

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas 2

Atena
Editora
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-378-1 DOI 10.22533/at.ed.781190506 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Uma grande partilha de saberes é revelada neste livro aos diversos leitores e interlocutores desta obra. Todos os trabalhos que dão formas a este livro partem de correntes teóricas e práticas em que os autores se identificam, além disso, esta coletânea revela e mostra como as múltiplas motivações cooperam para a ampliação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos sujeitos que aceitam o desafio de desbravar cada estética e poética textual.

Neste segundo volume da coletânea, a diversidade de temas tratados insere-se na tríade: *letras, linguística e artes*. São tratados neste livro quarenta e um trabalhos de variados autores que admitem a necessidade de realização e amostragem da pesquisa científica, porque mesmo alguns dizendo que no Brasil não se produzem conhecimentos, mostramos que produzimos sim, produzimos muita ciência.

No primeiro capítulo, os autores demonstram a importância cultural imaterial existente nos mitos e lendas da cidade de Barreirinhas, Estado do Maranhão. No segundo capítulo, alguns resultados são apresentados sobre a realização do procedimento sequência didática a partir de um gênero textual. No terceiro capítulo são compreendidos os diversos aspectos na obtenção das noções gerais do processo administrativo fiscal.

No quarto capítulo, os autores problematizam reflexões sobre as polêmicas existentes entre os conceitos de normalidade e anormalidade. No quinto capítulo, a autora analisa o conto *A Igreja do Diabo*, de Machado de Assis, sob o viés do Discurso Religioso. No sexto capítulo há uma exposição de uma pesquisa cujo tema foi a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como estratégias de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro.

No sétimo capítulo, os autores relatam uma experiência desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Campus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins. No oitavo capítulo o ensino de língua inglesa para crianças é tomado como ponto de reflexão. No nono capítulo, a autora apresenta resultados parciais de entrevistas referentes ao ensino de língua italiana para a terceira idade.

No décimo capítulo, os autores relatam algumas experiências vividas durante um projeto de ensino de língua italiana voltado ao público infantil. No décimo primeiro capítulo, as autoras apresentam os aspectos referentes ao funcionamento do cérebro humano no ato de ler e os aspectos cognitivos envolvidos na leitura. No décimo segundo capítulo, a autora analisa como os discursos médicos sobre a loucura e as instituições estatais à enfermidade psíquica se destoam da descrição dos internos a respeito da experiência da insanidade e com o respectivo aparato clínico e institucional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras discutem a inclusão do internetês como prática escolar em uma tentativa de aproximação do ensino da língua portuguesa com a realidade dos alunos. O autor do décimo quarto capítulo apresenta e sugere algumas estratégias de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos, reiterando que

não devem ser seguidas como fórmulas infalíveis, mas como formas de problematizar as práticas de professores. No décimo quinto capítulo é discorrido sobre a conceituação de reificação do sujeito, concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth.

No décimo sexto capítulo, os autores discutem como o Programa Inglês sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe tem contribuído para a formação de professores de língua inglesa. No décimo sétimo capítulo, as autoras sistematizam as relações musicais e sociais de um grupo de jovens no decorrer de encontros de musicoterapia, utilizando-se da pesquisa qualitativa. No décimo oitavo capítulo, as autoras analisam e investigam os efeitos de sentidos dos discursos sobre a inclusão do sujeito surdo no ensino regular.

No décimo nono capítulo é discutido a subutilização do texto poético em salas de aula do Ensino Fundamental. No vigésimo capítulo, as autoras apresentam uma análise sobre a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo, identificando o lugar que ocupam os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças do campo. No vigésimo primeiro capítulo, o autor averigua a incidência de textos sagrados das tradições monoteístas do Judaísmo, do Cristianismo e do Islamismo no romance *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar.

No vigésimo segundo capítulo são propostas algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo dentro do universo escolar. No vigésimo terceiro capítulo, os autores estabelecem ligação entre a arte urbana e o geoprocessamento, com a finalidade de explorar a pluralidade de leituras do espaço urbano do município do Rio Grande – RS. No vigésimo quarto, a autora reflete sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.

No vigésimo quinto capítulo, a autora apresenta resultados de uma pesquisa que problematiza a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa para o ensino médio é investigada. No vigésimo sexto capítulo, a autora explora o possível auxílio que os dicionários de sinônimos poderiam oferecer a estudantes de espanhol de níveis mais avançados que necessitam executar tarefas pedagógicas de produção. No vigésimo sétimo capítulo um projeto de extensão e todas as suas etapas são apresentados pelas autoras.

No vigésimo oitavo capítulo, as autoras refletem as relações entre linguagem e poder por meio de análises de posicionamentos dos internautas em notícias veiculadas em sites e postagens em mídias sociais que mostrem a influência do uso da norma culta e debates sobre a língua. No vigésimo nono capítulo, a autora problematiza a representação sobre o indígena como cultura minoritária constituída pela esfera jurídico-administrativa cujo eco discursivo repercute na esfera educacional brasileira. No trigésimo capítulo, os autores discorrem sobre as noções de sentidos no Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, abordando questões de sentido e referência de um sistema linguístico.

No trigésimo primeiro capítulo, a autora desenvolve a ação pedagógica adotando

uma postura interdisciplinar e de trabalho em equipe, construindo competências e saberes educacionais, além de colaborar com a formação musical dos integrantes do grupo. No trigésimo segundo capítulo, os autores estudam o sofrimento amoroso e a afinidade do amor nas canções brasileiras passionais separando-as em duas subcategorias. No trigésimo terceiro capítulo, os autores colocam em discussão a linguagem audiovisual da série animada estadunidense de humor *South Park*, no tratamento da religião islâmica como forma de desobediência e resistência ao chamado radicalismo religioso do grupo Estado Islâmico.

No trigésimo quarto capítulo, os autores propõem uma nova sequência didática para trabalhar o gênero textual cardápio nas aulas de língua inglesa. No trigésimo quinto capítulo, os autores apresentam uma leitura do romance juvenil *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda, alisando os elementos estruturais da narrativa, como a configuração da personagem principal, do espaço e do narrador. No trigésimo sexto capítulo, os autores investigam o romance *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, com a finalidade de elucidar como as mulheres viviam durante o período histórico discutido no texto literário.

No trigésimo sétimo capítulo, as autoras investigam os estereótipos veiculados pelo discurso midiático referente à ocupação da mesa do senado durante a Reforma Trabalhista, 2017. No trigésimo oitavo capítulo, a autora verifica como os livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental indicados pelo Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional do Livro Didático, 2016, apresentam e exploram a variação linguística. No trigésimo nono capítulo, a autora apresenta um estudo investigativo à luz dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.

No quadragésimo capítulo, a autora analisa a natureza de contexto a partir de dados obtidos em grupos de leitura compartilhada sob uma perspectiva ecológica. E, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo, o contexto da Educação Infantil na relação com a formação de professores representa o foco de discussão, partindo, sobretudo da cultura corporal nesse contexto de ensino.

Desejamos aos leitores um proveitoso passeio pelas reflexões inseridas em cada capítulo e que as teorias e as práticas sejam capazes de problematizar a construção de novos conhecimentos aos interlocutores que queiram desvendar esta coletânea.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MEMORIA CULTURAL: OS MITOS E AS LENDAS QUE ENCANTAM A COMUNIDADE E VISITANTES DE BARREIRINHAS – MA	
Fernanda Carvalho Brito Monique de Oliveira Serra Michelle de Sousa Bahury Luciano Torres Tricário	
DOI 10.22533/at.ed.7811905061	
CAPÍTULO 2	13
MINHA TERRA TEM HISTÓRIAS-O GÊNERO CORDEL NO ALEGRE	
Aleide Josse Rodrigues Ataíde Costa Rosilene Alves de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.7811905062	
CAPÍTULO 3	28
NOÇÕES GERAIS DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL	
Marina de Alcântara Alencar Priscila Francisco da Silva Marcondes da Silveira Figueiredo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.7811905063	
CAPÍTULO 4	36
NORMALIDADE E ANORMALIDADE DISCUTINDO ENQUADRAMENTOS COMPORTAMENTAIS	
Paulo de Tasso M. de Alexandria Junior Jéssica Gontijo Nunes Juliane Hirose Malizia Mariana Araújo Bichuete Cavalcante Millais Lariny Soares Rippel	
DOI 10.22533/at.ed.7811905064	
CAPÍTULO 5	52
O DISCURSO RELIGIOSO NO CONTO A IGREJA DO DIABO, DE MACHADO DE ASSIS: INTERTEXTUALIDADE ENTRE BÍBLIA E LITERATURA	
Priscilla Cruz Delfino	
DOI 10.22533/at.ed.7811905065	
CAPÍTULO 6	69
O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO COM A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA	
Claudecy Campos Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.7811905066	

CAPÍTULO 7	85
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, INTERCULTURAL E LÚDICA: ESPANGLISH, UM EXEMPLO DE INOVAÇÃO	
Graziani França Claudino de Anicézio Márcia Sepúlveda do Vale Roberto Lima Sales	
DOI 10.22533/at.ed.7811905067	
CAPÍTULO 8	95
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO PIBID: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS	
Anna Clara de Oliveira Carling Riscieli Dallagnol	
DOI 10.22533/at.ed.7811905068	
CAPÍTULO 9	104
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA A TERCEIRA IDADE	
Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.7811905069	
CAPÍTULO 10	115
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS	
Alessandra Camila Santi Guarda Gabriel Bonatto Roani Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.78119050610	
CAPÍTULO 11	125
O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA	
Silvana Lúcia Costabeber Guerino Janaína Pereira Pretto Carlesso	
DOI 10.22533/at.ed.78119050611	
CAPÍTULO 12	132
O HOSPÍCIO EM DISPUTA: O DISCURSO MÉDICO E A LITERATURA BARRETEANA	
Roberta Teixeira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.78119050612	
CAPÍTULO 13	147
O INTERNETÊS NA ESCOLA	
Lidiane da Silva Alves Marta Marte Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.78119050613	
CAPÍTULO 14	155
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.78119050614	

CAPÍTULO 15	164
O NÃO RECONHECIMENTO DO OUTRO E A EDUCAÇÃO: A REIFICAÇÃO DE AXEL HONNETH	
Caroline Mitidieri Selvero	
DOI 10.22533/at.ed.78119050615	
CAPÍTULO 16	175
O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES	
Luana Inês Alves Santos	
Sérgio Murilo Fontes de Oliveira Filho	
DOI 10.22533/at.ed.78119050616	
CAPÍTULO 17	181
O QUE EXPRESSAM OS JOVENS QUANDO CRIAM MÚSICA: A MUSICOTERAPIA MEDIANDO INTERAÇÕES	
Neide A. Silva Gomes	
Rosemyriam Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.78119050617	
CAPÍTULO 18	195
O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DA LEI 10.436 E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Maria Andreia Lopes da Silva	
Marilza Nunes de A. Nascimento	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050618	
CAPÍTULO 19	205
O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: ESSE BEM INCOMPREENSÍVEL	
Valdenides Cabral de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050619	
CAPÍTULO 20	218
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	
Elizabeth Pereira Barbosa	
Luciana Freitas de Oliveira Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050620	
CAPÍTULO 21	230
OS PALIMPSESTOS SAGRADOS DA <i>LAVOURA ARCAICA</i>	
Raphael Bessa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050621	
CAPÍTULO 22	243
PENSANDO O FAZER DA PSICOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Luiza Bäumer Mendes	
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.78119050622	

