa é narrada em um instante, com a rapidez de uma cena fisgada pelas lentes de uma máquina fotográfica. Comparando à poesia, acrescenta: “...é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás”. No microconto se narra o essencial, mas há toda uma história, ou várias, por trás do que foi dito ou apenas sugerido, a “paisagem”, da qual fala Italo Moriconi. Sem ela, o microconto não existe. Afirma o autor sobre o livro de Marcelino Freire: “São pílulas ficcionais, e das melhores”. Mais uma vez, refere-se à rapidez das narrativas, que poupa o leitor de determinados detalhes a favor do ritmo e da concentração, ao denominá-las “pílulas ficcionais”, remetendo também a algo que se faz em um só gole. Não são quaisquer pílulas, são “das melhores”, capazes de divertir o leitor e pedir sua cumplicidade.

Pela importância da coletânea de textos que compõe o livro, selecionamos dez microcontos para comentarmos, segundo gosto pessoal. Iniciaremos com o de Bernardo Ajzenberg (p. 13):

**PAIXÃO**

**Ela, 46. Ele, 21. Uau!  
Só se reviram – fula, lívido -,  
fúnebres, no aborto.**

O título nos adverte, trata-se de uma paixão. O leitor é surpreendido pela diferença de idade entre os apaixonados, ela tem 46 anos, ele, apenas 21. Inicialmente, o fato de a mulher ser mais velha que o homem sinaliza o preconceito existente na sociedade ainda bastante machista; ao homem muitas coisas são permitidas e endossadas. Dentro das convenções ditas normais, o homem pode namorar e casar com uma mulher bem mais jovem, mas se a situação se inverte, a mulher muitas vezes é crucificada, como pedófila. Para o leitor mais atento, a leitura será outra. Per-

ceberá a importância da exclamação “Uau!” dentro da narrativa. Há uma intenção ao usá-la, que por si só serve para exprimir de modo enérgico e conciso um sentimento de espanto positivo, intensificado com a exclamação. Está implícito, dependendo do olhar: como ela conseguiu esse rapaz tão jovem ou como ele conseguiu essa mulher tão experiente? Que poder de sedução é esse, ensina-me a receita? Na sequência narrativa, novamente o leitor se surpreende pelas palavras “reviram”, “fula”, “lívido”, significando, respectivamente, “ver pela segunda vez”, “multidão de gente”, “extremamente pálido”; ou seja, encontraram-se apaixonadamente apenas uma vez. Entre o primeiro encontro e o segundo, o tempo. Que histórias viveram neste tempo? Que paisagens, tomando por empréstimo algumas palavras de Italo Moriconi, estão por trás da narrativa? Afinal, “Só se reviram – fula, lívido –, fúnebres, no aborto”. A razão de voltarem a se ver em meio à multidão, pálido ou seria pálidos, com sentimentos fúnebres, como diante de uma criança morta – fruto da paixão relâmpago entre ambos –, poderia ser um aborto espontâneo sofrido pela personagem feminina. Outra leitura possível, menos dramática: quando se viram pela segunda vez, estavam em um local com muitas pessoas, o fator surpresa o deixou pálido, confirmaram que a paixão morreu após o primeiro encontro, sofreram uma espécie de aborto, gerando o sentimento fúnebre. Outras tantas leituras são possíveis, dependendo de quem lê.

O segundo microconto selecionado é de Cíntia Moscovich (p. 16), sem título:

**Uma vida inteira pela frente.  
O tiro veio por trás.**

O microconto é composto por apenas dez palavras, mas choca o leitor de tal maneira a ponto de tirar-lhe o fôlego. O final é impactante, violência sem explicação. Leva-o a pensar na brevidade da vida. O personagem, de quem não sabemos o sexo, tem “uma vida inteira pela frente”, provavelmente, trata-se de alguém jovem. O surpreendente acontece: “O tiro veio por trás”. As perguntas inevitáveis: quem atirou? Por quê? As possibilidades: uma bala (não perdida) perfurou fatalmente o personagem por trás; alguém sofreu um assalto, não sabemos se o personagem reagiu ou não, mas ao dar as costas para o bandido recebeu o tiro que lhe tirou a vida; o tiro traiçoeiro que recebeu foi um acerto de contas por dívidas; ao beber em um bar, ou outro local do tipo, se desentendeu com um dos companheiros de copo, armado, ou foi buscar sua arma em casa, atirando no desafeto; o personagem levou o tiro de alguém traído por ele;

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

em uma briga de casal, um deles estava armado, acidentalmente, a arma disparou; etc. Enfim, há imensas possibilidades, deixemos a cada leitor refletir.

Fernando Bonassi (p. 30) nos atraiu com o microconto:

**SÓ**

**Se eu soubesse o que procuro  
com esse controle remoto...**

O título “Só” sugere ao leitor solidão, o que se confirma ao ler o microconto; um dos grandes temas característicos da sociedade atual é colocado em primeiro plano pelo autor. A vivência da solidão é um fenômeno universal, mas que influências esse personagem sofre, interna e externamente, ao perceber o sentimento de sentir-se só, com um “controle remoto”, sem saber pelo menos o que procura. O personagem, ao perceber-se só, pode significar estar fisicamente longe do outro ou não. Não está claro na narrativa se a sua solidão se associa à dificuldade de relacionamento, mas que ele se encontra só, sem saber o que quer. A solidão que beira o isolamento pode interferir nas relações, conseqüentemente nas relações amorosas – será o caso? O aspecto mais significativo do sentir-se só está no seu correspondente psicológico, isto é, na repercussão dentro da pessoa que, percebendo-se isolada, é acometida pelo sentimento de estar sozinha, sem saber o que procura? O que caracteriza a solidão é a consciência de que o personagem tem de estar sozinho, mas acompanhado de um sentimento penoso de carência, de alguém ou de algo? Algumas pessoas se sentem menos solitárias quando assistem aos seus programas preferidos da tevê, entretanto, não é o caso. Cabe, então, a pergunta: quais histórias estão por trás desse personagem só, que tem como companheiro um controle remoto? Mais uma vez, o leitor é convidado a suplementar o microconto.

O quarto microconto é de Flávio Carneiro (p. 31):

**DUELOS**

**“E agora, eu e você”, disse,  
sacando o punhal,  
na sala de espelhos.**

Sabemos que “duelos” é uma disputa em combate de confronto entre duas pessoas. É isso que anuncia a narrativa. Na primeira linha, o

confronto se inicia entre dois personagens nomeados pelos pronomes “eu” e “você”. Normalmente os duelos acontecem entre homens, mas o narrador omite a informação. O fator surpresa acontece quando o leitor descobre onde o personagem está “sacando o punhal”: “na sala de espelhos”. A partir da informação impactante, o leitor sente uma espécie de soco no estômago. Temos a revelação, sugerida, de que personagem fala com a imagem dele refletida nos espelhos. O pronome “eu” se refere ao personagem que quer um acerto de contas por meio de um duelo; “você”, ao personagem refletido – a imagem dele mesmo. Uma possibilidade é que o personagem está louco, incapaz de distinguir entre o real e o imaginário. Se for o caso, o que levou o personagem a enveredar pelos caminhos obscuros da loucura?

Este microconto pode remeter também a brincadeiras de crianças, em sua maioria de meninos, que com armas de brinquedo duelam conscientemente com seres imaginários, com suas sombras ou com suas imagens refletidas em espelhos. O que poderá estar por trás da narrativa é a criatividade de determinadas crianças a partir do universo delas, tais como revistas em quadrinhos, desenhos animados e filmes compostos por personagens que duelam por uma causa, são rivais entre o bem e o mal. Em qualquer das hipóteses, o leitor é convidado a interagir, a refletir, a escrever as histórias sugeridas ao seu bel-prazer.

O quinto microconto é de Henrique Schneider (p. 35):

#### **HEROÍSMO INÚTIL**

**Quando soltou os pulsos,  
o trem já estava em cima.**

Deparamo-nos com um microconto com título “heroísmo inútil”. Se alguém praticou um ato heroico, por que foi inútil? Na sequência narrativa, tudo se explica: o personagem conseguiu soltar os pulsos, provavelmente sem ajuda, heroicamente, entretanto, “o trem já estava em cima”, ou seja, seu ato de heroísmo foi inútil porque não houve tempo para sair dos trilhos antes do trem passar por cima dele. Não sabemos exatamente de onde o personagem soltou os pulsos. A hipótese mais provável é que estavam amarrados nos trilhos da ferrovia, do contrário ele sairia facilmente, tendo em vista que para isso bastava usar as pernas. Os questionamentos são muitos. Quem poderia praticar um ato tão cruel? E por quê? Ninguém presenciou tal fato ou a lei do silêncio é predominante no local? Afinal, quais histórias o narrador deixou a cargo do leitor?

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

É de João Gilberto Noll (p. 40) o sexto microconto selecionado:

**AEROPORTO**

**Banheiro na chamada do voo.  
Cálculo renal salta. Ele guarda.**

O título sugere o lugar onde se passa a história. Na primeira frase do microconto, o narrador conta o local exato e o tempo que os acontecimentos ocorrem: no banheiro, um homem (o pronome reto ‘ele’ nos dá o indicativo) expele, provavelmente pelas vias urinárias, um cálculo renal, guardado por ele. A partir do narrado, o leitor entenderá que o homem viajaria e estava acometido de dores renais, doença que atinge mais homens que mulheres, segundo estudos científicos – talvez a razão que levou Noll a escolher para seu microconto um personagem masculino. Enquanto esperava a hora do voo, foi ao banheiro, quem tem pedras nos rins sente necessidade constante de urinar. O simples ato causa muita dor, principalmente, quando o cálculo renal é expelido. É interessante notar que o homem guarda a pedra. Quais seriam os motivos? Provavelmente, sabia da importância de guardá-la para exame posterior. Assim, poder-se-ia verificar no cálculo eliminado características como, peso, tamanho, cor, aspecto e demais avaliações físicas, além da composição química, se o material é oxalato de cálcio, ácido úrico, entre outros, para que o médico possa orientar o paciente de forma direcionada, buscando restringir alimentos ou medicamentos, que contribuam para a formação do cálculo, como também tratar desajustes orgânicos que colaborarem para o aparecimento de pedras renais. Ou será que o personagem é leigo no assunto, só a guardou para exibir a familiares e amigos? Novamente, a interação com o leitor é de suma importância.

O sétimo microconto selecionado é de Joca Reiners Terron (p. 42):

**O PESADELO DE HOUAISS**

**Quando acordou,  
o dicionário ainda estava lá.**

Há no microconto, desde o título, um jogo intertextual. De uma tacada só, o escritor conseguiu dialogar com Antônio Houaiss e Augusto Monterroso. Inicialmente, o leitor se depara com o professor, filólogo, crítico literário, tradutor, diplomata e enciclopedista Antonio Houaiss (1915-1999). Ao lermos o microconto, sem contar o título, percebemos a

intertextualidade explícita com a micronarrativa de Augusto Monterroso. Terron fez apenas uma mudança, substituiu a palavra dinossauro por dicionário, mudando completamente a história. Tal mudança é significativa, ligando diretamente Houaiss a dicionário. A questão é: qual o significado da palavra pesadelo no título? O pesadelo se refere ao tempo que Houaiss despendeu em sua empreitada de escrever um dicionário da Língua Portuguesa? Ou será por que não conseguiu concluí-lo? Em 1986, Houaiss iniciou, com Mauro de Salles Villar, aquele que seria o projeto mais ambicioso de sua vida – o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* -, assumindo o desafio de publicá-lo, porém, só concluído em 2001, dois anos após sua morte, pelo grupo chefiado por Villar. O microconto exige muitos conhecimentos prévios do leitor, entretanto, se bem direcionado, poderá pesquisar e descobrir a riqueza desta micronarrativa.

Luiz Roberto Guedes (p. 51) escreveu o oitavo microconto selecionado:

**BOLETIM DE CARNAVAL**

– Fui estuprada, vó. Três animais!

– E tu esperava o que? Um noivo?

O título indica que algo ocorreu durante as festividades carnavalescas, gerando um “boletim”, provavelmente, de ocorrência policial, entretanto, não se indica sequer o ano, pois não é relevante. Na sequência, uma mulher, possivelmente, jovem, conta à vó que foi estuprada. Levando em conta o título, início da narrativa, fica claro que durante o carnaval violências desse tipo têm maior probabilidade de acontecer. O uso de grande quantidade de álcool e drogas pode gerar ou acentuar características extremamente violentas, ainda mais por haver grande concentração de pessoas de diferentes níveis socioculturais, como também por muitas acharem que no carnaval tudo é permitido. A crítica atroz fica por conta da resposta da vó quando a neta diz a quantidade de pessoas que praticaram tal atrocidade e os caracteriza: “Três animais!”. O final da narrativa é explosivo, choca o leitor. Repreendendo veemente a neta, sem expressar compaixão, a vó, em resposta ao relato dramático da neta, pergunta: “E tu esperava o quê?” Não satisfeita, acrescenta: “Um noivo?” Pelas perguntas, percebemos que a personagem tem uma visão negativa a respeito do carnaval, quem se atreve a participar se sujeita a encontrar “animais”, jamais um “noivo”. Por trás da narrativa, há o desencontro de gerações, a provável negativa da vó à participação da neta no carnaval.



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Enfim, há uma rede de histórias que cabe ao leitor desvendar, buscando material no narrado e em sua bagagem cultural.

É de Luiz Ruffato (p. 52) o nono microconto de nossa seleção:

**ASSIM:**

**Ele jurou amor eterno.  
E me encheu de filhos.  
E sumiu por aí.**

O advérbio “assim”, título do microconto, é usado para indicar que a seguir se narrará como a história aconteceu. Um homem “jurou amor eterno” a uma mulher. O amor entre ambos durou tempo suficiente para que se enchessem de filhos. A eternidade do amor possuía significados diferentes: possivelmente, para ele a eternidade é até o amor acabar, para ela, até o fim da vida. Acreditando nesse amor até a morte, ela tem muitos filhos, entretanto, o inesperado acontece: ele some por aí. O leitor, segundo seus conhecimentos de mundo, entenderá que a narrativa trata de um tema bastante corriqueiro. Em nossa sociedade, tais casos acontecem frequentemente. Estamos, então, diante de um microconto carregado de realismo, de crítica tanto aos homens que abandonam os filhos quanto às mulheres que engravidam sem medir as consequências. A paisagem por trás desta micronarrativa, conseqüentemente, cabe ao leitor desenhar.

O décimo microconto selecionado é de Millôr Fernandes (p. 69) que, diferente dos outros autores, usou o título para detalhar o local e os acontecimentos que culminaram na essência de sua micronarrativa:

**EMOCIONANTE RELATO DO ENCONTRO DE TEODORO RAMIREZ, COMANDANTE DE UM NAVIO MISTO, DE CARGA, PASSAGEIROS E PESCA, DO CARIBE, NO MOMENTO EM QUE DESCOBRIU QUE A BELA TURISTA INGLESA ERA, NA VERDADE, UMA PERIGOSA TERRORISTA CUBANA, QUE TENTAVA PENETRAR NUM PORTO DO SUL DA FLÓRIDA, PARA DINAMITAR A ALFÂNDEGA LOCAL, E PROCUROU FORÇÁ-LA A FAVORES SEXUAIS**

**– Capitão, tem que me estuprar em 1/2 minuto; às 8, seu navio explode.**

A proposta de Marcelino Freire aos cem escritores era que escrevessem histórias inéditas de até cinquenta letras, sem contar título e pon-

tação. Millôr, seguindo as regras do jogo, ousou no título. Por meio dele, o leitor toma conhecimento dos personagens principais do microconto, do local e dos acontecimentos por trás dos atos prestes a acontecer: o estupro e a explosão do navio. Apesar do relato no texto, o narrador não explica as causas que levaram a bela terrorista cubana a praticar tal ato, mas isto já é outra história ou quem sabe outras, ficando por conta do leitor a tarefa da escrita.

#### **4. Considerações finais**

O microconto tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade, a concisão extrema, a narratividade, os implícitos, a intertextualidade, recortes de pedaços da vida, final impactante, sugere mais que conta, convidando o leitor para coautor, a fim de que este construa a paisagem por trás da micronarrativa. Entre o sugerido e o escrito nasce o microconto de impacto.

Lembrando que a maestria do microconto está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos; na forma impressa há microcontos de seiscentos caracteres até meia página, a exemplo da obra de Edson Rossatto.

O ensino de literatura e de língua a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura e pela escrita. Não entregamos em mãos “inocentes” obras de Joaquim Maria Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microtextos, principalmente os intertextuais, para postá-los no *twitter*, por exemplo, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

Não afirmamos que a leitura e a escrita de um microconto são fáceis, ao contrário, exigirão do estudante criatividade e poder de síntese, mas proporcionarão uma brincadeira divertida à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

com seus conhecimentos prévios e sua imaginação criativa, que se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo pós-moderno.

Como sugeriu Marcelino Freire, no final da antologia, “Agora escreva você, aqui, um microconto em até 50 letras”, escrevemos o microconto abaixo. Para isso, recorreremos à intertextualidade, ou seja, nosso microtexto dialoga com o conto *Zap*, de Moacyr Scliar (In: MORICONI, 2001, p. 555-556):

**Adolescente**

**Trocou-me pelo rock; eu, zap, pelo canal com uma jovem nua.**

**E você, quer arriscar?**

---

---

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERSON IMBRET, Enrique. El cuentista frente al espejo. In: ZAVALA, Lauro (Ed.). *Teorías del cuento III: poéticas de la brevidade*. México: UNAM, 1996.

ANDRES-SUÁREZ, Irene. Notas sobre el origen, trayectoria y significación del cuento brevíssimo. *Lucanor*, n. 11, 1994.

ARRAES, Luiz. *Tentando endender Monterroso*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Instituto de nacionalidade. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

\_\_\_\_\_. Histórias da meia-noite. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

\_\_\_\_\_. Papéis avulsos. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

\_\_\_\_\_. Várias histórias. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. São Paulo: Mérito, 1959.

\_\_\_\_\_. *Contos fluminenses*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ALONSO, Rosario; DE LA PEÑA, María Verga. Sugerente textura, el texto breve y el haiku. Tradición y modernidad. In: NOGUEROL, Francisca. (Ed.). *Escritos desconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Universidad, 2004.

BARROS, Diana; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BERTOCCHI, Sônia. *Literatura de alta velocidade*, 2013. Disponível em: <<http://lousadigital.blogspot.com.br/2012/07/literatura-de-alta-velocidade.html>>. Acesso em: 07-06-2014.

BLASINA, Juliana. *Microconto: o valor das pequenas coisas*. 2010. Disponível em: <[www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=4036](http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=4036)>. Acesso em: 07-06-2015.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. [São Paulo]: Abril Cultural, 1972.

\_\_\_\_\_. Parábola de Cervantes y Quijote. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*: Buenos Aires: Emecé, 1974.

\_\_\_\_\_. *Ficções*. Trad.: Cláudio Fornari. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1994.

\_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2001.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>>. Acesso em: 07-06-2014.

COLASANTI, Marina. *Zoológico*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

\_\_\_\_\_. *Hora de alimentar serpentes*. São Paulo: Global, 2013.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: \_\_\_\_\_. *Valise de cronópio*. Trad.: Davi Arrigucci Jr e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

COUTINHO, Afrânio. *As formas da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

DENEVI, Marco. *Falcificaciones*. Buenos Aires, Eudeba, 1966.

EPPLÉ, Juan Armando. (Ed.). *Brevísima relación del cuento breve de Chile*. Santiago de Chile: LAR, 1989.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Brevísima relación*. Antología del micro-cuento hispanoamericano. Santiago de Chile: Mosquito, 1990.

FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

FREIRE, Marcelino. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

GÓMEZ TRUEBA, Teresa. La prosa desnuda de Juan Ramón Jiménez. In: JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves*. Polencia: Menoscuatro, 2008.

GOTLIB, Nádía Bottella. *Teoría do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GUARDIOLA, Alexandre et al. *Contos de bolso*. Porto Alegre: Casa Verde, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

JIMÉNEZ EMÁN, Gabriel. *Los mil y un cuentos de una línea*. Caracas: Fundarte, 1986.

KIERKEGAARD, Soren. *La repetición*. Madrid: Guadarrama, 1975.

LAGMANOVICH, David. Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano. *Revista Interamericana de Bibliografía*, vol. XLVI, n. 1-4. Disponível em:

[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib\\_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201)>. Acesso em: 24-05-2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *La otra mirada*. Antología del microrrelato hispánico. Polencia: Menoscuatro, 2005.

\_\_\_\_\_. *El microrrelato*. Teoría e historia. Polencia: Menoscuatro, 2006.

\_\_\_\_\_. La extrema brevedad: los microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo*, n. 32, 2006. Disponível em:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>>. Acesso em: 20-11-2014.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Minificción: corpus y canon. In: ANDRES-SUÁREZ, Andrés; RIVAS, Antonio. (Eds.). *La era de la brevedad*. El microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuarto, 2008.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, José Enrique. *La intertextualidad literaria: base teórica y práctica textual*. Madrid: Cátedra, 2001.

MERINO, José María. *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral, 2004.

MONTERROSO, Augusto. *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*. México: Alfaguara, 2006.

MORICONI, Italo. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

OBLIGADO, Clara. (Org.). *Por favor, sea breve: antologías de relatos hiperbreves*. Buenos Aires: Páginas de Espuma, 2001.

OLIVEIRA, Nelson. (Org.). *Geração 90: manuscritos de computador*. São Paulo: Boitempo, 2001.

PAZ, Octavio. *Los hijos del limo*. Santiago de Chile: Tajarar, 2008.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Trad.: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.

REIS, Luzia de Maria. *O que é o conto*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROAS, David. El microrrelato y la teoría de los géneros. In: ANDRES-SUÁREZ, Irene; RIVAS, Antonio (Eds.). *La era de la brevedad*. El microrrelato hispánico. Palencia: Menoscuarto, 2008.

\_\_\_\_\_. La realidade está ahí fuera?: el lugar de lo fantástico en la narrativa pós-moderna. *Quimera: Revista de Literatura*, n. 301, 2008a. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766612>>. Acesso em: 22-01-2014.

ROSSATTO, Edson. *Curta-metragem*. São Paulo: Andross, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Expresso 600: 61 microcontos*. São Paulo: Andros, 2006.

SCHÖLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. *Revista Língua Portuguesa*, edição de abril de 2010. Disponível em: <[https://www.esccrevento ofuturo.org.br](https://www.esccrevento.ofuturo.org.br)>. Acesso em: 07 jun. 2014.

VALLS, Fernando. *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma, 2008.

VAN DIJK, Gert-Jan. La pervivencia de la fábula greco-latina en la literatura española y hispanoamericana. *Myrtia*, n. 18, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.um.es/myrtia/article/download/36891/35411>>. Acesso em: 10-02-2014.

ZAVALA, Lauro. *Teoría de los cuentista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

\_\_\_\_\_. El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario. *Revista Interamericana de Bibliografía*, n. 1-4, 1996. Disponível em: <[http://www.educoas.org/portal/bdигital/contenido/rib/rib\\_1996/articulo5/index.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdигital/contenido/rib/rib_1996/articulo5/index.aspx)>. Acesso em: 21-01-2014.

**UM ESTUDO SOBRE LEITURA,  
ESCRITA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL  
DAS QUEBRADEIRAS DE CASTANHA-DO-BRASIL  
E SUAS INFLUÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO.**

*Gilmar Vieira Martins* (IFAP)

[gilmar.martins@ifap.edu.br](mailto:gilmar.martins@ifap.edu.br)

*Gildma Ferreira Galvão Duarte* (IFAP)

[gildma.duarte@ifap.edu.br](mailto:gildma.duarte@ifap.edu.br)

*Givanilce do Socorro Dias da Silva* (IFAP)

[givanilce.silva@ifap.edu.br](mailto:givanilce.silva@ifap.edu.br)

**RESUMO**

Analizamos assuntos pertinentes a área de linguagens, através da ótica da educação. O enfoque principal atentou para as possibilidades da existência de elos entre leitura, escrita e interpretação de textos e a ligação com o trabalho de quebra de limpeza da castanha-do-brasil. Buscamos entender qual a relação desta competência com o trabalho manual desenvolvido pelos profissionais. Assim, procuramos fundamentos de nossos apontamentos em conceituados estudos nas áreas de linguagem e educação. Conhecer mais sobre a vida dessas pessoas e os diversos motivos que as levaram a trabalhar em uma cooperativa, também foi considerado para conclusão de nossa hipótese inicial. Contudo ficou evidente que a relação de escolaridade com o trabalho desenvolvido no setor não sofre muita influência dos itens postos a verificação, ler, escrever e interpretar, quando analisados em conjunto com a função desempenhada pelo trabalhador e seu grau de escolaridade.

**Palavras-chave:** Linguagem. Educação. Agroindústria. Castanha-do-brasil.

**1. Introdução**

A linguagem é a expressão do pensamento. Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais.

Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações sobre pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Por meio dela, o sujeito que fala é o mesmo praticante de ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando, com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes à fala.

Sendo perceptível o caráter social da linguagem. É através dela que nós conseguimos nos reconhecer enquanto seres sociáveis e sociais, em que aquele que fala ou escreve é um sujeito que, em determinada si-



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

tução, interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação.

É ela que constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro.

A identidade se constrói na relação entre o sujeito e o sistema, entre a socialização e a produção do social.

## **2. *Leitura***

Conceitualmente, e até pouco tempo, aproximadamente meados do século XX, devido ao uso do chamado método tradicional de ensino, a leitura era tida como algo mecânico, de decodificação de letras.

Esse modelo de aprendizagem levou a criação de cartilhas de alfabetização como instrumentos técnicos para quem quisesse aprender a ler.

Com isso, o processo de ler era visto como algo estático em que o sujeito se submetia a repetir o que o professor dizia ou o que estava na cartilha, deveras acreditar ser a forma de imbuir na cabeça do alguém a leitura, porém esse ato por si só resultava em mera decodificação de palavras, não atribuindo acréscimos significativos ao raciocínio cognitivo do ser aprendiz.

Koch (2010, p. 11), na concepção interacional (dialógica) da língua,

os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto socio-cognitivo dos participantes da interação.

Porém, mesmo sendo esta a angulação pela qual entendemos o que seja a abordagem de um texto nos é propício alavancarmos informações a respeito de outros parâmetros para concepção de texto.

Nas linhas de pensamentos destacadas neste tópico, as concepções de língua assim, como as de texto, podem variar de acordo com o foco que é dado em cada circunstância temporal.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Como acontece na língua, uma mudança vocabular, gráfica, sobre gêneros, acontece também na percepção sobre um texto.

Temos que entender que o instante social pode fazer com que as variáveis existentes no ambiente, como situação histórica, econômica, educacional etc., criem possibilidades de novas percepções e reformulação das existentes de modos complementares ou independentes.

Em Antunes (2009, p. 45) percebemos algo mais amplo e abrangente sobre o tema leitura.

O ato de ler é visto como “algo que constrói a concepção de mundo para o leitor”.

Ler é uma viagem, ler é a travessia. Ler é a caminhada. Ler é um esforço, de onde advém o prazer, muitas vezes, reconfortante e garantidor da continuidade do processo.

Leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendida pelo autor.

Assim, algumas leituras que fazemos nos chamam atenção e se tornam mais interessantes do que outras.

Contudo às vezes é necessário considerar algumas interrogações internamente para que possamos chegar à verdadeira motivação do interesse para a prática da leitura: porque eu quero ler, qual o objetivo nessa minha leitura, qual é a relação entre o que estou lendo e a minha vida.

Mas, quanto mais próximo o sujeito leitor estiver da linguagem aplicada ao contexto, mais compreensível, teoricamente será, gerando assim, a interatividade entre leitor e leitura fazendo com que ambos interagem na construção de sentido e com essa relação, a construção da aprendizagem pode ter sido internalizada.

### **3. Escrita**

De acordo com Marcuschi (2001, p. 26), a língua escrita pode se manifestar do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas pura. Trata-se de uma modalidade de uso complementar da fala.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Entretanto, é fato que há diferenças entre a fala e a escrita, contudo, podemos perceber que as peculiaridades existentes em uma e outra são atributos que possibilitam uma caracterização individualizada em ambas.

Assim, a fala e a escrita representam dois postos diferenciados de um contínuo, no meio dos quais se instituem os mais variados tipos de interação verbal, as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológicos das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos, ou seja, fala e escrita não são diferentes e sim complementares.

Para Doltz (2010, p. 15) a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos.

É por isso que ela pode ser considerada uma atividade mental. Para escrever precisa-se de conhecimento sobre conteúdo temático a abordar.

Na escrita, as pistas de contextualização podem ser exploradas por escritores habilidosos que exploram alguns recursos, como: aspas – para determinar ironia, ceticismo ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; uso de recursos gráficos, para designar tipos de conteúdos. Porém, assim como na fala, a escrita tem “sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico”. (MARCUSCHI, 1983, p. 4)

A essas pegadas deixadas dentro de qualquer texto, conhecidas por apresentar aspecto sonoro e gráfico, o essencial é a percepção de que a fala juntamente com a escrita são atividades comunicativas, não ficando restrito ao plano do código. Pois são de eventos comunicativos e não produtos. Essas duas dimensões têm importâncias sociais muito significativas na vida humana.

#### 4. *Interpretação*

Quando enveredamos para desvendar além das palavras escritas, nos propomos nesse instante, a tentar entender o universo de alguém, neste caso o do escritor.

Isso causa, teoricamente ao leitor, certa curiosidade sobre as possibilidades de informações que poderá inferir ou deduzir na obra escolhida para ler. Consequentemente é necessário que nos questionemos sobre algumas coisas antes de darmos início ao ato de leitura.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Como já mencionamos anteriormente, ao deleitar-nos sobre a leitura é necessário que tenhamos em mente a motivação que está nos levando a praticar tal ato.

Pense: Irei ler para que, quais são meus objetivos?

Lerei para obter uma informação, para seguir instruções, para entender uma informação de caráter geral, para aprender, para me distrair etc.

Cada uma das perguntas que podemos fazer oferecerá como respostas (ou conjuntos) objetivos para a prática desse hábito.

A leitura pode ser prazerosa, cansativa, desgastante dependendo de qual resposta você deu aos questionamentos acima.

Algumas das boas práticas de leitura estão relacionadas ao interesse neste ou naquele assunto e devem ser usadas antes, durante e depois para construção de fixação da leitura.

Para Antunes (2009, p. 27) a leitura tomada no contexto escolar é uma atividade mecânica centrada nas habilidades de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

O autor não existe nesses casos. Assim, temos ausência da interação entre leitor, texto e escritor.

Percebemos que desse modo ela existe somente como forma de cumprimento de rotina da disciplina escolar não oferecendo nenhuma contribuição ao sujeito aprendiz.

Pois, de acordo com *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) a escola deve formar indivíduos reflexivos e críticos desenvolvendo atividades que os ensinem a adaptarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo também a competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recriar-se, recriar, observar, comparar e compreender textos.

Antes de qualquer leitura, é necessário que sigamos algumas estratégias básicas para que consigamos alcançar os objetivos como:

- ✓ Ter uma noção geral sobre o assunto; a leitura deve ter alguma relação, direta ou indireta, com o leitor, isso cria motivação para

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

lê;

- ✓ Traçar objetivos para a leitura; iniciar a leitura pela aba do livro, caso haja;
- ✓ Estabelecer previsões sobre o texto;
- ✓ Criar perguntas sobre ele;
- ✓ Ter em mente que nem sempre só uma leitura é apropriada para se entender o que lido<sup>11</sup> e se possível, utilização de marcador de texto para destacar as passagens que forem consideradas mais importantes.

Salientamos que estes passos não são nenhum guia de instrução, mas serve como orientação para a construção de possibilidade de se começar a procurar qual seria a melhor estratégia a se iniciar no mundo da leitura.

Cada pessoa tem um ritmo, constrói seu próprio momento de distração, por isso cada um sabe em que momento da vida é mais propício para a realização de alguma coisa.

### **5. *Praticando oficinas***

A experiência levada a cabo e relatada neste resumo considerou os aspectos teóricos desenvolvidos nos tópicos anteriores.

Unimos teoria à prática pra entendermos como a dinamização no processo de leitura, escrita e interpretação acontecem na prática.

Convidamos um grupo de vinte e cinco pessoas da Cooperativa Mista Agroextrativista do município do Jari – COMAJA, para participar conosco.

A COMAJA é uma entidade que trabalha com castanha-do-brasil e seus cooperativados estão lotados de acordo com seu grau de escolaridade. Ao todo são 100 pessoas, na época da safra da castanha trabalhan-

---

<sup>11</sup> Porém neste caso depende do que e porque se está lendo. A leitura por distração não requer obrigatoriamente todos os passos citados, assim como não é necessário seguir metodicamente as instruções citadas com outros objetivos. Cada pessoa, ao seu modo, pode no decorrer de apropriação de estratégias de leitura construir as que lhe são mais convenientes.

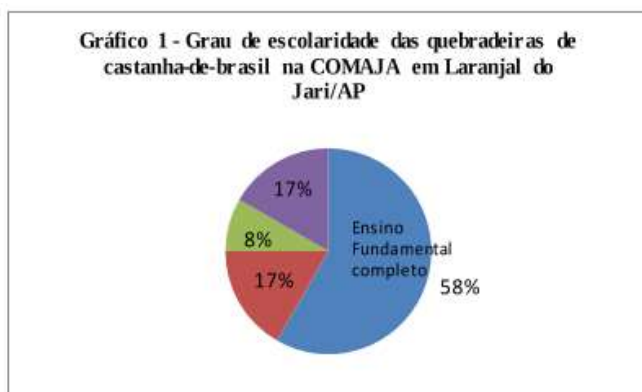
do dentro de instituição. Entretanto, na entre safra essa quantidade diminui.

O público convidado foi o do setor 2, área de quebra da castanha, pois nele encontramos concentração de pessoas com o menor grau de escolaridade.

A seguir passaremos a descrever em gráficos a situação encontrada nessa área.

Sobre nível de ensino entre os pesquisados temos no **Gráfico 1** o percentual de:

- ✓ 58% de pessoas que possuem somente o ensino fundamental,
- ✓ 17% tem o ensino fundamental, também, mas incompleto, 8% possuem ensino médio e,
- ✓ 17% chegaram a cursar o ensino médio, porém não o completaram.



Notamos uma quantidade de mão de obra, significativa, possuindo o nível elementar de educação, enquanto uma pequena quantidade chegou a concluir a educação básica. Estando tecnicamente melhor preparada para assumir funções estratégicas dentro da cadeia produtiva.

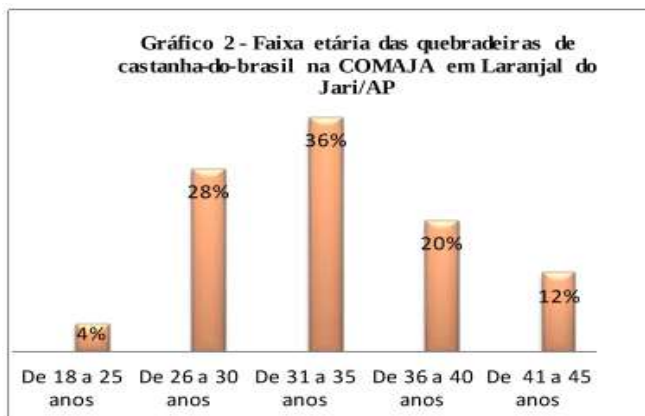
Um fato que muito nos chamou atenção está relacionado à faixa etária, conforme podemos ver no **Gráfico 2**, onde temos os seguintes números:

- ✓ percentual 36% de pessoas com idade entre 31 e 35 anos,

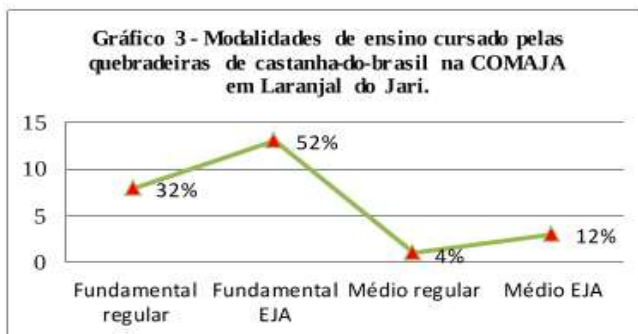
**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

- ✓ enquanto que a os mais velhos, entre quarenta e um e quarenta e cinco anos somam somente 12%.

Contudo a idade influi diretamente na construção de visão de mundo, conforme Freire (1989, p. 102) nos mostra, e neste sentido, teremos a variação de idades existentes dentro da COMAJA como algo significativo, também.



No **Gráfico 3**, consideramos as informações referentes aos que já concluíram e os que ainda não terminaram o ensino fundamental ou o médio, pois as diversas modalidades de ensino cursado pelas pesquisadas tem como princípio os mesmos direcionados à Educação de Jovens e Adultos ou os manifestados dentro dos parâmetros curriculares para o ensino de língua portuguesa.



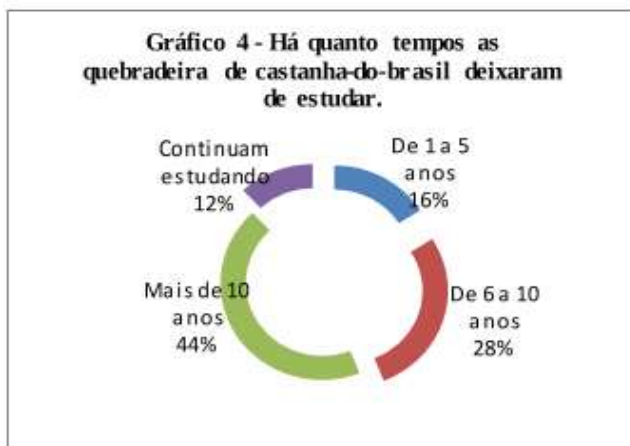
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A construção de visão de mundo varia de pessoa para pessoa, sempre que consideramos o quanto de informações científicas ou não uma pessoa tem.

Considerando que em ambos os conceitos a serem trabalhados estão relacionados à língua oral, escrita e a produção textual em língua materna.

O nosso público é formado de pessoas com rendimento entre um e três salários-mínimos, que moram em sua maioria, em imóveis alugadas, com quatro a sete pessoas dentro e que há muito tempo deixou de frequentar a escola, mas sabem usar fluentemente a linguagem oral, conquanto a escrita ainda não.

Logo nesse aspecto, as particularidades da escrita como dialogicidade, usos estratégicos das palavras, as funções interacionais e outras ainda não são de domínio pleno da maioria dos participantes em quanto que, conforme aponta Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2009, p. 87) a desenvoltura com que usam a oralidade apresenta as características de implicitudes, redundância, não planejamento, incompleta, pouco elaborada, fazendo com exista incongruências em repostas simples.



O **Gráfico 4** mostra a quanto tempo as participantes estão fora da escola. Obtivemos como respostas: 44% estão a mais de dez anos fora da escola e que somente 16% apresenta um tempo mais curto, variando de um a cinco anos distante da escola, mas encontramos pessoas que ainda estão estudando.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Contudo estes somam 8% do universo pesquisado, mas lembramos, que conforme Almeida (2010, p. 90), o entendimento que se tem das coisas não se preocupa com a decodificação dos signos linguísticos, sinais gráficos ou quaisquer outros elementos de normas superiores, porém isso não significa desprezo ou o não desenvolvimento do uso pelas pessoas. Enfatiza que o conhecimento é a realidade nua e crua, de uma visão de mundo, e, portanto, das coisas que cada ser humano carrega consigo, independentemente de ter tido ou não acesso à escola.

A relação temporal com o universo da linguagem se configura quando o sujeito está sempre atento aos processos de construção de conhecimento que se dá por diversos modos à sua volta, desde os mais simples aos mais complexos. Neste caso nos referimos aos mais simples, pois trabalhamos com sujeito que durante vários anos de suas vidas tiveram pouco ou nenhum contato com o universo complexo da linguagem, aquele que ocorre de modo sistemático produzido dentro das salas das instituições de ensino.

### **6. *Trabalhando com oficinas de leitura escrita e interpretação***

Nesta etapa trabalhamos com o conceito de gênero, tanto no discurso oral quanto no escrito a fim de possibilitar a construção de um roteiro didático para execução das oficinas.

De acordo com Kleiman (2008, p. 101) o trabalho com gêneros perpassa pela leitura e escrita e neste caso a familiaridade ou o conhecimento com um assunto deixa-o mais compreensível.

Isso demonstra a importância de os participantes terem aproximação de temáticas diversas para que possam entender e participar das mais variadas discussões sobre os mais diversos assuntos, desde que associemos o que já conhecem com o novo a fim de criarmos a existência de surgimento de um padrão, logo este pode nos fazer entender se determinado gênero é conveniente para situações circunstanciais ora explorado.

Nesse aspecto, consideramos a importância de se conhecer antecipadamente o público participante e seu grau de relacionamento com o mundo da linguagem.

Pois uma visão ampliada sobre o universo do pesquisado ajuda o pesquisador a refletir sobre, em que angulação interpretativa, o pesquisado conseguiu ver a essência de mundo em que está envolvido e como ele

faz para se relacionar com o meio, de modo a obter resultados positivos a partir de seu empenho através de seu projeto de vida pessoal, fazendo dele seu legado para a geração presente em seu meio social.

Entendemos que é responsabilidade de cada um buscar estratégias pessoais para o seu próprio crescimento pessoal e profissional.

Assim, para realização desta tarefa agrupamos vários tipos de textos previamente selecionados e divididos em gêneros e propusemos que os participantes escolhessem o que gostariam que fosse trabalhado nas oficinas.



Segundo depoimento de alguns participantes “a leitura ou escrita, não era vista como algo necessário ou que pudesse ajudá-las em alguma coisa ao longo de suas vidas”. Elas alegaram preferir assistir televisão a sentar e pegar um livro para ler. Não havia um planejamento conveniente, algo que pudesse despertá-las para o universo da leitura.

Mesmo assim, partimos para a parte de produção textual, uma vez que, de acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2009, p. 87) a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro (o seu interlocutor/leitor) e com certo propósito.

Em razão do objetivo pretendido (para que escrever), do quadro espaço temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e intera-

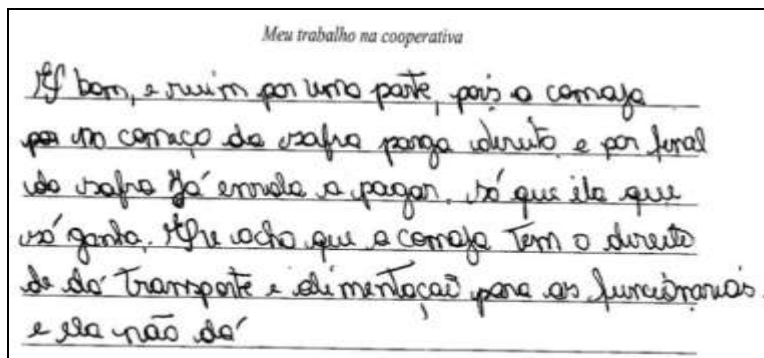
## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção, pautando isso em sua experiência de vida.

Neste sentido, durante a realização das oficinas solicitamos que as participantes escrevessem em poucas linhas sobre o trabalho de quebra e limpeza da castanha-do-brasil que desenvolvem na COMAJA e na figura 5 abaixo, temos o fragmento de um dos textos escritos.

A participante Benedita<sup>12</sup>, de 32 anos, ensino médio completo, trabalhando há dez na cooperativa adicionou informações extras, pois entendeu pertinente para o contexto em que foi solicitada.

**Figura 5 – Texto escrito durante a produção escrita dentro das oficinas de leitura e produção textual**



Fonte: Autor, Martins (2014), acervo da pesquisa.

### 7. *Avaliando o desempenho dos participantes*

Para avaliarmos o desempenho das participantes criamos uma escala, com parâmetros focalizados em quatro objetivos da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos, para análise do trabalho com linguagem, no âmbito de conhecimentos dentro da língua materna e estão descritos a seguir:

- Utilizar da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comu-

<sup>12</sup> Todos os nomes foram alterados.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

nicativos expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Após seleção desses critérios montamos uma escala com valores conceituais variando de 1 a 5, para entendermos o nível de abstração relacionada à linguagem, verificado durante o desenvolvimento das oficinas e usando como critério os parâmetros descritos acima, visando entender qualitativamente os níveis de conhecimento dos colaboradores quanto ao assunto proposto. Desse modo atribuímos os seguintes valores conceituais aos números:

- 1- Significa que a participante consegue decodificar o texto, gaguejando durante a leitura;
- 2- Significa que a participante consegue decodificar o texto, porém não consegue interpretá-lo;
- 3- Significa que a participante consegue decodificar o texto, mas não faz pontuações corretamente, faz uma interpretação fragmentada do texto;
- 4- Significa que a participante consegue decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar e recriá-lo;
- 5- Significa que a participante consegue decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar, recriá-lo e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva conforme preceitua os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), acompanhado dos pressupostos determinados na proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Após o uso da escala analisamos como foi o desempenho das participantes.

As informações colhidas sobre níveis, referenciados na escala, é tão somente parte das técnicas procedimentais utilizadas para a verificação da capacidade de absorção da abstração sobre a linguagem, pois ninguém é capaz de medir com exatidão, através de testes de verificação, a plenitude do conhecimento humano.

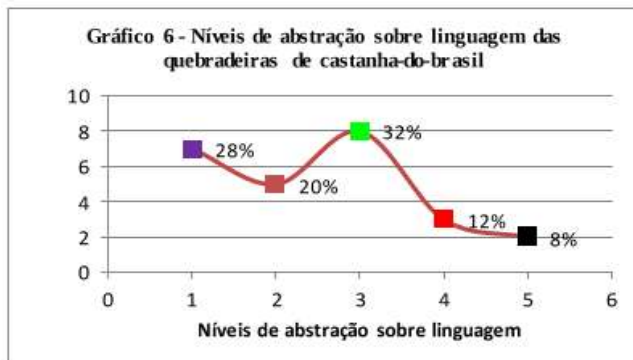
Sabemos que o processo de construção se dá durante toda a vida e não em um determinado momento.

Assim, o perfil encontrado dentro da pesquisa pode servir de parâmetro para outras ou de base estatística qualitativa para nortear futuras considerações sobre o assunto.

Após análise dos dados coletados criamos o **Gráfico 6**, onde mostramos os níveis de abstração relacionada à linguagem verificado durante o desenvolvimento das oficinas e nele podemos perceber que um percentual de 32% está enquadrado no nível três.

Nesse caso a maioria consegue decodificar o texto, mas não faz pontuações corretamente, faz uma interpretação fragmentada do texto, enquanto somente 8% se enquadraram dentro do nível cinco, no qual as participantes conseguem decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar, recriá-lo e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva.

É notório na verificação, que percentual bastante elevado se enquadra dentro dos níveis um e dois, também.



Contudo quando das análises dos textos produzidos pelas pesquisadas, durante as oficinas, utilizamos como padrão de verificação, aspectos estruturais do ponto de vista da coerência, coesão, ortografia e contextualização e nesse aspecto, nas palavras de Costa Val (2006, p. 76), sendo a coerência dependente da lógica interna do texto, considera fator da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto e envolve não só fatores lógicos e semânticos, mas também cognitivos na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre interlocutores, sendo ela uma espécie de manifestação linguística manifestada no formato de texto.

Todavia esse aspecto ainda é muito fragmentado dentro dos textos produzidos pelas quebraadeiras quando foram confrontadas a produzir textos escritos, entretanto no tocante relativo à contextualização as estruturas se apresentam truncadas, tornando o texto escrito difícil de ser entendido, apesar disso quando solicitamos que elas mesmas lessem o que escreveram os textos ficavam mais compreensíveis.

A falta de pontuação e a não conexão entre as palavras deixa o texto sem lógica e fazendo com que a progressão não aconteça.

Mas, o mesmo não se dar com os textos orais. Sob o aspecto ortográfico notamos, contudo, a necessidade de aulas sobre a forma correta de se escrever algumas palavras da língua materna.

## **8. Conclusão**

Verificamos que a aprendizagem acontece por meio de experiências, de modo que ao alterarmos nosso entendimento anterior sobre algo teoricamente alteramos nosso comportamento.

Sendo assim, é fundamental lembrar que para a aprendizagem acontecer e assim despertar a necessidade de construção de aquisição de mais conhecimento através da leitura, é imprescindível que aconteça uma interação ou troca de experiências do indivíduo com seu ambiente.

Desse modo podemos inferir que as múltiplas formas em que a inteligência humana é desenvolvida reverbera em um novo conceito para a o verbete. A relação entre genética e vivência pode construir as variáveis existentes no padrão de inteligência entre um ser e outro. Mas toda a concepção múltipla é tida como fato diretamente ligado ao universo do desenvolvimento humano.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

As experimentações apontaram desenvolvimento de expectativas levantadas e mostraram que existe um enorme potencial a ser despertado dentro do setor pesquisado. Se o corpo de trabalhadores se propuser a continuar com os estudos há variáveis que mostram a condição eminente de progresso intelectual a todas as envolvidas.

Por ser a atividade oral elemento básico da língua em uso, porque, sendo ela produto imediato do processo comunicativo linguístico, facilitada pela biologia do desenvolvimento humano, ofereceu-nos suporte para chegarmos à compreensão do processo de amadurecimento cognitivo dos indivíduos.

Como a oralidade é um dos elementos que ajudam no desenvolvimento da aprendizagem e devido a caracterização de interação existente na fala, construída dentro das relações sociais, bem como na escrita podemos salientar, desse modo, a necessidade de aperfeiçoamento por parte do grupo em estudo, nesse *continuum*. Pois, dessa maneira, poderão aprender a lidar de forma coerente com a linguagem nas mais variadas circunstâncias em que seja necessário o uso da oralidade ou da escrita dentro ou fora de suas relações de trabalho.

Com relação do desenvolvimento do hábito de leitura notamos que há dificuldades em se aplicar mecanismos que possam elevar o nível de leitura dos envolvidos, pois devido à forma como eles veem o mundo ao seu redor, é sensato dizer que a maioria não considera relevante o fato de gostar ou não de ler. Para eles a leitura não se enquadra como elemento de formação de conhecimento para o crescimento pessoal ou profissional.

Contudo alguns apresentam um comportamento diferenciado com relação ao assunto, mas no geral há nitidamente a ausência de iniciativa por parte dos pesquisados nesse sentido.

A leitura para eles é vista como algo cansativo e desgastante, porém às vezes alguns disseram pegar livros com piadas, revistas em geral, mas como passatempo.

Em média disseram que após algumas lidas se cansam e deixam de lado o que estavam lendo.

Desse modo ficam prejudicados os dois outros elementos constituintes deste trabalho: a escrita e a produção textual.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

No que diz sentido à escrita eles estão em um nível elementar de aprendizagem escrita. Como não houve o desenvolvimento conveniente da leitura, logo a escrita ficou comprometida também, contudo percebemos que entre os que terminaram o ensino médio foram os que apresentaram compreensão mais significativa com relação ao desenvolvimento dos hábitos de ler e escrever.

Mas, entre os que terminaram somente o ensino fundamental e os que o tem de modo incompleto, reconheceram a necessidade de continuarem a aprender.

A diferença entre ambos os grupos é que este segundo, não quer mais voltar a estudar e se contenta com o fato de terem uma ocupação dentro do mercado de trabalho.

Sendo assim, em relação às competências apontadas pela proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos, não foi atingida plenamente. Entretanto todo o grupo pesquisado demonstrou preocupação com a formação escolar.

Desse modo entendemos que, no caso das quebradeiras de castanha da COMAJA, elas não apresentam muitas características pertinentes às pessoas escolarizadas, conforme podemos depreender durante o desenvolvimento da pesquisa. E isso pode ser atribuído há vários fatores, desde a falta de acesso à escola regular, até o abandono da mesma devido à necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de leituras para neoleitores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

AMAPÁ, Governo do Estado do. *Amapá investe em projeto para exportar castanha-do-brasil* Disponível em: <[www.portalamazonia.com.br](http://www.portalamazonia.com.br)>. Acesso em: 20-04-2014.

\_\_\_\_\_. *Laranjal do Jari: realidades que devem ser conhecidas*. GEA, SETEP, IEPA. Macapá. 2004.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2009.



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

BAGNO, Carlo. *Preconceito linguístico: como é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyla. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo et al. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

BEZERRA, José Enildo Elias. *A questão de oralidade na educação de jovens e adultos – um estudo de caso*. Olinda (PE): Livro Rápido, 2009.

BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. *Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>> Acesso em: 12-10-2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 02 de dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Produção da extração vegetal e da silvicultura*, vol. 10. Brasília: IBGE, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, Joaquim et al. *Produção escrita e dificuldades na aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. *A produção textual escrita no espaço escolar agrícola: das marcas da oralidade à proficiência da escrita*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FONTANA, David. *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAKOMY, Ana Maria. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibplex, 2008.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. *Aspectos cognitivos da leitura*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar letramento? Não bastas ensinar ler e escrever?. Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Campinas: CEFIEL, IEL, Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Linguística do texto: como é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MUSSOLIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. vol. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, José Ademir. A cultura nas (das) pequenas cidades da amazônia brasileira. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004.

PINTO, Lúcio Flávio de Faria. O estado nacional: padrao da Amazônia. In: *Pará desenvolvimento: a Face Social dos Grandes Projetos*. Belém, n. 21, jul./dez.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymara, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. ver. atual. Florianópolis, UFSC, 2005.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, São Paulo, 17 de ago. 2003. Diário na Escola, Caderno 3, p. 3.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Edna Guedes. *Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

TERRA. Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTANA NETO, João Antônio. *Discursos e análises*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2001.

SANTOS, Orquídea Vasconcelos dos. *Estudo das potencialidades da castanha-do-brasil: produtos e subprodutos*. 2012. Tese (Doutorado em Tecnologia de Alimentos). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
A LEITURA COMO FONTE DE LIBERDADE

*Maria de Fátima de Mello* (UFU)  
[fatima.1407@hotmail.com](mailto:fatima.1407@hotmail.com) (UFU)

RESUMO

A relação entre escola e poder passa pela disciplina e a relação entre literatura e liberdade passa pela leitura. A disciplina é usada para nortear, construir uma subjetividade, ao passo que a literatura e a leitura devolvem essa liberdade tomada pela sutileza do poder disciplinar que em nome da normalização toma, assalta nossa subjetividade. Mas a literatura, a *literatura* provoca a ruptura das correntes que impedem o sujeito de se constituir em ser, um ser completamente dotado de liberdade para dizer, e assim ser, simplesmente ser. Na escola há o jogo onde se joga com o modo de ser, já que se trata de um *eu* produzido. E como diz o filósofo, “a escola moderna ainda não é hospitaleira da liberdade”.

Palavras-chave: Poder. Literatura. Leitura. Liberdade

**1. Introdução**

O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão a respeito da relação entre escola, e poder - constituída sobre a base da disciplina; escola e literatura e leitura e liberdade. Utilizamos como referencial teórico entre outros: Roland Barthes (1977), Jorge Larrosa (2000) e Foucault na visão de Walter Omar Kohan (2004).

Procuramos fazer um percurso no qual enfatizamos a relação entre escola e o poder destacando que a disciplina é o eixo que norteia o contexto escolar onde tudo é regulado e ajustado de forma que ser “sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e se é jogado ao mesmo tempo como diz Foucault”. (KOHAN, 2004, p. 81) Neste sentido, percebe-se que, em função de manter o poder disciplinar, a escola cria e produz subjetividade e isso se opõe completamente à ideia de liberdade, liberdade no sentido da livre expressão de ser, sentir, pensar, fazer e, principalmente de dizer, pois como fiz Roland Barthes “é na linguagem que o poder se inscreve”.

A literatura aparece como uma forma de subversão desta ordem imposta, pois ela traz a liberdade de pensamento, de expressão e faz com que a subjetividade assuma suas características que lhe são inerentes ao romper, naturalmente, com os preceitos que regulam as práticas discursivas. Isso porque a literatura provoca uma desconstrução do dito propor-

cionando ao sujeito reestruturar seu pensamento, uma vez que ele passa a ser o autor de seu discurso e de suas ações refletindo e agindo com autonomia, agora construída com base na própria subjetividade e não naquela produzida por que lhe foi imposta.

E por fim, entendemos que a relação entre escola e liberdade pode acontecer por meio da leitura, pois ela reabre a questão para a qual se buscam as respostas. A leitura provoca a ruptura das correntes que impedem o sujeito de se constituir em ser. Como nos lembra Jorge Larrosa: “somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra”.

## **2. Escola e poder**

De acordo com Walter Omar Kohan (2004), nos espaços sociais por onde circulam pessoas, como prisões, escolas, hospitais, família, o poder disciplinar representa um instrumento fundamental para o exercício do poder e se torna parte integrante desses espaços. Para isso, são empregadas variadas técnicas para que esse poder se faça presente por um jogo de elementos que envolvem o aspecto jurídico-discursivo da fala. Assim, ordens são dadas e devem ser cumpridas. Há um jogo do dito e não dito. As regras são estabelecidas como forma de regular o comportamento dos sujeitos, que precisam acatá-las, pois, caso isso não aconteça, os sujeitos sofrerão penalidades.

Dessa forma, o poder disciplinar vai normalizando, disciplinando por meio do certo e errado, permitido e proibido, são e insano e utiliza três técnicas para o seu exercício: a vigilância hierárquica; a sanção normalizadora e o exame. Dentre elas, o exame é uma combinação das duas primeiras e a mais empregada pela escola, instituição que vai interessar a Foucault, porque se propõe não só a transmitir conhecimentos, mas também a formar pessoas.

Para Walter Omar Kohan (2004),

A disciplina vai ser usada como o eixo norteador para a produção de certas subjetividades na formação do indivíduo. No ambiente escolar, as relações de poder e as habilidades para lidar com as coisas são reguladas e ajustadas, os espaços são delimitados, o tempo é marcado por um cronograma, os indivíduos não podem fazer qualquer coisa e em qualquer lugar. Assim, o que se percebe, o que se diz, o que se julga, o que se pensa e o que se faz está imerso no jogo de práticas discursivas – o dito e não dito – a fim de que se

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tenha uma experiência de si mesmo, para ser “aquilo” que está sendo. (KOHAN, 2004, p. 80)

Em Foucault, a escola sujeita os indivíduos ao mesmo tempo que os subjetiviza, tornando-os objetos. Tendo em vista que, o que o sujeito não está dissociado da experiência de si mesmo, e que no contexto escolar, essa experiência é produzida, é criada, o autor nos chama a atenção para o fato de que na escola se joga muito com o que uma criança é. O jogo está na constituição do próprio modo de ser, já que se trata de um *eu* produzido.

De acordo com o filósofo, a formação das crianças na escola moderna atinge a todas elas da mesma maneira, da mesma forma. Não se tem autonomia, pois se é destituído de si mesmo e passa-se a agir conforme as regras desse jogo. O sujeito escolar tem experiências de si estabelecidas por regras e por procedimentos que conduzem a subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. Portanto, “a escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro”.

A escola é um dispositivo biopolítico que funciona como um gigantesco aparato de distribuição de lugares descartando as ambiguidades, isto é, ela funciona como uma gigantesca máquina de criação de ordem. Há um lugar para cada coisa. Assim, os alunos são identificados de acordo com suas características sociais e econômicas. Os conteúdos planejados, cada coisa em seu devido lugar. Tudo o que acontece tem que ser nomeado, definido e identificado. Em relação a este movimento, ou melhor, a esta falta de movimento, cada coisa em seu lugar, a escola nesse sentido, torna impossível a experiência de ser simplesmente.

E como lembra-nos Jorge Larrosa (2000), a educação se converte em experiência quando aparece algo fora do lugar, quando algo ocupa um lugar que não é o lugar que damos a ele, algo que não está previsto.

A experiência é um surgimento de algo estranho, fora do habitual, fora do lugar, que não pertence ao ambiente, que não tem lugar concreto, que não tem espaço que o defina.

Experiência é algo que se passa e onde se dá a experiência é em nós, sujeito capazes de permitir essa experiência. Assim, a experiência é sempre subjetiva e o sujeito da experiência é sempre aberto, sensível, vulnerável e exposto. E como fica o sujeito escolar diante do fato de a escola ser um lugar protegido, onde se faz impossível a exposição e con-

sequentemente a experiência? Como se transmite o saber, pois a experiência não é algo que se transmita de forma mecânica? Esse saber precisa ser vivenciado? e como pode a escola atual proporcionar esse saber?

### 3. *Escola e literatura*

De acordo com Roland Barthes (1977), a linguagem é o objeto em que se inscreve o poder. Assim, ele defende que a literatura pode subverter a ordem imposta pelas práticas discursivas. A literatura guarda muitos saberes, pois todas as ciências estão nela, uma vez que a realidade é retratada imprimindo sua existência. A literatura é um caminho para que algo incompreensível seja traduzido. É bom lembrar que, de acordo com Roland Barthes, são três as forças de liberdade que existe na literatura, a saber: a *mathesis* (relacionada aos saberes, o fulgor do real); *mimeses* (representação, demonstração do real por meio da linguagem) e *semioses* (*diz respeito à significação*).

Cabe à escola considerar o mundo como espaço de reflexão, de crítica, de criação e, acima de tudo, de liberdade. Quando falamos em liberdade, pensamos na literatura, pois ela é revestida de fantasia, ela convida o leitor para um vôo. Conforme Bartolomeu Campos de Queirós (2012)

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar acesso ao texto literário aos mais jovens é garantir a presença de tais elementos- que inauguram a vida-como essenciais para o seu crescimento. (QUEIROS, 2012, p. 42)

Queirós observa que a escola não pode ser sinônimo de contenção da liberdade. “A escola é servil, mas a literatura não. Ela só existe em liberdade, porque persegue a beleza”. (QUEIROS, 2012, p. 40)

Então, todas as vezes que a escola lança mão da literatura e procura transformá-la em instrumento de avaliação, ela limita, poda a liberdade.

A literatura vai ao encontro da liberdade porque permite criar desequilíbrio, procura buscar outras possibilidades e “não botar panos quentes em inquietações mornas”.

Bartolomeu Campos de Queirós ressalta que a literatura é feita de imaginação e a escola, sendo reguladora, quer transformar a literatura em



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

uma ferramenta pedagógica, limitando, acanhando, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor.

De acordo com Walter Omar Kohan, infelizmente, “a escola moderna ainda continua não sendo hospitaleira da liberdade”. (KOHAN, 2004, p. 81)

#### **4. *Leitura e liberdade***

O sujeito sensível é aberto a sua própria experiência, que é um passar, um trajeto, um caminho, uma viagem. Esta experiência é da ordem da incerteza, é uma aventura cujos resultados não se pode prever ou antecipar. Jorge Larrosa (2000) aponta três dimensões na experiência: subjetividade, reflexividade e transformação. Assim, ele destaca que o lugar da experiência é o sujeito. Como o movimento sai de si mesmo, ou seja, há um momento de exteriorização, o sujeito sai de si mesmo, há um encontro com o que ele não é e essa experiência retorna para ele. Esta é a dimensão reflexiva.

Por último, depois destas duas dimensões, vivencia-se uma transformação. Nas palavras do autor, “a leitura é uma experiência que deixa um rastro, uma ferida, um padecer, uma transformação em quem vivencia essa experiência”. (LARROSA, 2000, p. 139)

A habilidade de leitura é entendida como linguagem e como meio de fundação do sujeito-humano. Em princípio, o ser humano é um Ser, antes de ser sujeito. Desta forma, a leitura acontece quando se dá o processo criativo em que o sujeito e a linguagem se relacionam, interagem. Para Jorge Larrosa, “ler é abrir-se para o afeto, para o desencontro, para a tristeza, para o medo, para o luto. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência, é apropriar-se das incertezas do amanhã”. (LARROSA, 2000, p. 140)

Ele acrescenta que a leitura não é uma obrigação, mas uma dívida, uma tarefa que quando experimentada torna-se uma busca, um caminho do sujeito em busca de Ser. Jorge Larrosa nos chama a atenção para algo tão delicado, por exemplo, quando o professor oferece o texto como um presente, pois é assim que ele vê o texto, como um presente e que quando esse presente é oferecido, lido em público pelo professor, “o mestre vai lendo, escutando o texto, escutando-se a si mesmo e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo”. (LARROSA, 2000, p. 141)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(...) quando esse ato de ler em público tem lugar na sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, *lectio*, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. (...) O texto já aberto recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. (...) Por isso, uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam (LARROSA, 2000, p. 139)

Portanto, nesta experiência do ler em voz alta, três elementos são essenciais: o texto, a voz do professor e o silêncio que é de todos e de ninguém. Jorge Larrosa nos convida a pensar na palavra que o texto dá:

(...) a liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra. (LARROSA, 2000, p. 139)

Assim, tudo o que Jorge Larrosa diz sobre leitura toca-nos profundamente. Percebemos em suas palavras o amor, o êxtase pelo ler e é neste lendo que mora a liberdade, a liberdade de Ser, pois esse ler é um dizer autêntico porque é livre tanto para quem lê quanto para quem escuta.

Soa-nos  
como poema  
tudo o que diz Larrosa  
sobre a leitura

A liberdade na leitura  
é generosidade.  
A palavra que o texto dá,  
só é dada  
pela suspensão do querer dizer,  
de nossas intenções,  
de nossa vontade.  
A palavra que se toma,  
não se toma porque se sabe,  
mas porque se quer,  
porque se deseja,  
porque se ama.  
Ao tomar a palavra  
Não se sabe o se quer dizer.  
Mas se sabe o que se quer dizer.  
Um dizer em que a liberdade  
Ao mesmo tempo  
se afirma e se abandona:  
se afirma abandonando-se  
se abandona  
afirmando-se.

(LARROSA, 2000, p. 145 – adaptação)

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

“Ler é morar e demorar-se no dito, é recolher-se na indeterminação do saber, sem um final. A ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito”. (LARROSA)

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Aracy Alves. *Bartolomeu*: filho do sonho, neto do sono? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outro diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

**O ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS  
TENDO COMO APORTE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
A EDUCAÇÃO BÁSICA EM QUESTÃO**

*Sonia Maria da Fonseca Souza* (UEMF/UNIG)  
[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UFRJ/UENF)  
[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

*Vyvian França Souza Gomes Muniz* (UNIFSJ)  
[vyvi46@hotmail.com](mailto:vyvi46@hotmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo identificar e ressaltar a importância da contribuição das estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos, tornando-os cidadãos conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. Após algumas leituras realizadas, os autores nos apontam fatores que podem determinar ou facilitar a aprendizagem significativa. Para tornar viável esta pesquisa, o *corpus* teórico que a fundamentou foi especialmente alicerçado por teóricos da linguística aplicada e da educação. A investigação foi de base qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica. Ao final da investigação foi possível tecer considerações sobre a leitura como um processo cognitivo e complexo no processo de ensino/aprendizagem da língua que estão intimamente ligados na formação de leitores críticos e reflexivos. Sendo assim, espera-se que este estudo sirva de reflexão a todos os profissionais da educação, a fim de que reavaliem suas práticas de leitura com seus alunos e busque torná-los leitores proficientes e autônomos.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Processo psicolinguístico. Autonomia.

**1. Problema em foco**

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, pois está associada a muitas de nossas atividades, sejam de trabalho, lazer ou mesmo de nossa rotina cotidiana.

Neste sentido, estudos sobre estratégias de leitura podem ser de grande importância para professores de inglês em formação, área de nosso interesse, bem como para o ensino de línguas em geral, uma vez que podem fornecer contribuições, não só para a prática do ensino de leitura, mas para o próprio aluno que se defronta com um texto em língua estrangeira.

O presente estudo tem como objetivo identificar e ressaltar a importância das estratégias de leitura na formação de leitores autônomos

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

tornando-os cidadãos conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. A motivação para o tema do presente estudo surgiu pelo interesse em construir o hábito de ler e a necessidade de se propiciar um conhecimento mais significativo de leitura em língua inglesa baseado principalmente no fato de que o acesso ao mundo acadêmico-científico se dá talvez, de forma mais comum por meio da leitura de publicações especializadas, geralmente escritas em língua inglesa.

A leitura de textos mostra ao aluno um recurso valioso na obtenção de informações imprescindíveis dentro de uma determinada área de estudo. Além disso, a habilidade de leitura em língua inglesa pode-se mostrar também, importante para o sucesso profissional e até mesmo como meio de desenvolvimento pessoal.

## **2. *Tecendo o referencial teórico: uma revisão da literatura***

### **2.1. Sobre a leitura: buscando caminhos**

A literatura especializada aponta-nos diversas abordagens ou modelos de leitura cada uma descrevendo ou enfatizando aspectos particulares do processo. Contudo, como ressalta S. J. Samuels e M. L. Kamil (1984, p. 190), os modelos vigentes de leitura são ainda parciais, uma vez que não dão conta de explicar o processo de leitura como um todo, ou seja, fornecem descrições de um conjunto de condições em particular desse processo, mas não de todas as condições. Adiantam também que, ao examinarem-se os modelos existentes é importante que se estude o que eles podem explicar e o que eles não podem explicar.

Para estabelecer o construto teórico da leitura adotado nesta pesquisa, procurou-se partir de alguns princípios teóricos esboçados em Mary Aizawa Kato (2003) e Rand J. Spiro et al. (1980) e outros citados ao longo da pesquisa.

Sendo a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo, busca-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura e, esta informação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto que também implica na existência de um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instru-

ções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc.

Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que o leitor realiza dos textos que lê depende em grande parte do objetivo da leitura dele. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo.

Para Rumelhart (1997), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985), Solé (1987), (*apud* RAMOS, 1992, p. 13), 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 necessita, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas, em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Em outras palavras, fazer sentido de um texto, ou compreender, é, portanto, integrar o que não sabemos – a informação nova – àquilo que já sabemos, ou seja, ao nosso conhecimento prévio (RAMOS, 1992, p. 14).

Rand J. Spiro et al. (1980, p. 12) caracterizam a leitura como o processo de compreender o significado de um texto. Mary Aizawa Kato (2003, p. 70) fala em “ler para fazer sentido de um texto.” Baker & Brown (1984, p. 355) fazem distinção entre “ler para lembrar-se” (estudar) e “ler para obter significado” (compreender). Já Mann (*apud* RAMOS, 1992, p. 15) caracteriza a leitura como o processo de interpretação, reservando o termo compreensão para designar o resultado desse processo.

Outrossim, a leitura é entendida não só como um processo, mas também como “ler para compreender”, como ato de comunicação, caracterizada por uma forma adequada à sua função e como tal, passível de ser analisada numa abordagem funcionalista da linguagem. Como sublinha

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Mary Aizawa Kato (2003, p. 59) “comunicação se rege por uma série de contratos entre emissor e receptor e a mensagem veiculada é bipartida entre intenções do emissor e conteúdo proposicional”.

Além disso, a leitura como um processo de compreensão caracteriza-se por envolver: a busca da coerência (KATO, 2003; KINTSCH & VAN DIJK, 1983), isto é, a adequação do texto como um todo à visão de mundo e aos nossos esquemas prévios (coerência global), a consistência interna do texto (coerência local) e a manutenção do tópico do discurso (coerência temática).