CAPÍTULO 23	249
POÉTICAS URBANAS: CARTOGRAFIA DE GRAFFITI EM RIO GRANDE/RS	
Bianca de Oliveira Lempek De-Zotti Christiano Piccioni Toralles Raquel Andrade Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050623	
CAPÍTULO 24	262
PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA COM OS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO	
Dayse Grassi Bernardon	
DOI 10.22533/at.ed.78119050624	
CAPÍTULO 25	274
PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE LI	
Silvelena Cosmo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050625	
CAPÍTULO 26	290
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS	
Laura Campos de Borba	
DOI 10.22533/at.ed.78119050626	
CAPÍTULO 27	305
PROJETO DE EXTENSÃO: LEARN ENGLISH	
Tamara Angélica Brudna da Rosa Victória Botelho Martins	
DOI 10.22533/at.ed.78119050627	
CAPÍTULO 28	310
RELAÇÕES DE PODER DECORRENTES DO DOMÍNIO DA NORMA CULTA: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS VIRTUAIS	
Caroline Melo Ana Amélia Furtado de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050628	
CAPÍTULO 29	326
REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTO OFICIAL E SUA REPERCUSSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050629	
CAPÍTULO 30	342
SAUSSURE E WITTGENSTEIN: SENTIDO E REFERÊNCIA NO INTERIOR LINGUAGEM LÓGICO- FORMAL	
Julio Neto dos Santos Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho Daniella Brito Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050630	

CAPÍTULO 31	352
SÉRIE CONCERTOS DIDÁTICOS DA “CONFRARIA DE LA YERBA”	
Carla Eugenia Lopardo	
DOI 10.22533/at.ed.78119050631	
CAPÍTULO 32	361
SOFRIMENTO AMOROSO E FINITUDE DO AMOR NA CANÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE DUAS CANÇÕES	
Carlos Vinicius Veneziani dos Santos	
Gabriela Ramalho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.78119050632	
CAPÍTULO 33	376
SOUTH PARK E O ESTADO ISLÂMICO: A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO FORMA DE DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA	
Lucas Mestrinheire Hungaro	
Roselene de Fátima Coito	
DOI 10.22533/at.ed.78119050633	
CAPÍTULO 34	384
TO SEE OR TO EAT? - A REFORMULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARDÁPIO	
Camila Rangel de Almeida	
Esther Dutra Ferreira	
Joane Marieli Pereira Caetano	
Laís Teixeira Lima	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050634	
CAPÍTULO 35	397
UM HERÓI EM FORMAÇÃO: O PASSAR DO TEMPO EM <i>O FAZEDOR DE VELHOS</i> , DE RODRIGO LACERDA	
Marcilene Moreira Donadoni	
José Batista de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050635	
CAPÍTULO 36	413
UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM <i>RUA DO SIRIRI</i> , DE AMANDO FONTES	
Viviane da Silva Valença	
Alisson França Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78119050636	
CAPÍTULO 37	422
UMA INVESTIGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS VEICULADOS PELO DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE A OCUPAÇÃO DA MESA DO SENADO DURANTE A REFORMA TRABALHISTA EM 2017	
Camila Kayssa Targino Dutra	
Verônica Palmira Salme Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.78119050637	

CAPÍTULO 38	437
VARIÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Mirely Christina Dimbarre	
DOI 10.22533/at.ed.78119050638	
CAPÍTULO 39	449
VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	
Luciana Specht	
DOI 10.22533/at.ed.78119050639	
CAPÍTULO 40	459
LINGUÍSTICA ECOLÓGICA: A NATUREZA DO CONTEXTO EM UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	
Raquel Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050640	
CAPÍTULO 41	468
ACULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Joseane da Silva Miller Rodrigues	
Eliane Aparecida Galvão dos Santos	
Fernanda Figueira Marquezan	
DOI 10.22533/at.ed.78119050641	
CAPÍTULO 42	476
O CAMPO DA ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA: REALIDADE VIRTUAL	
Michelle Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050642	
SOBRE O ORGANIZADOR	490

MEMORIA CULTURAL: OS MITOS E AS LENDAS QUE ENCANTAM A COMUNIDADE E VISITANTES DE BARREIRINHAS – MA

Fernanda Carvalho Brito

fernanda.brito@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão

Barreirinhas – Maranhão

Monique de Oliveira Serra

monique.serra@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão

Barreirinhas – Maranhão

Michelle de Sousa Bahury

michelle.bahury@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão

Barreirinhas – Maranhão

Luciano Torres Tricárico

tricarico@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí

Balneário Camboriú – Santa Catarina

RESUMO: O presente estudo pretende demonstrar a importância do patrimônio cultural imaterial existente nos mitos e lendas da cidade de Barreirinhas - MA, a fim de evidenciar a importância e o respeito pela preservação da identidade e da memória cultural, no âmbito da literatura e da cultura popular barreirinense. Isso porque o mito perpassa por gerações, vislumbrando os pensamentos e a cultura dos povos, aspectos que identificam o seu modo de observar tanto a realidade, como a memória das pessoas no mundo, marcando, assim a

sua identidade. O estudioso Halbwachs (2006) acentua que a memória cultural de um povo é o maior legado que a população pode possuir. Segundo Barthes (1987) o mito é uma fala, entretanto, não é considerada como uma fala qualquer. Seguindo o mesmo pensamento, tem-se a abordagem teórica de Chauí (2003) que avalia o mito como uma narrativa, uma fala ou um relato que aborda questões acerca da origem dos indivíduos, do mundo, das afinidades entre o homem e seus deuses, entre outros. Tudo isso faz parte da cultura de Barreirinhas, já que revela o jeito das pessoas se relacionarem e se conectarem ao passado e à tradição. Histórias como a “Mãe D’água, Cabeça de cuia, O Cavalo do Bexigoso, O Peixe Encantado, Cabeça de Cavalo, O Menino do Igarapé, Baú de ouro, Lenda dos três Coqueiros, O Gritador, Lobisomem, O Menino Encantado, Mito das Benzedadeiras, O Menino Preto, Lenda do Boi” são a forma principal de transmissão e preservação do conhecimento da cultura do povo barreirinense.

PALAVRAS-CHAVE: Mito, Lenda Memória.

ABSTRACT: The present study intends to demonstrate the importance of intangible cultural heritage existing in the myths and legends of the city of Barreirinhas - MA, in order to highlight the importance and respect for the preservation of cultural identity and memory,

within the framework of Barreirinhas literary and popular culture. This is because myth travels for generations, glimpsing the thoughts and culture of peoples, aspects that identify their way of observing both the reality and the memory of the people in the world, thus marking their identity. The scholar Halbwachs (2006) emphasizes that the cultural memory of a people is the greatest legacy that the population can possess. According to Barthes (1987) the myth is a speech, however, it is not considered as any speech. Following the same thinking, one has the theoretical approach of Chauí (2003) that evaluates the myth as a narrative, a speech or an account that addresses questions about the origin of the individuals, of the world, of the affinities between the man and its gods, among others. All this is part of the culture of Barreirinhas, as it reveals the way people relate and connect to the past and tradition. Stories such as “Mother of Water, Cuia’s Head, The Horse of the Beagle, The Charmed Fish, Horse’s Head, Igarapé’s Boy, Gold Chest, Legend of the Three Coconut Trees, The Screamer, Werewolf, The Enchanted Boy, Myth the Black Boy, Legend of the Ox “are the main form of transmission and preservation of the knowledge of the culture of the people of Barreirinhas.

PALAVRAS-CHAVE: Myth; Legend; Memory.

1 | INTRODUÇÃO

O município de Barreirinhas, localizado na mesorregião Norte do estado do Maranhão, e na Microrregião da Baixada Oriental maranhense foi fundado em 29 de março de 1938. Limita-se ao Norte pelo Oceano Atlântico, a leste pelos municípios de Paulino Neves e Santana do Maranhão, ao sul pelo município de Santa Quitéria do Maranhão e a oeste pelos municípios de Santo Amaro do Maranhão e Primeira Cruz.

De acordo com os dados do IBGE (2018) possui uma área de 3.024.019 Km², e conta com uma população estimada de 61.828 (sessenta e um mil oitocentos e vinte e oito) habitantes. A economia do município esta baseada na oferta de bens e serviço atrelados aos setores de comércio, agricultura, pesca, artesanato e turismo.

A cidade possui paisagens naturais, que se tornaram atrativas para o turismo, tais como: dunas, rios, lagoas, manguezais, praias, restingas e vegetações características do Cerrado e da Caatinga. Tal cenário conferiu o título de “portal” de entrada para o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, que atrai milhares de turistas do mundo inteiro ao longo do ano.

Barreirinhas possui cerca de 230 povoados, entre os quais se destacam Vassouras, Mandacaru, Tapuio, Caburé e Atins, por conta das agências de viagem da região comercializarem roteiros turísticos que incluem tais áreas. Povoados como Cantinho e Santo Antônio também fazem parte da rota turística, por serem pontos de passagem ao principal atrativo turístico da região.

O município em questão é conhecido nacional e internacionalmente por conta do acesso facilitado aos Lençóis Maranhenses, rico patrimônio natural. No entanto,

possui também belezas culturais tidas como patrimônio, destacando-se o artesanato em fibra de buriti. Porém, vale ressaltar que também possui um patrimônio imaterial, ainda que pouco conhecido. Trata-se dos mitos e lendas que são passados de geração em geração pela memória oral dos moradores de Barreirinhas, marcando a identidade local.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O termo mito vem do grego, *mythos*, derivando de dois verbos: *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). *Mythos* designa uma palavra formulada, podendo ser uma narrativa, um diálogo ou um enunciado de um projeto (VERNANT, 2006, p. 172). No senso comum, mito é vulgarmente atrelado à ideia de um erro, uma mentira. Com o advento do positivismo, no final do século XIX, essa noção se parecia definitiva. Entretanto, pesquisas em Etnologia e Religião Comparada, no início do século XX, devolveram à palavra mito o sentido que ela sempre teve nas sociedades primitivas, estendendo-a também ao uso do termo nas civilizações antigas.

Segundo Crippa (1975, p. 15), o mito:

Configura o mundo em seus momentos primordiais; relata uma história sagrada; propõe modelos e paradigmas de comportamento; projeta o homem num tempo que precede o tempo; situa a história e os empreendimentos humanos num espaço indimensionável; define os limites intransponíveis da consciência e as significações que instalam a existência humana no mundo.

Com base em Eliade (2006, p. 11), um sentido ampliado, e por tal motivo, menos imperfeito de mito seria:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente.

O mito na cultura é algo vivo e pulsante. Ao mesmo tempo é produto e instrumento de conhecimento e reflexão de mundo, sobre as relações sociais e históricas. Envolvem os temas e os processos, propagando-os em fluxos em que se desenrola a vida social entre os povos primitivos. Sendo um meio pelo qual o homem se estabelece no mundo. O mito surge desta forma, do anseio de dominação do mundo, com o propósito de afastar o medo e a insegurança (OLIVEIRA; LIMA, 2006).