Mary Aizawa Kato (2003, p. 55) ressalta que a coerência pode ser também uma qualidade atribuída à forma de um texto, por exemplo, que mistura níveis diferentes de linguagem peca pela falta de coerência formal, uma vez que desobedece a convenções formais estabelecidas. Essa incoerência formal pode, pois, dificultar a tarefa do leitor por desviar sua atenção do conteúdo para a forma.

Míster se faz elucidar que a leitura também envolve fatiamento da informação, ditado pela capacidade limitada da memória. Esse fatiamento, se adequado e condicionado aos devidos índices de coesão textual, contribui para facilitar a tarefa do leitor. (KATO, 2003, p. 31)

Por conseguinte, a leitura também é caracterizada como um processo interativo de “multiníveis” (SPIRO et al., 1980, p. 32), isto é, o texto deve ser analisado em vários níveis, desde as marcas gráficas até o texto como um todo. Além do processamento de características explícitas do texto, o leitor deve também trazer para o texto o conhecimento prévio. Portanto, a interação de processos que são baseados em informação visual e informação não visual, bem como de nível dentro de níveis, é essencial para a compreensão da leitura. Dentro dessa visão, segundo Moita Lopes (1996, p. 138) “o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo”.

Além disso, como o significado é apenas parcialmente determinado pelo texto em si, ou seja, este é um “esqueleto”, uma base para a criação do sentido (KATO, 2003, p. 70), a leitura é vista como um processo inferencial e construtivo. É caracterizada, portanto, pela formação e testagem de hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo assim, um processo similar, em muitos aspectos, ao de resolução de problemas.

Finalmente, a leitura é estratégica. É um processo flexível que se adapta aos propósitos de leitura em um dado contexto e que é monitorado para se determinar se os objetivos foram alcançados.

Nesse sentido, vale sublinhar, pois que os princípios esboçados acima evidenciam a importância da participação do leitor como um elemento ativo, seletivo, no processo de leitura, sem depreciar o valor dos dados linguísticos. São, porém, esses princípios teóricos que norteiam a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, ou seja, a leitura é aqui entendida como um processo cognitivo, complexo, que exige, por parte do leitor, a execução de várias operações mentais. Portanto, ela é vista como a busca constante de sentido (coerência) pelo leitor que reconstrói a mensagem codificada pelo autor em linguagem gráfica, usando simultaneamente informações de seu conhecimento prévio, acionando estratégias determinadas por fatores diversos, para atingir seu objetivo principal que é a compreensão do texto.

## **2.2. Um breve olhar nas estratégias de aprendizagem: conceitualização, classificação e importância**

Para chegar ao conceito de estratégias que se aplicasse ao contexto desta pesquisa, necessário se faz, explorar um pouco os conceitos originais de estratégias.

Segundo Rebeca L. Oxford (1990, p. 228), estratégias de aprendizagem são ações específicas, passos e procedimentos que os alunos usam para conseguir realizar melhor uma tarefa. Elas facilitam, dessa forma, o processo de aprendizagem e conduzem os alunos à sua autonomia, a uma aprendizagem mais significativa. A autora salienta, ainda, que a reflexão sobre o aprender e a busca dos elementos facilitadores da aprendizagem podem ser implementados quando o aluno percebe que executa determinadas ações específicas, a fim de tornar a aprendizagem mais rápida, mais agradável, mais fácil, mais autodirecionada e mais transferível para situações novas.

Para Rubin (1987, p. 111), o termo estratégia é usado para fazer referência, em especial, às estratégias consideradas eficazes. Entre outras que emprega, o bom aprendiz determina métodos de estudo; é organizado; é criativo; cria oportunidades para praticar; aprende a viver com incertezas; usa recursos de memorização; aprende com erros; usa conhecimento linguístico; usa o contexto para favorecer a compreensão; faz adi-



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

vinhações inteligentes; emprega certas técnicas de produção e usa estilos variados de discurso. Além dessas, pode-se mencionar o uso de recursos, como professores, livro-texto, dicionários, fitas e gravações na língua, gramáticas, cursos de língua, e contato com falantes nativos como estratégias empregadas pelo bom aprendiz de língua.

Andrew D. Cohen (1998, p. 8) em contrapartida, a respeito de estratégias que podem realmente ser taxadas de eficientes, utiliza o termo de forma neutra, argumentando que, “por si só, elas não são inerentemente eficazes ou ineficazes; elas têm, na realidade, o potencial para serem empregadas de forma eficaz ou não”.

Ainda Andrew D. Cohen (1998, p. 10) levanta questão bastante controversa em pesquisa sobre esse tema: elas são empregadas consciente ou inconscientemente? Segundo o autor,

quando o aprendiz é capaz de identificar o que fez, verbalizar suas ações ou pensamentos, tais procedimentos estão situados nas esferas da atenção focal ou periférica e podem ser denominadas estratégias. No entanto, quando um comportamento é tão inconsciente que o aprendiz é incapaz de identificar os passos dados na solução dos problemas, esse comportamento deveria ser considerado como processo, e não como estratégia.

Rebeca L. Oxford (1993, p. 20) critica os sistemas de categorização sobre estratégias existentes na literatura que são exclusivamente voltados à cognição e a metacognição, atribuindo pouco ou nenhum valor às estratégias sociais e afetivas, tomando o aprendiz por mera "máquina de processamento de informações". A autora desenvolve, então, um sistema baseado na teoria de que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos durante o aprendizado de uma nova língua.

Segundo Rosinda de Castro Guerra Ramos (1992, p. 61) esse sistema contém os seguintes grupos de estratégias:

- Afetivas – a redução da ansiedade por meio do riso e da meditação, autoencorajamento por meio de afirmações;
- sociais – formulação de perguntas e interação com falantes nativos da língua-alvo;
- metacognitivas – atenção, monitoração de erros e autoavaliação do próprio progresso, entre outras;
- mnemônicas – revisão de forma estruturada, agrupamento, utilização de imagens etc.;
- cognitivas gerais – análise, resumo e prática;
- compensatórias (contrabalançam conhecimento limitado) – inferência de significados

pelo contexto, uso de sinônimos e gestos para transmitir significados.

É importante, no entanto, não se esquecer de que os aprendizes têm uma tendência enorme a ter atitudes e comportamentos extremamente passivos em relação a sua aprendizagem. Ensinar estratégias aos alunos será de pouca valia, a não ser que eles comecem a querer assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem (OXFORD, 1993, p. 10). Antes de ensiná-las simplesmente, urge que se criem oportunidades de conscientização dos alunos a respeito da importância de sua autonomia no processo de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são, portanto, instrumentos importantes para conduzir os alunos a sua autonomia dentro do processo de aprendizagem, o que pode vir a tomar o ensino de línguas, de modo geral, muito mais efetivo.

### **2.3. Estratégias de leitura sob diferentes olhares**

Ann L. Brown (1980, p. 456) define estratégias de leitura como qualquer controle deliberado e planejado de atividades que levam à compreensão, a saber:

1. Esclarecer o propósito da leitura, isto é, compreender as exigências das tarefas, tanto as explícitas quanto as implícitas.
2. Identificar os aspectos da mensagem que são importantes.
3. Alocar atenção de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais.
4. Monitorar as atividades em processos para verificar se ocorre compreensão.
5. Engajar-se em revisão e autoindagação para ver se os objetivos estão sendo atingidos.
6. Adotar ações corretivas quando se detectar falhas na compreensão;
7. Recobrar-se de digressões, distrações, etc.

Walter Kintsch e Teun Van Dijk (1983, p. 65) definem estratégia como uma representação cognitiva global de forma mais eficiente possível: com custo mínimo, risco mínimo etc. Para esses autores o processo de compreensão é estratégico. Compreender um texto é tarefa maior de qualquer leitura. Essa tarefa possui um ponto ou estado inicial bem definido e um ponto terminal ou final a ser atingido. A execução dessa tarefa é complexa, porquanto há um número de subtarefas a serem realizadas, cada uma requerendo o uso de estratégias apropriadas. A solução da tarefa global, pois, ocorre passo a passo conforme a solução das subtarefas.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Mann (*apud* RAMOS, 1992, p. 64) define estratégia como uma ação empreendida pelo leitor seguindo a realização de um problema, para lidar com um problema (um “incômodo”, uma dificuldade) ou para reparar um erro. Nesse sentido, a estratégia é definida como direcionada a um propósito, baseada e, decisões e selecionada conscientemente ou não pelo leitor. Além disso, uma estratégia pode ser expressa em comportamento explicitamente observáveis (como por exemplo, olhar uma palavra no dicionário) ou em uma atividade mental não observável (como por exemplo, fazer uma comparação mental, manter x na memória em curto prazo aguardando posterior informação relevante).

Andrew D. Cohen (1986, p. 133) define as estratégias de leitura como aqueles processos mentais que os leitores conscientemente escolhem usar para realizar tarefas de leitura. Segundo esse autor o que distingue estratégias de outros processos cognitivos é o elemento da escolha envolvido na sua seleção. Para o autor, a quantidade de atenção que os leitores alocam para as suas escolhas de estratégias cai num contínuo que vai desde total atenção até total falta de atenção. Portanto, se o leitor for solicitado a indicar as estratégias que ele usa, provavelmente poderá descrever as estratégias as quais ele está dando menos atenção. Isso, segundo Andrew D. Cohen (1986, p. 133) acontece porque por definição as estratégias estão no nível da consciência do leitor, o que já não acontece com outros processos de leitura que estão abaixo do nível de consciência.

Para Carrel (*apud* SOUZA, 2004 p. 40), as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão do texto. Ângela Kleiman (2008, p.4) define, de uma maneira mais ampla, a estratégia de leitura como:

Operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas, que ele dá às perguntas sobre o texto, dos recursos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Em outras palavras, as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como estas estratégias estão relacionadas com a compreensão do mesmo.

Acreditamos que o aprendiz poderá superar suas dificuldades por meio do conhecimento dessas estratégias e do uso da metacognição, isto

é, por meio de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem sobre o qual nos expandiremos adiante.

A escolha das estratégias a serem trabalhadas em cada atividade de leitura varia de acordo com a dificuldade do texto ou da tarefa, assim como os recursos disponíveis ao leitor, seus objetivos e suas atividades.

Mister se faz mencionar algumas estratégias de leitura desde as mais usuais como: *skimming* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar a ideia principal do texto), *scanning* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar uma determinada informação), uso de predições e dicas contextuais, tolerância à criatividade, leitura por compreensão, leitura crítica e inferência, incluindo até estratégias mais recentemente reconhecidas tais como: construir e ativar um conhecimento prévio apropriado e reconhecer estrutura textual.

Ainda sobre a habilidade de leitura podemos citar as crenças dos alunos e dentre elas: a leitura é passiva; é necessário entender palavra por palavra; textos autênticos não devem ser lidos por iniciantes; a função mais importante do texto é informar; os textos são, geralmente, usados para ilustrar pontos gramaticais e aquisição de vocabulário, ou seja, são usados como pretexto para se ensinar gramática e vocabulário.

Baseado no conhecimento a respeito de leitura, o professor pode e deve desmistificar essas crenças, propondo atividades de conscientização sobre a possibilidade de compreensão sem precisar conhecer todas as palavras, apoiando-se em palavras-chave, inferindo significados pelo contexto, buscando palavras cognatas (ex. *text* = texto, *problem* = problema), prevendo o que vai ler, entre outras.

Assim sendo a leitura, então, que não surge de uma necessidade, não tem um propósito, não é propriamente leitura, é uma tarefa mecânica que pouco tem a ver com significado e sentido; pois se precisa ler buscando encontrar o significado. Frank Smith (*apud* SOUZA, 2004, p. 45) confirma que o significado compreendido, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e aquilo que desejam saber.

É importante que haja clareza nos objetivos, na compreensão do texto e na formulação de hipóteses, pois o leitor não pode ser totalmente ignorante sobre o que irá ler necessitando aportar os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Em outras palavras, o leitor faz uma leitura mais significativa quando sabe de antemão o que buscar na leitura.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Exemplificando podemos dizer que se temos como objetivo saber o funcionamento de um aparelho, por exemplo, iremos procurar um manual, verificaremos as peças que o compõem, da utilização, os cuidados, etc. Esperamos, enfim, que ao final da leitura a hipótese inicial se confirme e que saibamos usar de forma correta o aparelho. O saber prévio, a antecipação, tanto da estrutura quanto do conteúdo da escrita, é fundamental ao ato de ler.

Podemos observar, ainda, que as hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao assunto em estudo, eliminando a necessidade da leitura do texto de palavra por palavra.

Uma vez que o leitor tenha conseguido formular hipóteses de leitura utilizando informações não visuais como experiência com textos escritos, familiaridade com o assunto tratado, experiência de vida e de leitor e, também, a informação visual que capta no texto, a leitura passará a ter caráter de verificação, confirmando ou reestruturando as hipóteses levantadas. Ângela Kleiman (2011, p. 43) elucida que

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará postulando uma possível estrutura textual; e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando e checando esse conhecimento.

Enfim, uma definição técnica bem mais importante que diz que a leitura é “extração de informações do texto”. A leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas.

Esta tendência a fazer perguntas específicas quando olhamos para algo se estende muito além da leitura de algo escrito tema previsão como a base sobre a qual encontramos o sentido do mundo.

Não lemos listas telefônicas como se fossem cardápios – não se formos leitores competentes e entendemos o que estamos fazendo. O processo de leitura é basicamente o mesmo em ambos os casos – prever e obter a perguntas que fazemos.

Não somente não temos consciência, em geral, de nossas perguntas enquanto lemos, mas também não temos consciência de que estamos obtendo respostas e de maneira como encontramos essas respostas nas características distintivas do texto impresso na página. Não temos cons-

ciência do processo de encontrar e avaliar perguntas, mas somente das consequências do processo, das decisões tomadas pelo cérebro. Temos consciência das letras, das palavras ou do significado geral, dependendo do que estivermos procurando.

#### **2.4. A leitura como um processo psicolinguístico**

A leitura, segundo a teoria psicolinguística, é um processo de reconstrução das mensagens, e envolve operações complexas de amostragem, precisão e testagem a partir da formulação de hipóteses/expectativas iniciais. Assume-se, assim, como um processo seletivo, que o bom leitor só necessita de recorrer a uma parte do material gráfico para fazer a sua decodificação - e não linear.

O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, também existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e pensamento. A compreensão acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória sendo capaz então de interagir como escritor e elaborar outros textos a partir deste.

Portanto, o que se nota ao observar um aluno que aprende leitura em uma língua estrangeira é o seu apego maior a determinados aspectos estruturais de texto (correspondência de som – letra, sílabas, morfemas e palavras) do que com unidades maiores.

Nesta perspectiva decodificadora de leitura, o ato de ler se limita a uma decodificação do sistema linguístico, da letra para a palavra, sentença e significado. Assim sendo, o conhecimento da correspondência entre som e letra é necessário para a leitura, mas, o leitor eficiente não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. (KLEIMAN, 2011, p. 37)

Assim, este modelo permite realçar que o leitor não é uma espécie de “decodificador” mecânico. A leitura é um ato de inteligência que implica o uso de estratégias diversificadas: estratégias de previsão, de confirmação e de seleção.

Todos os pontos de vista mencionados desafiam a visão tradicional que ainda influencia muitos professores em sala de aula. Entre muitas

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

das concepções errôneas ainda existentes sobre o ensino da leitura, Maria de Fátima A. Cunha Araújo (2016, p. 3) destaca as seguintes:

- A leitura implica a aprendizagem da compreensão literal antes da aprendizagem da compreensão por inferência.
- A leitura é um conjunto de sub-habilidades que devem ser aprendidas uma a uma numa ordem sequencial.
- O significado está no texto apenas, portanto é dele que se deve extrair o significado.
- O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de aprender a ler.

Na verdade, a pesquisa psicolinguística em leitura sugere que a aprendizagem da leitura deve fornecer aos alunos oportunidades para o processo de total interligação da linguagem e habilidades conceptuais, dando ênfase na leitura de um texto técnico ou científico que exige atenção voltada para os fatos e as informações mais específicas. Assim, o processo de leitura varia, não dependendo apenas da dificuldade do material textual, mas também das intenções do leitor ao aproximar-se do texto. Partindo dessa perspectiva, verificamos que, para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso), bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*skimming, scanning, predicting* etc.).

Goodman (*apud* SMITH 1999, p. 57) define a leitura como "um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um agente da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica [...]" Esta reconstrução assume as características de um processo cíclico envolvendo operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto. O conceito de amostragem constitui algo de novo, em oposição direta a outros modelos, nos quais a leitura pressupõe o processamento de todas as letras do texto escrito. O que significa tal conceito? Apenas o seguinte: o bom leitor, tirando partido dos aspectos redundantes da linguagem, faz a reconstrução de um texto completo recorrendo apenas a uma parte do material gráfico, como que envolvido num processo de reprodução de uma réplica da mensagem textual - uma análise pela via da síntese.

É pertinente ressaltar que, tendo conseguido esta reconstrução, necessário se torna testar a sua validade, o que poderá ser feito com base na informação anterior, tanto a informação extraída do próprio texto em estudo como a quantidade de informação armazenada na memória de

longo prazo do leitor relacionada com o tópico em análise. Se acontecer de o leitor confirmar que a reconstrução está realmente de acordo com o seu conhecimento anterior, então o ciclo de amostragem começa de novo. Se, porém, se revelar existir alguma inconsistência associada à reconstrução, o leitor poderá adotar uma estratégia compensatória, como por exemplo, repetir a leitura.

Por conseguinte, uma implicação clara de tal modelo é a de que qualquer leitor disporá de um número elevado de pontos potenciais em que a incerteza poderá surgir. Goodman referira já (1967, *apud* SMITH, 1999, p. 89) a leitura como um "jogo de adivinhação psicolinguística", salientando que todos os leitores poderão "adivinhar erradamente" em qualquer fase da sua leitura, mas sublinhando, também, que os leitores eficientes têm a capacidade para recuperar rapidamente dos erros assim cometidos. Outra implicação do modelo é a de que os leitores mais fluentes utilizarão um mínimo de amostragem do texto. A leitura surge, assim, nesta teoria, como um processo seletivo.

Frank Smith (1999, p. 90) ressalta que a leitura letra-a-letra ou palavra-a-palavra é altamente deficitária, na medida em que o sentido de uma palavra tenderá a ficar esquecido antes de o leitor atingir o sentido da palavra seguinte. Isto é, a técnica de leitura assente na individualização dos elementos do discurso não são susceptíveis de criar no leitor relações significantes.

Outra vertente da investigação está relacionada com o conceito de não-linearidade. O leitor fluente faz a abordagem de um texto com expectativas baseadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura ele confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintáticas e semânticas do texto.

Contudo, a construção de uma teoria psicolinguística da leitura não conduziu os seus principais autores à criação de um método psicolinguístico, erigindo em dogma um caminho único para a compreensão da comunicação entre o autor e os seus leitores. Acredita-se que não existe um "Método Psicolinguístico" para ensinar a ler. O mérito da psicolinguística reside nas perspectivas que abre para o processo de leitura. No passado, acreditava-se que um leitor trabalhava com um texto de um modo rígido - palavra-a-palavra, decodificando a informação de um modo preciso - do material impresso para a compreensão auditiva.

Frank Smith (1999, p. 112) dá ênfase a dois contributivos importantes da psicolinguística que tornaram impossível essa interpretação:



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

1) Há limites severos para a quantidade de informação que somos capazes de receber, processar e recordar. Por conseguinte, o leitor não usa toda a informação impressa para determinar a mensagem do autor. Conclui-se daqui que a leitura é, necessariamente, um processo rápido que não tem lugar palavra-apalavra.

2) A investigação comprova que a leitura só é incidentalmente visual. O leitor contribui com mais informação do que o material impresso. Isto quer significar que os leitores compreendem o que leem porque são capazes de levar os estímulos para além da representação gráfica e fazer a sua ligação a um conjunto apropriado de conceitos já armazenados na sua memória.

Goodman (*apud* ARAÚJO, 2016, p. 4) resume esta perspectiva psicolinguística da leitura dizendo que ela é um processo seletivo que envolve o uso de deixas linguísticas mínimas disponíveis, selecionadas do "*input*" perceptual, com base nas expectativas do leitor. À medida que esta informação parcial é processada, tomam-se decisões, (em termos de tentativas) que são confirmadas, rejeitadas ou melhoradas no prosseguimento do ato de ler. Poderá inferir-se do que fica dito que a leitura é um processo ativo. No ato de ler, o receptor de qualquer texto constrói uma expectativa preliminar sobre o material impresso, e depois seleciona as chaves mínimas e mais produtivas para confirmar ou rejeitar essa expectativa. É o processo de amostragem, em que o leitor tira partido do seu conhecimento do vocabulário, da sintaxe, do discurso e do "mundo real". Processo complexo, cujo êxito depende da coordenação de uma série de capacidades específicas. A prática destas capacidades e o desenvolvimento de adequadas estratégias de ataque deveriam ser os focos principais de um programa de leitura.

Sendo assim, a leitura deve ser vista, igualmente, como um fenómeno duplo que envolve um processo (o compreender) e um produto (a compreensão). O processo de trabalhar em leitura com erros e falsas partidas é muitas vezes tão importante como produzir respostas corretas a questões colocadas no final de um texto. Deverão, por conseguinte, construir-se tarefas de leitura que recompensem os alunos, tanto pelas suas tentativas como pelas suas respostas corretas. Subjacente aqui a ideia de que as tarefas de leitura individualizada são de importância decisiva, já que pessoal é, quase sempre, a nossa visão do mundo, isto é, o nosso conhecimento.

Deve ficar claro, também, que a teoria psicolinguística dá ênfase à importância da utilização de textos semanticamente completos. Pode-se ressaltar que os erros diminuem à medida que se avança na leitura do tex-

to impresso. De onde se poderá concluir que o extrato mais simples não é o mais curto, mas o que é conceptualmente completo.

Assim sendo, quais os objetivos que deverão ser enunciados por um professor para as aulas de leitura? Parece-nos que os mais decisivos são os seguintes:

1. Treinar os alunos a determinar com antecedência quais os objetivos e quais as suas expectativas para uma determinada atividade de leitura.
2. Ensinar os alunos a usar estratégias apropriadas às tarefas.
3. Encorajar os alunos a assumirem riscos, a tentar adivinhar, a ignorar os impulsos para quererem acertar sempre nas suas previsões.
4. Dar aos alunos prática e encorajamento para utilizar um número mínimo de chaves sintático/semânticas para obter o máximo de informação quando leem.

Enfim, para Goodman (*apud* ARAÚJO, 2016, p. 4) a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação e, para Frank Smith (1999, p. 113), leitura envolve formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes. Segundo estes autores, é na interação das pistas do texto, pistas visuais com o conhecimento que o leitor possui, que possibilita ao leitor a fazer predições do que encontrará no texto. Os alunos, portanto, precisam saber como administrar o uso de estratégias de leitura para que possam alcançar o resultado desejado. São os próprios alunos quem decidirão qual estratégia usar. Estas estratégias podem ser eficientes ou não, isto é, podem levar ou não à compreensão.

### **3. Tecendo considerações finais**

Diante da grande importância da leitura, esta pesquisa mostra as várias estratégias que são usadas no ato de ler. O objetivo deste trabalho foi apresentar a leitura como um processo ativo e não mecânico, ou seja, leitura de palavras e letras. Em face disto, as estratégias de leitura foram pesquisadas em material bibliográfico em busca de embasamento teórico para revelar que o processo de leitura é complexo e cognitivo. Podemos ressaltar que a leitura se torna mais significativa com o uso de estratégias tais como: *skimming*, *scanning*, conhecimento prévio etc.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em virtude do elucidado acima a decodificação de letras e palavras não é suficiente para uma leitura significativa, mas não deixa de ser importante. Na verdade, o professor precisa orientar seus alunos a leitura de textos em inglês sem ter que ficar procurando o significado de cada palavra para a compreensão. Neste sentido o aluno ao ler um texto tem que saber o que vai buscar na leitura. Uma vez que o aluno conhece o objetivo da leitura, algumas hipóteses são levantadas e no decorrer da leitura são confirmadas ou refutadas através de inferência, conhecimento prévio, etc. Na verdade, o leitor fluente recorre a uma parte do material gráfico para fazer a sua decodificação. Então a mensagem é reconstruída sendo avaliada com a anterior, através da amostragem.

Neste sentido esta teoria tem muito a contribuir no processo de aprendizagem. O sucesso da leitura não depende se o texto é curto ou longo, mas se é conceitualmente completo. Esta teoria é desafiadora para a visão tradicional dos professores.

Sendo a leitura um processo cognitivo em que são acionadas várias estratégias para facilitar a compreensão, fez-se necessário descrever neste trabalho as condições do processo de leitura, mas não como um todo. E, também, o processo psicolinguístico no qual envolve operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto.

Enfim, o aluno sabendo usar as estratégias de leitura de forma mais adequada para cada texto e conseguindo compreender de forma clara, o objetivo foi alcançado. Assim o professor conseguirá formar leitores críticos-reflexivos, ou seja, autônomos de sua aprendizagem.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria de Fátima A. Cunha. *Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente*. Disponível em: <[www.ipv/millennium/arq\\_8\\_1.htm](http://www.ipv/millennium/arq_8_1.htm)>. Acesso em: 25-03-2016.

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. Metacognitive Skills and Reading. In: P. David Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, p. 353-394, 1984.

BROWN, Ann. Metacognitive Development and Reading. In SPIRO, Rand J. et al. (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Estratégias de leitura usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

COHEN, Andrew D. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings. *English for Specific Purpose* 5 (2): 131-145, 1986.

\_\_\_\_\_. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Nova York. Longman, 1998.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OXFORD, Rebeca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

\_\_\_\_\_. *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. TESOL Journal, p. 18-22, 1993.

RUBIN, Joan. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: WENDEN, Anita L.; RUBIN, Joan. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York, Prentice Hall, 1987.

SAMUELS, S. J. & KAMIL, M. L. Models of the Reading Process. In: P. D. *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, 1984.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad.: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SPIRO, Rand J. et al. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey. Erlbaum Associates Publishers, 1980.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

SOUZA, Sônia Maria da Fonseca. *As estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa e seus efeitos nos modos de aprender do aluno*. 2004. Dissertação (de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Unig, Nova Iguaçu.

**LINGUAGEM, MASSIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:  
UMA ANÁLISE DO AMBIENTE ESCOLAR NA ATUALIDADE**

*Luciana Vieira da Silva* (FACIG)

[luciana.matematica2014@gmail.com](mailto:luciana.matematica2014@gmail.com)

*Humberto Vinício Altino Filho* (FACIG)

[humbertovinicio@hotmail.com](mailto:humbertovinicio@hotmail.com)

*Lídia Maria Nazaré Alves* (UEMG/FACIG)

[lidianazare@hotmail.com](mailto:lidianazare@hotmail.com)

*Andréia Almeida Mendes* (FACIG)

[andreialettras@yahoo.com.br](mailto:andreialettras@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo está desenvolvido em torno do tema matemática e educação. Afunilando-se para o título “Linguagem, massificação e educação matemática: uma análise do ambiente escolar na atualidade”. O título aponta para a necessidade de apresentar, discutir e avaliar a função social da escola, como um seguimento social, que deve estar inserido nas políticas de desenvolvimento social, incidindo sobre o aluno como sujeito protagonista do saber matemático. A despeito disso, sabe-se, haja vista inúmeras pesquisas e observação de casos, que não são raras as vezes que o aluno é considerado simplesmente um sujeito submisso e receptor do ensino. Esse modo de tratar o aluno torna-o indiferente ao saber e pouco responsável sobre a construção de um saber que deveria instrumentalizá-lo para ser um protagonista de sua própria vida. Desse objetivo da educação na atualidade surge um contraponto que são as salas de aula superlotadas dificultando o trabalho do professor para o desenvolvimento do protagonismo. Outro agravante é a questão da linguagem e da comunicação que ficam comprometidas pela heterogeneidade presente na sala de aula, o que toma uma maior proporção quando se trata do ensino de matemática que depende da interligação entre a língua materna e sua linguagem própria. Nesse artigo, propõe-se uma análise sucinta dos aspectos de função social da escola e massificação como subsídio para a discussão do aspecto de linguagem e comunicação para a educação do mundo atual e, mais especificamente, para a educação matemática. Para tanto, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico no embasamento teórico e da aplicação de questionário com alunos sobre as dificuldades discutidas.

**Palavras-chave:** Linguagem. Matemática. Massificação. Educação

**1. Introdução**

Na segunda metade do século XIX, Raul Pompeia, escritor brasileiro, escreve sua obra máxima “O ateneu”. Nela, o escritor constrói uma personagem que encaminha uma produtiva reflexão sobre a escola. Logo nos parágrafos iniciais, a personagem, adulta, recorda que seu pai lhe dis-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sera ser a escola o mundo. “– Vais encontrar o mundo”, disse meu pai à porta do Ateneu, “coragem para a luta!”

Retomamos esta obra porque ela esclarece o modo como os articulistas pensam a escola e sua função social na atualidade. Mas qual é a função social da escola? Com esse questionamento iniciamos nossa pesquisa em busca de respostas, que nos ajudarão a refletir sobre sua função social, a fim de buscarmos metodologias capazes de promover uma relação ensino/aprendizagem efetiva no que tange à linguagem e a educação matemática.

Na esteira de Raul Pompeia, consideramos ser a escola um microcosmo. Neste caso, sua organização não deve ser díspar do que se vive na comunidade do aluno. Todo o saber mediado na escola é instrumentalizado pela linguagem. Essa mediação é nosso foco de estudo, principalmente, no caso da educação matemática, que além de ser construído através da língua mãe dos indivíduos, é dotada de linguagem própria que, mesmo sendo utilizada em menor proporção na educação básica, já apresenta alguns obstáculos para o ensino.

Diante disso, nos propusemos a embasar o estudo de linguagem sob a mantissa do estudo do percurso histórico-social da função da escola e da massificação do ensino que surge como alternativa para gerar bons dados estatístico para as instituições governamentais.

Com esse fim, utilizamos tanto a pesquisa de cunho bibliográficos como consulta a autores que tratam desse plano de estudo como Lúcio Krentz (1986), José Geraldo Silveira Bueno (2001), Gaudêncio Frigotto (2008), outros estudos dos próprios pesquisadores e a aplicação de questionários com alunos e professores de uma escola pública da região, a fim de verificar a percepção da massificação e da sua influência no campo da educação matemática, mais especificamente nos aspectos de linguagem.

### **2. *Breve histórico evolutivo da função social da escola***

Os momentos históricos de formação de função do espaço escolar são inúmeros. Lucio Krentz (1986) afirma que no século XVI, momento de abertura das escolas de educação básicas, essas eram formadas em torno de uma realidade religiosa, uma vez que as entidades escolares pertenciam à Igreja e o corpo docente era, em sua maioria, formado pelo clero.

Esse mesmo autor ressalta que entre os anos de 1830 e 1948, houve um movimento de reforma do espaço escolar, principalmente, no que se tratava da função do professor. Em diversos países europeus o professorado buscava a cisão entre a profissão docente e os valores impetrados pela Igreja Católica.

De acordo com os estudos feitos por José Geraldo Silveira Bueno (2001), antes da década de 1960, o acesso à escola ainda era bem restrito, somente grupos que tinham influência no estado adentravam a escola com facilidade. No início, em que os grandes coronéis (fazendeiros) tinham contato com os políticos, fazia-se uma escola que separava ricos e pobres. Esse formato de escola servia para manter o *status*. Neste caso era essa a função social da escola.

Com a abertura política e os grandes centros urbanos em crescimento demográfico, o Estado passa a vislumbrar grandes problemas sociais. Nessa época, diversos segmentos da sociedade já tinham acesso ao ensino.

Mas quando o problema social vira um problema político, então começa a desabar a estrutura de ensino, na qual governos aprovam leis que transformam a escola em meros locais de aglomeração de alunos. A função social da escola passa a ser um indicador governamental de números de alunos matriculados. Tal fato se comprova com o encerramento das reprovações e a inicialização de estudos por ciclos, nos quais o aluno, mesmo sem ter base, prossegue para o próximo ano e vai impactando negativamente todo o sistema educacional.

Depois da Constituição Federal, algumas tentativas ocorreram visando solucionar esse problema, porém, não obtiveram êxito. Dentre elas estão: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, e o Plano Nacional de Educação para todos, em 1994, a nova LDB que complementava os princípios da Constituição de 1988, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tais tentativas que não resolveram os problemas de atraso educacional no Brasil e foram elaboradas devido à evolução do processo educativo. E esta situação perdura até os dias atuais. (PEDROZA, 2013, p. 3)

Nesse sentido, apesar de se acreditar que o fato ocorrido seja evolutivo, verificamos que esta se dá política e não qualitativamente. O impacto disso na visão social e econômica é desastroso.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Considerando-se a evolução, percebe-se, então, que mesmo que uma pequena parcela da população acessasse a escola, esta estava ali para realmente aprender e usar o conhecimento a favor da evolução natural da sociedade.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (COSTA, 2012, p. 6)

Sendo assim, a escola torna-se uma fonte inesgotável de conhecimento cultural e social. Sua função social é ensinar, educar, auxiliar, mas, principalmente, desenvolver o sentido de cidadania nos jovens, para que se tornem adultos responsáveis, sábios e integrados com o contrato social da humanidade.

A função da escola é tão evidente, que em grandes centros urbanos, ela é o único meio de convívio social de crianças. Isso soa como absurdo em um primeiro momento, mas é a realidade. Os pais trabalham, seus filhos ficam sempre em casa, e somente podem ter um momento de entrosamento social quando se encontram com outras crianças, e esses encontros se dão no ambiente escolar.

Certamente isso ocorria antigamente, mas ressalta-se que a função da escola, naquela época, era, estritamente, a de ensinar, pois o convívio social dava-se em praças, ruas e vizinhança em geral.

Com a ascensão do capitalismo e, por conseguinte, do aperfeiçoamento das máquinas, não só a sociedade, mas também a educação foi concebida de uma nova forma para se adaptar ao modelo social.

A educação passa a ter uma finalidade consoante ao capitalismo social, nessa nova escola são evocadas as habilidades ligadas ao fazer, de forma a formar mão de obra para o universo do trabalho. De acordo com Gaudêncio Frigotto “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. (FRIGOTTO, 1999, p. 26)

### ***3. Os problemas sociais e culturais da massificação***

O texto da *Constituição Federal* de 1988 traz em seu artigo 205 a seguinte afirmação:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A partir dessa concepção fica claro que a educação faz parte dos direitos de todos e hoje, bem diferente do que fora em tempos passados, a educação foi massificada, isto é, disponibilizada em larga escala, para toda a população.

Porém, de acordo com os estudos feitos pela socióloga Miriam Abramovay (2008), essa massificação traz para a função social a demanda de captar o maior número possível de alunos para realçar a estatística do governo em dizer que o índice de analfabetismo está baixo. De nada adianta tal fato, pois o impacto negativo supera o positivo, pois formam-se analfabetos funcionais e principalmente culturais.

Portanto, vê-se que o governo, tentando encobrir um problema social, acabou por fazer uma ampliação nos problemas sociais e culturais da nação. Atualmente, uma escola tende a concentrar grande quantidade de alunos, mas não prima pela qualidade ou mesmo nem tem uma estrutura física e recursos humanos para atender à demanda. A isso se dá o nome de sucateamento da educação.

O sucateamento acontece, pois a democratização do ensino não é acompanhada de um desenvolvimento proporcional ao número de alunos que a escola recebe, sem e tratando da infraestrutura escolar, da valorização e formação dos docentes e de materiais e ferramentas de trabalho para o ensino aprendizagem.