O termo lenda vem do latim, significando “aquilo que deve ser lido”. Primeiramente as lendas contavam histórias de santos, porém tais noções foram se transformando em histórias que contam a respeito da cultura de um povo e de suas tradições. As lendas servem para dar explicação para tudo, até para coisas sem comprovação científica, como por exemplo, fatos sobrenaturais (SANTOS, 2014).

De acordo com Moreira (2010, p. 57):

Lenda vem do latim *Legenda*, coisas que devem ser lidas. Era o nome dado antigamente às narrativas da vida dos santos. Mas já nos tempos primeiros, a lenda existia destituída do cristianismo, assim como o mito, era transmitida oralmente e misturava fatos reais e históricos com a imaginação.

Como se pode perceber, os estudiosos Santos (2014) e Moreira (2010) seguem a mesma linha de raciocínio sobre a origem da lenda, oriunda do latim e que narra histórias da vida de santos e de deuses, transformada em histórias da cultura e do imaginário do povo, fazendo parte de suas tradições.

Para Moisés (1978, p. 305), a lenda:

Designa toda narrativa em que um fato histórico se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular. Não raro, a veracidade se perde no decorrer do tempo, de modo a substituir apenas a versão folclórica dos acontecimentos. A lenda distinguiu-se do mito na medida em que este não deriva de acontecimentos e faz apelo ao sobrenatural. O vocabulário “lenda” também designava, na Idade Média, os relatos contendo vidas de santos. Com tal sentido, Eça de Queiroz escreveu as “Lendas De Santos”, enfeixadas nas últimas páginas.

A lenda na maioria das vezes é confundida com o mito, sendo diferenciado no fundamento e no confronto. Pode-se inferir que o mito é um conjunto de lendas que se encontra ao redor de um tema central.

Moreira (2010, p. 63) aponta que o mito e a lenda são usados frequentemente sem diferenciação:

Sabemos que o mito tem sido usado com as mais diversas significações. Na atualidade, muitas vezes, é definido como sinônimo de algo, ilusório, fictício, que mantém relação com o que não é verdade. Frequentemente é usado, sem distinção, como lenda, fábula, conto.

Cada povo busca sempre preservar as suas lendas, pois o povo, através delas, conta também a sua história. Elas não podem ser comprovadas pelo empirismo e nem pelo cientificismo, visto que apenas fazem parte da imaginação humana.

Halbwachs (2006) em sua referência ao termo memória, busca um olhar atento para sua dimensão social. Ele aponta que a definição de memória coletiva não é produto de um processo individual, mas sim, um fenômeno social que precisa ser abarcado como um processo de reconstrução do passado.

[...] se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela, nem por isto deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente à sua substância (HALBWACHS, 2006, p. 45).

No entanto, a memória coletiva, termina envolvendo as memórias individuais, sem ser confundidas com elas. Esclarecendo melhor essa questão, o referido teórico aponta: “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros

meios” (HALBWACHS, 2006, p. 45).

A memória coletiva é reflexo da seleção, interpretação e transmissão de aspectos a partir do ponto de vista de um determinado grupo social (HALBWACHS, 2006). Ele extrapola o caráter seletivo da memória, ou seja, uma memória estruturada em categorias. Desta forma, a memória cultural de um povo é a maior herança que o mesmo pode possuir. Sendo a oralidade responsável por transmitir, divulgar, conservar e defender a riqueza cultural de um povo. Tudo isso engloba a cultura de várias localidades, revelando o modo como as pessoas interagem e se conectam ao passado e à tradição, dando prosseguimento à existência. Essas histórias são a principal forma de transmitir e preservar o conhecimento da cultura, que vêm resistindo, com o passar dos anos, a massificação e suas tendências homogeneizantes.

O termo patrimônio tem sua origem atrelada ao termo grego *patér*, que significa “pai” ou “paterno”. De tal modo que o patrimônio diz respeito a tudo que é deixado pela figura paterna e repassado para suas futuras gerações (SILVA, 2003). Essa herança deixada às futuras gerações pode ser do tipo material ou imaterial. Isso significa dizer que o patrimônio está atrelado às origens de uma sociedade, bem como a ética de uma determinada comunidade (BRANDÃO, 1998).

Das concepções de cultura e de história, ao longo do século XX, culminaram relevantes modificações que refletiram na concepção dos bens considerados patrimônios (ZANIRATO; RIBEIRO, 2006). É por meio do patrimônio que se revela ao mundo a identidade, a cultura, a memória, em que se fundamenta e se norteia a cultura, bem como a ‘criação’ e a ‘reprodução’ dos grupos sociais, como aponta Silva (2012).

A noção de patrimônio, conforme suas origens é resultado da preservação da memória coletiva através de critérios valiosos, culturais e históricos. Todavia, vale ressaltar a importância da consciência e atenção aos problemas que a modernidade pode trazer para as tradições da sociedade, cabendo, portanto, a proteção desses bens históricos e culturais.

A concepção e a importância do patrimônio perpassam sua imaterialidade; o valor do patrimônio vem a ser considerado ‘simbólico’, segundo Silva (2012), estando representado pelos valores abstratos, realizados coletivamente, atribui-se reconhecimento e identidade aos grupos, escoando pela peneira da ‘memória’ e do ‘pertencimento’. Passa a ser relacionado ao valor simbólico, a memória, a identidade e a cultura de um povo e, de acordo com tais particularidades, os bens culturais são inseridos como a categoria do patrimônio cultural, representando valores relativos a um passado vivido, repletos de memórias e lembranças de um povo.

A noção de patrimônio cultural se estende ao imaterial, da junção da diversidade simbólica vivenciada e produzida pelo homem, do seu imaginário, de sua culinária, do saber fazer, seus ritos, mitos e credences, seu artesanato, seus comportamentos e expressões, tornam-se um desafio ao cidadão expandir o conhecimento, bem como mobilizar toda a sociedade para a preservação e a valorização do imenso e rico

patrimônio.

Conforme afirma Fonseca (2000, p. 11):

Falar em referências culturais significa dirigir o olhar para representações que configuram uma 'identidade' da região para seus habitantes, e que remetam à paisagem, às edificações e objetos, aos 'fazeres' e 'saberes', às crenças e hábitos.

Emerge, neste sentido, a ideia de diversidade do patrimônio cultural e, embora que, essa nova e ampla perspectiva não tenha se configurado hegemonicamente, ela revelou questões, como o conhecimento de referenciais da cultura, que passaram obrigatoriamente, a serem abordadas na sociedade. Atualmente, a noção de patrimônio cultural se ampliou e foi incorporado nela todo o chamado 'legado cultural' do povo, "como suas lendas, festas, folguedos, costumes, crenças, manifestações artísticas, etc., tudo o que existe como elemento essencial para o registro da memória individual e coletiva, e que possa contribuir com a formação do sentimento de pertença de uma comunidade" (MACENA, 2003, p. 63).

3 | METODOLOGIA

No primeiro momento, a fim de atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo bibliográfico para fundamentar a respectiva pesquisa. Esse estudo foi essencial para respaldar, cientificamente, a pesquisa, uma vez que uma boa fundamentação teórica aproxima o pesquisador a essência do objeto científico e aos demais elementos que se estruturam em torno do tema e do alcance da pesquisa.

Em seguida, os dados qualitativos de natureza verbal foram registrados por meio de gravação em MP3 para que os dados qualitativos fossem utilizados como base de apoio a fase de análise da referida pesquisa. O instrumento de pesquisa entrevista também foi utilizado para conhecimento das opiniões e ideias dos entrevistados acerca do tema tratado, aplicados aos moradores das comunidades de Santo Antônio, Cantinho e Tapuio, bem como questionário semiestruturado elaborado e aplicado pelos pesquisadores aos turistas da cidade de Barreirinhas, com data e hora marcada, conforme a disponibilidade dos mesmos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cidade de Barreirinhas tem o turismo de aventura e o turismo cultural como parte da vida da cidade. Os moradores vivenciam a "atmosfera" do turismo pelo intenso movimento e circulação de veículos e pessoas, transitando nas ruas e avenidas. O trânsito desses agentes movimentam a cidade durante grande parte do ano, pois a cidade 'respira' o turismo.

Ao longo da pesquisa de campo uma investigação foi realizada sobre o patrimônio cultural imaterial das comunidades ribeirinhas estudadas a partir dos depoimentos coletados, com a finalidade de conhecer com profundidade os mitos e as lendas do local estudado, os relatos dos moradores e visitantes com base na memória oral.

Uma das comunidades estudada fez parte do contexto histórico da região de Barreirinhas, como a de Santo Antônio, que surgiu no período colonial, e que possui as etnias que compuseram a população brasileira. Uma outra comunidade, a chamada de Cantinho, surgiu a partir da comunidade de Santo Antônio, já que seus descendentes quilombolas resolveram construir sua própria comunidade, transmitindo seus conhecimentos e saberes a outras gerações para perpetuar a cultura. Logo, mesmo que haja o surgimento de outra comunidade, o que torna-se relevante são os laços culturais passados, respeitados e compartilhados entre seus familiares.

Alguns mitos puderam ser ouvidos, registrados e posteriormente analisados. Como exemplo temos um mito da comunidade de Cantinho, que destacamos a partir do relato da moradora ASR: *O Menino da lagoa, peixe encantado, o cavalo do bexigoso, Mãe d'água. Mito da mãe d'água que carregava as pessoas, mãe d'água preta, a gente sabia até, dizem que ele encostava nas pessoas e encantava. Tem também o mito que virou lenda do peixe encantado do peixe dourado que queria tomar minha filha. Nós tivemos uma briga porque ele queria tomar minha filha, eu não podia passar perto de uma casa que meu cabelo arrepiava e minha filha teve muito tempo doente, hoje é aleijada por causa disso. Minha filha era linda, linda, linda.*

Ao passo que com relação às lendas observadas, o morador MPSF, relata: *A lenda do peixe encantado, a lenda do anzol lá no riacho, onde eles colocaram o ouro no tempo dos escravos, tem também a lenda da bonequinha, que só falava com a dona, para outra pessoa era boneca. E pra menina era encantada. Lenda do riacho. A lenda da mulher que jogou o menino no rio e essa criança encantou. Tem a lenda do cemitério. A lenda da ponte. A lenda da criança encantada na lagoa, nos caminhos dos Piaus.*

Uma moradora da comunidade de Santo Antônio identificada como LLM, descreve o mito: *Mito da mãe d'água que aparecia encima da ponte pra quem vai atravessar pra quem vai enterrar seus mortos no cemitério. No cemitério aparecia umas vozes chamando e as pessoas se assombrando, pela noite é difícil as pessoas passarem por lá, esse pedaço que aparecem essas lendas só passam lá as pessoas corajosas, medroso não passa fora de hora, porque é perigoso, porque ali aparece fantasma, coisas de outro mundo que é muito misterioso, as pessoas se assombram com o que aparece lá, é um lugar perigoso, eles falam que é lá que está o ouro enterrado que se deu a lenda e dos fantasmas dos que morreram atrás do ouro. Os antigos sabem muitas histórias.*

O morador JR, de Santo Antônio, relata a lenda: *Lenda do gritador que assustava as pessoas no Carnaubal, porque não tinha antes essa passagem que tem hoje para ir para a Barreirinhas, que era o porto do banha, que ainda não existia. Nós andávamos é pelo Carnaubal e lá tinha esse cantador que aparecia depois das cinco horas da tarde e ninguém mais podia passar por lá, porque quando o gritador passava assombrava todo mundo de lá. Saindo da Vila São José de poeira tinha um outro gritador, que aparecia pra muitas pessoas e assombrava muito o povo naquela época. Isso quem*

me contava muito era minha avó. Eu que andava por aqui que era garotinho e que depois das cinco horas eu não fazia mais nenhum favor pra cá pra este lado daqui, com medo disso ai.