Segundo Miriam Abramovay (2008, p. 1) “a massificação da escola não corresponde a um incremento de sua qualidade, ela acolhe e reforça as desigualdades entre as classes sociais e torna mais visível o bloqueio do sistema às crianças e jovens de classes populares”. Sendo assim, fica claro o impacto na sociedade.

Jovens formados sem cultura ilustrada, sem senso de civilidade e sociedade. Não são adeptos ao contrato social que faz a engrenagem do convívio social girar. Desse modo, a nação ganha nos informes estatísticos, mas perde na essência, na cultura de seu povo. Jovens sem valores, que não respeitam seus pais, a autoridade constituída, a si próprio, causam atrocidades, disseminam entorpecentes a troco de lucro fácil. Preferem cometer delitos a adquirir conhecimento para prosperar na vida a fazer com que a comunidade aonde vive evolua.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

4. *O impacto da massificação no equilíbrio de linguagem: um estudo voltado para o ensino de matemática*

Decerto, poderíamos nos debruçar em extensas laudas sobre a função social da escola e a massificação da educação, porém neste estudo nosso foco é analisar como essa massificação influencia nos processos relacionados à linguagem no ensino aprendizagem de matemática.

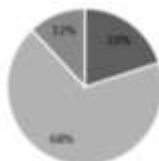
Essas dificuldades acontecem, pois, através da massificação do ensino, as salas ficaram superlotadas e formadas com uma heterogeneidade muito expressiva em campos sociais, econômicos e culturais, o que compromete o equilíbrio do código de linguagem entre aluno-aluno e professor-aluno.

Esse obstáculo é maximizado quando se trata do ensino de matemática, pois está aliado ao “fato de a matemática possuir uma linguagem própria, é preciso que o professor se preocupe também em desenvolver esse tipo de comunicação, essa espécie de código no dia a dia do aluno” (ALTINO FILHO, ALVES & MENDES, 2015, p. 98). Sendo assim, são dois códigos de linguagem a serem inseridos na vida de um estudante que compartilha a sala de aula com outros 40 colegas com as mais diversas características.

Partindo desse pressuposto, realizamos uma pesquisa com os alunos dos 9º anos de uma escola pública da nossa região, a fim de verificar a percepção da massificação e as dificuldades trazidas ao ensino de matemática em decorrência da educação massificada e do duplo código de linguagem utilizado no ensino dessa disciplina.

A partir da coleta de dados, estes foram tratados e serão apresentados nos gráficos que seguem acompanhados da devida análise.

Num primeiro momento coletamos os dados sobre os tamanhos das turmas e obtivemos o seguinte resultado:



■ Menos de 30 alunos ■ Entre 30 e 40 alunos ■ Mais de 40 alunos

**Gráfico 1: Quantos alunos possui a sua sala?**

Pela observação do gráfico vemos que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa fazem parte de turmas de 30 a 40 alunos e ainda existem casos de turmas com mais de 40 alunos. Essa situação, decerto dificulta a identificação de particularidades necessárias a aprendizagem.

Num segundo momento, perguntamos aos alunos sobre qual disciplina eles consideravam mais difícil, nessa pergunta os alunos só podiam escolher uma das respostas.



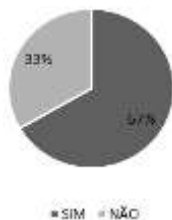
**Gráfico 2: Qual disciplina você considera mais difícil?**



**Gráfico 3: Em que você se baseou para responder à pergunta anterior?**

Pela observação dos gráficos vemos claramente que a matemática continua a ser a vilã do ensino e isso se dá principalmente pelas notas que os alunos obtêm que, decerto, não são satisfatórias criando um bloqueio do aluno com a disciplina.

Após esses questionamentos os alunos foram perguntados sobre a percepção da existência de uma linguagem própria no ensino de matemática, obtendo-se o seguinte resultado.

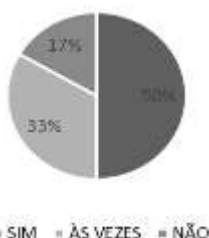


**Gráfico 4: Você consegue perceber que a matemática possui uma linguagem própria para o seu ensino?**

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

E assim, podemos ver que os alunos, em sua maioria, percebem a existência de um código de linguagem próprio da matemática. Essa percepção já configura, de certa forma, um avanço no ensino, pois os alunos, tendo consciência de que a matemática possui linguagem própria e independente, podem procurar estabelecer comunicação através da fala e escrita nesse código, de acordo com as atividades proposta na sala de aula.

Em seguida os alunos foram questionados sobre o fato de haver dificuldades na comunicação entre aluno professor na sala de aula, e em seguida foi feita uma pergunta discursiva sobre o que ocasiona tais dificuldades, nessa pergunta pudemos verificar alguns pontos que sustentam a hipótese da massificação, aliada ao sucateamento, e a linguagem como obstáculo no ensino aprendizagem de matemática.



**Gráfico 5: Existem dificuldades em estabelecer a comunicação entre aluno-professor?**

Na questão discursiva foram obtidas respostas do tipo “todo mundo fala junto, só tem um professor e muito aluno”; “nossa sala está muito cheia, às vezes não dá nem pra ouvir a professora”; “quando todo mundo está quieto, a gente consegue falar, mas tem hora que não é impossível”; “a professora nem sempre consegue perceber quem está entendendo ou não, são muitos alunos”.

A partir dessas respostas, fica claro que os alunos percebem que o fato das salas estarem muito cheias dificulta a percepção do professor e a interação aluno-professor e professor-aluno.

Outras respostas como “a professora desse ano dá nomes diferentes dos que eu aprendi com a outra para as coisas”; “o professor não consegue falar de um jeito que eu entenda, é muita palavra difícil”, mostram como a linguagem interfere no ensino de matemática.

## 5. Considerações finais

Nesse artigo propusemos, *a priori* uma breve discussão sobre a função social da escola como embasamento para uma apresentação sucinta da massificação da educação, acompanhado do sucateamento.

Posteriormente, associamos a massificação e linguagem á dificuldade de aprendizagem, mais especificamente da matemática. Em seguida, apresentamos os dados obtidos em uma pesquisa com os alunos de uma escola pública de nossa região, a fim de verificar o questionamento inicial.

Dessa forma, concluímos que a massificação, o sucateamento e as múltiplas linguagem envolvidas no ensino de matemática, são fatores que influenciam negativamente na aprendizagem da disciplina. Precisamos nos voltar para essas questões, pois é necessário identificar e compreender o problema para que possam ser buscadas estratégias para amenizá-lo.

Em nenhum momento buscamos dizer que a massificação, como ideia de democratização do ensino, trouxe malefícios aos cidadãos, porém, essa massificação, que visa elevar índices secos não veio acompanhada do progresso em qualidade no ensino e está trazendo graves problemas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian. Escolas e violência. *Revista Observare*, vol. 4, 2008.

ALTINO FILHO, Humberto Vinício; ALVES, Lídia Maria Nazaré; MENDES, Andréia Almeida. Linguagem, comunicação e educação matemática: a importância da comunicação efetiva para o ensino-aprendizagem de matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 19, Rio de Janeiro, 2015. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2015. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/09/010.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/09/010.pdf)>. Acesso em\_ 12-04-2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, n. 17, p. 101-110, 2001.

COSTA, Vera Lúcia Pereira. Função social da escola. *Revista em Aberto*, n. 44, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, n. 3. jun. 1986. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981986000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981986000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20-10-2014.

PEDROZA, Sâmia. *A evolução da educação*: necessidade de uma nova gestão escolar, 2013. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0482.pdf>>.

## O BLOG COMO FERRAMENTA DO LETRAMENTO DIGITAL

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

[drfortuna@hotmail.com](mailto:drfortuna@hotmail.com)

Marcio Luiz Correa Vilaça (UNIGRANRIO)

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

Erika Almeida Silva de Oliveira (UNIGRANRIO)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma linha teórica de letramento, cibercultura e letramento digital, buscando os novos meios para tecnológicos como facilitadores para o entendimento do letramento digital. O letramento tem como base a cultura e os movimentos sociais, o letramento digital busca esta cultura e a tecnologia para se inserir no contexto educacional e no dia a dia do indivíduo. O texto parte destes conceitos e tem a análise do blog como base para identificar alguns comportamentos nas redes de computadores. Neste trabalho, usamos o blog como base por ser uma das primeiras ferramentas da internet que possibilitou a edição e compartilhamento de informação, a participação e interação, tal qual um diário on-line e, pensando em letramento, tenta apresentar as mudanças na maneira de ler e escrever dos usuários da internet, além de tentar apresentar os conceitos de letramento digital e letramento. Busca-se, portanto, apresentar a mudança de comportamento do indivíduo e o reflexo na cultura e na língua.

**Palavras-chave:** Blog. Letramento digital. Cibercultura. Rede de computadores.

### 1. Introdução

Com o advento das cidades e da burguesia, no Renascimento, e sua consolidação nos séculos XVIII, XIX e XX, surgiu também a noção de indivíduo. Até então, os sujeitos se preocupavam em seguir mais um modelo social do que se preocupar com sua individualidade (COSTA LIMA, 1986). O individualismo trouxe consigo uma preocupação com o eu, que passou a colocar no papel suas memórias, sentimentos, pensamentos ou até mesmo os fatos que ocorriam no seu dia-a-dia. É nesse momento, aproximadamente no final do século XVIII, que aparecem as chamadas “escritas de si”. Críticos como Philippe Lejeune (2014) e Luiz Costa Lima (1986) consideram as *Confissões* de Jean Jacques Rousseau como o marco inaugural das “escritas de si”.

Durante os séculos que se seguiram, foram comuns a publicações de autobiografias e diários, gêneros considerados como integrantes das escritas de si. Os indivíduos, famosos ou não, começaram a compartilhar suas experiências e memórias durante todo esse tempo. Mas, no final do



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

século XX e início do século XXI, a internet modificou este panorama, tornando ainda mais comum que desconhecidos dividissem com outras pessoas, também desconhecidas, fatos da sua intimidade. O blog e, mais recentemente, o blog são os espaços, por excelência, desse compartilhamento.

Denise Schittine (2004) aponta que os primeiros blogs tiveram início no Brasil por volta dos anos 2000. Ela explica ainda que a expressão ‘blog’ é uma contração das palavras *web* (internet) e *log* (diário de bordo) e, inicialmente, apresentava uma relação com o diário íntimo, pois era nesse espaço que alguns internautas abordavam questões pessoais.

Dessa forma, tornou-se comum que pessoas que nunca se viram – e que, talvez, nunca venham a realmente se encontrar – mantivessem uma relação virtual, dividindo, inclusive, segredos. A internet permitiu que as distâncias entre os indivíduos se tornassem cada vez menores. Trouxe também a sensação de que estamos em um mundo pequeno.

Visto como diários, entendimento mais adequado aos blogs mais antigos, o blog é um gênero textual digital e também uma ferramenta de publicação e criação de sites baseada na web. Sistemas de blogs são hoje empregados para a criação de uma diversidade de tipos de sites, afastando-se da ideia de diário pessoal online. Blogs criados por muitas empresas e como espaço de colunistas de muitos sites de jornais e portais online servem também de exemplo da ampliação do blog ao longo dos anos.

Entretanto, a internet não modificou apenas as relações pessoais, mas diversas outras esferas sociais. Hoje vivemos em um universo digital e menos limitado por fronteiras. Regras em alguns momentos são suprimidas e países integrados em novos contextos. Essas mudanças parecem comuns ou até mesmo muito simples, mas a tendência deixou de ser algo local, provinciano, para ser global, afetando todos os setores.

A internet implicou ainda uma mudança na educação. No ensino, novas tecnologias, pensamentos e ideais são compartilhados de diversas formas. Casos de sucesso surgem a todo momento e são usados como base para novas propostas, tais como novas escolas, metodologias de ensino e, até mesmo, mudanças em formas ortográficas e gramaticais da língua.

Assim, este artigo vai apresentar como o avanço da tecnologia se apresenta em nossa vida, principalmente no que diz respeito à cultura e à

maneira pela qual utilizamos a tecnologia para melhorar a nossa comunicação, e ainda às novas maneiras de escrever e falar.

Para analisar esses temas mais a fundo, é necessário, porém, entender o conceito de letramento, fundamental para este artigo.

## 2. *Letramento*

O letramento, segundo Magda Soares (2002), é um termo de difícil definição. Porém, uma possível explicação mistura a etimologia da palavra, as possíveis comparações entre diferentes termos e o movimento cultural e social da humanidade. Letramento, ainda de acordo com autora, é o movimento de quem cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita e que, além disso, envolvem necessidades e demandas, meio, sociedade e cultura.

Magda Soares (2002, p. 145) afirma que “letramento é a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas que as demandam [...] e que não existe o letramento e sim, ‘letramento’ e nesta perspectiva a tela do computador se constitui como um novo suporte para a leitura e escrita digital”. Assim, diferentes autores hoje tratam de diferentes formas de letramento, dentre eles o letramento digital. Assim como acontece com a palavra *alfabetização*, o termo *letramento* tem sido tomado de empréstimo em vários campos com o sentido aproximado de “competência”. Expressões como letramento digital/alfabetização digital, letramento científico/alfabetização científica, letramento tecnológico/alfabetização tecnológica são exemplos de denominações que podem ser encontradas, por vezes com sentidos pouco definidos.

Com isso, a noção de letramento proposta por Magda Soares (2002) inclui a questão digital. De qualquer forma, o letramento pode acontecer antes ou depois da alfabetização, pois tem muitas variáveis para a sua identificação, e todas elas ligadas ao convívio social e em sociedade do ser humano. Nesta compreensão, a alfabetização está mais restritamente à técnica da escrita.

Podemos considerar que o processo de aquisição e estudo da língua na infância em dois processos: alfabetização e letramento. A alfabetização começa quando a criança inicia sua vida escolar e é apresentada a uma série de códigos e elementos que compõem o alfabeto da língua portuguesa. É neste sentido que vários autores se referem à técnica ou tecnologia da escrita. Com a descoberta do alfabeto, será possível a criança

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ler e escrever palavras que ela ouviu desde que nasceu, como o seu nome, por exemplo. O letramento está de forma mais abrangente relacionado aos usos sociais da escrita e da leitura, acontecendo de forma contínua ao longo de todo o processo. Assim, se podemos estimar o tempo de alfabetização, o mesmo não é feito com o letramento já que este pode perdurar por toda a vida, iniciando-se até mesmo antes do processo de alfabetização, como destaca Magda Soares.

A alfabetização e o letramento, em sua essência básica, possibilitam a inserção mais plena do sujeito na sociedade e o exercício da cidadania. A primeira desenvolve as habilidades do futuro escritor na prática de leitura e escrita, dá a capacidade de unir símbolos e elementos e formar uma palavra, frase ou texto. Já o letramento é mais complexo. Ele requer que o escritor faça parte, desde o momento do seu nascimento, de uma sociedade, de um convívio social em grupos, que podem ser família, amigos etc. Pode implicar ainda o contato com a cultura, como cinemas, museus e o dia a dia da sociedade.

Assim, podemos compreender que o letramento, assim, está ligado à cultura, sociedade e convívio. Por isso, está sempre em mutação, já que constantemente somos influenciados por novas culturas e mudanças de comportamentos, que, por sua vez, também podem afetar o letramento do indivíduo. Esta amplitude maior do letramento conduz ao tratamento por alguns autores ao emprego impreciso de letramento como “cultura” geral, saberes diversos e conhecimento enciclopédico...

Atualmente, convivemos com mudanças e inovações tecnológicas que geram possibilidades de acessos, convergências de tecnologias e de meios que facilitam o acesso às novas culturas e informações que estão disponíveis. Com isso, cabe analisar a cibercultura e, conseqüentemente, o letramento digital.

### *3. Cibercultura e letramento digital*

Nos dias de hoje, vivemos um momento em que a informação e a comunicação estão presentes no nosso cotidiano de maneira expressiva. A todo instante, somos bombardeados por informações de todos os tipos e através de vários meios. Este panorama modificou o comportamento do indivíduo com relação a si próprio e à sociedade em que está inserido. Segundo Pierre Lévy:

Dados a amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a realidade virtual, por exemplo), quando se traduz o antigo conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre. (LEVY, 2007, p. 25)

Nesta citação, Pierre Lévy prevê a realidade cada vez mais contundente dos dias de hoje, na qual é praticamente impossível conceber o dia a dia sem o universo digital. Muitos ficam conectados “24 horas” por dia, inclusive por dispositivos móveis, e a falta de acesso à internet pode nos fazer sentir como se estivéssemos fora do mundo.

A era digital está mais presente em nossas vidas hoje do que há cinco anos e a tendência é que este processo seja crescente, digitalizando cada vez mais as práticas sociais e virtualizando ações e relações. Celulares, tablets, computadores, notebooks, televisão, tudo com acesso à rede mundial de computadores e com um número incrível de páginas com informações de todos os tipos e serviços variados, levando a mudanças de comportamento, por exemplo, de compra - quando não é possível “passar” nos centros comerciais em busca de ofertas e promoções, hoje existem sites e aplicativos que podem fazer isso por nós.

A cibercultura emergiu como um movimento complexo envolvendo comunicação, sociedade e cultura. Interativa e participativa, coletiva com o envolvimento de vários atores. Diversa, com várias ferramentas como e-mails, chats, fóruns, wiki, blogs, entre outros, sobre os mais diversos assuntos.

O desenvolvimento das novas tecnologias e dos meios digitais exige um novo ator, que saiba lidar com rapidez com os avanços tecnológicos, saiba usar e entender a nova linguagem, se permita participar de novos acessos à cultura, imagens, músicas e filmes, que aceite e se dê o direito de desfrutar dessa nova comodidade. Assim, além de uma variedade de possibilidades, a cibercultura acaba se refletindo na necessidade de desenvolvimento de diversas competências e novos letramentos.

Entretanto, é preciso que estejamos atentos para consequências positivas e negativas. Um elemento apontado muitas vezes como negativo inclui a troca excessiva de práticas presenciais por práticas digitais, como, por exemplo, deixar de fazer coisas simples, como conversar ou

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

escrever cartas, para estabelecer uma comunicação totalmente virtual. Podemos ver casos de pessoas juntas em restaurantes, mas que não se afastam de seus celulares, interagindo mais com quem está longe do que com quem está ao seu lado. Por outro lado, as redes sociais e o envio de mensagens instantâneas – que por vezes contribuem para o afastamento presencial- fizeram com que surgisse uma nova maneira de ler e escrever, obrigando também usuários que pouco liam ou escreviam, a fazê-lo, tornando-se um letrado digital.

Retomando a questão do letramento, abordamos sua vertente digital. De acordo com Pierre Lévy (1999, p. 17), trata-se de um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Assim, o letramento digital envolve mais do que letras, palavras e códigos – usamos figuras, imagens e isso implica uma maneira diferente de relacionamento e de comunicação. Pessoas que não entendem ou não compartilham deste modo novo de troca de informações podem ser consideradas antiquadas e serem até “excluídas” do grupo.

Atualmente, precisamos quebrar alguns paradigmas, pois a cada dia que passa, as redes sociais nos apresentam formas de ler e escrever de maneira mais informal e mais próxima da oralidade do que há dez anos. Assim como as possibilidades do ciberespaço, nosso pensamento se torna múltiplo, estabelecendo constantemente várias interconexões.

Cibercultura, ciberespaço, letramento digital, todos estão juntos e em crescimento. Estão envolvidos no dia a dia dos indivíduos, modificando pensamentos e processos culturais e sociais. Obrigam-nos a utilizar uma nova maneira de escrita e leitura, estabelecendo diferentes meios para a prática desta escrita e adaptando a língua escrita e falada. Um desses novos meios para a prática da escrita são os blogs, sobre os quais trataremos no item que se segue.

#### **4. *Novos meios: o blog***

Para entendermos o blog, precisa estar claro em nossas mentes o que é ciberespaço, tecnologia, convergência e hipertexto. O ciberespaço implica a existência de computadores conectados em rede. Esta rede é a *world wide web* (www), um espaço de livre acesso, ágil, interativo e que

permite a troca de informações, que se transformam em uma memória coletiva e mutável. O espaço digital é democrático e livre – todos podem ser autores e leitores de todos.

Um dos primeiros meios que permitiu e proporcionou esta liberdade de escrita, foram os blogs – espaços on-line que estimularam a escrita, parecidos com os diários (cadernos ou agendas que as meninas usavam para escrever seus segredos e dia a dia na década de 90). Desde seu surgimento no Brasil, no início dos anos 2000, até os dias de hoje, existem milhares de blogs sobre os mais diversos assuntos. Diferente de um site tradicional, o blog permite que o criador faça atualizações de maneira rápida e fácil, sem muitos códigos ou sistemas complexos.

Mesmo os blogs sendo uma ferramenta de comunicação e interação com o leitor, prática e democrática, possuem algumas “regras” que devem ser seguidas para a atração de leitores: atualização periódica e planejada, interação constante com o leitor, fácil leitura, com tema central, visual agradável, linguagem clara.

Leitores de blogs buscam muitas vezes a opinião do escritor sobre um assunto específico, sem edições e com a possibilidade de uma resposta. O que estimula essa interação é a possível identificação entre o leitor e o autor do blog. Ao se identificar com o que está lendo no blog, o internauta, muitas vezes, se sente estimulado a se comunicar com o autor. O retorno do autor – em visitas constantes – possivelmente implica em um aumento no número de acessos ao blog, já que os leitores percebem que podem interagir diretamente com quem está do outro lado da tela. Este aumento de visitação aos blogs fez com que muitos assumissem a profissão de blogueiros, gerando receitas, fama e possibilidades de vantagens econômicas e financeiras diversas. Isso contribuiu para mudanças nas formas e nas finalidades dos blogs ao longo dos anos. Assim, o blog pode não apenas ser um diário pessoal, mas um espaço de trabalho, propaganda pessoal, espaço institucional de contato com consumidores e clientes, entre inúmeras possibilidades. Com isso, os sistemas (*softwares*) usados para os blogs passaram a ser empregados para o desenvolvimento de sites diversos, em parte graças a sua capacidade de expansão por meio de instalações adicionais de ferramentas, mas também pela facilidade e rapidez das atualizações, mesmo por pessoas de conhecimentos técnicos bem limitados. Em poucos minutos, um usuário já acostumado com e-mails pode aprender a publicar e editar conteúdos em blogs.

Em outras palavras, os blogs ganharam mais visibilidade e possi-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

bilidades a partir da década passada, quando empresas e políticos começaram a perceber o nível de aproximação desta ferramenta com o público. Como exemplo, podemos citar a campanha do presidente dos EUA, Barack Obama, que focou boa parte de sua força de campanha eleitoral na internet, com blogs, sites, microblogs, redes sociais etc. Interação e respostas rápidas às dúvidas dos eleitores resultaram na sua popularidade na web.

Outro exemplo é o blog Gameloft, que foi estruturado por uma empresa de criação e desenvolvimento de games para celulares e tablets, com o objetivo de aproximar os usuários da empresa desenvolvedora. No Brasil, a empresa mantém contato com seus clientes e usuários por meio do blog, que é abastecido com informações e novidades pelo autor do blog, que se denomina apenas como Rodrigo. O site informa que Rodrigo é profissional na área digital e jogador desde sua infância.

Com frequência, é possível perceber o visual agradável e a diagramação fácil e leve, com a valorização dos espaços em branco em blogs, até para que não se “confundam” com outros tipos de sites e serviços online. Os blogs também normalmente estão organizados por meio de diversas categorias e *tags*, que têm por finalidade facilitar a localização de informações. As categorias e as *tags* servem como formas de classificação de conteúdos por temas (tecnologia, notícias, eventos, educação...) ou formas de conteúdos (vídeo, músicas, fotos, por exemplo) Estão disponíveis ainda dados a respeito do site, como uma pequena biografia de seu autor. Para a manutenção da “aparência” tradicional de um blog, o seu design costuma ser em duas ou três colunas e conteúdos organizados por data de publicação, podendo navegar facilmente entre as postagens mais recentes e as mais antigas.

Além disso, os textos são de rápida compreensão e leitura. Conta ainda com o hipertexto, o uso de textos, vídeos e imagens. Todos os itens expostos no blog são passíveis de interação com o leitor, exibindo o novo “sentido” da leitura: texto, imagem, link e vídeo, além de estimular a resposta de seus leitores.

Desejamos demonstrar que o letramento digital busca os conceitos de letramento e de hipertexto, quando unimos elementos, assim como na alfabetização. Porém, vai além disso quando permite que a cultura do escritor interfira na obra. O usuário não precisa ser grande conhecedor das regras de gramática e ortografia, mas precisa estar apto a ler e escrever a linguagem da internet.

A linguagem da internet está cada vez mais curta, objetiva e abreviada, além de ser “completada” com vídeos e links para outros espaços de informação, que auxiliam a ilustrar o pensamento do autor.

Para exemplificar, citamos o blog Fashionismo, cujo tema principal é moda. Desenvolvido pela arquiteta carioca Thereza Chammas, o site é ilustrado com fotos e notícias de moda no Brasil e no mundo. Ao citar uma matéria sobre uma atriz americana, a autora estimula participação do leitor com uma pergunta. É possível perceber que Thereza busca interagir com seu leitor. Abaixo, percebemos que os textos usam elementos e abreviações características da internet.

Como já exposto, sistemas de blogs, como o WordPress, podem ser empregados para o desenvolvimento de sites bem complexos e diversificados, muitas vezes sem nenhuma semelhança com os blogs tradicionais do final da década de 90 e início dos anos 2000. Assim, não basta um blog ser feito com um sistema ou serviço de blog, é preciso que ele se “pareça” com um blog e guarde certas características que o diferenciem de outros sites. Uma dessas características é a possibilidade de comentários e avaliações de cada postagem (termo básico para as publicações em blogs) pelos visitantes. Sem os conteúdos organizados por datas de publicação, sem categorias, sem tags... pode ser difícil o reconhecimento de um blog como blog e não como um site de outra natureza. Afinal, ao longo dos anos, os blogs sofreram transformações de estilo e finalidades. De “diário pessoal” online, como muitas vezes é caracterizado, passou a ser uma ferramenta muito importante para fins profissionais e corporativos. De conteúdos curtos, os textos podem ser longos e incluir diversas outras formas de conteúdos, como vídeos, quizzes, animações, música... Passa, portanto, a incorporar uma diversidade de semioses. A escrita intimista e pessoal, pode dar espaço a estratégias de *web writing* e de escritas jornalísticas e publicitárias.

A capacidade de ler e escrever blogs requer níveis diversos de letramento digital. Assim, quem se interessa por criar, administrar ou manter um blog deve ter esta questão em mente, tanto em termos de usabilidade, quanto na compreensão de estratégias de escrita e de atração e manutenção de leitores. Com a profissionalização dos blogs e dos blogueiros, a linguagem pessoal perde espaço. Assim, blogs podem ser estudados em perspectivas diversas, tanto em educação, comunicação, estudos linguísticos, marketing, entre outras áreas.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5. *Considerações finais*

As mudanças tecnológicas e culturais movem a sociedade e precisam ser acompanhadas de perto. A língua também entra neste processo quando novos elementos e palavras passam a fazer parte do vocábulo do indivíduo.

Sites, blogs, microblogs, mensagens de celular, são apenas alguns meios que auxiliam na propagação de informações, apresentam novas perspectivas, agregam e criam novas tendências. A tecnologia e a comunicação precisam ser usadas com responsabilidade e em prol de algo positivo, do crescimento do indivíduo.

Na educação, todas as tecnologias podem e devem ser usadas para estimular o ensino e a pesquisa, o compartilhamento de informação. O importante é que se leve em conta que a interação está na ordem do dia deste tipo de comunicação e que tal interação deve ser estimulada. Ao fomentar essas trocas de informação, muitas vezes ininterruptas de informação, estamos estimulando também a leitura, a escrita e também o processo de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>>. Acesso em: 01-07-2015.

RANKING de Blogs. Galeria de Blogs. Disponível em: <<http://www.galeriadeblogs.com/gameloft-brasil>>. Acesso em: 29-06-2015.

GAMELOFT. Gameloft Company. Disponível em: <<http://www.gameloft.com/corporate/company/history?lang=en>>. Acesso em: 29-06-2015.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LIMA, Luiz Costa. *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
O ENGENHEIRO LEITOR  
E AS CIDADES INVISÍVEIS DE ÍTALO CALVINO

*Yasmin Alvares Marques Vale* (UFMA)  
[yasmin.amv7@gmail.com](mailto:yasmin.amv7@gmail.com)  
*Valéria Angélica Ribeiro Arauz* (UFMA)  
[valeria.arauz@ufma.br](mailto:valeria.arauz@ufma.br)

RESUMO

Muito além de suas propriedades técnicas, a engenharia deve ser um ofício relacionado às interações humanas. Portanto, o futuro engenheiro precisa desenvolver sua sensibilidade enquanto adquire as habilidades técnicas relacionadas à profissão. Este trabalho apresenta a leitura literária como uma forma de introduzir essa percepção poética no ensino da engenharia, por meio de uma abordagem interdisciplinar. O livro *As Cidades Invisíveis*, escrito por Ítalo Calvino, tem essa capacidade de estabelecer relações entre a imaginação e a memória do leitor, e isso pode levar os estudantes e profissionais de engenharia a pensar acerca dos processos criativos relacionados ao projeto de espaços urbanos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Engenharia. Leitura. Ítalo Calvino.

*1. Considerações iniciais*

A construção de novos espaços não é feita de modo aleatório e impreciso. Na verdade, é necessário que ocorram diversos estudos, desde a fundação ao acabamento do edifício, do terreno ao telhado da residência, do solo ao asfalto que o cobre. O engenheiro responsável por erguer estas estruturas deve ter uma visão que integralize todos os aspectos envolvidos na construção, de modo que o resultado seja funcional e prático, a fim de facilitar o uso daqueles a quem são destinadas tais edificações. Cada edifício será usado como local de trabalho ou atendimento, a residência oferecerá moradia e o asfaltamento abrirá novos caminhos e possibilidades de deslocamento. Nesses espaços, seus usuários irão construir relações interpessoais, criarão laços de afetividade e se desenvolverão como seres humanos.

O engenheiro focado apenas em erguer uma estrutura pode, por vezes, negligenciar o propósito de sua construção. Imerso nas tecnicidades e inovações da criação, ele esquece que aquele espaço será utilizado por pessoas e o vê somente como uma estrutura a ser erigida sem vida. Assim, o resultado da obra pode ser completamente funcional, porém

faltar com características mais humanizadas, tornando o ambiente desagradável e, por vezes, inadequado.

Com o propósito de contornar essa deficiência, propõe-se o acesso à literatura como um elemento que promove a sensibilização, melhorando a capacidade reflexiva daquele que exerce a engenharia. A leitura literária, além de aprimorar habilidades cognitivas e a memória, força-nos a entrar em contato com o abstrato e imaginável, e construir conclusões e interpretações. Uma narrativa ficcional não apenas contém espaços complexos como também personagens intrincadas, e cabe ao leitor criar perspectivas sobre como serão compreendidos esses elementos. Fatos e situações apresentados em textos literários serão ponderados por quem os lê, e interpretados a partir de seus próprios conhecimentos e experiências. Assim, a literatura traz consigo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, que por sua vez aperfeiçoa o caráter humano do indivíduo. O engenheiro que lê tem, portanto, a vantagem analítica não somente em relação às técnicas, como também à sensibilidade para interpretar espaços e pessoas.

Este trabalho questiona de que maneira o texto literário forneceria elementos de criação e sensibilidade para a concepção e utilização dos espaços. Partimos da hipótese de que a leitura do texto literário, neste caso do texto de Ítalo Calvino, possibilitaria o desenvolvimento no engenheiro de um olhar mais sensível e humano diante da construção de novos espaços, com um olhar voltado para além da abordagem técnica exigida pela profissão. Para tanto, será utilizada a obra *As Cidades Invisíveis* (do original *Le Città Invisibili*), do escritor italiano, publicada em 1972.

Procuramos, diante dessa proposta, empreender uma pesquisa qualitativa que, por meio da análise literária, busca elementos que evidenciem nos fragmentos do texto de Ítalo Calvino a necessidade de uma perspectiva poética na percepção e concepção de espaços urbanos. São objetivos específicos do trabalho: a) compreender o papel da interdisciplinaridade na formação do olhar do engenheiro em relação à construção de espaços; b) ressaltar as maneiras como o texto literário pode fornecer elementos para complementar a formação técnica do engenheiro ou urbanista; e c) analisar dez fragmentos de *As Cidades Invisíveis* em busca desses elementos, a partir da descrição dos espaços.

Para compor o *corpus* de análise, foram elencadas três categorias, compostas por algumas cidades que melhor ilustram as características a serem aferidas. São elas: "Cidades criadas pelo olhar", "Cidades criadas

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

pelo tempo" e "Cidades criadas pelo habitante". Os critérios para a escolha desses fragmentos foram que eles deveriam apresentar cidades em que se possa estabelecer uma comparação entre um olhar "técnico" e um olhar "poético" a respeito de cada uma delas; cidades em que se perceba uma materialidade física na narrativa, não existindo apenas no campo da imaginação ou do sonho; e textos em que a descrição predomine em relação à narração.

Será abordada a função da interdisciplinaridade na formação do engenheiro; de que forma a Literatura surge como instrumento que viabiliza essa complementação (BAZZO, 2003; VARELA & FAZENDA, 2008; POMBO, 2003); e como um olhar mais poético pode se fazer presente na formação do estudante de engenharia. Além disso, serão exploradas as definições de leitor e suas funções como interpretador do texto e inserido na obra implicitamente como atribuidor de sentido. (ECO, 1994)

Ainda será apresentada uma análise geral do romance, dando ênfase ao modo como o espaço é construído na narrativa, a partir da perspectiva de Ítalo Calvino (escritor/autor/narrador), Marco Polo (narrador), Kublai Khan (narratário) e o próprio leitor (modelo e real). Posteriormente, exploraremos algumas cidades divididas em três categorias distintas, totalizando dez cidades, com o intuito de verificar a influência desses elementos na construção do espaço no imaginário do engenheiro.

## ***2. Interdisciplinaridade para a formação do novo engenheiro***

O desenvolvimento do homem como sujeito reflete-se de forma proeminente em seu trabalho, qualquer que seja. Quanto ao engenheiro em particular, essa relação passa a soar como óbvia, dado que a engenharia é feita para o uso humano, e um engenheiro que amadurece em seu modo de pensar possui uma maior desenvoltura para criar algo que irá servir à humanidade. No entanto, é sabido que, na formação universitária do estudante de engenharia, pouco é visto acerca de questões mais humanas como a literatura, a poesia, a arte ou o olhar sensível presente no processo de criação. Pode parecer incomum, portanto, a concepção de um ensino que vise a aglutinar a tecnicidade própria da engenharia à sensibilidade inerente a todo ser humano. Essa estranheza inicial evidencia a necessidade de se atenuar a visão estritamente técnica do estudante das ciências exatas. Deve-se compreender que o fazer da engenharia não se reduz ao "simples acúmulo de saberes técnicos", e é preciso "superar o

simples somar de especialidades para a solução de um problema”. (MAINES, 2001)

Interdisciplinaridade pode ser dita, grosso modo, como a interação entre duas ou mais disciplinas. Embora escasso em palavras, o conceito abrange uma ampla gama de interpretações. Ivani Catarina Arantes Fazenda a interpreta como “[...] um diálogo entre pares, capazes de compreender a mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas” (VARELA & FAZENDA, 2008, p. 14). De acordo com essa interpretação, a interdisciplinaridade surge como um instrumento que não apenas soma saberes de diferentes áreas de atuação, mas busca incorporar a esses saberes um sentido de unicidade que compartilha diferentes conhecimentos, resultando em uma criação que seja funcional e se adeque positivamente à sociedade em que está inserida. Para tanto, não basta o acúmulo de conteúdo das matérias das áreas exatas, mas um olhar antropológico, humano, obtido por meio de uma abordagem interdisciplinar, que refina a visão de mundo daquele que a pratica.

É importante fazer também uma distinção quanto a dois termos que são, segundo Olga Pombo (2003), frequentemente confundidos e disfarçados sob a palavra interdisciplinaridade: *multidisciplinaridade* (ou *pluridisciplinaridade*) e *transdisciplinaridade*. A primeira refere-se ao paralelismo de ideias, a prática de pôr conceitos e perspectivas em um conjunto comum, porém sem que haja qualquer tipo de diálogo entre elas. A segunda refere-se a fusão de conceitos, levando à unificação total das ideias (POMBO, 2003). Diferentemente dessas duas abordagens, o sujeito cuja formação se deu de maneira interdisciplinar é capaz de produzir o diálogo entre disciplinas distintas, ao passo que o objeto visto sob esse olhar interdisciplinar adquire múltiplas camadas de significado que podem aproximar-se da realidade. O processo pelo qual é adquirida essa concepção está estreitamente ligado à prática extensiva da leitura. Esta tem um papel humanizador e civilizatório indispensável à sociedade, proporcionando o bom convívio e possibilitando as vias de consenso entre seus constituintes.

O engenheiro, por sua vez, possui as qualidades de uma visão sistêmica e raciocínio analítico, imprescindíveis em sua profissão, além de ter uma ideia integrada acerca do seu trabalho com o ambiente que o cerca (BAZZO, 2003). Porém, não basta possuir uma visão puramente técnica, se não for levado em conta o olhar humanístico no fazer da profissão, visto que a engenharia é feita de pessoas, para pessoas.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A literatura tem, portanto, a responsabilidade de aprimorar o intelecto e a ética coletiva, além de refinar a percepção humanista, a fim de complementar as habilidades técnicas do engenheiro. Em posse de habilidades cognitivas aprimoradas, ele é capaz de exercer a profissão integralmente, promovendo não só o avanço científico e tecnológico, como também o desenvolvimento no âmbito social.

A literatura carrega ainda outra possibilidade de desenvolvimento essencial ao engenheiro: a de refinar a criatividade. É certo que esse profissional depende dos saberes científicos e tecnológicos disponíveis, uma vez que seu trabalho é aplicar tais conhecimentos “[...] à criação de estruturas [...] que possibilitam converter recursos disponíveis na natureza em formas adequadas ao atendimento das necessidades humanas” (BAZZO, 2003, p. 156). Porém, para fazer isso de forma eficiente, ele deve ser capaz de encontrar diversas soluções e maneiras de interpretar, isto é, criar algo novo a partir de formas comuns e usuais, capacidade para a qual a criatividade é necessária. Bazzo ressalta ainda que, no processo de solucionar um problema (mais particularmente no que chama de *fase de concepção*), a criatividade é a aptidão que permite ao engenheiro surgir com soluções quantitativas e qualitativas. O autor sugere ainda que o estudante de engenharia não se desespere ante à falta de capacidade criativa, afirmando que esta pode ser aprendida e aperfeiçoada, e que justamente nesse processo se faz presente a literatura. Segundo ele, há certos aspectos que influenciam no nível de criatividade. Dentre esses está o conhecimento, instrumento fundamental para gerar soluções, e estas não estão sempre baseadas unicamente no aspecto técnico, mas também em outras áreas. Faz-se necessário, portanto, expandir o acervo de conhecimento, com o objetivo de aumentar “o volume de matéria prima para originar soluções” (BAZZO, 2003, p. 158). Um meio que permite essa expansão é a própria literatura, sendo ela o veículo que conduz a busca pelo conhecimento.

Além de todos esses argumentos, o texto literário traz em si um elemento que lhe é particular. A criação de mundos possíveis trabalha com uma realidade própria que, mesmo fazendo uso dos seres e objetos do mundo real, cria possibilidades infinitas, motivadas pelo questionamento permanente, algo inerente ao ser humano. Essa liberdade permite ao leitor considerar alternativas ao mundo e à realidade conhecidos e provoca-lhe o desejo de propor soluções em direção à melhoria do ambiente que o cerca ou a necessidade de refletir acerca de práticas equivocadas da sociedade. Assim, o engenheiro que lê se torna, além de mais cria-

tivo, mais crítico em relação à sua realidade e dotado da capacidade de vislumbrar mundos alternativos, melhores que o seu e tem a possibilidade de projetar as soluções para aperfeiçoar a sua realidade.

A narrativa não é somente algo inspirador e de teor reflexivo, como também é utilizada como instrumento de estudo do fenômeno urbano, que é visto como mais do que projetar e ordenar espaços construídos. Evandro Ziggiatti Monteiro aponta em sua resenha sobre *As Cidades Invisíveis*:

[...] estão diante de algo muito mais complexo do que o projeto de um edifício, e de que o universo urbano se estende muito além até mesmo do que o “urbanismo” possa abarcar. A primeira lição é, portanto, sem dúvida, a de que o urbano é feito de uma matéria não manipulável, rebelde, caprichosa, mas nem por isso menos fascinante. A segunda lição, descoberta à medida que Marco Polo segue descrevendo as cidades do império mongol, é de que cada cidade é única na sua paisagem e na construção do seu espaço pelos seus habitantes, e que o número de possíveis cidades é infinito. Salta-lhes tanto aos olhos a riqueza de cidades da qual se compõe a narrativa que quase escapa a terceira lição, de que Eudóxia, Zirna, Leônia e tantas outras são na verdade arquétipos: Dimensões ou imagens que servem a todas e a uma única cidade ao mesmo tempo, sem que por isso não deixem de servir como elementos diferenciadores que tornam, paradoxalmente, cada cidade, única. (MONTEIRO, 2009, *on-line*).

A primeira lição que Evandro Ziggiatti Monteiro apresenta a partir do livro refere-se ao diferente conceito de urbanismo que pode ser adquirido ao ler o romance. Este passa a adotar um significado abstrato, no sentido de envolver não somente os projetos físicos e planejamentos de um espaço urbano, mas de englobar também práticas e ideias, a “matéria não manipulável e rebelde” de que fala o comentarista. A segunda remete às inúmeras cidades que podem ser construídas, com incontáveis combinações de espaços e habitantes, tornando cada lugar único. A riqueza a que Evandro Ziggiatti Monteiro se refere reside nessa infinidade de possibilidades, capaz de criar um conjunto espantosamente largo de cidades e ainda assim conservar peculiaridades de cada uma. A terceira lição, por fim, faz alusão ao paradoxo criado por Ítalo Calvino, em que todas as cidades narradas podem conter elementos de uma cidade real, e mesmo assim cada uma mantém sua unicidade. São, segundo Evandro Ziggiatti Monteiro, arquétipos dos quais é possível ver infinitas cidades ou uma só, sendo iguais em vários aspectos e, ainda assim, singulares.

Essas lições são ensinadas ao leitor que entra em contato com o romance de Ítalo Calvino, tornando possível uma ampliação de conheci-



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mento, isto é, um desenvolvimento no pensamento criativo do indivíduo, característica essencial para esse profissional.

Tais habilidades, por sua vez, darão ao engenheiro a capacidade de criar espaços vivos e dinâmicos, em vez de meras edificações de concreto ou madeira. Estas localidades poderão ser desfrutadas pelas pessoas, além de cumprirem com as funções para que foram projetadas.

### 3. *Um leitor cooperador*

Ao se narrar um fato, fictício ou não, surgem dois elementos básicos: narrador e narratário; e seus papéis são vistos frequentemente como contador e ouvinte da história, respectivamente, comumente chamados de autor e leitor/ouvinte. Entretanto, a distinção desses papéis é mais complexa, uma vez que leitor pode inserir-se no processo autoral, tornando-se não só indivíduo fundamental no ato de contar a história, como fazer parte dela. (ECO, 1994)

Ao entrar em contato com uma obra literária, texto, ou até mesmo uma frase, cada leitor possui a liberdade de entender o que está exposto de múltiplas formas, isto é, ele é capaz de não só traduzir o que está escrito, como também atribuir sentido. Umberto Eco explica, em *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, que a fluidez e rapidez de uma história são determinadas pelo tipo de leitor a que ela se destina, e cabe a ele a obrigação de optar durante o texto, fazendo (mesmo que inconscientemente) previsões e suposições antes mesmo que uma conclusão seja feita na própria narrativa. Isso distingue o texto literário, por exemplo, de uma sequência de algoritmos na linguagem de programação. Esses movimentos de aproximação e afastamento exploram a polissemia, e podem estar muito presentes quando se trata de uma “obra aberta”, em que o autor é livre para propositalmente deixar “vazios” em seus textos, para que sejam preenchidos pelos leitores.

Umberto Eco (1994) distingue ainda três conceitos úteis à compreensão da relação entre leitor e autor, a saber: o leitor empírico, o leitor-modelo e o autor-modelo. O leitor empírico é aquele que pode ler o texto de várias formas, e o utiliza como recipiente de suas próprias paixões, exteriores ou provocadas por ele. Este tipo de leitor pode estar ou não em concordância com o perfil do público que o autor tinha em mente ao escrever o texto. O leitor-modelo, por sua vez, é aquele que o autor considera ideal para seu texto, que não somente colabora com a obra,

como ajuda a criá-la. A própria narrativa pode apresentar paratextos (elementos textuais) que selecionam seu leitor-modelo, tal qual um conto que se inicia por “Era uma vez” seleciona uma criança ou um adulto propenso a uma história ficcional. Ao autor-modelo resta um conceito simples: ele é a “voz” anônima que conta a história, e nada sabemos sobre ele. Sua função é iniciar e finalizar a obra, dando instruções passo a passo a serem seguidas pelo leitor-modelo. Pode ser visto ainda como o “estilo” da narrativa, e está presente no texto sem participar de sua história.

Cabe aqui diferenciar, também, autor-modelo de narrador, sob a afirmação de que o primeiro é criador do segundo. O autor é muitas vezes visto como quem narra diretamente os acontecimentos e esclarece informações, porém não é dele essa responsabilidade. Sua função é *produzir* um falante que narra ações e fatos e por meio disso, conta a história. O autor-modelo pode apresentar-se de forma petulante no texto através de um contato direto com o leitor, por meio de uma pergunta dirigida ao último, por exemplo, da mesma forma que pode apresentar-se muito sutilmente, criando figuras vagas que contam a história ou ainda coincidir com um narrador protagonista. (ECO, 1994)

Ao leitor cabe interpretar o texto, além de apenas compreendê-lo. Ele deve debruçar-se sobre a obra, assumir o papel de leitor empírico, leitor-modelo e – às vezes – de coautor, pois ajuda a construir o conteúdo presente no texto. Fazendo uso de seu repertório de experiências, conhecimentos, opiniões, impressões e memórias, ele atribui sentido ao texto, em lugar de simplesmente reproduzir seus dizeres. Nas palavras de Palmira Heine:

[...] não há sentidos fixos que devem ser extraídos dos textos no momento da leitura. Se o discurso é efeito de sentidos, esses últimos são construídos a partir da atividade do sujeito leitor [...].

Como faz parte de uma cadeia, o texto é inevitavelmente construído a partir de outros textos, num diálogo com outras vozes e, justamente por isso, que não pode ser observado de forma isolada, sendo, portanto, heterogêneo.

Como um elemento de materialização do discurso, o texto nunca será interpretado do mesmo modo por sujeitos diferentes, sendo, portanto, importante levar em conta a diversidade dos leitores, as marcas ideológicas que envolvem a produção da leitura. (HEINE, 2014, *on-line*)

Assim, por exemplo, Marco Polo e Kublai Khan são as personagens que participam diretamente do romance, nos papéis de narrador-personagem e narratário (ouvinte), respectivamente. Ainda internamente à narrativa, temos a presença de uma “voz”, que nos mostra os diálogos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

entre as personagens, bem como seus pensamentos e reflexões. Essa voz possibilita o surgimento do autor e leitor modelos, no sentido de caracterizar o estilo do romance e abrir espaço para conclusões e previsões por parte de quem lê. Por fim, externos à narrativa, estão Ítalo Calvino, o escritor que redigiu o texto que compõe a obra com seu narrador e todos os seus personagens, e os estudantes, acadêmicos, engenheiros e pessoas comuns, que leem o romance e o interpretam, dando-lhe vida e significado.

Ao leitor, portanto, pertence a responsabilidade de manifestar a obra para fora do papel, de tirar sentido daquilo que lê, compreender o que lhe foi exposto e daí surgir com novos conceitos. *As Cidades Invisíveis*, texto em questão, possibilita essa liberdade, uma vez que traz em sua narrativa elementos passíveis de diferentes interpretações, principalmente no que tange os espaços erguidos em cada cidade descrita por Marco Polo.

#### 4. *Cidades criadas, memórias erguidas*

O romance de Ítalo Calvino trata de um viajante que atravessa um império e posteriormente o descreve ao seu imperador. O tempo na narrativa é descontínuo, não segue uma cronologia fixa, possibilitando ao leitor debruçar-se sobre seus trechos na ordem que bem entender. Marco Polo é o narrador que descreve as cidades pelas quais passou, enquanto Kublai Khan as ouve e cria, juntamente com o leitor, os espaços descritos.

No romance, Marco Polo constrói em sua narrativa um conjunto de cidades imaginárias e fantásticas, mesclando elementos matemáticos, construtivos e ficcionais. São chamadas invisíveis porque não representam a personificação física de uma cidade, mas a sua ideia e concepção, deixando a estrutura à mercê da imaginação de Kublai Khan e do leitor que o acompanha. Portanto, o enredo se constrói nos entremeios da voz de Marco Polo, que se utiliza das próprias experiências e percepções para criar esses espaços, e da imaginação do leitor, que, assumindo o lugar do imperador tártaro, faz uso dos mesmos aspectos para, na leitura, erguer mentalmente as cidades das quais o Kublai Khan ouve falar.

*As Cidades Invisíveis*, apesar de possuir predominantemente elementos descritivos, é um texto cuja finalidade é invocar sensações. Segundo Yves Reuter, um lugar pode representar sentimentos, etapas de vi-

da, impressões e memórias de quem os visita (REUTER,1995). Também a imaginação do leitor preencherá as lacunas das narrativas por meio do seu repertório em relação aos lugares reais ou ficcionais citados em cada obra (ECO, 1994). A forma como Marco Polo descreve as cidades não tem como objetivo principal criar uma imagem estrutural, mas mostrar ao Kublai Khan o que cada uma é capaz de despertar, sejam memórias, emoções ou uma presença peculiar. Assim, o veneziano fala por meio de metáforas, códigos, simbolismos, comparações e questionamentos. Como a memória humana é suscetível a falhas e também seleciona os fatos pela emoção, quando Marco narra por meio dela, ele se encontra limitado quanto à descrição precisa dos lugares, e acaba por priorizar as sensações. Então o Kublai Khan, que possui suas próprias impressões e experiências, as imagina de modo diferentes, mentalizando lugares que invoquem nele aquelas mesmas sensações.

Em um dos diálogos com o imperador, Marco Polo apresenta uma metáfora bastante significativa - as pedras que formam um arco:

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa. Polo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 2008, p. 35)

Ao mencionar o arco, Marco Polo faz uma analogia com o próprio romance, cuja narrativa é sustentada por várias pedras: as cidades que a compõem. Analisemos a metáfora de Marco Polo: ponte, pedras e arco. Às pedras daremos o papel de conhecimentos técnicos atrelados à sensibilidade, já discutidos tantas vezes. O arco é o resultado, aquilo a ser construído, e a ponte representará a utilidade do resultado (afinal de que serve uma ponte, senão para ser atravessada?). O ponto principal é que de nada adianta possuir todas as pedras, todo o conhecimento e habilidade, se não se pode usá-las a serviço das pessoas, isto é, sem fazer uso da ponte. O romance de Ítalo Calvino surge como aglomerante nesse arco: sua função será unir essas pedras, esses conhecimentos e sensibilidade, para que formem arco, para que construam a ponte.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Assim, em todas as cidades escolhidas é possível estabelecer uma comparação entre aspectos técnicos e o elemento sensível, de modo que a estrutura criada pela descrição de Marco Polo tenha um reflexo sensorial e emocional no imaginário de Kublai Khan e do leitor que o acompanha. As cidades, portanto, não apenas se erguem racionalmente para quem as imagina, como também invoca sentimentos e sensações que instigam a reflexão.

### 4.1. Cidades criadas pelo olhar

As cidades de Dorotéia, Sofrônia, Despina e Zemrude são exemplos claros da dialogia entre olhar sensível x olhar técnico presentes na narrativa, isto é, por meio delas é possível identificar tanto elementos descritivos que possibilitam sua construção física (tecnicalidade), quanto elementos textuais que remetem às sensações, memórias e sentimentos (sensibilidade). Essas cidades exemplificam o modo como o habitante e o viajante apreendem uma realidade por aquilo que veem dela, os fragmentos captados pelos olhares. A construção de imagens também é possível para quem lê, do mesmo modo que é para o Kublai Khan, que ouve acerca das descrições. O fragmento a seguir ilustra bem essa dualidade:

Da cidade de Dorotéia, pode-se falar de duas maneiras: dizer que quatro torres de alumínio erguem-se de suas muralhas flanqueando sete portas com pontes levadiças que transpõem o fosso cuja água verde alimenta quatro canais que atravessam a cidade e a dividem em nove bairros, cada qual com trezentas casas e setecentas chaminés; e, [...] fazer cálculos a partir desses dados até obter todas as informações a respeito da cidade no passado no presente no futuro; ou então dizer, como fez o camaleiro que me conduziu até ali: “Cheguei aqui na minha juventude, uma manhã; [...] as mulheres tinham lindos dentes e olhavam nos olhos, [...] em todos os lugares ali em torno rodas giravam e desfaldavam-se escritas coloridas. Antes disso, não conhecia nada além do deserto e das trilhas das caravanas. Aquela manhã em Dorotéia senti que não havia bem que não pudesse esperar da vida. [...] agora sei que está é apenas umas das muitas estradas que naquela manhã se abriam para mim em Dorotéia”. (CALVINO, 2008, p. 06)

Dorotéia é, portanto, a cidade que explicitamente contrapõe a descrição exata do espaço e as sensações que este invoca. A forma física da cidade pode ser imutável, mas ela se desenha de formas diferentes de acordo com as expectativas que cada um tem em suas vivências. Ao falar das torres, muralhas, pontes, fosso, canais e bairros, Marco Polo é preciso, exato. A única adjetivação é aquela dos numerais. Esses elementos podem ser quantificados, medidos e adjetivados de forma impessoal – quatro, duas, sete, verde, trezentas, setecentas. Quando dá voz ao came-

leiro, Marco Polo mostra uma cidade diferente daquela metrificada e quantificada. A beleza das mulheres, por exemplo, está relacionada ao tempo da juventude, quando ele podia apreciar seus sorrisos e olhares. As placas e bandeiras que “giravam e desfraldavam escritas coloridas” mostram uma dinâmica própria daquele viajante. Para o camaleão, a impressão vai além dos muros e torres e cria um sentimento de esperança. Para ele, a cidade tem um sentido próprio. Ela é o ponto de muitas partidas.

Sobre Sofrônia, temos o seguinte:

A cidade de Sofrônia é composta de duas meias cidades. Na primeira encontra-se a grande montanha-russa de ladeiras verticais, o carrossel de raios formados por correntes, [...] a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio. A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o banco, as fábricas [...]. Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória [...].

Assim, todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoram os muros de pedra, [...] para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos. Permanece a meia Sofrônia dos tiros-ao-alvo e dos carrosséis, [...] e começa-se a contar quantos meses, quantos dias se deverão esperar até que a caravana retorne e a vida inteira recomece. (CALVINO, 2008, p. 27-28)

Nesse fragmento, Ítalo Calvino provoca no leitor uma quebra de expectativa, que ocorre do seguinte modo: ao descrever Sofrônia como sendo meio circo e meio estrutura de pedra cinzenta, ele afirma que “Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória”. O leitor, com base em seu conhecimento de mundo e de prováveis experiências anteriores em relação aos circos, supõe primeiramente que é esta, a cidade-circo, aquela cidade temporária, cujo fim da sessão provoca seu desmonte. O que acontece, porém, é justamente o inverso: a cidade de pedra, utilitária, é desmontada e dá lugar ao circo. Ludibriado por Ítalo Calvino, o leitor utiliza como base os espaços que já colecionou em seu repertório e os conhecimentos que tem sobre eles para assumir, erroneamente, que a Sofrônia de pedra é fixa e imutável, enquanto a Sofrônia circense deve mudar-se com o tempo.

A meia cidade de pedra e mármore pode representar a estrutura técnica de Sofrônia, que coexiste com a meia cidade circense, podendo ser interpretada aqui como a sensibilidade. Ao contrário do que se supõe, a primeira é efêmera, cuja temporada vai e vem a cada ano, enquanto a segunda é fixa e dá lugar à primeira para depois voltar a ser como era. O mármore e pedra se vão, e o que resta são as emoções representadas pelo circo, mais vivas e fortes do que o concreto. Assim, a metáfora traz con-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sigo a representação da coexistência entre tecnicidade e sensibilidade, que são capazes de se misturar e dar um novo conceito de espaço.

A cidade de Despina surge nas descrições de Marco Polo da seguinte forma:

Há duas maneiras de se alcançar Despina: de navio ou de camelo. A cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar.

O cameleiro [...], imagina um navio; sabe que é uma cidade, mas a imagina como uma embarcação que pode afastá-lo do deserto [...].

Na neblina costeira, o marinheiro distingue a forma da corcunda de um camelo [...]; sabe que é uma cidade, mas a imagina como um camelo [...] e vê-se ao comando de uma longa caravana que o afasta do deserto do mar rumo a um oásis de água doce [...].

Cada cidade recebe a forma do deserto a que se opõe [...]. (CALVINO, 2008, p. 10)

Em Despina é evidente a possibilidade de interpretação que cada cidade possui em razão de quem a observa e vive a sua realidade. Sua descrição se divide em dois olhares distintos, que refletem a necessidade de quem chega à cidade por cada extremidade. Para o cameleiro, a cidade é o mar em que se refresca, enquanto o marinheiro a vê como a desejada terra firme. Para cada um deles, a cidade adquire a forma que mais lhes agrada, embora seja a mesma em essência. Ela reflete, portanto, os desejos de quem a vê, podendo assumir dois ou mais significados distintos. Ao idealizar uma cidade, o engenheiro precisa ter em mente que, além de funcional e atender às necessidades gerais da comunidade, ela deve ser capaz de servir aos seus habitantes, no sentido de agradar-lhes e acatar os seus desejos, a fim de tornar-se agradável. Despina faz exatamente isso, pois tem a capacidade de transformar-se em mar e deserto para saciar aqueles que veem de ambos os lados ao seu encontro.

Zemrude, por fim, é descrita como se segue:

É o humor de quem a olha que dá a forma à cidade de Zemrude. Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima; parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que o outro [...]. (CALVINO, 2008, p. 29)

O que caracteriza Zemrude é o estado em que se encontra aquele que a percorre. É uma cidade sujeita a diversas interpretações, pois depende das percepções de quem a imagina. Não só o cabisbaixo a vê como

uma cidade triste e o alegre a vê como feliz, mas também o melancólico a vê como melancólica, o saudoso a vê como saudosa, o assustado a vê como assustadora. Ela reflete as sensações, e por isso pode ser vista sob várias perspectivas.

Todas essas cidades são, portanto, resultado de uma construção mental, pois podem ser vistas sob vários aspectos. O diálogo entre tecnicidade e sensibilidade nas duas primeiras, e as diferentes interpretações que caracterizam as duas últimas são exemplos da influência do olhar e da interpretação sobre o espaço construído. Desse modo, as cidades são descritas fisicamente, mas também instigam a imaginação atrelada às sensações que provocam.

No mundo do leitor, isso acontece de modo semelhante. A percepção urbana ocorre de forma diferente para cada usuário de um ambiente, uma vez que ele já carrega consigo um repertório de espaços e informações advindas de suas próprias experiências. Atrelado a cada lugar com os quais já entrou em contato, existe uma memória, um fato ou acontecimento que possa ter sido marcante e, por isso, permite ao leitor associar o espaço às impressões que teve anteriormente, de forma a criar um conceito diferente.

#### **4.2. Cidades criadas pelo tempo**

A esse conjunto de cidades estão relacionadas histórias, que são contadas não por Marco Polo, mas por suas próprias estruturas. Além disso, o tempo é o principal elemento nessas cidades, pois dá forma a elas e as faz como são. Zaíra, Fedora e Zenóbia possuem essa característica, pois dentro delas existe algo que tem um sentido mais amplo do que aquilo que aparentam fisicamente. Em Zaíra, temos o seguinte:

[...] Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das *relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado*: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; [...] a altura daquela balastrada e o salto do adúltero que foge de madrugada [...].

[...] *Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra*. Mas a cidade não conta seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, [...] cada segmento riscado por aranhas, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2008, p. 07, grifo nosso)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Aqui, Marco Polo é aquele que descreve a cidade, mas quem conta sua história é a própria Zaíra. Nela, cada elemento físico remete a um acontecimento ou situação, que invocam na memória fatos passados e ocorridos ali. Assim, o tempo passa em *Zaíra* e fica gravado nela, e quem passa por suas ruas lembra-se de histórias, escândalos e peripécias de seus habitantes.

As cidades reais se apresentam da mesma forma: possuem em suas ruínas o seu passado. Uma cidade antiga quase sempre conta com um patrimônio histórico, um local em que se preserva a memória de um acontecimento notável, e que por ele se perpetua. Essas estruturas, gastas com o passar dos anos, velhas e cheias de falhas, são personificações físicas do tempo, da época vivida e da sociedade que lá viveu.

O engenheiro deve ter, portanto, a sensatez em admitir que a cidade “velha” é importante. Ele deve deixar de lado a concepção higienista e modernista extrema, segundo a qual a cidade é lugar apenas de inovações e estruturas intactas, esterilizadas. É claro que inovações são bem-vindas para tornar mais prática a vida das pessoas, porém elas devem ser feitas dentro de certos limites, sem ferir os já frágeis esqueletos do tempo que ainda se fazem presentes, como em *Zaíra*, com seus “arranhões, serradelas, entalhes e esfoladuras”.

Sobre a cidade de Zenóbia, Marco Polo conta:

Agora contarei o que a cidade de Zenóbia tem de extraordinário: embora situada em terreno seco, ergue-se sobre altíssimas palafitas [...], desdobrando roldanas, linhas e guindastes.

Não se sabe qual a necessidade ou mandamento ou desejo induziu os fundadores de Zenóbia a dar essa forma à cidade, portanto não se sabe se este foi satisfeito pela cidade tal como é atualmente, desenvolvida, talvez, por meio de superposições do indecifrável projeto inicial. Mas o que se sabe com certeza é que, quando se pede a um habitante de Zenóbia que descreva uma vida feliz, ele sempre imagina uma cidade como Zenóbia, com suas palafitas e escadas suspensas, talvez uma Zenóbia totalmente diferente, desfraldando estandartes e nastos, mas sempre construída a partir de uma combinação de elementos do modelo inicial.

[...] Não faz sentido dividir as cidades nessas duas categorias, mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mutações a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem cancelar a cidade ou são por esta cancelados. (CALVINO, 2008, p. 17-18)

Zenóbia é, portanto, uma colcha de retalhos em que várias sobreposições e mudanças foram feitas a partir de um projeto inicial e a fizeram tal qual é atualmente. O tempo a criou e modificou, e provavelmente

continua a fazer isso. Não se sabe como Zenóbia deveria ter sido, o que estava em seu projeto inicial, mas ela é exatamente como o habitante a idealiza, porque as modificações nela feitas dão forma aos desejos de quem a constrói. Ela se ergue de maneira inconstante por meio de alterações, e cada alteração feita com o tempo reflete e reconstrói o que ela é.

Em Fedora há um “museu de possibilidades”, como é visto a seguir:

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para uma outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tomar se por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente.

[...] Agora Fedora transformou o palácio das esferas em museu: os habitantes o visitam, escolhem a cidade que corresponde aos seus desejos, contemplam-na imaginando-se refletidos no aquário de medusas que deveria conter as águas do canal (se não tivesse dessecado), percorrendo no alto baldaquino a avenida reservada aos elefantes (agora banidos da cidade) [...].

No atlas do seu império, ó Grande Khan, devem constar tanto a grande Fedora de pedra quanto as pequenas Fedoras das esferas de vidro. Não porque sejam igualmente reais, mas porque são todas supostas. Uma reúne o que é considerado necessário, mas ainda não o é; as outras, o que se imagina possível e um minuto mais tarde deixa de sê-lo. (CALVINO, 2008, p. 16)

Nessa cidade, o tempo se faz presente da seguinte forma: cada esfera simula como Fedora poderia ser sido em determinada época, se algum fato não a tivesse impedido de ser tal qual de fato é. Aquela possibilidade deixa de ser possível naquele momento, mas perpetua-se na esfera de vidro dentro do palácio.

Quanto a essas múltiplas possibilidades, é possível traçar um paralelo com o próprio fazer da engenharia: a capacidade criativa do engenheiro ou arquiteto lhe permite dar forma a uma realidade, dentre uma infinidade de cenários distintos. Ao forjar um projeto, ele deve ponderar sobre as “inúmeras esferas de vidro”, isto é, incontáveis alternativas atadas em cada “e se...?”. É de sua responsabilidade selecionar a utilização de terrenos, estruturas e materiais para dar forma àquilo que quer construir. Assim, suas escolhas criam o espaço e o tempo possibilita a ele que se modifique. O tempo dá sentido à forma física da cidade e compõe memórias do que ela foi e é. Ele é um elemento que desperta a sensibilidade, no sentido de proporcionar no leitor, engenheiro e indivíduo, o resgate das próprias histórias, experiências e memórias.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

### 4.3. Cidades criadas pelo habitante

Nas cidades seguintes, é possível perceber a influência do habitante em suas próprias constituições, tanto fisicamente quanto no sentido identitário da cidade. As principais características de Clóe, Leandra e Perínia são, portanto, as pessoas que nelas residem. Clóe, por exemplo, é descrita como se segue:

Em Clóe, cidade grande, as pessoas que passam pelas ruas não se reconhecem. Quando se veem, imaginam mil coisas a respeito uma das outras [...]. Mas ninguém se cumprimenta, os olhares se cruzam por um segundo e depois se desviam, procuram outros olhares, não se fixam.

[...] Corre alguma coisa entre eles, uma troca de olhares [...]. Assim, entre aqueles que por acaso procuram abrigo da chuva sob o pórtico, [...] consumam-se encontros, seduções, abraços, orgias, sem que se troque uma palavra, sem que se toque um dedo, quase sem levantar os olhos. (CALVINO, 2008, p. 24)

Clóe é a típica cidade impessoal, uma metrópole cheia de pessoas que não se relacionam realmente. Em lugar de criar laços afetivos uns com os outros, seus habitantes preferem fantasiar amizades e intimidades, sem de fato se conhecerem. Assim, a cidade acontece no imaginário dos seus moradores, sem apresentar-se de fato na realidade.

Em Perínia é possível notar uma nova quebra de expectativa, uma frustração de seus planejadores em virtude dos habitantes que lá vivem:

Convocados para ditar as normas para a fundação de Perínia, os astrônomos estabeleceram a localização e o dia segundo a posição das estrelas, [...] dividiram o mapa segundo as dozes casas do zodíaco de modo que cada templo e cada bairro recebesse o influxo correto de constelações oportunas [...]. Perínia – asseguraram – espelhará a harmonia do firmamento; a razão da natureza e a graça dos deuses determinaram o destino dos habitantes.

Seguindo com exatidão os cálculos dos astrônomos Perínia foi edificada; diversas raças vieram povoá-la; [...] e estes, por sua vez, atingiram a idade de casar e ter filhos.

Nas ruas e praças de Perínia, hoje em dia, veem-se aleijados, anões, corcundas, obesos, mulheres com barba. Mas o pior não se vê: gritos guturais irrompem nos porões e nos celeiros, onde as famílias escondem os filhos com três cabeças ou seis pernas.

Os astrônomos de Perínia encontram-se diante de uma difícil escolha: ou admitir que todos os seus cálculos estavam errados, ou revelar que a ordem dos deuses é exatamente aquilo que se espelha na cidade de monstros. (CALVINO, 2008, p. 61)

Apesar dos cálculos dos astrônomos e seus esforços em tornar a cidade um reflexo dos céus em sua perfeição matemática, Perínzia surge na narração de Marco Polo como uma cidade monstruosa e imperfeita. Não por sua estrutura física, que foi planejada meticulosamente, mas devido aos nativos que lá se encontram. Sua feiura está nos “gritos guturais que irrompem nos porões”, na necessidade ignorada de esconder os filhos da cidade que deveria ser perfeita. Os astrônomos que calcularam Perínzia se veem na amarga posição de julgar o que fez a cidade ser como é: se foram erros em seus cálculos, ou se o céu se reflete de fato daquela maneira imperfeita. A primeira hipótese parece ser mais provável, uma vez que os astrônomos são humanos e, portanto, suscetíveis a erros. Ou ainda, a própria matemática seria assimétrica, não determinística.

A segunda conjectura é mais difícil de aceitar, visto que a grande maioria das pessoas veem o céu, o cosmo, as estrelas e o firmamento como criações perfeitas da natureza. Admitir que os céus e os deuses são imperfeitos é, geralmente, algo impensável para alguns. Porém, não é algo impossível. Há entre os japoneses, por exemplo, uma visão estética de mundo centrada na aceitação da transitoriedade e imperfeição, chamada *Wabi-sabi*. Diante de crenças como essa, a possibilidade de Perínzia ser, de fato, um reflexo do firmamento mesmo com seus habitantes monstruosos, torna-se aceitável. Não há como saber realmente qual das teorias é verdadeira. O que se tem certeza é de como Perínzia se apresenta, construída à semelhança dos deuses e habitada por monstros.

Finalmente, Leandra é a cidade que mais significativamente levanta a questão: “O que faz a cidade ser o que é, seus habitantes ou sua estrutura?” Sobre ela, Marco Polo narra o seguinte:

Deuses de duas espécies protegem a cidade de Leandra. [...] Os primeiros vivem nas portas das casas, na parte de dentro [...]; nas mudanças, acompanham as famílias e instalam-se na nova moradia no momento da entrega das chaves. Os outros vivem na cozinha, escondem-se de preferência sob painéis, ou na lareira [...]; fazem parte da casa e, quando a família que habitava ali vai embora, permanecem com os novos inquilinos [...]. Para distingui-los, chamaremos os primeiros de Penates e os segundos de Lares.

[...] Eles têm em comum o seguinte: sobre o que acontece na família e na cidade, sempre encontram motivo para rir, os Penates zombando dos velhos, dos bisnetos, dos tios-avós, da família de então; os Lares de como era o ambiente antes que fosse arruinado. Mas não se pode dizer que vivem apenas de recordações: fantasiam projetos sobre a carreira das crianças quando crescerem (os Penates), sobre como poderia se transformar aquela casa ou aquela zona (os Lares) se estivessem em boas mãos. (CALVINO, 2008, p. 33)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A rixa entre Penates e Lares caracteriza o questionamento feito anteriormente. De um lado, Penates afirmam que a cidade é feita pelas famílias que lá vivem, e por isso as acompanham para onde forem. Já os Lares acreditam que Leandra é definida por suas residências, e mantêm-se fiéis à casa. Embora conservem essa rivalidade, ambos os tipos de protetores convivem entre si, e não se pode distingui-los quando estão juntos. Cada parte acredita estar certa, mas todos conseguem viver em harmonia e aceitar uns aos outros, tornando Leandra uma cidade alegre sob seu tagarelar e risadinhas irônicas.