No rio aparece a Cabeça de cuia, aqui no Igarapé do santo Antônio onde os escravos fizeram as primeiras moradias deles tinha também essa lenda tinha uma corrente quando os pescadores ia pescar, os ribeirinhos as correntes batiam no fundo d'água que assustava todo mundo. As correntes pareciam que estavam encima do chão se arrastando como uma corrente grossa. Minha avó me contava tudo isso porque ela nasceu e se criou aqui. Ela era descendente de escravo e eu estou com 58 anos e quando eu era garotinho e já ouvia algum tipo de coisa desse tipo por aqui. Então, a lenda do povoado aqui é meio misteriosa no Santo Antônio.

Em outro povoado conhecido como Tapuio, a residente MCSL contou o mito: quando eu me entendi minha mãe já falava que aqui era terra de índio e também outra história que o nome dele era Geraldo e que ele tava na beira do rio, e que as mães d'água encantaram ele e levaram, quando chegou lá chefe perguntou se tinham verificado ele, ai disseram que não, mas ele era queimado, e eles não aceitam gente queimado, vão deixar ele lá onde vocês acharam, eles ficaram com tanta raiva que eles não deixaram ele no porto, eles foram dentro do Giquiri, que é só espinhos, quando deram vê dele gritando, então rocaram e tiraram ele. Isso aconteceu aqui no Tapuio e a outro foi que o pai dele deu ele pra mãe d'água e ele se encantou na lagoa, maré tava seca bem no meio da canela e aconteceu isso, aconteceu memo.

A supracitada residente também narrou a lenda: O peixe que apreço mais no inverno, mas que esses tempos ele não aparece, as vezes custa. Só que quando ele aparecia morria gente afogado.

A existência de lendas e crenças nas comunidades estudadas em Barreirinhas - MA e relatadas pelas pessoas que vivem em torno do rio Preguiças, como a da Mãe D'água, Peixe Encantado, Cabeça de Cuia, Lenda do Baú de Ouro, Menino do Igarapé, Menino Encantado, entre outros, estão ligadas ao *habitat* e às condições socioculturais da região. Portanto, estas histórias estão, em sua maioria, relacionadas principalmente com a água, a prática da pesca, a fauna e a flora características desta região, pois nada do que ocorre em uma história popular, uma lenda, ou um mito, ou quaisquer outros traços que identificam um lugar, pode ser considerado como algo supérfluo, e por isso tudo faz parte da cultura popular dessas comunidades ribeirinhas do município de Barreirinhas.

No tocante preservação e popularização da literatura oral a comunidade de Cantinho, os moradores reafirmam a importância das histórias contadas, pois estas fazem parte da cultura quilombola e, que devem ser divulgadas para os turistas e toda a comunidade local que deve saber, pois aqueles que fizeram os relatos já não estão entre os vivos. Eles comentam também que essas histórias são importantes e devem ser gravadas em CD e escritas em livros.

Na comunidade Santo Antônio, os moradores compreendem a relevância de

divulgar os mitos para as gerações futuras, pois muitos em sua comunidade não compartilham esses traços culturais e identitários. Entretanto, alguns acham importante que alguém fale e aplique entrevistas com eles para que continuem o processo de preservação da cultura local, o que aconteceu em seu povoado. O propósito comum à essa comunidade é a possibilidade de que essas histórias sejam contadas a gerações futuras.

A cultura popular e o folclore, de uma maneira geral, representam aspectos culturais próprios da região na qual são construídos e difundidos, ou seja, eles têm vida própria (CASCUDO, 1972). São, por assim dizer, espelhos da própria identidade cultural da população e permitem compreender aspectos de sua concepção de mundo.

A comunidade de Tapuio evidencia a importância da divulgação da literatura oral, porque ela carrega consigo pistas sobre os fatos e acontecimentos, ditos pelos seus ascendentes que costumavam se reunir em suas portas sentados ao chão. Essa, além de ser uma das expressões mais antigas de contar histórias populares da literatura oral, é uma forma de saber quem foram os protagonistas que viveram essas histórias em meio aos mitos e as lendas da região.

Uma vez estabelecida a relação entre folclore, lendas, histórias e a identidade cultural de um povo, e em se tratando do debate sobre o nascimento da identidade cultural, é possível compreender a ligação entre as lendas, mitos e os mecanismos do Inconsciente (SOUSA, 2006).

Assim, quando o turista segue em busca do turismo cultural, encontra aquele em que o principal atrativo é algum aspecto da cultura humana, seja ele a história, o cotidiano, o artesanato ou qualquer outro aspecto que o conceito de cultura abranja conforme Barretto (2000). E o turista aproveita a viagem para conhecer pessoas, tradições, histórias e aprender sobre o passado de maneira viva e autêntica, o que tem tornado essa experiência como uma das mais fortes tendências na atividade turística na pós- modernidade.

De acordo com o relato dos turistas, a respeito do interesse em conhecer o patrimônio cultural imaterial (mitos e lendas) quando viajam, estes discorrem que:

R do C	<i>Importantíssimo, porque isso quer mostrar a cultura local, isso que está embutido nesses mitos e lendas.</i>
M.D.R	<i>Porque la naturaleza es importante, pero la cultura es tan o más importante. El contexto cultural.</i>
F.I.D.M.	<i>Sim, visitar um local turístico impressiona e marca o visitante por completo.</i>
R.N.Q.	<i>Importante não seria a palavra. Acho curioso e como disse gosto de conhecer histórias.</i>
C.A.S.Q	<i>Sim, para conhecer melhor as histórias da região</i>
T.C.F	<i>Sim, para aprendermos mais sobre nosso país.</i>
I.S	<i>Sim, para futuras gerações se beneficiarem</i>
N.S.G.M.	<i>Sim, curiosidade e cultura geral.</i>

I.K.R.	<i>Com certeza, porque está na esfera das crenças, da fé de uma comunidade. E porque é poético, curioso também.</i>
J.L.F.O	<i>Sim considero, mas por curiosidade.</i>
AJGM	<i>Sim, isso manterá as comunidades sempre vivas. Os mitos e as lendas contam o que o povo crê e sente.</i>

Perante a possibilidade de apreciação e/ou participação das diferentes atividades que poderão ser classificadas como turísticas através das manifestações culturais como produto turístico, concordamos com Beni (2004, p. 89) quando afirma que “o turismo contribui para preservar valores culturais que também possui valor específico para o turista”.

Destarte urge ressaltar que conhecer o patrimônio cultural imaterial (mitos e lendas) da região que alguma pessoa se dispõe a visitar, o maior interesse se dá em conhecer a cultura, uma vez que o local visitado pode impressionar e marcar para sempre o que foi vivido pelos visitantes. E que ao conhecer essas histórias da comunidade visitada, os turistas aprendem sobre a região, assim como sobre o país. E esta esfera de crenças, mitos e lendas, mostram o que o povo crê e sente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que, as comunidades em que a população enfrentava crise econômica e que possui um potencial turístico com chances de ser explorado, utilizam-se do turismo como uma das alternativas de movimentar a economia local e ao mesmo tempo preservar os recursos naturais e culturais. Dessa forma, um estudo com o intuito de investigar o uso das potencialidades turísticas da cidade de Barreirinhas - MA, como um fator importante para o desenvolvimento da cidade, é ao mesmo tempo oportuno e relevante, haja vista que questões relacionadas aos benefícios que o turismo pode representar para sobre as comunidades receptoras vêm sendo alvo de constantes especulações por parte de especialistas na área de turismo.

Assim, por meio de pesquisas bibliográficas, compreende-se que os mitos e as lendas são transmitidos oralmente e que envolvem fatos históricos com a imaginação popular. Ainda assim, mitos e lendas são traços da formação da identidade da cultura das comunidades ribeirinhas, e, portanto, encarados como manifestações e expressões numa tentativa de explicar a realidade vivida pelo povo.

Nas comunidades pesquisadas, foi possível compreender que as constantes rupturas e continuidades são um constante processo de mudanças de referenciais culturais. Daí a importância da preservação do Patrimônio Cultural Imaterial, o qual é essencial no processo do Turismo Cultural. Logo, cada comunidade (Cantinho, Santo Antônio, Sobradinho, São Domingos, Atins, Mandacaru e Tapuio) possui um Patrimônio Cultural Imaterial marcado por suas características ímpares, as quais necessitam ser preservadas e acessíveis dentro do processo do turismo cultural, pois os mitos e as

lendas sempre estarão presentes na vida humana, sendo disseminadas de geração em geração.

A interpretação do patrimônio imaterial dos cidadãos é fundamental para o entendimento e desfrute do visitante, e ela deve ser estimulante e criativa. Afinal, os visitantes querem descobrir a trama humana e social que perpassa pela história de um lugar, e não apenas informações gerais como nomes e datas. Tal interpretação pode ser feita de diversas maneiras e pode envolver mídias e suportes diferenciados de veiculação.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.

BRANDÃO, Carlos Antônio L. **Da etnologia ao sentido de patrimônio**. Texto em primeira versão (mimero), 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CRIPPA, Adolpho. **Mito e cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Póla Civelli; revisão Gerson de Souza. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Identificação e Documentação. **Inventário nacional de referências culturais**: manual de aplicação. Apresentação de Célia Maria Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. Brasília: IPHAN/DID, 2000.

HALBSWACHS, Maurice. **Mémoire collective**. [Memórias coletivas]. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Atlas do desenvolvimento humano do Brasil**. Disponível em: <<http://www.braziltour.com>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MACENA, Lourdes. Festas, danças e folguedos: elementos de identidade local, patrimônio imaterial do nosso povo. In: MARTINS, Clerton (Org.). **Turismo, cultura e identidade**. São Paulo: Roca, 2003.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1978.

OLIVEIRA, S. M.; LIMA, A.S. de. O Mito na formação da identidade. **Dialógica** (Manaus), Manaus, 31 jul. 2006. (Dissertação) Universidade Federal da Amazônia – UFAM, 2006.

SANTOS, Artur Filipe. **Lendas tradicionais de Portugal**. Porto: Ed. Universidade Sénior Contemporânea, 2014.

SILVA, Fernando Fernandes da. **As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

SILVA, Sandra Siqueira da. Patrimonialização, cultura e desenvolvimento: um estudo comparativo dos bens patrimoniais: mercadorias ou bens simbólicos? **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio- PPG- PMUS Unirio/MAST**, v. 5, n. 1, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. **O mito e a sociedade na Grécia antiga**. Trad. Myriam Campello. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. **USP/Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 51, p. 251-262, 2006.