Nessa harmonia podemos chegar a uma resposta ao questionamento feito: a cidade não se faz apenas por sua constituição física, tampouco por seus residentes somente, mas pelo conjunto de ambos. A moradia dos Lares e a família dos Penates se misturam de tal forma que, embora afirmem ser os verdadeiros donos de Leandra separadamente, ela só existe devido a essas duas contrapartes complementares. São evidentes as influências advindas das pessoas que habitam o espaço, pois estas dão significado a ele; e o espaço é formado não só por seus atributos físicos, como também incorpora o que foi feito nele, por quem foi feito e quando.

### 5. *Considerações finais*

A literatura se manifesta, por meio de um olhar interdisciplinar, como o instrumento pelo qual é possível um processo de aprimoramento, do conhecimento. Essa relação promove a reflexão e refina a criatividade, tornando o engenheiro mais crítico e capacitando-o a projetar em seu ofício, dentre infinitas possibilidades, as soluções que otimizem sua realidade.

A narração feita por Marco Polo contém aspectos, portanto, que conseguem mesclar a descrição física do espaço de cada cidade a uma interpretação poética, proporcionando, portanto, essa visão mais humanizada. Impossíveis de serem mapeadas, as cidades invisíveis são construídas no imaginário de quem decide ouvir (ler) Marco Polo. Em cada uma e em todas elas há um toque sensível, que inspira sua edificação na tentativa de fazê-las reais, tangíveis. Embora analisadas sobre três aspectos distintos, o tempo, o olhar e o habitante, as cidades de Ítalo Calvino se voltam para um só elemento: o ser humano. Aquele que constrói, vive, e habita as cidades e faz delas o que são.

Assim, Kublai Khan, engenheiros, arquitetos, estudantes e leitores, todos estes são responsáveis por vincular conceitos, contar histórias, criar memórias, somar valores, interpretar significados. Por meio desses se faz possível erguer estruturas, definir ambientes e, por fim, conceber novos espaços.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZO, Walter Antônio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. *Introdução à engenharia*. 6. ed. Florianópolis: UFSC, 2003.

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antônio. Contribuições do campo CTS para o ensino de graduação em engenharia no Brasil. In: *Anais do 10º Congresso Ibero-Americano de Engenharia Mecânica*, 10º CIBEM. Porto (Portugal): Universidade do Porto, 2011.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Trad.: Diogo Mainardi. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Folha, 2008. Disponível em: <<http://moodle1315.up.pt/pluginfile.php/21840/course/section/5603/italo-calvino-as-cidades-invisiveis.pdf>>. Acesso em: 11-07-2016.

ECO, Umberto. Protocolos ficcionais. In: \_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Schwarcz, 1994.

HEINE, Palmira. Texto, leitura e sentidos: uma perspectiva discursiva. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Escala Educacional, n. 39, p. 16-20, 2014.

MAINES, Alexandre. Interdisciplinaridade e o ensino de engenharia. In: *Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 29º COBENGE. Porto Alegre: PURS, 2001.

MONTEIRO, Evandro Zigiatti. Cidades invisíveis visitadas: uma leitura de Ítalo Calvino para compreender a paisagem urbana. *Resenhas Online*, São Paulo, ano 08, n. 085.02, Vitruvius, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/08.085/3050>>. Acesso em: 01-07-2016.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: *Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade (Porto, 2003)*. Porto: Universidade do Porto, 2003, p. 1-18.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VARELLA, Ana Maria Ramos Sanches; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

OS CRIMES COMETIDOS CONTRA O CRISTO  
À LUZ DO DIREITO ATUAL

Jesana Gomes Soares (FACIG)

[Jesanagomes\\_18@hotmail.com](mailto:Jesanagomes_18@hotmail.com)

Leonardo Gomes de Sousa (UEMG)

[Leonardogomes.jhs@gmail.com](mailto:Leonardogomes.jhs@gmail.com)

Lídia Maria Nazaré Alves (UEMG; FACIG)

[lidianazare@hotmail.com](mailto:lidianazare@hotmail.com)

Fernanda Franklin Seixas Arakaki (FACIG)

[offin@bol.com.br](mailto:offin@bol.com.br)

RESUMO

Este artigo filia-se a um tema de caráter histórico-religioso. Pretende-se com ele abrir um espaço reflexivo sobre as acusações infundadas proferidas à Jesus de Nazaré e o desfecho do seu julgamento, à luz das leis hebraicas e romanas, que culminou com sua crucificação e morte. Neste artigo, faz-se eco à voz dos cristãos, no que tange à inocência do réu. Ao longo da história universal, os judeus foram sempre apontados como os culpados pela morte de Jesus. Tal culpa fizeram-nos vistos como assassinos e incrédulos, *persona non grata*, portanto. Há uma multiplicidade de textos históricos e literários que apontam para tal marginalização. Neste caso, tal reflexão levar-nos-á à problematização dos possíveis culpados de sua morte. A mais rica fonte que narra os últimos acontecimentos de Cristo são os evangelhos, porém, os evangelhos não foram escritos para dar informações, mas para ajudar as comunidades a descobrir o sentido das palavras, ações e vida de Jesus. Isto nos informa que a narrativa dos evangelhos são textos catequéticos com um fundo histórico. Este fundo, no entanto, em união com outras fontes, advindas de modernas pesquisas sobre este tema, permite-nos descrever o processo de Cristo. Optou-se por pesquisa bibliográfica dos seguintes autores: Gordon Thomas (2013), Fustel de Coulanges (1961), Fernando Capez (2011), *Vade Mecum* (2015), Igreja Católica; Papa Paulo VI (2016) e pela análise do evangelho de João, no que se refere ao referido processo.

Palavras-chave: Literatura. Religião. Direito. Julgamento. Jesus Cristo. Judeus.

1. *Introdução*

O cristianismo surgiu em uma pequena comunidade situada na cidade de Jerusalém. Esta atestava que Jesus de Nazaré era o messias que foi morto, por ordem do governo romano e pressão dos líderes judeus, e ressuscitado por Deus três dias após sua crucificação. Os textos históricos e bíblicos nos afirmam que Jesus foi um grande pregador que exerceu seu ministério na província romana da Palestina. Ele enfrentou a classe alta judia com a sua mensagem. Por consequência, o sinédrio (as-



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sembleia formada pelos líderes judeus) engendrou, prendeu e levou-o ao governo romano para que este o executasse por morte de cruz. De acordo com o ponto de vista dos cristãos, Jesus era inocente das acusações que lhes eram feitas. Tais aspectos levaram-nos ao seguinte problema: Considerando-se ser Jesus Cristo inocente, os erros cometidos no processo de sua crucificação podem ser corrigidos à luz da evolução do direito nacional contemporâneo? Objetiva-se com esse artigo verificar tal aspecto posto que, dependendo da resposta, a culpa incidida sobre os judeus seja reinterpretada.

### *2. Sobre a condenação, crucificação e morte de Jesus*

Muitos evangelhos foram escritos resgatando a história de Jesus, assim como muitos outros textos. Entre os evangelhos canônicos, o de João é o mais completo quanto ao processo de prisão, julgamento e execução de Jesus de Nazaré.

Assim narra o evangelho de João (Jo 18,1-19,42):

Jesus e os seus discípulos foram para o outro lado da torrente do Cedron. Aí existia um jardim comumente visitado pelo grupo. “Judas, o traidor, conhecia o lugar”. Conduzidos por Judas até este jardim “um destacamento de soldados e alguns guardas dos sumos sacerdotes e fariseus” tinham a missão de prender Jesus. “Então Jesus, consciente de tudo o que ia acontecer, saiu ao encontro deles”. Jesus os questionou: “A quem procurais”? Responderam-lhe: “A Jesus, o Nazareno”. Diante dessa resposta Jesus se identifica: “Sou eu”. Diante da resposta eles se assustam e repetem de maneira idêntica o diálogo já registrado. Por fim, responderam Jesus “Já vos disse que sou eu. Se é a mim que procurais, então deixai que estes se retirem”. Assim foi feito. “Então, os soldados, o comandante e os guardas dos judeus prenderam Jesus e o amarraram”.

Levaram-no a Anás, sogro de Caifás, o qual, naquele ano, era o sumo sacerdote. Este “interrogou Jesus a respeito de seus discípulos e de seu ensinamento”, obtendo a seguinte resposta: “Eu falei às claras ao mundo. Ensinei sempre na sinagoga e no templo, onde todos os judeus se reúnem. Nada falei às escondidas. Por que me interrogas? Pergunta aos que ouviram o que falei; eles sabem o que eu disse”. Neste momento Jesus recebe uma bofetada de um dos guardas ali presentes, juntamente com a pergunta: “É assim que respondes ao sumo sacerdote?” Responde-

-lhe Jesus: "Se respondi mal, mostra em quê; mas, se falei bem, por que me bates?"

Jesus, em seguida, é levado à presença de Caifás e de lá para o palácio do governador. Lá, Pilatos questiona os líderes judeus. "Que acusação apresentais contra este homem?" Respondem-no: "Se não fosse malfeitor, não o teríamos entregue a ti!" Pilatos ordena: "Tomai-o vós mesmos e julgai-o de acordo com a vossa lei". Os líderes judeus contrapõem: "Nós não podemos condenar ninguém à morte". Dentro do palácio, junto a Jesus, Pilatos pergunta-lhe: "Tu és o rei dos judeus?" Questiona Jesus "Estás dizendo isto por ti mesmo ou outros te disseram isto de mim?" Pilatos diz: "Por acaso, sou judeu? O teu povo e os sumos sacerdotes te entregaram a mim. Que fizeste?" Jesus esclarece: "O meu reino não é deste mundo. Se o meu reino fosse deste mundo, os meus guardas teriam lutado para que eu não fosse entregue aos judeus. Mas o meu reino não é daqui". Pilatos replica "Então, tu és rei?" Diz Jesus: "Tu o dizes: eu sou rei. Eu nasci e vim ao mundo para isto: para dar testemunho da verdade. Todo aquele que é da verdade escuta a minha voz". Pilatos pergunta então: "O que é a verdade?" Antes de ouvir a resposta de Jesus, Pilatos sai do seu palácio.

Segundo o evangelho de Lucas, depois deste diálogo, Pilatos recebe a informação de que Jesus é Galileu e, sabendo que Herodes estava em Jerusalém, envia-lhe Jesus para que este o julgue. Também Herodes não o considerou culpado. Mas, em João, o texto prossegue da seguinte forma:

Pilatos diz aos líderes judeus "Eu não encontro nenhuma culpa nele. Mas existe entre vós um costume, que pela Páscoa eu vos solte um preso. Quereis que vos solte o rei dos judeus?" Então gritaram: "Este não, mas Barrabás!" Barrabás era um criminoso. Diante disto, Pilatos ordenou o flagelamento de Jesus. "Os soldados teceram uma coroa de espinhos e colocaram-na na cabeça de Jesus. Vestiram-no com um manto vermelho" em seguida o esbofeteavam aclamando-o: "Viva o rei dos judeus!"

Pilatos, voltando aos líderes judeus, diz-lhes: "Olhai, eu o trago aqui fora, diante de vós, para que saibais que não encontro nele crime algum". Assim foi feito. Jesus foi trazido diante dos judeus, vestido com manto vermelho e coroa de espinhos. "Eis o homem!" Anunciou Pilatos. Diante disto, os sumos sacerdotes e os guardas gritam "Crucifica-o! Crucifica-o!" "Levai-o vós mesmos para o crucificar, pois eu não encontro nele crime algum". Ordenou Pilatos. Diante disto, falaram os judeus

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

"Nós temos uma Lei, e, segundo esta Lei, ele deve morrer, porque se fez Filho de Deus". "Ao ouvir estas palavras, Pilatos ficou com mais medo ainda". E, indo ao encontro de Jesus, perguntou-lhe: "De onde és tu?" "Jesus ficou calado". Replicou Pilatos "Não me respondes? Não sabes que tenho autoridade para te soltar e autoridade para te crucificar?" Diz Jesus "Tu não terias autoridade alguma sobre mim, se ela não te fosse dada do alto. Quem me entregou a ti, portanto, tem culpa maior". "Por causa disso, Pilatos procurava soltar Jesus". Mas sofria uma grande pressão por parte dos judeus. "Se soltas este homem, não és amigo de César. Todo aquele que se faz rei, declara-se contra César". Diante dessas palavras Pilatos conduziu Jesus para ao local dos julgamentos "Pavimento", em hebraico *gábata*". Por volta do meio-dia Pilatos diz aos judeus "Eis o vosso rei!" Eles disseram em resposta "Fora! Fora! Crucifica-o!" Então pergunta Pilatos "Hei de crucificar o vosso rei?" "Os sumos sacerdotes responderam: Não temos outro rei senão César". "Então Pilatos entregou Jesus para ser crucificado, e eles o levaram".

Jesus tomou a cruz sobre si e saiu para o lugar chamado "Calvário", em hebraico "*Gólgota*". Ali o crucificaram, com outros dois: um de cada lado, e Jesus no meio". Pilatos ordenou que se colocasse uma placa sobre a cruz de Cristo com os seguintes dizeres "Jesus Nazareno, o Rei dos judeus". Também ordenou que se estivesse inscrito em hebraico, latim e grego.

Os sumos sacerdotes judeus pediram que não se escrevesse "o rei dos judeus", mas sim "Eu sou o rei dos judeus". "O que escrevi, está escrito". Esta foi a resposta de Pilatos. Após a crucificação de Jesus os soldados repartiram sua roupa entre si e tiraram a sorte sobre sua túnica. Após certo período na cruz Jesus expirou e morreu. Seu corpo foi retirado da cruz e sepultado na maneira tradicional judaica.

Milhares e milhares de pessoas, hoje, se reúnem aos pés da cruz de Cristo, depositando ali as suas dores. Fala-se de um cordeiro inocente imolado. Por ser inocente, crimes foram cometidos contra ele. Os crimes cometidos contra o Cristo são acusações falsas, falta de direito à defesa, condenação por motivação política, conspiração. A partir do texto de João isto se esclarece.

### **3. Repercussões do fato histórico em questão**

Jesus foi morto por ordem dos romanos influenciados pelos líderes dos judeus. Considerando que os judeus não acreditam que Jesus seja o filho de Deus, eles acabaram carregando a culpa do crime ocorrido, gerando assim um grande pré-conceito contra o povo judeu, o antissemitismo. Diferentes registros históricos literários apontam para isto tais como *O Mercador de Veneza* de William Shakespeare, *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente e, em tempos atuais, pode-se citar, o assim acusado, filme *A Paixão de Cristo* do diretor Mel Gibson. Considerando-se tudo isso, pergunta-se, se os erros cometidos no processo de crucificação de Cristo podem ser corrigidos à luz do direito nacional contemporâneo e se os judeus são os verdadeiros responsáveis por sua morte.

A mais rica fonte que narra os últimos acontecimentos de Cristo estão, como já dito, nos evangelhos, porém, os evangelhos “não foram escritos para dar informações, mas para ajudar as comunidades a descobrir o sentido das palavras, ações e vida de Jesus” (STORNIOLO, 2011, p. 10). Isto nos informa que a narrativa dos evangelhos são textos catequéticos com um fundo histórico. Este fundo, no entanto, em união com outras fontes, advindas de modernas pesquisas sobre este tema, nos permite descrever o processo de Cristo.

### **4. Os erros cometidos no processo**

O jornalista Zair Schuster afirma que os erros cometidos no processo de Cristo foram “juízo noturno, contrário às leis hebraica e romana, não dando ao processo publicidade”; “conflito de jurisdição: quatro juizes no mesmo processo”; “falta de autoridade de Anás”; “Herodes, em Jerusalém, não tem jurisdição sobre Jesus. Só na Galileia”; “testemunhas falsas, aliciadas pelos juizes”.

Além desses erros, sob a ótica hebraica e romana, se se levar em consideração o direito atual, muitos outros erros foram cometidos em todo o processo de julgamento e condenação de Jesus Cristo, vê-se isso ao perceber que vários princípios constitucionais e processuais penais não foram respeitados, dentre eles pode-se citar o princípio do Juiz Natural, o da imparcialidade do juiz, o da motivação das decisões judiciais, o princípio do Favor Rei, do Estado de Inocência e a falta do Devido Processo Legal, o que tirou de Jesus o direito ao contraditório e à ampla defesa.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5. *Os supostos crimes de Cristo*

Jesus teve dois julgamentos, um perante as leis hebraicas e outro perante as leis romanas. O primeiro julgamento foi frente ao Sinédrio, que era formado pelos juízes aplicadores do direito hebraico e, o segundo, perante Pilatos, que possuía como Governador, por transmissão do Imperador, o poder jurídico de Roma.

O direito hebraico era formado por uma base religiosa, Nele, Jesus era acusado de cometer os crimes de blasfêmia, profanar o dia do sábado e o crime de falso profeta. Ver-se-á, a título de esclarecimento, cada um desses crimes, diz-se a título de esclarecimento, pois em relação ao direito nacional contemporâneo, não interessam esses crimes, pelo fato de esse Estado ser laico, não tendo nenhum vínculo religioso em sua base constitucional.

Jesus foi acusado de cometer o crime de blasfêmia, por afirmar "ser Cristo e de que todos veriam o Filho do Homem sentado à direita de Deus Poderoso". Para as leis hebraicas, blasfêmia era ofender a unicidade de Deus, dessa forma observa-se que a afirmação de Jesus não caracterizava blasfêmia, pois ele não afrontava ao princípio fundamental do monoteísmo, princípio este que não admitia outro ser divino, além de Deus. Jesus afirmava que estaria sentado ao lado direito de Deus, uma posição privilegiada, não se tratando dessa forma de uma negação ou uma afronta à unicidade de Deus, não havendo, portanto, nenhuma tipicidade criminosa em tal conduta.

Além disso, Jesus também foi acusado de profanar o dia de sábado, pois ele curou no sábado; curar não era tipificado como crime, porém os líderes judeus consideraram que praticar tal ato atrapalharia a organização social, sendo considerado dessa forma crime, com efeito, na lei hebraica, o crime de perturbar a ordem social tinha a pena de sete anos e não pena de morte.

Outro crime do qual Jesus foi acusado foi o de ser falso profeta. De acordo com o Sinédrio, Jesus proclamava profecias e as mesmas não se cumpriam, Segundo Gordon Thomas (2013, p. 222) Caifás afirmou que "Jesus explorava cinicamente as massas com um ensino novo e perigoso, que mascarava uma conspiração para desestabilizar a nação e talvez até mesmo destruí-la". Porém vê-se que muitas profecias de Jesus se cumpriam e outras não eram entendidas pelos líderes judeus.

Como já dito, além de ser julgado, perante a lei hebraica, Jesus

também foi julgado pela lei romana, uma vez que as acusações religiosas não tinham valor, perante o governador romano, violando apenas o direito religioso, dessa forma se faziam necessárias novas acusações, porém agora políticas e não mais religiosas.

Vendo isso, o Sinédrio, perante o governador Pilatos, acusou Jesus de incitar o povo a não pagar impostos a César, declarar-se rei e crime de sedição. Quando acusado de incitar o povo a não pagar impostos a César, referia-se a um crime contra a segurança do Estado, porém, vê-se que isso não possui fundamentação verídica, pois na passagem bíblica em Marcos 12:13-17, onde relata o pronunciamento de Jesus sobre o pagamento de Impostos a César, Jesus em nenhum momento disse para não pagarem os seus impostos, ao contrário, reconheceu na moeda a face do Imperador e orienta que se desse ao imperador o que lhe era devido, ao dizer "dai pois a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus", como descreve Marcos 12:17.

Outro crime do qual Jesus foi acusado foi o de declarar-se rei, ao afirmar ser o rei dos judeus, porém, caso provada tal acusação, deveria incidir sobre a lei judaica, como blasfêmia, uma vez que ele se declarava ser rei dos judeus e não de Roma, ou seja, Jesus não se declarou rei, perante o império de César ou político, e sim religioso. Além disso, Jesus também fora acusado por sedição, que consistia em provocar certa desordem perante o povo, ato de rebelião, como nos é relatado no evangelho de Lucas (23:5) onde escreve "mas eles insistiam cada vez mais, dizendo: alvoroça o povo ensinando por toda a Judeia, começando desde a Galileia até aqui", porém também em relação a esse crime nada foi provado.

## **6. À luz do direito nacional contemporâneo**

Ao analisar as irregularidades ocorridas no processo e julgamento de Jesus, verifica-se a total impossibilidade de condenação e menos ainda possibilidade de aplicação de pena, segundo as diretrizes do direito humanitário e de todo o sistema jurídico nacional.

No Brasil, com a grande evolução do ordenamento jurídico, muitos direitos foram conquistados pelos cidadãos, principalmente com o advento da *Constituição Federal* de 1988, que é a base do ordenamento jurídico brasileiro, trazendo como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana, mudando significativamente os rumos do direito brasileiro contemporâneo.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na verdade, esse ideal fundamental da nossa Carta Magna traz em seu bojo uma tendência de respeito aos direitos humanos no plano internacional, normatizando direitos já consagrados e fundamentados em todo o planeta. Esses direitos humanitários estão impregnados na *Constituição Federal* em diversos artigos, reconhecidos no direito nacional como direitos fundamentais, protegendo dentre outros direitos, o processo, o julgamento, a penalização e a execução da pena em todos os momentos consagrando, dessa forma, os direitos humanos fundamentais também no direito penal e processual penal no Brasil.

O artigo 5º inciso LIV da carta magna afirma que "ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal", ou seja, toda pessoa necessita ter um julgamento justo, que respeite os princípios fundamentais e indispensáveis à dignidade da pessoa humana.

Ao confrontar os fatos que resultaram na morte de Jesus com o direito nacional, fica claro que todo o processo foi contaminado por vícios insanáveis. A começar pela prisão, já que o Estado estava vivendo em uma normalidade jurídico-legal, e não extraordinária<sup>13</sup>, e, dessa forma, a prisão só poderia ter sido efetuada em caso de flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado ou ainda, no curso da investigação ou do processo, em virtude de prisão temporária ou prisão preventiva, respeitando assim o art. 283 caput e §2º do *Código de Processo Penal*<sup>14</sup>. O que não foi respeitado, uma vez que Jesus não estava, no momento da prisão, cometendo nenhum crime<sup>15</sup> e não se tinha nenhuma ordem judicial com fundamento legal para a prisão. No momento desta ele estava no Monte das Oliveiras, arredores da cidade de Jerusa-

---

<sup>13</sup> No caso de legalidade extraordinária (Estado de Sítio ou Estado de defesa), poderia ocorrer prisão por crime político, em exceção às possibilidades mencionadas, sendo uma exceção à legalidade ordinária (situação que vigora normalmente no Estado).

<sup>14</sup> Art. 283 do CPP (*Código de Processo Penal*). Ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado ou, no curso da investigação ou do processo, em virtude de prisão temporária ou prisão preventiva. (Redação dada pela Lei n. 12.403, de 2011).

<sup>15</sup> "No Brasil, a prisão em flagrante é especificada pelo CPP (*Código de Processo Penal*) a partir do artigo 301. Pode-se considerar flagrante, segundo a legislação brasileira, quem está cometendo a infração penal ou acaba de cometê-la; é perseguido, logo após, pela autoridade, pelo ofendido ou por qualquer pessoa, em situação que faça presumir ser autor da infração e, ainda, é encontrado, logo depois, com instrumentos, armas, objetos ou papéis que façam presumir ser ele autor da infração". Wikipédia, enciclopédia livre. *Flagrante*. Visto em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flagrante>. Acesso em 21-08-2016

lém, com seus apóstolos. Foi levado por um destacamento de soldados, preso e julgado.

No que tange ao período da noite, horário em que ocorreu a prisão de Jesus, segundo o direito brasileiro, não caracterizou nenhuma irregularidade, vez que não foi desrespeitada à inviolabilidade do domicílio<sup>16</sup>. Podemos analisar, então, que a prisão, se tivesse ocorrido nos dias atuais, poderia ser feita a qualquer dia e a qualquer hora, porém, para isso, necessita ser em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente em decorrência de uma investigação ou processo, o que, como já salientado, não foi respeitada no caso em tela.

Ao ser preso, Jesus é levado perante ao Sinédrio para ser julgado, porém os líderes jurídicos não acharam qualquer crime em Jesus, não conseguindo provar tais alegações. Dessa forma, os líderes judeus levam Jesus para ser julgado, perante a lei romana, caracterizando um segundo julgamento. Pode-se analisar, então, alguns erros até aqui; se se for levar em consideração o direito atual. Primeiro, ao ser levado perante o Sinédrio e julgado, como não se achou em Jesus crime algum, Jesus deveria ter sido imediatamente solto, respeitando dessa forma o princípio do estado de inocência, que na definição do doutrinador Fernando Capez, consiste em afirmar que ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, além desse, outro princípio também foi violado até aqui, o do *favor do réu*, onde afirma que *in dubio pro reu*, ou seja, em caso de dúvida, a decisão deverá ser a favor do réu, o que também não aconteceu. Em segundo lugar, ao analisarmos o fato onde Jesus é julgado e não achando nele crime, o Sinédrio recorre para uma instância superior, a fim de se encontrar crime nele em um novo âmbito jurídico, vê-se, aqui, então, uma certa perseguição contra Jesus.

Na verdade, o Sinédrio não queria fazer cumprir as leis hebraicas e religiosas, ele apenas queria matar Jesus e para isso criou toda uma narrativa desrespeitosa e criminosa perante o referido, ferindo, dentre outros direitos nacionais atuais, o princípio da legalidade e da anterioridade da lei penal<sup>17</sup>

Não obstante, no direito atual, existe a figura do duplo grau de ju-

---

<sup>16</sup>Art. 283 § 2º. A prisão poderá ser efetuada em qualquer dia e a qualquer hora, respeitadas as restrições relativas à inviolabilidade do domicílio.

<sup>17</sup>Princípios que tem como base o Art. 1 do CP: "Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal".



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

risdição, onde, depois de dada uma decisão, há a possibilidade de se recorrer para uma instância superior, a fim de se fazer uma melhor apuração do fato, constituindo um princípio fundamental do nosso ordenamento jurídico, porém, segundo julgamento de Jesus, não caracterizou esse princípio, pois, como dito antes, Jesus foi levado a ser julgado pela segunda vez, por não ter-se achado nele crime algum e não como uma forma de se recorrer de uma decisão proferida antes.

Jesus agora é julgado pelo direito romano. Novamente, não é encontrado nele crime ou provado alguma alegação contra ele. Porém, agora, a questão já se tornara política: matar a Jesus era agradar à César, deixá-lo vivo, era afrontar à César e isso Pilatos não queria. Tudo isso por Jesus se autointitular o rei dos judeus, apesar de, como já dito nesse trabalho, não se caracterizar crime, mesmo se analisado com a Lei 1802/53, que disciplina os crimes contra o Estado.

Outra questão importante a ser ressaltada era o medo de transformar a não crucificação de Jesus em um alvoroço na Páscoa, ficando caracterizado, dessa forma, que o interesse aqui não é mais Jesus ser criminoso ou não e sim questões políticas. O que passou a ter um peso maior foi a opinião pública que fazia questão da execução.

Como Pilatos não achou culpa em Jesus, ele propõe que a multidão o julgue, sendo assim, lava as mãos com água, demonstrando sua total inércia, quanto ao julgamento, fazendo com que toda a culpa do julgamento de Jesus recaísse sobre os judeus. Os judeus pedem a crucificação de Jesus, que logo após é açoitado e levado para ser crucificado e em seguida morto.

Analisando dessa forma, vê-se que outros erros foram cometidos durante todo o julgamento de Jesus, não tendo este um processo justo, não lhe sendo dado o direito à ampla defesa e ao contraditório. Apesar de ter sido interrogado, suas falas não foram levadas em questão, sendo sempre recebidas como afronta. Outro fator que desconstituiu todos os dois julgamentos foi a parcialidade dos juízes, nem o Sinédrio, nem Pilatos, foram imparciais. De um lado, o Sinédrio se preocupava mais com a religião, e, de outro, Pilatos se preocupava mais com a política e com César, interferindo de forma drástica nas motivações das decisões judiciais, que não foram em cima de provas e alegações e sim em cima da religião e da política.

No que diz respeito às penas infligidas a Jesus diversas são as irregularidades, sendo consideradas no mínimo desumanas. À luz do orde-

namento jurídico brasileiro pena é a sanção imposta pelo Estado ao criminoso, cuja finalidade é a retribuição ao delito perpetrado e a prevenção a novos crimes, como podemos verificar, nenhum crime foi cometido por Jesus Cristo, nem segundo as legislações estudadas no período em que viveu, nem segundo o direito penal nacional vigente, logo, não há que se falar em retribuição ao crime perpetrado e menos ainda em prevenção a crime. Não obstante, o art. 59 do *Código Penal*, ressalta que o juiz deve fixar a pena de modo a ser necessária e suficiente para reprovação e prevenção ao crime, sendo mais uma vez desrespeitado no caso em tela já que mesmo que houvesse crime nos atos de Jesus, as penas não foram proporcionais aos atos praticados.

Quanto ao princípio da humanidade da pena, esse talvez tenha sido o mais desrespeitado, uma vez que o Brasil vedou a aplicação de penas insensíveis e dolorosas no art. 5, inc. XLVII da *Constituição Federal*, não permitindo a pena de morte, salvo em caso de guerra declarada, de banimento, de trabalho forçado, de caráter perpétuo e de caráter cruel, devendo-se respeitar a integridade física e moral do condenado (art. 5, XLIX da *Constituição Federal*). Ora, Jesus passou por uma maratona de vilipêndios, físicos e morais cruéis até uma condenação de morte, mesmo não havendo guerra.

### **7. A culpa é dos judeus?**

Quem deu a palavra final no julgamento de Jesus foi o povo, quando perguntado a quem queriam que soltasse, optou-se por Barrabás. Vê-se, então, um grande erro aqui. De acordo com o nosso artigo 5, inciso LIII da CRFB/88, todo cidadão tem direito a um juiz natural, dessa forma, ninguém será processado nem julgado, senão pela autoridade competente.

Para o direito hebraico, o Sinédrio (assembleia formada pelos líderes judeus) era o órgão jurisdicional dos judeus, ou seja, o Sinédrio possuía competência para prender Jesus, porém não para condená-lo à morte, motivo pelo qual recorreram à lei romana. Perante o direito romano, a competência para julgar e condenar Jesus cabia ao Governador Pilatos, e até mesmo condená-lo à morte, caso provasse que cometeu crime de tal proporção e com referida pena, entretanto, uma vez que não achou fundamentação jurídica, deu injustamente tal responsabilidade para o povo.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os judeus não tinham capacidade jurídica para decidir se um homem deveria ou não ser condenado à morte, dessa forma, resta-nos atribuir tal culpa, da condenação e morte, não ao povo judeu, e sim ao Sinédrio e aos líderes romanos, que em nenhum momento respeitaram os direitos de Jesus, inclusive à Pilatos, que, ao lavar as mãos, não se isentou de qualquer culpa e sim demonstrou covardia exaurindo-se do seu dever de fazer justiça.

### 8. *Os crimes praticados pelo Sinédrio e líderes romanos*

O Sinédrio e os líderes romanos cometeram alguns atos e fatos que no direito atual seriam tipificados como crimes. O julgamento de Jesus, ao ser de noite, não permitiu a publicidade de tal ato, afrontando dessa forma o artigo 5º da *Constituição Federal*, em seu inciso LX onde afirma "a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem;" dessa forma o não cumprimento desses princípios já caracterizou uma irregularidade no processo.

Ambos os tribunais condenaram e mataram Jesus, sem ter nenhuma prova contra ele, caracterizando assim um crime de assassinato e não uma condenação legal contra Jesus, pode-se concluir, aqui, que o que houve foi homicídio por premeditação, uma vez que nos Evangelhos nos é narrado que, antes de prender Jesus, teria acontecido uma reunião do Conselho dois dias antes da festa da Páscoa, com o único fim de prender e matar Jesus, vê-se isso no Evangelho de Mateus 26:3-4, onde se relata: "Os chefes dos sacerdotes e os líderes judeus se reuniram no palácio de Caifás, o grande sacerdote, e fizeram um plano para prender Jesus em segredo e matá-lo".

Além de ter sido premeditada conclui – se que a morte de Jesus foi um homicídio qualificado, pois o início de sua capturação, que veio a resultar em morte, foi através de uma traição e sua prisão foi mediante paga e promessa de recompensa à Judas, pelo preço de 30 moedas. Os líderes romanos também praticaram contra Jesus o crime de tortura, quando após o seu julgamento, diante de Caifás, foi alvo de violências físicas e morais, e o nosso atual direito abomina o crime de tortura, através da lei n. 9.455, de 7 de abril de 1997, que é específica para tal fato.

**9. Declaração Conciliar *Nostra Aetate*: cristãos e judeus, um mesmo amor**

Entre os anos de 1962 e 1965 a Igreja Católica Apostólica Romana sediou no Estado do Vaticano o seu 21º Concílio Ecumênico: o Concílio Ecumênico Vaticano II. Vários são os documentos, constituições e declarações providas desse que é a voz máxima dentro da Igreja. Uma declaração assinada pelo Papa Paulo VI que nos ajuda a elucidar as relações cristãos/judeus em tempos modernos é a *Nostra Aetate*. O Papa abre a declaração com a seguinte afirmação: “Hoje, que o gênero humano se torna cada vez mais unido, e aumentam as relações entre os vários povos, a Igreja considera mais atentamente qual a sua relação com as religiões não cristãs” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Prossegue o Papa dizendo que a Igreja “na sua função de fomentar a união e a caridade entre os homens e até entre os povos, considera primeiramente tudo aquilo que os homens têm de comum e os leva à convivência”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

Desta fala os articulistas deduzem que a postura para com o diferente defendida pela Igreja é o respeito, uma postura baseada na Caridade. Prova disso está na declaração de fraternidade para com o povo judeu: “Sondando o mistério da Igreja, este sagrado Concílio recorda o vínculo com que o povo do Novo Testamento está espiritualmente ligado à descendência de Abraão”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

A Igreja reconhece que o âmago de sua fé tem por base a fé judaica: “a Igreja de Cristo reconhece que os primórdios da sua fé e eleição já se encontram, segundo o mistério divino da salvação, nos patriarcas, em Moisés e nos profetas” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Nisto, Ela mantém especial atenção a Abraão, pai na fé de judeus e cristãos. Assim a Igreja “Professa que todos os cristãos, filhos de Abraão segundo a fé, estão incluídos na vocação deste patriarca e que a salvação da Igreja foi misticamente prefigurada no êxodo do povo escolhido da terra da escravidão” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Por isso o cristianismo não deve permitir que saia de sua memória e história que pelo povo judeu, “com o qual Deus se dignou, na sua inefável misericórdia, estabelecer a antiga aliança, que ela (Igreja) recebeu a revelação do Antigo Testamento e se alimenta da raiz da oliveira mansa, na qual foram enxertados os ramos da oliveira brava, os gentios” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Em suma “a Igreja acredita que Cristo, nossa paz, reconciliou pela cruz os judeus e os gentios, de ambos fazendo um só, em Si mesmo”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Também o apóstolo Paulo fala sobre esta relação cristãos/judeus. A Igreja tem sempre ante os olhos a fala deste apóstolo. Assim São Paulo fala “dos seus compatriotas: «deles é a adopção filial e a glória, a aliança e a legislação, o culto e as promessas; deles os patriarcas, e deles nasceu, segundo a carne, Cristo» (Rom. 9, 4-5), filho da Virgem Maria”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

Outro ponto que aproxima a Igreja do povo judeu está nas bases da Igreja. Assim “Recorda ainda a Igreja que os apóstolos, fundamentos e colunas da Igreja, nasceram do povo judaico, bem como muitos daqueles primeiros discípulos, que anunciaram ao mundo o Evangelho de Cristo”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

Poucos judeus, segunda as sagradas escrituras, receberam o evangelho e muitos se opuseram a eles, “No entanto, segundo o apóstolo, os judeus continuam ainda, por causa dos patriarcas, a ser muito amados de Deus, cujos dons e vocação não conhecem arrependimento”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

A partir disto “Com os profetas e o mesmo apóstolo, a Igreja espera por aquele dia, só de Deus conhecido, em que todos os povos invocarão a Deus com uma só voz e «o servirão debaixo dum mesmo jugo» (Sof. 3,9)”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

Cristãos e judeus são irmãos. Jesus e a comunidade fundadora do cristianismo são judias. Isso faz do tesouro “espiritual comum aos cristãos e aos judeus, este sagrado Concílio quer fomentar e recomendar entre eles o mútuo conhecimento e estima, os quais se alcançarão sobretudo por meio dos estudos bíblicos e teológicos e com os diálogos fraternos”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

A respeito do processo de morte e condenação de Cristo fala a Igreja: “Ainda que as autoridades dos judeus e os seus sequazes urgiram a condenação de Cristo à morte não se pode, todavia, imputar indistintamente a todos os judeus que então viviam, nem aos judeus do nosso tempo, o que na Sua paixão se perpetrou” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Continua o Papa “embora a Igreja seja o novo Povo de Deus, nem por isso os judeus devem ser apresentados como reprovados por Deus e malditos, como se tal coisa se concluísse da Sagrada Escritura” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Por fim é-nos aconselhado que todos evitem “tanto na catequese como na pregação da palavra de Deus, se ensine seja o que for que não esteja conforme com a verdade evangélica e com o espírito de Cristo”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

A Igreja diante da realidade exposta deplora toda a perseguição e forma de ódio seja contra quem for, em especial aos seus irmãos judeus. “De resto, como a Igreja sempre ensinou e ensina, Cristo sofreu, voluntariamente e com imenso amor, a Sua paixão e morte, pelos pecados de todos os homens, para que todos alcancem a salvação” (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*). Por isso a Igreja tem como obrigação “ao pregar, anunciar a cruz de Cristo como sinal do amor universal de Deus e como fonte de toda a graça”. (Papa Paulo VI, *Nostra Aetate*)

### **10. 9. Considerações finais**

“Acima de sua cabeça puseram escrito o motivo da culpa e do crime de Cristo: "Jesus Nazareno, o Rei dos Judeus". (*Liturgia das Horas*, 2004, p. 422)

Esta pequena antífona rezada nas *laudes* da sexta-feira da paixão na tradicional "liturgia das horas" fala muito sobre este nosso trabalho. Na Cruz acima da cabeça de Cristo colocaram o motivo de sua culpa e crime. Como deixamos claro neste trabalho, no direito contemporâneo a Jesus e no atual, Jesus não cometeu crimes, logo não possuía culpa. A antífona segue dizendo que o motivo da culpa/crime de Jesus está na identificação de sua pessoa como rei dos judeus: um motivo político para a condenação o que por si só já desmerece o julgamento aos olhos do direito atual.

Esta antífona, em sua dimensão literária, revela a ironia de todo o julgamento a cerca da pessoa de Jesus. Historicamente, isto estigmatizou o povo judeu. Este povo sempre foi considerado um povo assassino: o povo que matou o filho de Deus.

Neste trabalho nos propusemos a refletir sobre esta culpa. A conclusão está que todo o povo judeu levou a culpa pela ação de um reduzido grupo de líderes político-religiosos.

Cristãos e judeus: um mesmo amor. Pode-se dizer muito sobre o que aproximam estes dois filões dos filhos de Deus, mas nos tornaríamos repetitivos uma vez que já o fizemos por meio das palavras do Papa Paulo VI. Para agora basta dizermos que nós somos fruto de um mesmo amor, o Deus de Jesus Cristo. Este é o Deus dos judeus e também dos cristãos. Logo o que nos une é muito maior do que aquilo que nos desune. Uma vez que a origem dos problemas judaico-cristãos está no campo religioso, deste mesmo campo emerge as soluções.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A proposta destas últimas palavras é concluir a nossa exposição e reflexão a cerca do assunto em tela. Temos claro ante nossos olhos que este assunto não se encerra por aqui. Aliás, este texto deseja instigar a múltiplas discussões. Ao expormos, como objeto de estudo, o processo jurídico movido contra Cristo e delinear-mos as injustiças deste, temos em nossa voz um grito pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Há também a crença de que caminhamos para este ideal de sociedade. Por fim nos fazemos ouvir na voz do salmista que canta: “Abri-me vós, abri-me as portas da justiça;/ quero entrar para dar graças ao Senhor” (Sl 117(118), v. 19 – *Liturgia das Horas*, 2004, p. 452). Que nossa sociedade veja a porta da justiça se abrir ante seus olhos a fim de que possamos adentrá-las.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÍBLIA Sagrada*. Trad.: João Ferreira de Almeida. Ed. rev. e corr. 2000.
- COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Edameris, 1961
- CAPEZ, Fernando. *Curso de processo penal*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- PAPA Paulo VI. *Declaração Nostra Aetate sobre a Igreja e as religiões não cristãs*. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vatii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_nostra-aetate_po.html)>. Acesso em: 10-05-2016.
- THOMAS, Gordon. *O julgamento de Jesus: um relato jornalístico sobre os acontecimentos que levaram à crucificação*. Trad.: Miguel Herrera. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2013.
- VADE MECUM*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Cúria, Lívia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. 14. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

**LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE  
NO CURSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (UFMA)  
[valeria.arauz@ufma.br](mailto:valeria.arauz@ufma.br)

**RESUMO**

Desde a criação dos bacharelados interdisciplinares em ciência e tecnologia, abriu-se, para os docentes de letras que se encontram em atividade nesses cursos, a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar mais direcionada para a formação de profissionais dessa área. Este trabalho propõe uma reflexão acerca de como o uso de textos de literatura proporciona aos acadêmicos cultivar e aprimorar um olhar mais humanizado em relação à posição da ciência na sociedade. Calçada no conceito de Olga Pombo (2003), para quem a interdisciplinaridade é um movimento de convergências disciplinares, esta proposta apresenta possibilidades de trabalho com elementos criativos, tanto no ensino de língua para alunos de ciência e tecnologia como no uso de narrativas literárias (contos, crônicas) para a indagação acerca de elementos conceituais dos paradigmas científicos, no caso de escritores que abordam as ciências naturais como temática em suas obras, ou das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (BAZZO), no caso dos textos que ponderam acerca das interferências dos avanços tecnológicos nas relações humanas e do homem com seu entorno. O fruto dessas leituras, certamente, é a formação de profissionais com maior capacidade imaginativa e crítica em relação ao seu ofício e à sua relação com aqueles que dele se beneficiarão.

**Palavras-chave:**

**Interdisciplinaridade. Estudos literários. CTS. Ciência. Tecnologia. Sociedade**

O trabalho com a linguagem em um bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia<sup>18</sup> apresenta demandas específicas que estão relacionadas a uma compreensão de linguagem como um meio para a interação entre os sujeitos e à noção de que os textos cumprem funções sociais em contextos determinados. Nas aulas de produção textual, cujo enfoque está direcionado para esses estudantes de ciência e tecnologia e engenharias, a leitura e a escrita se configuram como prioridade, mas não devem ser as únicas habilidades desenvolvidas, pois o aluno, ao longo de sua carreira acadêmica e profissional também precisa ter outras habilidades desenvolvidas, como um olhar crítico acerca da realidade em seu entorno.

---

<sup>18</sup> Os bacharelados interdisciplinares são um modelo novo de curso no ensino superior no Brasil. Na Universidade Federal do Maranhão, o bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia é uma graduação plena de três anos e também o primeiro ciclo para uma formação de cinco anos em engenharia mecânica, engenharia civil, engenharia da computação e engenharia ambiental. A disciplina de produção de texto é direcionada especialmente para esses alunos, uma vez que as professoras que a lecionam compõem exclusivamente o quadro docente do curso.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

no, a sensibilidade necessária para pensar em recursos para resolver os possíveis problemas detectados no seu cotidiano profissional e a criatividade para propor inovações que venham a colocar em prática essas soluções.

Nesse contexto, portanto, o estudo da linguagem precisa ir além das práticas metalingüísticas, em que se aprendem os nomes dos termos e recursos linguísticos, e olhar para o texto como um elemento discursivo. Essa visão conduzirá o aluno a uma tomada de consciência das várias camadas de significado que a linguagem pode assumir e como uma abordagem interdisciplinar pode prover as ferramentas necessárias para articular o estudo e desenvolvimento das ciências e suas tecnologias em sua relação com a sociedade. A literatura surge, diante dessa perspectiva, como um meio pelo qual a ciência pode ser discutida e um lugar onde o homem pode vislumbrar futuros possíveis, a partir das diversas escolhas materializadas no texto ficcional.

Segundo Walter Antônio Bazzo e Luiz Teixeira do Vale Pereira (2006, p. 12), “[a engenharia] é uma profissão que precisa constantemente renovar seus arsenais de ‘mentes de obra’ bem qualificadas, irrequietas, criativas, dispostas a batalhar e a ultrapassar limites”. Assim, o futuro profissional de ciência e tecnologia e engenharias, alvo deste trabalho, pode encontrar no contato com o texto literário maneiras de compreender a sua prática como algo que extrapola as tecnicidades e engloba também a criatividade e as relações humanas, uma vez que a técnica e a ciência são feitas pelo ser humano e para o uso humano.

A interdisciplinaridade surge aqui como o amálgama para pensar as relações possíveis entre os estudos literários e a disciplina de CTS (ciência, tecnologia e sociedade), ou seja, como se pode pensar a ciência e a tecnologia na sociedade por meio dos textos literários. Isso ocorre em duas principais vertentes: por um lado, a literatura se apropria de temas e formas das ciências naturais em discussões de conteúdos científicos ou epistemológicos; por outro, ela assume uma posição de vanguarda, criando na ficção as inovações tecnológicas que a ciência ainda não materializou no mundo real, prevendo seus possíveis efeitos e provocando discussões acerca deles.

Para Olga Pombo, estudiosa da interdisciplinaridade, essa conjunção é salutar, uma vez que:

Se é um facto inquestionável que a ciência tem produzido resultados espetaculares e admiráveis, é também verdade que a ciência se transformou numa

instituição com grande rigidez, funcionando, em grande medida, segundo um princípio de reprodução inesgotável de si mesma. Embora com crescente poder nas sociedades industriais modernas onde desempenha um papel tecnológico, económico, político e militar decisivo, contaminando mesmo os mais recônditos domínios do nosso quotidiano, a ciência, na extrema especialização com que se caracteriza, encontra-se cada vez mais distante do homem comum. (POMBO, *on-line*, p. 02)

Assim, ao compreendê-la como um fim em si mesma, a humanidade dos dois últimos séculos atribuiu à ciência uma aura de infalibilidade, muito próxima aos dogmas religiosos, perdendo, por conseguinte, o caráter de incerteza e questionamento próprio do pensamento científico. Além disso, a ciência com alto grau de especialização perdeu, no seu aspecto humano, a capacidade de se perceber como um instrumento a serviço do homem e tem se tornado mais distante desse seu propósito original, que é [...] uma das aspirações mais fundamentais do trabalho científico, proveniente do desejo de alargar o conhecimento do mundo e de aprofundar a compreensão do papel da ciência na vida dos homens. (POMBO, *on-line*, p. 05)

O trabalho dos antigos cientistas envolvia esse elemento humanístico. Eles, muitas vezes, além de tentarem apreender a lógica do mundo natural também eram dedicados às artes e à poética. Desse modo, enquanto observavam os fenômenos, buscavam uma linguagem própria que pudesse expressar a maneira como a natureza se transcodificava nas explicações que sobre ela eram dadas. Um exemplo dessa descrição, ora filosófica ora poética do mundo está na obra *De Rerum Natura*, um poema de Tito Lucrécio Caro onde o mundo é apresentado por meio de metáforas e discussões filosóficas.

Em um de seus fragmentos, abaixo apresentado no original e em uma tradução portuguesa do século XIX, o poema epicurista questiona a dificuldade que a linguagem tem de apreender a natureza pela razão, uma vez que não encontra os termos próprios para descrever seus fenômenos.

*Nec me animi fallit Graiorum obscura reperta  
difficile inlustrare Latinis versibus esse,  
multa novis verbis praesertim cum sit agendum  
propter egestatem linguae et rerum novitatem;  
sed tua me virtus tamen et sperata voluptas  
suavis amicitiae quemvis efferre laborem  
suadet et inducit noctes vigilare serenas  
quaerentem dictis quibus et quo carmine demum  
clara tuae possim praepandere lumina menti,  
res quibus occultas penitus convisere possis.  
hunc igitur terrorem animi tenebrasque necessesit*

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*non radii solis neque lucida tela diei  
discutiant, sed naturae species ratioque*<sup>19</sup>.

(CANTO I, v. 136-148)

Eu não ignoro quão difficil seja  
Dignamente illustrar em canto ausonio  
As invenções reconditas dos gregos  
E agora muito mais que me constangem  
Materias novas e escassez de lingua  
A crear palavras que ninguem conhece  
Porem as tuas inclytas virtudes  
E o gosto que acho em infundir verdades  
Num amigo qual tu que me e's tão doce  
Me animam a arrostar com a ardua empresa  
Da noite apraz me na mudez tranquilla  
As frases escolher dar alma aos versos  
Que te illuminem de fulgor brilhante  
E o seio occulto do universo te abram  
Com o raio solar co a luz diurna  
Taes trevas tal terror se não dissipa  
Mas c'o estudo tenaz da natureza

(CARO, 1851, p. 9)

Tito Lucrecio Caro utiliza a linguagem literária para alcançar, por meio da polissemia, os significados do mundo que, segundo ele, emana dos elementos naturais na forma de entidades que atingem os sentidos humanos. Isso ocorre porque a linguagem puramente referencial já não parece suficiente para apreender essa realidade. Assim, no fragmento, percebe-se um movimento do fenômeno para a linguagem poética e para a linguagem referencial. O mundo que não pode ser apreendido imediatamente pela razão, muitas vezes pela falta de um instrumental ou da educação do olhar, é expresso pela poesia e aguarda que as demais faculdades humanas se aperfeiçoem para que se alcance essa compreensão.

Esse mesmo processo ocorre, por exemplo, nos textos de ficção científica: os avanços tecnológicos e as consequências de seu uso são discutidos no texto literário muito antes de que, de fato, eles se concretizem no mundo de nossas experiências. As realidades criadas no texto literário contribuem para que pensemos nos problemas da nossa sociedade e na sua relação com a ciência e a tecnologia.

---

<sup>19</sup> Titi Lvcreti Cari de Rervm Natvra Liber Primvs.

A interdisciplinaridade aparece, também nesse caso, como uma possibilidade de associação convergente entre olhares diversos a respeito do mundo e da realidade. Essa convergência é necessária, pois, a despeito dos métodos tradicionais de estudo, existem problemas que exigem essas novas formas de apreensão da realidade.

Outro aspecto que torna pertinente a presença da literatura nas aulas de ciência e tecnologia/engenharia é a criatividade. Ela é apontada por Walter Antônio Bazzo e Luiz Teixeira do Vale Pereira (2006) como algo próprio do fazer do engenheiro, uma vez que ele é o profissional preparado para buscar soluções para diversos problemas do cotidiano e como um visionário acerca dos instrumentos e tecnologias que existirão a serviço da humanidade em tempos futuros:

Entretanto, não obstante toda a importância da criatividade para a engenharia, este assunto raramente é tratado nos cursos formais com a ênfase merecida. Mas não devemos esmorecer diante desse quadro, pois é importante sabermos que o bom desempenho na vida profissional dependerá muito dessa habilidade. Estarmos motivados para o aprendizado, exercitar constantemente a imaginação e nutrir uma certa dose de inconformismo com a situação atual fazem parte do conjunto-motor que aciona a busca de novas soluções. (BAZZO, 2006, p. 71)

Mesmo não sendo uma preocupação imediata dos alunos e profissionais das áreas técnicas em geral, as artes, mais especificamente a Literatura, podem constituir um excelente elemento mediador entre o saber técnico existente e as possibilidades presentes e futuras do desenvolvimento tecnológico. Um aluno de ciência e tecnologia/engenharias que não perde o contato com o pensamento artístico e poético tem mais chances de perceber as potencialidades de seu entorno e criar alternativas eficientes para a sociedade em que ele está inserido.

A literatura também pode levar ao extremo essas discussões próprias da disciplina CTS (ciência, tecnologia e sociedade) e hiperbolicamente representar as diversas relações entre homens e máquinas, sociedade e natureza. Italo Calvino (1990) é um dos autores que melhor representam esse caráter da literatura. Em uma de suas *Norton Lectures*, intitulada “multiplicidade”, ele afirma que a literatura tem a envergadura para realizar empreitadas que são impossíveis no mundo real: subir à lua em um balão ou escada, abranger todo o conhecimento enciclopédico mundial, dar vida a seres inanimados por meio de descargas elétricas ou mesmo pela força da palavra.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Além disso, a ubiquidade da linguagem literária também permite que se coloquem lado a lado formas de conhecimento que, a um primeiro olhar, parecem díspares:

No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão multifacetada do mundo. (CALVINO, 1990, p. 127)

Essas associações são possíveis apenas por causa do “caráter do texto literário, que é o de se apropriar de diversos discursos para constituir o seu [próprio discurso]” (ARAUZ, 2003, p.105). Assim como o texto literário se apropria dos discursos disciplinares das ciências da natureza para desenvolver temáticas, personagens, espaços e enredos em escritos ficcionais, o acadêmico que mantém o contato com esses textos em sua formação também aperfeiçoa a sua capacidade de generalização e percepção das diversas formas de conhecimento evocadas em um conto, romance ou poema, associados às habilidades humanas de imaginar e perceber. Isso o auxilia para desenvolver uma melhor compreensão do seu entorno. Mikhail Bakhtin (1997) explicita essa relação, ao tratar dos gêneros secundários, como o romance. Este comporta em si diversos outros gêneros, poéticos ou referenciais, e utiliza todos esses discursos na construção de um mundo próprio, desenvolvido a partir da presença de todas as vozes evocadas no texto.

Existem autores que, a exemplo do próprio Italo Calvino (1994, 1996), desenvolveram experimentações de linguagem em que, por exemplo, um conto é desenvolvido a partir de um postulado matemático (não apenas em sua temática, mas também em sua forma). Essas novas formas narrativas têm ganhado espaço na contemporaneidade, principalmente nas narrativas experimentais, fragmentadas e não convencionais das obras ditas pós-modernas.

Assim, desde o já mencionado Tito Lucrécio Caro até os contemporâneos Ray Bradbury e Isaac Asimov, os autores de textos literários têm levantado ao longo dos séculos as discussões a respeito das relações entre realidade e *mimese*, ciência e poética. Os acadêmicos da área de ciência e tecnologia/engenharia podem se valer, portanto, da leitura e análise de textos literários para complementar sua formação como pesquisadores e profissionais de ciência e tecnologia. Desse modo, por uma abordagem interdisciplinar e não hierarquizada dos saberes, as narrativas ficcionais contemporâneas podem ser vistas como um meio de exploração de novos conhecimentos e questionamentos acerca dos métodos científi-

cos vigentes, além de ampliarem habilidades criativas, sensibilidade e imaginação dos acadêmicos de ciência e tecnologia na resolução de seus problemas práticos de pesquisa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUZ, Valéria. *Lentes de Palomar: o olhar e o leitor no texto de Italo Calvino*. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ASIMOV, Isaac. *Eu, robô*. São Paulo: Aleph, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZZO, Walter Antônio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. *Introdução à engenharia: conceitos, ferramentas e comportamentos*. Florianópolis: UFSC, 2006.

CALVINO, Italo. *As cosmicômicas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Palomar*. Milano: Mondadori, 1994.

\_\_\_\_\_. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Una pietra sopra: discorsi di letteratura e società*. Milano: Mondadori, 1995.

CARO, Tito Lucrécio. *A natureza das coisas*. Poema. Trad.: António José de Lima Leitão. Lisboa: Typ. de Jorge Ferreira de Matos, (T. II. A. J. F. Lopes), 1851. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books/about/A\\_natureza\\_das\\_coisas.html?id=3d49AAAAcAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/A_natureza_das_coisas.html?id=3d49AAAAcAAJ&redir_esc=y). Acesso em: 23-08-2016.

\_\_\_\_\_. *De rerum natura*. Liber primus. *on line*. Disponível em: <http://www.thelatinlibrary.com/lucretius/lucretius1.shtml>. Acesso em: 23-08-2016.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: PIMENTA, Carlos (Coord.). *Interdisciplinaridade, humanismo, Universidade*. Porto: Universidade Porto: Campo das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unoeste – Campus de Foz do Iguaçu*, vol. 10, n. 1,

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

p. 9-40, segundo semestre de 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>> Acesso em: 13-03-2016.

\_\_\_\_\_. *A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular*. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeproblema.pdf>>. Acesso em: 15-08-2016.

**MONUMENTOS COMO TEXTOS:  
A ARQUITETURA E SEUS USOS  
COMO FORMA DE LINGUAGEM**

*Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima* (UNIGRANRIO)

[jpineiro@unigranrio.com.br](mailto:jpineiro@unigranrio.com.br)

*Ana Carla Almeida dos Santos* (UNIGRANRIO)

*Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento* (UNIGRANRIO)

**RESUMO**

Nossa intenção aqui é tratar de três importantes arquiteturas da cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, como forma de expressar suas leituras e discursos a partir do seu uso. Como a partir das visitas da população essas arquiteturas são identificadas e lidas? A partir de análises feitas na historiografia brasileira, que trata do início da ideia de patrimônio no Brasil, referindo-se à independência do Brasil com a criação do estado-nação, onde o principal intuito era o interesse monárquico de criar uma identidade nacional para o povo em que constituiria uma certa noção de civismo e amor à pátria, esse trabalho se apropria para promover uma reflexão acerca da importância e da necessidade de se preservar, e difundir histórias regionais a partir de patrimônios atuais. Neste sentido, tratamos tais monumentos como um texto que pode ser lido e aproveitado de diferentes formas, respeitando a difusão da memória e fomentando ainda a significativa necessidade de uma política funcional e ativa de educação patrimonial para que cada cidadão tenha sua identidade atrelada e construída no local de seu pertencimento, seja ele escolhido ou de nascença – seu bairro, seu município, sua cidade. Para tanto, utiliza-se neste trabalho, como método, a revisão historiográfica e a análise documental do Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias, o Museu Ciência e Vida e a Biblioteca Municipal de Duque de Caxias Leonel de Moura Brizola, como estudos de caso do modelo de educação patrimonial.

**Palavras-chave:** Monumento. Texto. Arquitetura. Linguagem.

**1. Considerações iniciais**

Os primeiros a usarem esse termo, patrimônio, patrimônio em latim<sup>20</sup> foram os romanos e essa palavra está historicamente atrelada a ideia de herança.

A noção mundial de patrimônio privado é algo que aparece inicialmente na Roma antiga e dizia respeito a tudo o que pertencesse ao pai de família (*pater familias*)<sup>21</sup>. (FUNARI & PELEGRINE, 2006). Não

---

<sup>20</sup> Patrimônio vem do latim: *patrimoniu*, *patri*- pai, *moniu* – herança.

<sup>21</sup> Patrimônio é uma palavra de origem latina que era usada entre os romanos aproximadamente a partir dos séculos III. (FUNARI & PELEGRINE, 2006, p. 10-11)



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

existia essa definição de patrimônio ou bem público. Diferente da nossa sociedade a visão dos romanos em relação ao patrimônio era um pouco mais exacerbada até mesmo pelo contexto histórico de sua época. É lógico que não temos a intenção de comparar o conceito atual de patrimônio privado criticando o conceito antigo romano. Quando falamos a palavra “exacerbada” não temos a mínima intenção de fazer uma crítica, até porque seria de um anacronismo grosseiro, entretanto usamos a palavra para que se compreenda que se fossemos relacionar os bens de uma pessoa hoje no século XXI, com os de uma pessoa de Roma antiga, aproximadamente do século III, com a visão que temos hoje olharíamos para os romanos com um certo olhar de pânico já que para eles patrimônio era todos os bens matérias, imateriais (crenças e costumes), como também tudo o que se movimentava, ou seja não estamos falando de um rebanho de animais somente, mas de pessoas; filhos esposas, escravos, “pessoas” no significado real da palavra. Então pensar hoje, no século XXI que pessoas já fizeram parte de testamentos sem a visão histórica nos leva do impacto trágico ao pânico, por isso o uso da palavra “exacerbada”. A noção de patrimônio hoje, só difere da de Roma por não incluir pessoas, graças ao avanço da humanidade.

Porém, se pararmos em uma avenida movimentada e questionarmos alguns transeuntes sobre a noção que eles têm de patrimônio, serão várias as respostas que obteremos, entretanto, a maioria delas será relacionada aos bens pessoais ou seja privado, isso porque para a maior parte da população brasileira o conceito de patrimônio está diretamente relacionado aos bens de uma determinada pessoa, esquecendo-se do patrimônio público. Falta essa consciência de que existem bens culturais que são patrimônios e que devem ser entendidos como patrimônio incomum de um determinado grupo. Essa visão de bens pessoas em relação ao a palavra patrimônio não está errada, só falta o entendimento do patrimônio público que é o patrimônio histórico e cultural que engloba um conjunto de bens que pertencem a todos, que tem um valor histórico para uma determinada sociedade.

Compreendemos assim que o patrimônio em si, é uma escolha feita por agentes e diz respeito a uma escolha do que se deve preservar para as gerações futuras, o que nos remete a Le Goff quando escreve em seu ensaio “Documento/Monumento”:

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam o desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa os historiadores. (LE GOFF, 1996, p. 535)

Com essa citação de Jacques Le Goff<sup>22</sup> concluímos então, que o patrimônio histórico e cultural de um determinado povo não é algo natural, que sobreviveu, que persistiu e lutou contra o tempo pela permanência, mas sim, algo que foi escolhido para estar ali e essa escolha sim, é o que legitima uma luta pela permanência no mundo contemporâneo, onde o novo surpreende a cada dia deixando muitas vezes a margem, a importância do patrimônio cultural seja material ou imaterial. Tanto no trabalho de Jacques Le Goff, quanto no de Maria Cecília Londres encontramos os agentes responsáveis por salvaguardar a memória, que são os historiadores, as forças estatais, os intelectuais e os próprios usuários. É importante ressaltar que essa escolha não está somente relacionada com a construção de símbolos nacionais, mas também a valores culturais, atrelados a formação de uma identidade nacional e social, entretanto, é preciso que nossos olhares se volte novamente para a questão da escolha. Já temos na atualidade uma preocupação bem maior com a história regional das regiões menos favorecidas ou elitizadas, muitos trabalhos já foram feitos por exemplo sobre a Baixada Fluminense, e o IPHAN tem participado com suas políticas de preservação e de tombamento de bens culturais, entretanto, se faz necessário que uma atenção mais significativa seja empregada em prol da proteção, divulgação e preservação do patrimônio histórico da baixada.

## **2. O Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias: local de memória e preservação**

O Instituto Histórico de Duque de Caxias (IHCMDC), como exemplo de sociabilidade, está neste trabalho com a intenção de mostrar como as histórias regionais tem lutando para não cair em esquecimento.

Com uma sólida história, o instituto histórico da cidade vem fazendo um papel extremamente importante para os cidadãos caxienses e tem sua história aqui mencionada pelo link que vem fazendo ao longo de mais de quatro décadas com os moradores da cidade, criando assim uma rede de memórias e também sendo um ponto de cultura para a cidade:

O Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias teve sua origem a partir da necessidade que a antiga Biblioteca José do Patrocínio (atualmente Sala de Leitura Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo e que se situa no 3º

---

<sup>22</sup> Jacques Le Goff, historiador francês autor de diversos livros e membro da escola dos Annales de sua época. O ensaio mencionado em forma de citação, faz parte do livro *História e Memória* (p. 423-478, Memória). Um livro que reúne diversos ensaios escritos por Jacques Le Goff (1996).

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

andar do prédio da Câmara) sentia de atender seus leitores mais interessados em conhecer o passado do Município. Essa ideia surgiu no início da década de 1970, tendo sido o Instituto Histórico, órgão anexo à Câmara Municipal, inaugurado em 31 de janeiro de 1973, passando a ser denominado Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto (Resolução 494, de 11 de dezembro de 1980). Fonte de estudos obrigatória para muitos pesquisadores, o Instituto Histórico é responsável pela guarda de obras - fotografias, documentos e objetos - que se originaram de doações feitas através de pessoas e instituições e que fazem parte de um referencial significativo para a história do Município de Duque de Caxias e também da Baixada Fluminense. (*Revista Pilares da História*, 2002, p. 7)

Com as visitas de pesquisa de campo realizadas em função da pesquisa de iniciação científica, “Patrimônio e Cidade: Um Estudo em Duque de Caxias”, da Profa. Dra. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, foram feitos os registros das atividades realizadas no local (anexo), pode-se perceber que o que começou para ser um simples arquivo hoje tem uma representatividade sem igual e o ponto chave desse estudo em relação a esse espaço, é justamente o trabalho que este realiza preservando e divulgado a história da cidade, trazendo de certa forma uma consciência coletiva e abrigando boa parte da memória da cidade sendo um espaço aglutinador em que uma certa forma de educação patrimonial junto com muita cultura é gerada.

Captou-se também nas visitas técnicas elaboradas no espaço uma forte presença cultural representada pelos eventos que este espaço realiza (anexo), eventos como exposições de artistas plásticos novos que dificilmente encontrariam um espaço para expor suas artes, entre outros como lançamentos de livros também.

O Instituto Histórico de Duque de Caxias, além de ser um ponto de cultura e de fazer esse link com a população tem um papel muito importante na cidade; o papel de salvaguardar boa parte da memória regional, com seu acervo de mais de 16.000 (dezesesseis mil) itens e um trabalho minucioso de restauração de fotos e documentos, além de ser responsável pela produção e publicação da revista *Pilares da História*, onde artigos importantes e agregadores a construção e composição da cidade são publicados semestralmente.

De certa forma podemos relacionar as medidas tomadas pela Prefeitura de Duque de Caxias e pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias com parcerias de órgãos locais que em 2011, criou um atlas da cidade direcionado a educação que abrange tanto a história regional quanto a parte geográfica da cidade e que tem por finalidade o exercício da disseminação da história da cidade nas escolas.

No caso do Instituto Histórico de Duque de Caxias, o modelo de educação patrimonial está presente na sua franca exposição da memória regional. A educação patrimonial de que Maria de Lurdes Parreira Horta fala em seu texto não trata somente do âmbito escolar, mas também das redes de memória, dos locais como o Instituto Histórico de Duque de Caxias que se relacionam com seu entorno populacional:

O desenvolvimento de programas de educação patrimonial, envolvendo não só a rede escolar, mas também as organizações da comunidade local, as famílias, as empresas e, principalmente, as autoridades responsáveis, contribuiu para a ampliação de uma nova visão do Patrimônio Cultural Brasileiro em sua diversidade de manifestações, tangíveis e intangíveis, materiais e imateriais, como fonte primária de conhecimento e aprendizado, a ser utilizada e explorada na educação de crianças e adultos inserida nos currículos e disciplinas do sistema formal de ensino, ou ainda como instrumento de motivação, individual e coletiva, para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo enriquecedor entre as gerações (HORTA, 2003)

Nesse caso em entrevistas concedidas pelos funcionários do Instituto Histórico de Duque de Caxias (anexo), apurou-se a presença da disseminação da cultura imaterial de Duque de Caxias no local com os eventos das rodas de capoeira e a Folia de Reis, que são eventos abertos ao público e que tem um alcance na vivência coletiva de seus moradores e que segundo relatos dos entrevistados, o público que recebe esses eventos é um público bem diversificado, que vai desde crianças, estudantes e professores a pessoas idosas.

Ao relacionar esse movimento que o Instituto Histórico de Duque de Caxias faz na Cidade de Duque de Caxias hoje, 2015, século XXI, com o que ele fazia antes na época de sua criação em 31 de dezembro de 1973, vê-se um movimento de geração de cultura e conseqüentemente de educação, a educação de que o ser humano necessita de fato para ser social.

Maria de Lurdes Parreira Horta (2003) em seu boletim de 2003, afirma que o princípio básico para uma educação patrimonial é a experiência direta de bens e fenômenos culturais. Nesse contexto o contato do cidadão caxiense com a história do seu município e com aquilo que seria a representação dele; os patrimônios tanto material quanto imaterial é a experiência que se precisa para que a política de educação patrimonial seja cumprida.

O Instituto Histórico de Duque de Caxias tem fornecido material tanto para educar quanto para a produção historiográfica acerca do muni-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cípio e também da Baixada Fluminense e a prova mais concreta disso é justamente a construção deste trabalho.

Localizado no subsolo da Câmara Municipal de Duque de Caxias, o Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto tem feito barulho no que diz respeito a divulgação da memória regional e a preservação da mesma. Com seu acervo de fácil acesso e a produção de seus eventos culturais e ainda trazendo à lembrança aquilo que para muitos já está acabado, como por exemplo o levantamento dos patrimônios materiais que aguardam tombamento do IPHAN, e que merecem atenção por fazer parte de cada morador, por estar atrelado a história de cada um, envolta na coletividade e na mesma sensação de identidade que levou os iguaçuanos a concretizar a sua independência.

A realização de inúmeras oficinas de treinamento de professores na prática da metodologia proposta promoveu a disseminação do método e das experiências enriquecida pela contribuição de cada agente educacional em seus diferentes contextos. (HORTA, 2003)

Entretanto, não se tem, uma política de treinamento expressiva a ponto de mudar a noção de patrimônio no Brasil para que haja uma conscientização e do mesmo modo que o estudo da África chegou nas escolas pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, ainda não é abordada com o empenho necessário, a educação patrimonial também não.