MINHA TERRA TEM HISTÓRIAS-O GÊNERO CORDEL NO ALEGRE

Aleide Josse Rodrigues Ataide Costa

Unidade Integrada Jacob Marques, Prefeitura
Municipal de Buriti
Buriti-MA

Rosilene Alves de Sousa

Unidade Integrada Jacob Marques, Prefeitura
Municipal de Buriti
Buriti-MA

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados obtidos na Sequência didática -“Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida na Unidade Integrada Jacob Marques no ano de 2017, no município de Buriti, localizada a treze quilômetros da sede do município, no povoado Alegre; na oportunidade alunos e professores foram protagonistas de atividades de linguagens diversificadas sobre o lugar onde vivem. Considerando-se que a maioria dos alunos não mora no mesmo local em que a escola fica localizada, foi feito no primeiro momento um levantamento dos povoados dos quais os alunos residem, foi constatado que um número significativo de alunos não residiam no Alegre, sendo assim, iniciaram-se as atividades na escola, onde cada aluno trazia individualmente suas particularidades locais: o

que tinha no povoado, sua realidade, tais como: Posto de Saúde, igrejas, tipos de vegetação, qualidade da água dentre outros temas. Um trabalho interdisciplinar com os professores de Arte, Ciências, História e Língua Portuguesa nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e que alcançou bons resultados. A metodologia utilizada foi a sequência didática com duração de oito meses e dividida em várias etapas. Após esses momentos de leituras iniciou-se a etapa de revisão e reescrita de textos, de forma individual e coletiva; houve em cada término de atividades: dramatizações, seminários e produções, foram trabalhados aspectos linguísticos, semânticos e sintáticos, assim também como as variantes linguísticas e locais de cada povoado; culminou com o concurso de poesias e a cerimônia de premiação.

PALAVRAS-CHAVE: Poesias; Histórias; Linguagens.

ABSTRACT: The present work presents the results obtained in the didactic sequence - “Didactic sequence is a set of school activities organized in a systematic way, around a verbal or written textual genre” (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004) developed in the Integrated Unit Jacob Marques in the year 2017, in the municipality of Buriti, located thirteen kilometers from the seat of the municipality, in Alegre village; in the opportunity students and

teachers were protagonists of activities of diverse languages on the place where they live. Considering that most of the students do not live in the same place where the school is located, a survey of the villages where the students were residing was done at the first moment, it was found that a significant number of students did not live in Alegre, the activities began at the school, where each student individually brought their local peculiarities: what they had in the village, their reality, such as: Health Post, churches, types of vegetation, water quality among other subjects. An interdisciplinary work with the professors of Art, Sciences, History and Portuguese Language in the classes of the 6th year of Elementary School and that achieved good results. The methodology used was the didactic sequence with a duration of eight months and divided into several stages. After these pleasures, the stage of revision and rewriting of texts, individually and collectively, began at each end of activities: dramatizations, seminars and productions, linguistic, semantic and syntactic aspects were worked out, as well as the linguistic and local variants of each village, culminating in the poetry contest and the awards ceremony.

KEYWORDS: Poetry; Stories; Languages.

1 | INTRODUÇÃO

As histórias são contadas para várias gerações desde muito cedo, alguns as escutam em suas casas, na rua, e ainda tem aqueles que somente têm a oportunidade na escola. Como iniciar uma conversa, um diálogo, sem antes conhecer o “território” em que estamos? Foi pensando assim, e esperando desenvolver em várias crianças um intenso desejo pela leitura, que logo nasceu à ideia de projetar e explorar naqueles pequenos e ávidos leitores as histórias sobre o lugar onde vivem.

Para facilitar e motivar o interesse dos alunos começou-se a refletir de que forma poderíamos iniciar, então estudamos várias estratégias, porém percebíamos que um gênero textual singular e popular, facilitaria e muito o processo ensino-aprendizagem.

Outrossim, após diversos planejamentos, pautas e muita discussão optou-se em desenvolvermos a Sequência Didática a partir da Literatura de Cordel. O gênero cordel é constituído de riquezas culturais e que aproximam o interlocutor da leitura e produção de textos de forma surpreendente.

Ressaltar-se-á as práticas sociais daquela comunidade e a importância de serem trabalhados na educação básica os gêneros orais e escritos, para que haja um aprofundamento acerca de compreender o código linguístico e a vivenciar uma sequência didática, pois esta “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Diante das inquietações dos alunos em aprender e o interesse dos docentes da escola, gestora e os pais em participar, tudo se tornou mais claro e a disposição a alcançar a meta de produções, leituras e principalmente ouvi-los e contemplá-los em suas práticas sociais, aumentou. No decorrer do texto várias ações serão apresentadas

tais como: a promoção de leitura na escola e em casa, os seminários, as produções e o concurso de poesias.

Quando notamos a importância de melhorar o lugar onde vivemos, os projetos, os sonhos, as metas tornam-se mais próximas de cada um de nós. E provavelmente, a comunicação, o diálogo também. As atividades desenvolvidas foram pensadas e articuladas para os alunos da comunidade supramencionada e espera-se que continuemos engajados e “incansáveis” por mudanças.

Na primeira parte do trabalho, apresentar-se-á brevemente uma descrição da escola, dos alunos e como a iniciativa de contribuir com as crianças e adolescentes do Alegre começou, citando-se alguns problemas e a realidade da escola.

Considerou-se ainda o objetivo geral deste trabalho que é possibilitar aos alunos da escola do campo a oportunidade de leitura e escrita, assim também como garantir os direitos de aprendizagem, para que assim possam refletir sobre questões que visem o desenvolvimento rural, que sejam trabalhadas estratégias e propostas contextualizadas que visem a construção de um projeto educativo e participativo; valorizando-se as experiências trazidas pelos sujeitos à escola, possibilitando-se um aperfeiçoamento para o conhecimento e intervenção da realidade.

Por conseguinte os objetivos específicos são:

- Vivenciar uma Sequência didática a partir do gênero cordel;
- Promover ações voltadas para o contexto dos alunos do campo;
- Discutir os problemas locais e organizar plano de ação para desenvolver estratégias para que alguns problemas sejam minimizados;
- Desenvolver ações de leitura e produções de diversos gêneros textuais;
- Organizar a reescrita e revisão das produções;
- Trabalhar de forma interdisciplinar e contemplando-se as diversas práticas sociais locais;
- Promover atividades culturais e que motivem a participação dos alunos;
- Propiciar momentos de deleite da leitura de fruição e apresentações orais para a comunidade;
- Inserir as tecnologias na articulação e produções de mídias para o acervo da escola;

Contraopondo-se a muitos desafios, os resultados foram aparecendo gradativamente e respeitando-se seus ritmos de aprendizagem, suas particularidades; surgindo então, o Concurso de poesias e a respectiva premiação pelas melhores produções dos discentes além do reconhecimento dos inscritos no referido Concurso pela comunidade local. Na segunda parte do artigo serão apresentadas as etapas de cada ação, como ocorreu esse evento e o que mudou na escola.

2 | A LEITURA E A ESCRITA NO POVOADO ALEGRE

Durante muitos anos a escola recebe diversos alunos não só do Povoado Alegre, mas também dos adjacentes, percebe-se que embora ocorra no início do ano letivo, um “nivelamento”(processo de avaliar e criar estratégias para ajudar os alunos que ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental) e poder acompanhá-los e orientá-los tendo em vista serem recebidos anualmente de outras comunidades, ainda assim, o número de alunos com dificuldades em ler e escrever ainda é muito grande.

Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. (BICALHO, 2010,pág.87)

Diante do contexto que os sujeitos encontravam-se, fizeram-se necessárias algumas intervenções, adaptações na leitura e na promoção da cultura e do letramento, para que alcançássemos os resultados esperados, que poderia ser a curto, médio ou longo prazo. O mais importante era inseri-los nesse mundo que para alguns, ainda era da aquisição do código, outros precisavam compreender os aspectos linguísticos, e em outros só havia o desinteresse e a falta de incentivo predominava. Não obstante, diferente da realidade também de muitos alunos da sede de Buriti, no entanto o presente artigo limitar-se-á a discorrer da realidade no Campo, do Povoado Alegre.

Kleiman (2010) em seus estudos afirma que parece paradoxal, mas é o conhecimento das trajetórias singulares de sujeitos em suas comunidades que mais pode contribuir para facilitar o acesso dos grupos tradicionalmente excluídos à escrita, via escola, embora as dificuldades no acesso a estas escolas, nessa fase tão importante na vida de uma criança, possa demorar muito para acontecer, devido à organização das turmas multisseriadas e que é uma forma de organização retrógrada de ensino na qual o professor trabalha às vezes na mesma sala de aula, com várias crianças da Pré-escola e do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com conhecimentos diferentes, ou quase nenhum, e com distorção idade/série, dificultando a aprendizagem e gerando muitas retenções.

O acesso a outros tipos de letramento possibilita a inserção dos estudantes em novas formas sociais de interagir através de novos objetos materiais, simbólicos e discursivos; Esse processo requer, por parte do estudante, a construção de novos modos de agir, cognitiva, discursiva e interacionalmente, isto é, novos modos de dizer, de significar/interpretar, sistematizar, intervir, problematizar e se posicionar nas práticas. (KLEIMAN, 2005)

Nos povoados próximos e até mesmo em algumas turmas do povoado Alegre, muitas vezes o trabalho é fragmentado e isso pode causar a ausência de uma educação que atenda aos princípios e diretrizes para Educação do Campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394-96 artigo 28 estabelece que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O ano de 2017 poderia ser diferente para aquela comunidade, ao observar e interagir com as famílias; a escola assume um papel importantíssimo que é estabelecer vínculos de aproximação com a realidade do campo, é instaurar formas e possibilidades de mudanças significativas na vida de crianças e jovens esperançosos por educação; o interesse em conhecer o código verbal e ter uma valorização acerca de como pensa e como organiza sua vida e seu entorno.

Angela Kleiman (2007) enfatiza que, “uma perspectiva escolar de letramento tem por foco atividades vinculada a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. Um projeto de letramento não substitui os eixos temáticos nem os eixos conteudísticos importantes no trabalho escolar, como ratifica Kleiman (2007,pág.2), antes deve ser o eixo estruturador das atividades em sala que permitem ressignificar as práticas pedagógicas.

A análise abaixo versa sobre os dados coletados dos alunos ingressantes no 6º ano. Os sujeitos pesquisados são participantes que brevemente iniciaram suas produções a respeito da cultura do milho, o período era da colheita do grão, mas eles aproveitaram e descreveram também todas as etapas, até chegar à mesa para consumo. A investigação apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos indícios representacionais deixados por textos cuja temática se relaciona ao ser aluno.

A intenção é refletir sobre as representações reveladas nas imagens e nos textos elaborados pelos alunos inicialmente. A seguir, serão analisados alguns textos elaborados ao longo da disciplina de Língua Portuguesa e arte, visando perceber modos de significar a figura do aluno em suas representações acerca da cultura do milho em sua comunidade.

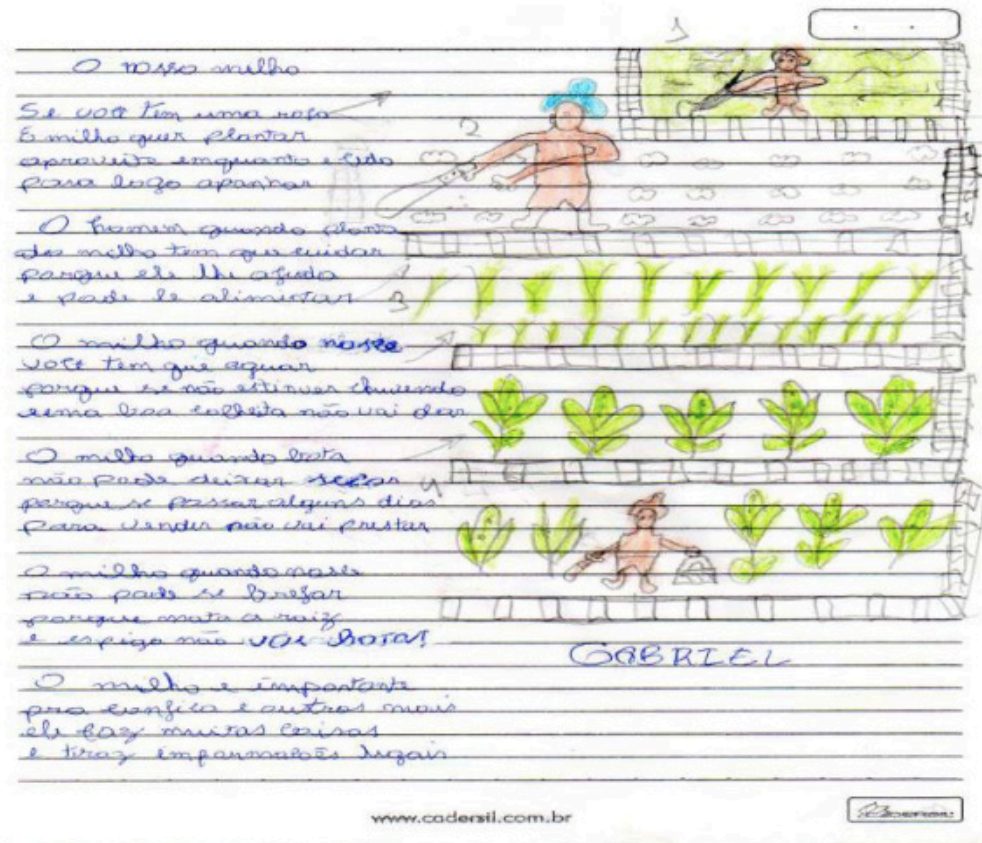


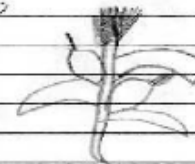
Figura 1-Poesia do aluno do 6º ano-Gabriel-Povoado Alegre

Ricardo

(26.04.2019)

A Riqueza do milho

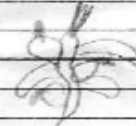
O milho na sua variedade
é um grande privilégio
e que está entre os cereais
e também no nosso cotidiano.



O milho em sua variedade
nao deixou de ser utilizado
para quando fora no verão
queitcos uma coisa plantar.



Da massa se faz o suco
do milho se faz a farinha
existem também rações
para gatos e as guatinas.



quem não sabia
agora sabe
e que o milho pode fazer
de ajuda a engordar
e também melhorar.



O milho quando tá com
do e muito saboroso
mas quando está cozido
é muito gostoso.



Figura -2 Poesia do aluno do 6º ano –Ricardo Povoado Alegre

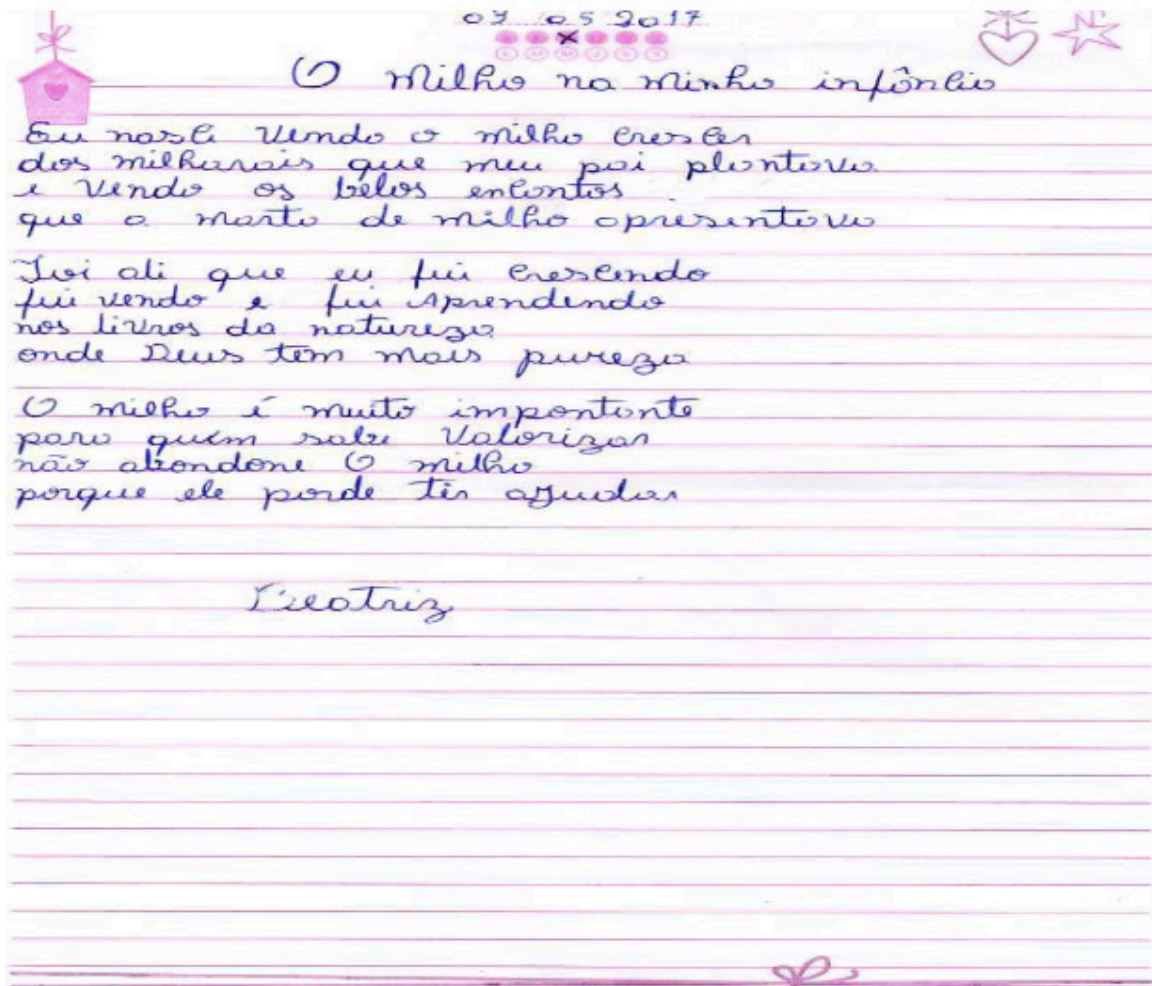


Figura 3-Poesia da aluna do 6º ano-Ana Beatriz-Povoado Alegre



Figura 4 -Alunos desenham imagens das etapas de Plantio do milho-Povoado Barroão



Figura 5-Aluna expõe as riquezas do milho

Percebe-se que os alunos descrevem por meio de imagens e dos textos as etapas de plantio e colheita do milho, que é uma cultura muito “festejada na região”. Nas figuras acima nota-se ainda os detalhes deixados pelo aluno e da singularidade em sua representação. Na exposição sobre o mesmo tema de uma forma poética, emotiva e muito significativa; os alunos também expressam a importância desta cultura para sua família. Os textos e as imagens são formas de expressão sobre o que percebem e vivenciam em cada comunidade, reflete ainda o processo inicial na escrita em que os discentes a seu modo observam o seu entorno; escrever sobre o cotidiano é oportunizar ao aluno reviver momentos significativos e inesquecíveis para sua vida escolar.

3 | A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA PRESENTE NOS POVOADOS

As diferentes formas de expressar-se seja oralmente, ou verbalmente no Brasil, ou em determinada região local pode contribuir para as desigualdades presentes no contexto escolar, entender esse processo linguístico e os papéis assumidos em várias esferas sociais pode mudar a realidade de muitas comunidades quando vem à tona as dificuldades no ato de ler e escrever. Borttonni – Ricardo (2004) ressalta que:

[...] Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio [...]

(BORTONNI-RICARDO, pág. 23,2004).

Há décadas, a Unidade Integrada Jacob Marques, repassa uma educação

formal e diversos alunos são “ouvidos” por meio de suas histórias riquíssimas, e que fascinam de forma extraordinária quem os ouve e vê, à sua maneira peculiar e com um vocabulário rico em neologismos; nada se compara ao perceber o interesse dos discentes ao participarem das atividades escolares; eles foram avaliados de diversas formas e quando se iniciou a Sequência Didática com a literatura de cordel, foi ainda mais gratificante, pois suas culturas, tais como: a do milho em cada povoado, a do feijão e das frutas tão comuns e abordadas em sua oralidade e na escrita ficaram de certa forma valorizadas, o que facilitou o processo ensino-aprendizagem.

Assim que os alunos foram organizados em grupos e ouvidos individualmente, realizava-se um acompanhamento semanal por meio de leituras de suas respectivas produções, e tudo ficou mais claro; os caminhos para escrita cada dia tornavam-se mais largos - as autoavaliações, os seminários e todo o levantamento previamente do conhecimento dos alunos evoluía gradativamente, às vezes regrediam, outros eram mais lentos, mas perseverantes, tinha os mais rápidos e ainda os equilibrados.

Relacionar o tema de um texto com a vivência cotidiana é uma das chaves analíticas mais comuns em sala de aula. Este fato expõe uma fragilidade de análise que é, por falta de expressão melhor, constituída historicamente. [...] Não se trata, no entanto, de impor um discurso teórico a adolescentes que ainda estão constituindo percursos de leitura, e sim de ofertar conhecimento a fim de que percebam a literatura como um “acontecimento” em que se pensa o discurso de maneira diversa ao que lhe é comum[...] (RIOLFI, [et.al] pág.96,2008).

Em contrapartida, percebia-se o fascínio e busca constante dos alunos por mudanças, sonhavam com uma história diferente para suas vidas, alguns se sentiam felizes somente em pertencer àquela comunidade, outros pretendiam alçar voos para a capital (continuar os estudos), mas não queriam esquecer do seu lugar, de suas origens..

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social. (KLEIMAN, 2010, pág.2)

Assim, começou-se a busca constante por concretizar alguns dos sonhos relatados em seus respectivos diários, à sua maneira de escrever como foi supramencionado. O universo linguístico daquela comunidade começava a ser registrado em seus cadernos, em suas vidas; fazia sentido decodificar e compreender, interpretar o que estava escrito, pois ali em seu contexto eram vivenciadas práticas relacionadas ao seu cotidiano. E para os discentes tinha um significado, quando estavam reunidos representavam a linguagem da sua casa, do seu povoado, a gramática era internalizada; logo nascia a oportunidade de refletir linguisticamente e conhecer vários repertórios.