Captou-se o princípio básico para a educação patrimonial, no trabalho de Maria de Lurdes Horta Parreira Horta, mas o que de fato é educação patrimonial? Verificou-se que segundo Maria de Lurdes Parreira Horta a definição mais correta de educação patrimonial seria:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. Só após esta exploração direta dos fenômenos culturais, tomados como “pistas” ou “indícios” para a investigação, se recorrerá então às chamadas “fontes secundárias”, isto é, os livros e textos que poderão ampliar esse conhecimento e os dados observados e investigados diretamente. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 2003)

Portanto é de extrema importância a permanência, e preservação dos patrimônios históricos de uma região, e visando esses fatos de relevância incontestável que o Conselho Municipal de Cultura de Duque de Caxias, se reuniu no dia 15 de agosto de 2006<sup>23</sup> para que fosse listado os bens patrimoniais da cidade de Duque de Caxias:

Aos quinze dias do mês de agosto de dois mil e seis, os Conselheiros Municipais de Duque de Caxias Alexandre dos Santos Marques, Eduardo Ribeiro, Roberto Gaspari Ribeiro, Carmem Migueles, Nilton Sinésio da Silva, Antônio Augusto Braz, Maria Luiza Rodrigues, José Cosme de Lima, e Lucinda Gregório Segundo, se reuniram para discutir a seguinte pauta: Pauta: **1.** informes. **2.** Leitura e aprovação da ata anterior; **3.** Informes; **4.** Leitura, modificações e aprovação do edital de para apresentação de projetos culturais ao Conselho Municipal de Cultura. **5.** Apresentação e avaliação da relação o Patrimônio Histórico a ser tombado na cidade de Duque de Caxias. A ata da reunião dia dezoito de abril de 2006 foi lida e aprovada. Passando ao quarto ponto da pauta Alexandre dos Santos Marques, representando o Núcleo de Patrimônio Histórico e Cultural da Secretaria Municipal de Cultura e Antônio Augusto Braz rerepresentaram a lista do Patrimônio Histórico a ser avaliado e tombado pelo Conselho. Decidiu-se que tendo como base a legislação Municipal, a saber, Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias: Título II, Capítulo V, Seção II, artigo 101, inciso 1; Título II, Capítulo V, Seção II, artigo 103, incisos I, II, III, e IV parágrafos 1º, 2º, e 4º; Decreto nº 2267 de 23/09/91: Título II, artigo 3, Título IV, Capítulo I, artigo 5, inciso XI, XV e XXII; Lei nº 1914 de 28/11/2005: Título I, Capítulo I, artigo 4, inciso 1, 6, 10, 11 e 13; Título I, Capítulo III, Seção I, artigo 26, inciso 7. Consideram-se tombados no Município de Duque de Caxias os bens abaixo relacionados. (*Revista Pílares da História*, ano 7 n. 8, maio 2008, p. 74)

Ainda sobre a questão do Instituto Histórico de Duque de Caxias e sua importância para a educação patrimonial na cidade de Duque de Caxias, pode-se dizer que ele é um agente educador. Essa reunião extraordinária<sup>24</sup> foi reproduzida na revista *Pílares da História* que é uma produção do Instituto Histórico de Duque de Caxias para que se fizesse saber a todos quais são, e onde estão os bens patrimoniais da região.

Com a intenção de preservar, e buscar por parte do IPHAN o tombamento dos seguintes bens:

1º DISTRITO 01 – Ponte sobre o Rio Meriti; 02 – Conjunto do Praça do Pacificador; 03 – Hotel Municipal; 04 – Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto; 05 – Igreja de Santa Terezinha; 06 – Igreja Santo Antônio; 07 – Sociedade

<sup>23</sup> Conselho Municipal de Cultura de Duque de Caxias: ATA da REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA do dia 15 de agosto de 2006. Ata reproduzida in: *Revista Pílares da História*, ano 7, n. 8, p. 74, maio 2008.

<sup>24</sup> Conselho Municipal de Cultura de Duque de Caxias: ATA da REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA do dia 15 de agosto de 2006. Ata reproduzida in: *Revista Pílares da História* nº 8, ano 7, maio 2008, p. 74

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Musical e Artística Lira de Ouro – etnográfico; 08 – Prédio denominado “Fortaleza de Tenório Cavalcante”; 09 – Postes situ à Avenida Presidente Vargas, em frente ao nº 187; 10 – Terreiro de Joãozinho da Gomeia; 11 – Igreja de Nossa Senhora de Fátima 12- Instituto de Educação Governador Roberto Silveira;

2º DISTRITO 15 – Igreja de Nossa Senhora do Pilar do Iguaçú; 16 – Portal da entrada e Complexo da Cidade dos Meninos; 17- Centro Pan-americano de Febre Aftosa; 18 – Conjunto Arquitetônico do antigo Convento de São Bento; 19 – Terreiro Santo Antônio dos Pobres; 20 – Trajetos da Estrada Real denominados Caminho do Provedor / Estrada do Comércio; 21 – Sítio Arqueológico Sambaqui do São Bento; 22 – Sítio Arqueológico Sambaqui do Iguaçú; 23 – Sítio Arqueológico Aldeia da Estrada das Escravas; 24 – Trecho da Avenida Presidente Kennedy 25 – Trajeto da Estrada Real denominado Caminho do Couto 26 – Trecho da Avenida Presidente Kennedy;

3º DISTRITO 27 – Museu Histórico Duque de Caxias (antiga Fazenda São Paulo); 28 - Igreja de Nossa Sra. do Rosário (Saracuruna); 29 – Trajeto da Estrada Real denominado Estrada da Taquara

4º DISTRITO 30 – Conjunto Arquitetônico da Fábrica Nacional de Motores/CIFERAL; 31 - Igreja de Nossa Senhora das Graças; 32 – Conjunto Arquitetônico da Vila Operária (Xerém); 33 – Hotel dos Engenheiros; 34 – Igreja Santa Rita da Posse (Igreja Velha de Xerém); 35 – Trajeto da Estrada Real denominado Caminho do Provedor; 36 – Sítio Arqueológico Quilombo do Amapá; 37 - Sítio Arqueológico Quilombo de São Lourenço; 38 - Cinema Xerém; 39 – Ponte de Xerém; 40 – Estrada das Escravas; 41 – Hangares da FAB. (*Revista Pilares da História* nº 8, ano 7, maio 2008, p. 74)

O Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias tem em seu acervo documentos que contam a história da cidade, documentos como o registro da chegada da água em Duque de Caxias entre muitos outros de roupas de figuras ilustres da História a castiçais antigos. Pôsteres, moveis e objetos que fazem parte do Patrimônio Histórico da Baixada Fluminense e de Duque de Caxias. Esse espaço de integração se encaixa tanto no perfil de educador, quanto no de guardião da memória e faz por sua vez aquele trabalho que Maria de Lurdes Parreira Horta denomina como “experiência do contato direto” (HORTA, 2003), trabalhando em um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural” (HORTA, 2003) e por isso tem sua importância explicitada aqui neste trabalho. Desse modo concretizou-se à afirmação acerca da importância do Instituto Histórico de Duque de Caxias como agente aglutinador e formador de cultura e como agente de educador patrimonial.

### 3. *Museu Ciência e Vida: entre a visita e o aprendizado*

O prédio que abriga o Museu Ciência e Vida (MCV) é uma construção moderna com 5000m<sup>2</sup>. Anteriormente, funcionava nesse espaço o Fórum Municipal. Nessa área, quatro pavimentos abrigam atividades bem diversificadas para o público do próprio município e também de áreas adjacentes. Podemos caracterizar sua clientela em três grandes grupos: o público escolar, professores e o público em geral. Das atividades oferecidas pelo Museu podemos destacar: exposições temporárias, oficinas, cineclube, visitas educativas, atividades lúdicas educacionais e sessões no planetário.

Inaugurado em 2010, o Museu Ciência e Vida parte do projeto de divulgação científica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com as informações em site [http://www.museucienciaevida.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=179&Itemid=126](http://www.museucienciaevida.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=126), mantido pela instituição a missão do Museu Ciência e Vida para além da popularização da cultura, arte e ciência, “é estimular nos visitantes, diferentes sensações que os levem a novas experiências do saber e despertar o gosto pela ciência”.

De fato, as atividades desenvolvidas no Museu Ciência e Vida, e observadas durante a pesquisa, demonstraram que a interatividade é a base da ação educativa da instituição. Estimular os sentidos dos visitantes e provocar questionamento é um dos conceitos básicos de constituição do chamado “museu total”, nomenclatura utilizada e defendida por Jorge Wagensberg. Para ele, a palavra que define a verdadeira e ideal função de um museu; o que ele pode fazer melhor do que outro sistema é: estímulo.

Em um bom museu ou uma boa exposição, você acaba saindo com mais perguntas do que quando entrou. O museu é uma ferramenta para a mudança, para a mudança individual e, portanto, para a mudança social também. O museu é insubstituível no estágio mais importante do processo cognitivo: o início. Saindo da indiferença para a vontade de aprender. (WAGENSBERG, 2015, p. 3)

Pesquisas na área de museologia mostram que a maior parte do público atendido nos museus é proveniente de escolas públicas. Assim sendo, um museu situado em uma área carente como a Baixada Fluminense pode contribuir na construção de uma nova relação de jovens estudantes com o saber e motivá-los na apropriação dos bens culturais e científicos, despertando novos talentos.



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Além disso, o Museu Ciência e Vida abre-se à cidade como espaço de diálogo, de reflexão e de formação continuada de professores. Há um leque de opções educativas, como: palestras, encontros com autores, mesas-redondas promovidos pelo próprio museu ou abrindo espaço para outras instituições.

Para Andrea Fernandes Costa (2015) o museu é um local de combate contra a desmotivação pessoal e contra a exclusão, pois um museu é um patrimônio comum, “constructo da memória e das identidades”. Sendo assim, é um direito de todos.

Se tomarmos como base a memória para a construção da identidade coletiva, concordaremos com Gilberto Gil (2004) que o patrimônio tem a capacidade, a potencialidade de nos interrogar sobre nós mesmos. De forma que os museus “abrigam o que fomos e o que somos. E inspira o que seremos”.

Também para Jorge Wagensberg (2015), o museu tem a capacidade de ser um centro de desenvolvimento da identificação coletiva e, portanto, é “uma exigência democrática”.

A educação patrimonial como função social do museu também é defendida por Marília Xavier Cury (2013) que sugere uma ação conjunta entre museu e escola “em prol da consciência patrimonial, isto é, a cidadania que todos temos direito, mas que temos que conquistar”.

#### **4. *Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola: de elefante branco a biblioteca viva***

A Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola faz parte do Complexo Cultural Oscar Niemeyer. Composto por dois prédios opostos é formado pela Biblioteca e pelo Teatro Raul Cortez. O projeto é assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

As obras foram iniciadas em 2004 e provocaram uma mudança radical na arquitetura da Praça do Pacificador, como podemos observar nas fotos abaixo:

A Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola foi inaugurada primeiro e, logo em seguida, o Teatro Raul Cortez. A construção foi iniciada no governo do Prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho e finalizada no governo do Prefeito Washington Reis. Os recursos utilizados para a construção do Complexo vieram de uma dívida da Petrobrás (cha-

mada de passe ambiental) com a cidade de Duque de Caxias. De acordo com o Sr. Antonio Magalhães (coordenadora da Biblioteca), o objetivo era que a verba deveria suprir “uma necessidade de aparelhos públicos da cidade” que, no caso, eram espaços culturais como bibliotecas e teatros.

Esse foi o início de um conflito da população da cidade com o Complexo. O governo do prefeito Zito, nessa época, estava desacreditado. Com a reformulação arquitetônica da Praça do Pacificador os cidadãos caxienses não associaram a reforma à uma política de Estado, mas a uma marca, uma propaganda do então governo. Consequentemente, para Antonio Carlos de Oliveira Magalhães, logo “esses dois aparelhos ganharam pejorativamente um termo de *elefante branco*” (grifo nosso). Para ele, que assumiu a gestão da Biblioteca em 2013, o desafio foi herdar “um aparelho público totalmente desacreditado, desvalorizado e sem articulação com a cidade” e “desconstruir essa ideia de elefante branco”.

A Biblioteca Leonel de Moura Brizola é um tipo de construção sob pilotis. Possui uma área de 385m<sup>2</sup> distribuída em dois pavimentos: um destinado ao público infantil e o outro à exposição e pesquisa de livros e periódicos. No histórico da Biblioteca existem dois momentos distintos de gestão. Na primeira gestão, de 2004 a 2012, a Biblioteca seguiu uma linha mais “tradicional” de funcionamento, cujo principal objetivo seria a consulta pública ao acervo. Na segunda gestão, que compreende o período de 2013 a 2016, há uma ampliação dos objetivos da Biblioteca, mais atrelados a uma Política Pública de Livro, Leitura e Biblioteca, com um projeto mais voltado para o conceito de Biblioteca Viva. Durante as entrevistas pudemos observar que nesse primeiro momento o uso do prédio da Biblioteca era compartilhado. Até 2013, data da troca de gestor, a Subsecretaria de Segurança de Caxias funcionava dentro do prédio. Para Antonio Carlos de Oliveira Magalhães, esse pode ser um dos fatores a serem apontados para o distanciamento da população com esse espaço no início de sua inauguração na cidade.

A circulação da Guarda Municipal aqui dentro era muito grande e isso afugentava as pessoas. As pessoas achavam que era um quartel. Então, nós mudamos isso completamente. Nós mudamos a própria Guarda. A relação com a Guarda foi uma questão difícil porque eles achavam ainda que aqui era a casa deles. [...]. Nós temos vários episódios de reclamações da Guarda Municipal no nosso livro de ocorrências porque como a patente mais alta deles estava aqui, eles achavam que aqui era um espaço deles. Hoje, graças a Deus, a Guarda é parceira, mudou completamente, se adaptou à cultura que nós implementamos aqui de respeito à cultura local e nós avançamos muito.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na segunda gestão há um movimento, traduzido em ações, de aproximação da população com o prédio da Biblioteca pois, de acordo com o gestor, esse afastamento passa por uma barreira arquitetônica. Os moradores “leem” esse prédio imponente como algo inacessível. O processo de desconstrução do prédio precisou de ações “de dentro para fora”. Primeiramente, no investimento dos próprios funcionários que atualmente refletem o discurso de um espaço mais acolhedor aos cidadãos da cidade.

Durante a pesquisa, entrevistamos o gestor da unidade, a bibliotecária da época e um guarda. Para todos eles, esse espaço deve ser de acolhimento e de livre acesso ao público. Para a bibliotecária Monica da Silva Lima, o objetivo principal da Biblioteca é atender as necessidades do público “disponibilizando um espaço acolhedor e tranquilo para pesquisas e estudos. Oferecer atividades culturais. Promover e incentivar o hábito de leitura etc.

Para o Sr. Luiz de Souza Silva, um dos funcionários que trabalham na recepção e no acolhimento ao público, a Biblioteca foi mudando radicalmente com o tempo e hoje “funciona muito melhor. Não funciona só como Biblioteca, mas como um Centro Cultural”.

Anteriormente a Biblioteca funcionava só para os alunos. De segunda à sexta, sem eventos. Conforme o Prof. Antonio começou os seus trabalhos, a Biblioteca diversificou esse leque. Ele abriu uma possibilidade maior para as pessoas. Hoje nós temos sarais, lançamentos de livros, algumas exposições que já foram utilizados pelo espaço da Biblioteca. E temos, inclusive, algumas reuniões de eventos que são organizados na parte do 1º piso.

Para ele a Biblioteca foi mudando radicalmente com o tempo e hoje “funciona muito melhor. Não funciona só como Biblioteca, mas como um Centro Cultural”.

Seguindo o objetivo de formar uma relação onde a “Biblioteca abraça as pessoas para que as pessoas abracem a Biblioteca”, a promoção de atividades que apoiassem a cultural local foi um dos fatores chamativos do público para o espaço da Biblioteca. Local, aqui, compreendido não apenas como o centro da cidade de Duque de Caxias (onde está localizada a Biblioteca), mas também como locais de atuação nas escolas, comunidades, salas de leitura, criação e parcerias com as bibliotecas comunitárias existentes nos quatro distritos que formam o município. Para Mônica da Silva Lima, a Biblioteca procura “promover atividades culturais diversificadas para atender a todos”, um “público de todas as idades, de diferentes localidades”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ações que, na avaliação dos profissionais da Biblioteca, permitiram um avanço simbólico no pensamento da população local. Saraus, organização de bibliotecas comunitárias, abertura dos espaços da biblioteca (auditório e 1º piso) para realização de debates, seminários, encontros organizados por diversos públicos: escritores, estudantes, pesquisadores, professores, grupos culturais... A agenda cultural é variada e utiliza até os pilotis do prédio. Tem baile charme, funk, pagode, samba, até desfile de moda. O evento de maior destaque é a organização da Festa Literária de Duque de Caxias. Antonio Magalhães afirma que “a Biblioteca é um aparelho hoje que vai, de longe, com aquele que nós assumimos que era chamado um elefante branco”.

A Biblioteca Leonel de Moura Brizola precisa estar nesses locais e fazer com que as pessoas de lá entendam que aqui, de fato, é uma biblioteca pública e que eles podem vir aqui. Geograficamente é próxima, só que é uma dificuldade muito grande. E eu acredito que [...] fazer com que a população se empodere da Biblioteca é fortalecer cada vez mais essa atuação fora do prédio em si. (Antonio Carlos de Oliveira Magalhães)

Outra frente de atuação que permitirá uma mudança maior no acesso e compreensão do prédio perpassa por modificações físicas do prédio. A primeira e mais importante seria a identificação. Não há um letreiro com o nome da instituição. E o prédio tem vias de acesso intenso de veículos e transeuntes em seu entorno. Quando questionados sobre a funcionalidade cotidiana do projeto arquitetônico produzido por Niemeyer foram apontados pontos positivos e negativos. Quanto aos primeiros foram destacados o próprio prédio considerado acolhedor, com luminosidade adequada, boa disposição do mobiliário, etc. Em relação ao segundo, problemas relacionados à conservação e acústica. Qualquer ruído dentro do prédio é projetado para todos os andares. Uma característica muito parecida com os problemas enfrentados pelos CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Ouve-se tudo em qualquer canto da Biblioteca. Dessa forma, o silêncio é um fator primordial no funcionamento do espaço e incompatível com a ideia de uma Biblioteca Viva. Além das restrições orçamentárias existem limites de alteração no projeto arquitetônico que dependem de autorização da Fundação Niemeyer. As alterações já planejadas e sugeridas estão em andamento com o acompanhamento de uma arquiteta da Fundação. De acordo com Antonio Magalhães, a ideia é transformar a atual Biblioteca Municipal em uma Biblioteca Parque e que as mudanças sinalizadas ajudarão a mudar ainda mais a relação da cidade com a Biblioteca.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A importância da Biblioteca para os cidadãos caxienses está presente na fala de todos os entrevistados que o descrevem como:

Um espaço onde todos de sentem à vontade, onde diferentes pessoas e representações vem fazendo uso, vem se apropriando para a realização de seus eventos. Acho que deveria ter mais espaços como esse aqui do Centro Cultura Oscar Niemeyer, pelo menos um por distrito, com biblioteca e teatro, para suprir a demanda por cultura que a população precisa. (Monica da Silva Lima)

Um espaço para além do simples acesso à informação, mas de construção cultural:

Acho que poucos municípios da Baixada tem uma estrutura como a Biblioteca Municipal e até o Teatro. Acho importantíssimo para a cultura do povo da Baixada. [...] Eu acho que na realidade, a cultura no Brasil é pouco divulgada e difundida. (Luiz de Souza Silva)

E que ainda tem um caminho de conquista do público municipal:

Ainda existem pessoas que nem sabem que aqui funciona uma biblioteca pública. Elas chegam, perguntam e até mostra um interesse em trazer os filhos. Mas eu acho que o público em geral ou a grande maioria (que não são estudantes) não sabem desse verdadeiro espaço que tem em Duque de Caxias. (Luiz de Souza Silva)

As mudanças alcançadas durante os anos de existência da Biblioteca Municipal passaram por ações nos campos simbólicos, político e físico. Para nós, o campo simbólico é fundamental para a apropriação desse espaço pela população caxiense. Compreendemos que a leitura arquitetônica passa pelo processo de representação dos cidadãos. Vilson José Leffa (1996, p. 10-13) compreende a leitura “basicamente como um processo de representação”, no qual o sentido da visão é envolvido pois “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” uma vez que “o raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos”.

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 a 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. [...]. Ao fazermos a leitura sociológica de uma rua da cidade olharmos para as casas, o calçamento, as pessoas, mas vemos a realidade sociológica refletida por essa rua. (LEFFA, 1996, p. 10)

E como criar sentido na leitura da cidade se a urgência do tempo se impõe diariamente nos transeuntes que apenas passam a praça do Pacificador. O desafio da Biblioteca Municipal “em ser vista” também é afetada pela velocidade de um centro em movimento constante.

Nelson Brissac Peixoto (1993, p. 361) nos provoca uma reflexão sobre a questão do olhar na sociedade contemporânea como um problema no mundo da sobre-exposição “onde tudo é produzido para ser visto”, e onde o olhar implica descobrir sentido. No entanto, a nossa experiência do olhar é transformada pelo “perfil das grandes cidades”, lugar de movimento, de “autopistas de alta velocidade”. Nós, os cidadãos das grandes cidades, nos transformamos em passageiros metropolitanos: em movimentos cada vez mais longínquos e mais velozes. A apresentação do olhar e de todas as outras coisas são afetadas ao nosso olhar pela velocidade constante provocando uma experiência de achatamento e de dificuldade de leitura de sentido.

A velocidade provoca, para aquele que avança num veículo, um achatamento da paisagem. Quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam, como se estivessem contra um muro, contra uma tela. [...] a paisagem urbana se confundindo com outdoors. O mundo se converte num cenário, os indivíduos em personagens. (PEIXOTO, 1993, p. 361)

Todas as ações desenvolvidas pela Biblioteca Municipal são mecanismos de representação e apropriação desse espaço. Os resultados da pesquisa mostraram avanços na representação desse espaço, a partir do momento que prezou pela compreensão do trabalho realizado ali e de uma política de livre acesso da população a um bem que é deles. No entanto, muitos outros transeuntes precisam ser conquistados para o olhar e o vivenciar espaços como esse.

## **5. Considerações finais**

No desenvolvimento desse trabalho vimos que a difusão da memória regional é algo que deve receber um pouco mais de atenção. Inúmeras são as dificuldades de compreensão por parte dos cidadãos na diferença do Patrimônio Privado para o Patrimônio Público e Cultural e que essa distância entre o cidadão e o Patrimônio Público é um empecilho e uma barreira a ser transpassada pelos agentes culturais. A salvaguarda e a divulgação da memória regional, estabelecem relação com os agentes de memória da cidade de Duque de Caxias usando o Instituto Histórico de Duque de Caxias, o Museu Ciência e Vida e a Biblioteca Municipal de Duque de Caxias como os exemplos vivos de que a educação patrimonial é necessária para a compreensão de uma identidade cidadã.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Andrea Fernandes. *Museu e escola: um só time*. Disponível em: <[https://prezi.com/xmkwtvu\\_iybm/museu-e-escola-i-seminario/](https://prezi.com/xmkwtvu_iybm/museu-e-escola-i-seminario/)>. Acesso em: 23-04-2015.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. *Ensino em Revista* (on-line), vol. 20, n. 1, p. 13-27, 2013.

FUNNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINE, Sandra de Cássia Araujo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GIL, Gilberto. *A importância dos baús abertos da nossa memória afetiva*. Disponível em: <<http://wooz.org.br/culturagilmuseu.htm>>. Acesso em: 23-04-2015.

HORTA, Maria de Lurdes Parreira. *Educação patrimonial: o que é educação patrimonial?* (2003). Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt1.htm>>. Acesso em: 25-08-2015.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: Duque de Caxias: Luzzato, 1996.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

WAGENSBERG, Jorge. *O museu "total", uma ferramenta para a mudança social*. 4º Congresso Mundial de Centros de Ciência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. Disponível em: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/4scwc/Texto%20Provocativo%20-%20Jorge%20Wagensberg.pdf>>. Acesso em: 23-04-2015.

**NARRATIVAS E REFLEXÕES  
SOBRE O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DE SABERES**

Rachel Monteiro Wyatt (UNIGRANRIO)

[kra.w@hotmail.com](mailto:kra.w@hotmail.com)

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

[jlopes@unigranrio.edu.br](mailto:jlopes@unigranrio.edu.br)

**RESUMO**

Partimos da premissa de que a figura do professor é aquela que media o aprendizado e é capaz de estimular o aluno na busca de novos saberes que podem ser aceitos ou refutados. Esses saberes, incorporados à nossa experiência, formam e transformam nossas identidades. Nesta reflexão questionamos a necessidade de estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno para que ocorra a legitimação de novos saberes. Como caminho metodológico consideramos a narrativa de um professor que desenvolve suas atividades docentes junto aos alunos do nono ano do ensino fundamental em Belford Roxo Baixada Fluminense. A narrativa ao nos aproximar da experiência do outro, adiciona novos fatos à nossa experiência, o que nos permite saber quem somos e em quem estamos nos tornando. Portanto ela é o núcleo que abriga o debate obscuro de todo ser humano consigo mesmo, numa configuração sempre singular. Os dados foram coletados através de entrevista na Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Os resultados mostram que o diálogo favorece a aproximação entre professor e aluno. Da aproximação professor-aluno é que pode surgir um posicionamento mais ou menos ativo para se tentar uma saída e ir à procura de outra maneira de governar a sua existência. Essa aproximação pode ser condição para emancipação do aluno ao usar sua própria inteligência no ato de aprender estimulado pela inteligência do mestre, isso porque no ato de ensinar existem duas inteligências e duas vontades: a do professor e a do aluno.

**Palavras-chave:** Narrativa. Saber. Experiência.

**1. Introdução**

A presente reflexão é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Corpo urbano, legado histórico, possibilidades e direitos”, que numa perspectiva interdisciplinar teve como objetivo, analisar o percurso de formação de professores egressos da Educação de Jovens e Adultos na Baixada Fluminense. Nesta reflexão questionamos a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno para que ocorra a legitimação de novos saberes. Consideramos a narrativa do professor de biologia, identificado como Lúcio, que desenvolve suas atividades docentes junto aos alunos do nono ano do ensino fundamental no município de Belford Roxo-Baixada Fluminense, local onde viveu até sua adoles-



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cência e que no percurso de sua escolarização foi aluno da Educação de Jovens e Adultos.

A narrativa, quanto ao caminho metodológico adotado, privilegia a atividade de trabalho no encontro e reencontro entre trabalhadores, de um lado, o professor entrevistado, de outro, os pesquisadores-professores entrevistadores. A expectativa do encontro, desperta reflexões sobre si próprio em ambos, posto que se trata de seres humanos em relação estudando experiências de outros seres humanos em suas relações.

O que se apreende na relação entrevistado e entrevistadores são saberes que podem ser aceitos ou refutados. Esses saberes, incorporados à nossa experiência, formam e transformam nossas identidades. Nesse sentido a narrativa ao nos aproximar da experiência do outro, adiciona novos fatos à nossa experiência, o que nos permite saber quem somos e em quem estamos nos tornando. Portanto ela é o núcleo que abriga o debate obscuro de todo ser humano consigo mesmo, numa configuração sempre singular.

A narrativa produzida pelo entrevistado, na presente reflexão, pode revelar de que modo os processos formativos são facilitadores ou inibidores de processos de transformação nas escolas. As narrativas, ao revelar movimentos de resistência e de desafio ao *status quo* no trabalho docente e na vida dos professores, servem para evidenciar o modo como os discursos do senso comum operam, no sentido de restringir, o campo da formação e da investigação.

Com foco numa abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa ao ser estruturada tem como intenção, compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas, mais amplas que os modelos e esquemas fechados. Clandinin e Connely (2011) destacam como uma das teses centrais em sua obra, o foco na educação, especialmente, em questões de como os sujeitos ensinam e aprendem. Segundo os autores, a educação se expressa em forma de experiências e as mesmas acontecem narrativamente. As experiências vividas têm como base o tempo, os seres humanos, a ação e o contexto. O fato de trabalharmos com seres humanos em determinada época, lugares e atividades, nos leva a compreender a pesquisa em constante e contínuo processo de transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias compostas e narradas.

Considerando a atividade de trabalho do entrevistado e dos entrevistadores, com base em Yves Schwartz (2000) podemos dizer que é

próprio da atividade humana, julgamentos, escolhas e tensões permanentes. Esse processo (julgamentos, escolhas e tensões permanentes) nos remete à questão do ponto de vista que se movimenta permanentemente. Mas, nos indagamos: - existe distinção entre conhecimento, saber e experiência? Na perspectiva de Yves Schwartz, o *conhecimento* apoia-se em definições que não reconhecem o ser humano no processo de produção dos mesmos, nem os limites da validade e condições históricas desse conhecimento, apoia-se na neutralidade das suas condições particulares. O *saber* ao contrário tem como ponto de partida a atividade humana que se desenvolve e se regenera na dinâmica da atividade local e concreta. O processo de legitimação de saber comporta a *experiência que é* singular e histórica, resulta dos julgamentos e escolhas que emergem de tensões singulares e coloca em evidência reações, diferenciações e orientações abertas ao desconhecido.

## 2. *As descobertas feitas no caminho: “eu aluno levado...”*

A narrativa enquanto processo de legitimação de saber sobre si mesmo, é singular, histórica e inicia a partir das pré-concepções que nos habitam no momento. Ao narrarmos às fases de nossa formação, possibilidades de reflexão e atualização emergem das pré-concepções que habitam o nosso âmago. O processo de descobertas ou legitimação de saberes sobre si mesmo, passa pelo conhecimento daquilo que concebemos que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos, do que desejamos na relação com outro ser humano. Assim o Prof. Lúcio destaca:

Fui ser professor na escola onde eu estudei para poder concretizar o meu desejo que era o de poder ajudar a escola, os alunos de Belford Roxo. Apesar do que a gente aprontou na escola! Liguei para pedir GLP (GLP- Gratificação por Lotação Prioritária), quem atendeu foi à diretora. Ela se apresentou como, professora Joelma. Perguntei: - Professora Joelma Marinho? – Ela disse sim. Falei: – fui seu aluno. .Ela falou: – que bom, ter um aluno que vai dar aula aqui. Adorei. Qual o seu nome? Falei L. Ela respondeu: - L. A.? Esse nome não me é estranho você é aquele aluno da turma que tinha seis Ls? Respondi: - sim!-Ela respondeu: – só que não lembro qual deles. Amanhã estou te esperando na porta [...] quando cheguei e abri o portão ela olhou pra mim, botou a mão na cabeça e falou: – meu Deus! Você não vai colocar minha escola de cabeça pra baixo de novo? (Prof. Lúcio)

O “desejo que era o de poder ajudar a escola, os alunos de Belford Roxo”, levou o Prof. Lúcio a acreditar que poderia ajudá-los, na escola, local onde viveu até sua adolescência. A narrativa do Prof. Lúcio pode

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

revelar que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação nas escolas. O fato de comparar-se antes, enquanto aluno e depois, como professor, faz emergir possibilidades que sinalizam novas pistas de ação, por esse motivo destaca “apesar do que a gente aprontou na escola!”. A ex-professora, preocupada com a turma “que tinha seis Ls” ao receber o Prof. Lúcio no portão da escola “olhou [...], botou a mão na cabeça e falou: – meu Deus! Você não vai colocar minha escola de cabeça pra baixo de novo?”. Parece-nos que a professora, tanto em relação ao Lúcio-aluno, quanto na primeira reação diante do Lúcio-professor, desconsidera o fato de que professores e alunos são de gerações diferentes e que os alunos se relacionam socialmente dentro e fora do espaço escolar. Nesse entrelaçamento de valores, novos saberes vão se constituindo. Ao confiarmos que a educação é prática que exige reflexão e compartilhamento, esse intervalo entre as gerações é preenchido pelo novo e pelo desconhecido, de modo que os sujeitos envolvidos caminhem no processo educacional para a compreensão de que sempre há espaço para novos horizontes.

Ao refletir sobre si, o Prof. Lúcio busca em suas recordações relativas à escola: pessoas significativas, acontecimentos pessoais, identificação e diferenciação com os outros. Assim destaca:

A professora Joelma, deu aula de Educação Moral e Cívica no sexto ano, sétimo, oitavo e nono ano. Ainda era diretora. Ela tinha um negócio comigo porque como eu era muito levado ela ficava me vigiando, tentou me expulsar da escola várias vezes, mas a diretora geral, (ela era adjunta geral) não deixava porque eu tinha cara de bonzinho. Essa diretora geral, não me conhecia, ela era apaixonada por mim, ela falava que eu era uma criança linda então sempre acontecia alguma coisa dentro da escola, não era na sala, não. A professora Joelma vinha atrás de mim e eu falava pra ela: – não fui eu! Não fui eu! Não fui eu! A professora Josemira, a diretora, acreditava em mim. Então a Prof. Joelma falava assim: – olha com três advertências você vai ser expulso da escola! O sonho dela era me ver longe da escola, eu dava muitos problemas na escola. (Prof. Lúcio)

“Ela tinha um negócio comigo porque eu era levado”, a frase nos remete ao possível afastamento entre o aluno-Lúcio e a Prof. Joelma e a aproximação entre o aluno Lúcio e a Professora Josemira (diretora) “que não me conhecia, ela era apaixonada por mim”. A narrativa do Prof. Lúcio, mesmo reconhecendo-se como “levado”, traz à tona sentimentos de afastamento e aproximação na relação professor-aluno. Segundo Marie-Christine Josso (2002), na perspectiva dialética de prazer e sofrimento ou como assinalamos afastamento e aproximação entre professor e aluno, é que pode surgir um posicionamento mais ou menos ativo para se tentar

uma saída e ir à procura de outra maneira de governar a sua existência, por esse motivo o Prof. Lúcio dizia “Não fui eu! [...] A professora Josemira acreditava em mim”. Porém a “Prof. Joelma falava assim: – olha com três advertências você vai ser expulso da escola!”, o Professor Lúcio reconhece, em sua reflexão, as regras da escola por isso recorria sempre a Prof. Josemira, afinal “ela falava que eu era uma criança linda” era na última professora que “o aluno levado” buscava apoio para contornar situações embaraçosas.

### **3. *Eu professor: a relação professor-aluno***

Os alunos levados eu trato bem, com educação, eu os respeito não falo alto, não grito [...] penso: quando eu era aluno e estava aprontando e querendo mostrar que tinha razão, se alguém dissesse o contrário ou gritasse comigo eu enfrentava (...) é o que normalmente acontece. Por experiência própria quando tem algum problema na sala de aula, antes do negócio crescer eu já chamo, converso baixo pergunto quem começou o que começou, porque isso começou e se antes teve alguma coisa? (Prof. Lúcio)

Conforme destaca Marie-Christine Josso (2002), se a experiência é um poderoso caminho do saber-fazer e dos conhecimentos, esta torna um suporte para o Prof. Lúcio ao destacar que “quando eu era aluno e estava aprontando e querendo mostrar que tinha razão, se alguém dissesse o contrário ou gritasse comigo eu enfrentava”. Como aluno “levado” que foi o Prof. Lúcio se mostra atento ao comportamento dos seus alunos, além de narrar que os trata bem. A consciência do que fazia e, talvez, como desejasse ser tratado, possibilita intervir na formação dos seus próprios alunos de forma mais criativa. A consciência do aluno “levado” que foi e o reconhecimento do que se tornou, permite ao Prof. Lúcio, reagrupar o que foi apreendido na sua relação enquanto aluno junto aos seus professores. Esse conhecimento evidencia tensões singulares como uma capacidade de reações programadas e identificação, por isso destaca que, diante de situações conflituosas na escola, ao se interpelado “eu enfrentava (...) é o que normalmente acontece”. Também evidencia uma capacidade de responsabilização e de orientação de modelos culturais, assim destaca “os alunos levados eu trato bem, com educação, eu os respeito, não falo alto, não grito”. A narrativa, como afirma Marie-Christine Josso (2002), congrega e entrelaça experiências que oportuniza interrogar-nos sobre as nossas escolhas, por isso o Prof. Lúcio destaca que “quando tem

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

algum problema na sala de aula, antes do negócio crescer eu já chamo, converso baixo, pergunto quem começou o que começou, porque isso começou e se antes teve alguma coisa”.

#### **4. Considerações finais**

Os resultados mostram que o diálogo favorece a aproximação entre professor e aluno. Essa aproximação pode ser condição para emancipação do aluno ao usar sua própria inteligência no ato de aprender. A narrativa como caminho metodológico possibilita a descoberta de saberes sobre si mesmo, é singular, histórica e inicia a partir das concepções que nos habitam no momento. Assim, o processo de descobertas ou legitimação de saberes sobre si mesmo, passa pelo conhecimento daquilo que concebemos que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos, do que desejamos na relação com outro ser humano.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, vol. 11, n. 2, p. 34-50, 2000.

\_\_\_\_\_. Ergologue, est-ce un métier? In: \_\_\_\_\_. *Le paradigme ergologique ou un métier da Philosophie*. Toulouse: OCTARÈS, 2000.