Para Marcuschi (2001) a oralidade seria uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora;

[...] ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos. O *letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances. MARCUSCHI (2001, p. 25-26)

Ademais, a informalidade e a formalidade podem promover no indivíduo a oportunidade e liberdade em expressar-se e ser entendido, além de realizar atividades simples nas diversas esferas sociais, desde cedo as crianças vão se apropriando disso e tornando-se cada vez mais leitores autônomos.

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos. (KLEIMAN, 2010)

Dessa forma, quando esse momento de “expressar-se, comunicar-se” é bem receptivo, esse sujeito será capaz de dialogar e interagir em seu meio, e saberá adequar-se gradativamente nas circunstâncias vindouras, seja acadêmica, religiosa; na sociedade.

4 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O GÊNERO CORDEL: UMA METODOLOGIA

Dolz (2004), afirma que “compreender e produzir textos são atividades humanas que necessitam de dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem”. A busca pela democratização dos usos da língua portuguesa, minimizar o fracasso escolar são algumas metas do autor quando se refere ao desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Não foi diferente no início deste trabalho, inspirados e motivados com mudanças e aprimoramento na realidade linguística dos discentes reuniram-se pais e mestres e deu-se início às etapas da Sequência Didática; durante oito meses, inicialmente abordando-se as práticas de linguagem presente no cotidiano dos alunos que residem no Campo, e que tem direito a uma Educação do Campo.

Sendo assim, os alunos foram observados durante algumas semanas pelo corpo docente e geraram-se alguns relatórios sobre a realidade dos alunos do 6º ano. Alguns sabiam se expressar por meio de desenhos de forma organizada, outros decodificavam, mas não compreendiam outros ainda tinham dificuldades de aprendizagem, e outros não eram alfabetizados. Soares (2007) categoricamente conceitua o termo alfabetização, e afirma que “alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.”

Como parte deste trabalho também era contribuir com o progresso na leitura de todos os alunos, mesmo os que estavam no processo de alfabetização também participaram das atividades propostas durante a sequência, sendo necessárias adaptações nas atividades de cada professor.

Na segunda etapa, considerando-se a sequência didática como a principal ferramenta proposta para ensinar a ler e escrever organizou-se um grupo de alunos para escolha dos livros que aquele respectivo grupo iria iniciar lendo, depois outros, à medida que iam também registravam em seus cadernos o que compreendiam e apresentavam o livro e suas impressões sobre o mesmo para os pais, colegas e professores da escola, em uma data previamente acordada com a direção da instituição.



Figura 6-Aluno apresentando livro à turma

À proporção que iam, a cada dia ficavam empolgados e cheios de esperança. Nesse processo um dos alunos inicia a leitura das poesias do Patativa do Assaré e começa a compartilhar em sala de aula, deslumbrado com aquela forma de escrever. Inicia-se a partir desse momento a abertura para trabalhar com outros textos do mesmo gênero; o cordel surge de maneira espontânea e a partir do interesse do discente.

Por conseguinte, os caminhos da escrita iam se perfazendo e leitura e escrita estavam bem próximas de se concretizar naquele espaço. Sistemáticamente foram trabalhadas as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa, além de estímulos progressivos a autonomia e a escrita criativa dos alunos por meio da competição no-Concurso escrevendo a história onde vivo; que foi inspirado nas Olimpíadas de Língua Portuguesa que ocorrem a cada dois anos nas escolas públicas.

As oficinas de produção textual, organização do gênero iniciam e cada aluno declamava e continuava a escrita na escola. O processo de reescrita também ocorreu de forma satisfatória e cada aluno participou, auxiliado pelos docentes.

Continuam com as leituras e o regimento do concurso é organizado por uma

comissão e os alunos ficam mais fascinados e cheios de vontade em se inscrever. Nesse processo houve uma mobilização também externa, como conseguir os prêmios para o concurso? Surge a ideia de apresentar o projeto para os empresários, pessoas físicas, comerciantes em geral da sede de Buriti; exposto os objetivos e as ações que estavam ocorrendo na escola; aceitaram ser nossos parceiros e o concurso alcançou uma dimensão de prêmios surpreendente! Quando a sociedade, civil e poder público se organizam, a chama da esperança permanece.

Dessa forma, finalizou o ano letivo, cheio de muito conhecimento, mas principalmente motivação nos olhos, na vida daqueles pequenos escritores do campo. Logo abaixo as imagens dos principais momentos das etapas da Sequência Didática, do acompanhamento das famílias, da comissão julgadora e dos finalistas do concurso realizado.



Figura 7-Gestora da escola e pais



Figura 8-Comissão julgadora



Figura 9-Contação de histórias



Figura 10-Gestora, Professores, alunos, pais.



Figura 11-Cumlminância da



Figura 12-Exposição de cordéis na escola

1ª etapa do projeto



Figura 13-Famílias na escola



Figura 14-Finalistas do concurso



Figura 15- Participantes da cerimônia de premiação

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização dos saberes é fundamental na vida do cidadão, a mudança em sala de aula acontece quando continuamos nosso processo de leitura e escrita que iniciou na infância, pois é ao longo da vida com os discentes que descobrimos novos escribas e vários autores vão sendo formados nessa jornada de conhecimento que é a vida, a significação e valorização do espaço em que vivo as histórias ali plantadas, ficam enraizadas em nossas mentes, esse contato com o solo é importante, mas as marcas deixadas pelas vidas, pelas amizades e pelos vínculos que criamos nunca se apagam. Somos responsáveis por muitos escritores que passam em nossas vidas, em nossas salas de aula e isso faz toda diferença quando temos a oportunidade de contemplar suas conquistas num futuro bem próximo.

As produções individuais dos inscritos no concurso ainda não podem ser divulgadas, pois está sendo organizada uma coletânea com as produções inéditas sobre o tema: o lugar onde vivo. E para não finalizar, lembro de que Independente dos dias vindouros, o mais importante é equilibrar em todas as esferas sociais, a palavra, as vozes dos alunos muitas vezes “esquecidos”, desvalorizados, mas com perspectivas que podem ser notadas, incentivadas pela escola, pelos pais , pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BICALHO, D.C **O Letramento e leitura: formando leitores críticos** In:Língua Portuguesa: ensino

fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: 87. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23 dez. 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ In:**Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos**/{equipe de produção Anna Helena Altenfender, Maria Alice Armelin}.-São Paulo:Cenpec,2010. Coleção da Olimpíada,Pág-13-15.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

Ensino de Língua Portuguesa/Cláudia Riolfi... [et.al.]-São Paulo: Cengage Learning, 2014.-(Coleção ideias em ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)pág.96.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. In *Caminhos da escrita*. Curso online de formação de professores. Programa *Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro*, CENPEC/MEC, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PELISSARI Cristina. **O Caminho para alfabetizar**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao/inic.shtml>. Acesso em: 24/01/2018. Às 20:30.horas.

SOARES, Magda, Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. Editora contexto, 5ª edição, 2007 pág.18.

NOÇÕES GERAIS DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL

Marina de Alcântara Alencar

Universidade Federal do Tocantins
Araguaína/TO

Priscila Francisco da Silva

Faculdade Católica Dom Orione, Direito
Araguaína/TO

Marcondes da Silveira Figueiredo Junior

Faculdade Católica Orione, Direito
Araguaína/TO

RESUMO: Visando compreender os diversos aspectos e obter uma noção geral da prática no processo administrativo fiscal, tema afeto ao direito tributário, esta pesquisa abrangeu a relação contribuinte versus Administração Pública. Utilizando-se da abordagem qualitativa, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e documental, baseada na análise da legislação aplicável. Ao final, Concluiu-se que o processo administrativo fiscal independente de quem esteja correto nesta relação administrativa processual, representa uma observância e respeito aos princípios constitucionais do contraditório, à ampla defesa e ao devido processo legal, institutos estes que devem sempre persistir em um Estado Democrático de Direito.

PALAVRAS-CHAVE: Processo administrativo; Direito Tributário; Direito Administrativo.

ABSTRACT: Aiming to understand the various aspects and obtain a general notion of practice in the fiscal administrative process, subject matter to the tax law, this research covered the taxpayer versus Public Administration relationship. Using the qualitative approach, the methodology used was the bibliographical and documentary research, based on the analysis of the applicable legislation. At the end, it was concluded that the administrative tax procedure, independent of whoever is correct in this procedural administrative relationship, represents an observance and respect for the constitutional principles of the adversary, ample defense and due process of law, institutes which must always persist in a State Democratic Right.

KEYWORDS: Administrative process; Tax law; Administrative law.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar acerca do processo administrativo fiscal, afim de que se possa compreender os seus diversos aspectos e obter uma noção geral de como este processo ocorre na prática, tendo em vista que trata-se de um tema de suma importância para o ramo do Direito Tributário, já que abrange principalmente a relação entre contribuinte e Administração Pública.

Para tanto, optou-se por utilizar do método de pesquisa bibliográfica e análise da legislação pertinente, a partir de uma abordagem de natureza qualitativa, de modo que através de uma reflexão acerca do conteúdo trazido nas obras de renomados autores que tratam do tema em discurso e da leitura das normas das normas trazidas pela Lei Federal nº 9.784/99, do Decreto nº 70.235, e da própria Constituição Federal de 1988, se pudesse reunir um conjunto de dados suficientes para fundamentar a argumentação que será exposta.

Diante disso, será abordado inicialmente a respeito de algumas peculiaridades gerais do processo administrativo fiscal em si, tais como o seu conceito e uma breve síntese histórica, e em seguida, será abordado sobre o seu desenvolvimento, o qual abrange uma fase não contenciosa ou ainda uma fase contenciosa.

2 I DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL

O processo administrativo fiscal, também denominado de processo administrativo tributário ou ainda de ação fiscal, representa o conjunto de procedimentos voltados a aplicação e interpretação da legislação tributária a fim de que se possa sanar um conflito envolvendo questões tributárias a serem decididas por autoridades da Administração Pública, de modo que o Poder Judiciário não se encontra envolvido nos tramites deste procedimento, tendo em vista que limitasse apenas a seara administrativa.

2.1 Conceito e normas norteadoras do PAF

Ferreira (2012, p. 223) traz que: “O processo administrativo fiscal se refere ao conjunto de atos necessários à solução, na instância administrativa, de questões relativas à aplicação ou interpretação da legislação tributária.”

Deste modo, evidencia-se que tais procedimentos envolvem geralmente um conflito entre o contribuinte e a Administração Pública, onde o primeiro impugna uma determinada pretensão do ente estatal a respeito da cobrança de um crédito no qual julga ser indevido, cabendo a interpretação das autoridades da própria administração realizar interpretar as normas pertinentes e decidir de que forma será aplicada.

É o que informa Brito (2003, p. 55):

Sempre que houver uma obrigação tributária, seja ela principal ou acessória, que espontaneamente não tenha sido satisfeita pelo contribuinte, ou por aquelas pessoas a quem a lei transfere ou incumbe essas obrigações, pode ser exigido pelo Fisco o pagamento do tributo ou a penalidade pecuniária decorrente, mediante o seu lançamento, o que poderá dar ensejo a um conflito e nascimento do processo administrativo fiscal.

Neste diapasão, verifica-se que o processo administrativo fiscal se inicia com a constituição do crédito tributário, através do lançamento tributário, seja ele por homologação, de iniciativa do contribuinte, ou por meio de atividade estatal, através da realização de fiscalização, resultando na notificação do lançamento tributário, ou

por intermédio da lavratura de auto de infração, ambos seguindo os ritos legais de intimação do contribuinte.

Machado (2010, p. 307), traz ainda que:

O processo administrativo Fiscal compreende, em sentido amplo, o conjunto de atos administrativos tendentes ao reconhecimento, pela autoridade competente, de uma situação jurídica pertinente à relação fisco-contribuinte. Em sentido restrito do termo representa a espécie do processo administrativo destinada à obtenção de decisão da administração sobre um litígio que versa sobre a exigência, ou não, do crédito tributário. Em seu sentido amplo, abarcaria todas as fases compreendidas na chamada dinâmica da relação fisco-sujeito passivo, isto é, desde os atos preparatórios ao lançamento até a solução do contencioso administrativo.

Quanto as principais fontes normativas que autorizam e regulam este processo, pode-se citar: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com destaque para o artigo 5º e seus incisos XXXV, LIV, LV, LVI, LX, que tratam principalmente no que concerne à sua autorização e sobre os seus princípios norteadores; A Lei Federal nº 9.784/99, que tratou de definir regras para os processos administrativos conduzidos no âmbito da Administração Pública Federal; e ainda o Decreto nº 70.235, de 06 de março de 1972, que trata-se da norma central no que diz respeito a regulamentação na forma de norma específica acerca do processo administrativo fiscal.

2.2 Síntese histórica do processo administrativo fiscal

Em tempos pretéritos, prevalecia o entendimento de que nenhum outro órgão que não o Poder Judiciário teria poder de decisão no tocante a conflitos envolvendo direito individuais e ainda a máxima de que era proibida proibição a exclusão de apreciação pelo Poder Judiciário acerca de qualquer lesão a direitos, ainda que esta lesão seja decorrente de atos da Administração Pública, era a chamada “Jurisdição Una” ou universalidade da jurisdição (MACHADO, 2010).

No ano de 1934, com o advento de uma nova Constituição, fora estabelecido um tribunal especial no qual dentre suas atribuições estava a possibilidade de julgar recursos de atos e decisões do Poder Executivo, porém sem retirar a aptidão da função jurisdicional que é específica do Poder Judiciário.

Com a Constituição de 1967, este tribunal continuou existindo, e o poder jurisdicional exclusivo do Poder Judiciário também, todavia, o seu artigo 203 trazia a possibilidade de criação de órgãos administrativos, dentre os quais o Conselho de Contribuintes, o Conselho de Recursos da Previdência Social, o Conselho de Recursos do Sistema Financeiro Nacional e dentre outros, que seriam capazes de decidir acerca de determinadas questões fiscais e previdenciárias, o que já trazia indícios de que aos poucos estava se formando e possibilitando um processo administrativo fiscal.

Foi então em 1969 que pelo artigo 1º do Ato Institucional nº 12, foi editado o Decreto-Lei nº 822, de 05 de setembro de 1969, que em seu artigo 2º possibilitava ao Poder Executivo regular o processo administrativo quanto a determinação e exigência de créditos tributários federais. A partir disso o Poder Executivo através do Decreto nº

70.235/72 passou a regulamentar Processo Administrativo Fiscal a qual mais tarde fora atribuído status de lei.

Por fim, com o advento da Constituição Federal de 1988, é possibilitado constitucionalmente a resolução de conflitos que envolvem questões fiscais na seara administrativa, desde que respeitados os direitos ao contraditório e a ampla-defesa, tanto que, conforme definido no inciso LV do art. 5º, é dito que: “Aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.”

3 I DAS FASES DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL

As fases do processo administrativo fiscal abrangem a determinação, constituição e exigência do crédito tributário, a partir de uma fase não contenciosa onde haverá a constituição em si do crédito tributário a partir do seu lançamento mediante um ato formal e reduzido a termo e com eficácia validada a partir da efetiva intimação do devedor e posteriormente com uma fase contenciosa que se inicia no caso de impugnação do lançamento tributário pelo contribuinte.

Destaca-se, ainda, que alguns autores incluem também como fase do processo administrativo fiscal, o momento de arrolamento dos bens do contribuinte para suprimento do crédito tributário.

Será analisado a seguir de forma mais objetiva, as fases principais de lançamento tributário pela Administração Pública, e das possibilidades de questionamento deste lançamento perante as instâncias legais administrativas a partir de suas fases: contenciosa e não contenciosa.

3.1 Fase não contenciosa

Os procedimentos que envolvem a fase não contenciosa, também chamada de fase um, ou simplesmente de procedimento, correspondem ao momento inicial do processo da atividade de constituição do crédito tributário, o qual é atividade privativa da Administração Pública, que o faz por meio do lançamento, que compreende a verificação quanto a ocorrência ou não de um fato gerador capaz de gerar uma obrigação correspondente, determinar o sujeito que o praticou, identificar qual a matéria tributária cabível e fim, se for necessário, aplicar a penalidade cabível.

Consoante a isto, o artigo 142, do CTN, dispõe:

Art. 142. Compete privativamente à autoridade administrativa constituir o crédito tributário pelo lançamento, assim entendido o procedimento administrativo tendente a verificar a ocorrência do fato gerador da obrigação correspondente, determinar a matéria tributável, calcular o montante do tributo devido, identificar o sujeito passivo e, sendo caso, propor a aplicação da penalidade cabível.

Parágrafo único. A atividade administrativa de lançamento é vinculada e obrigatória, sob pena de responsabilidade funcional.

O lançamento do crédito tributário pode dar-se de forma direta ou de ofício, que é quando a própria Administração Pública o realiza por iniciativa própria, pelo fato de dispor de todas as informações necessárias, procedendo, portanto de forma direta, por declaração (ou forma mista), que é quando o Fisco recebe informações do contribuinte, o qual tem obrigação legal de prestar estas informações, para que se opere o lançamento, ou ainda, por homologação ou auto lançamento, que é quando o próprio contribuinte realiza o lançamento e antecipa o pagamento por si mesmo.

Assim, diante da possibilidade de imposição de sanção pelo Fisco, há um estímulo para que o contribuinte confesse a prática da infração, visando afastar a aplicação das pesadas multas tributárias, é a chamada denúncia espontânea, com o objetivo de incentivar a regularização da situação do contribuinte, que infringiu a legislação tributária, o instituto da “denúncia espontânea” caracteriza-se como uma espécie de privilégio ou favor legal fixado pelo CTN em seu artigo 148, conferindo ao contribuinte vários benefícios, podendo cumprir com sua obrigação sem incorrer em sanções tributárias, quais sejam, juros de mora e multa. (AMARO, 2010).

O § 2º do art. 161 do Código Tributário Nacional prevê ainda que a consulta formulada pelo contribuinte, dentro do prazo legal para o pagamento do crédito, enquanto pendente de resposta, evita a cobrança de juros moratórios, a imposição de penalidades ou a aplicação de medidas de garantia

Em regra, inicia-se a fase não contenciosa com a lavratura do Termo de Início de Fiscalização, documento no qual os agentes administrativos dão início à verificação dos livros e demais documentos fiscais do contribuinte para averiguar se ele está agindo nos moldes determinados pela legislação pertinente. O direito à Fiscalização é uma garantia constitucional, conferida pelo artigo 145, § 1º, cujo efeito principal é a exclusão da espontaneidade.

Sendo realizado o lançamento (constituição do crédito tributário) pelo servidor competente, segundo o artigo 7º do Decreto 70.235/72, deve-se cientificar o sujeito passível ou o seu preposto, acerca da existência da obrigação tributária. Neste sentido, assim reza o artigo 23 do Decreto 70.235/72:

Art. 23. Far-se-á a intimação:

I - pessoal, pelo autor do procedimento ou por agente do órgão preparador, na repartição ou fora dela, provada com a assinatura do sujeito passivo, seu mandatário ou preposto, ou, no caso de recusa, com declaração escrita de quem o intimar; II - por via postal, telegráfica ou por qualquer outro meio ou via, com prova de recebimento no domicílio tributário eleito pelo sujeito passivo; III - por meio eletrônico, com prova de recebimento, mediante:

a) envio ao domicílio tributário do sujeito passivo; ou

b) registro em meio magnético ou equivalente utilizado pelo sujeito passivo.

Assim, considera-se realizada a intimação pessoal do sujeito passivo na data de assinatura do documento de intimação ou quando declarada a sua recusa em cumprir

com a obrigação na qual passou a ter ciência.

Quanto a prova acerca da intimação, tem-se que:

É o Fisco que deve provar quando foi recebida pelo contribuinte a notificação de lançamento, sob pena de não poder ser decretada a intempestividade da impugnação ou recurso por ele apresentado. Em qualquer dos casos, é possível a prova e a alegação da tempestividade, em preliminar da impugnação ou do recurso. (PAULSEN, 2013)

Caso a intimação ocorra de forma eletrônica, segundo o artigo 6º, da Portaria 259, de 13 de maio de 2.006, da Secretaria da Receita Federal, será considerada realizada a intimação 15 (quinze) dias contados da data de entrega do registro da intimação, da data registrada no site eletrônico, ou ainda da data de publicação do edital, caso este seja o meio utilizado.

A Lei nº 9.532/97, estabelece em seu artigo art. 64, que a autoridade tributária procederá ao arrolamento de bens e direitos do sujeito passivo sempre que o valor dos créditos tributários de sua responsabilidade for superior a trinta por cento de seu patrimônio conhecido, ou nos casos em que a soma destes créditos for superior a quinhentos mil reais. O arrolamento de bens pode também ser apresentado pelo sujeito passivo como garantia para fins de apresentação de recursos cabíveis.

Além disso, uma vez constituído o crédito tributário e estando o contribuinte ciente quanto a sua existência, deverá o mesmo em regra cumprir com sua obrigação tributária no prazo de 30 dias, todavia, caso o mesmo não concorde com a respeito da legalidade desta cobrança poderá neste mesmo prazo adentrar com uma intervenção administrativa por meio de uma impugnação administrativa, o que ensejará na fase contenciosa.

3.2 Fase contenciosa

Conforme já brevemente mencionado anteriormente, caso o contribuinte não concorde com o montante que está sendo exigido pelo Fisco, poderá segundo a legislação tributária buscar a esfera administrativa para que possa se defender por meio de uma impugnação administrativo e recursos cabíveis o qual deve ser apresentado no prazo de 30 dias.

Para Brito (2009, p. 20):

A etapa contenciosa (processual) caracteriza-se pelo aparecimento formalizado do conflito de interesses, isto é, transmuda-se a atividade administrativa de procedimento para processo no momento em que o contribuinte registra seu inconformismo com o ato praticado pela administração, seja ato de lançamento de tributo ou qualquer outro ato que, no seu entender, lhe cause gravame, como a aplicação de multa por suposto incumprimento de dever instrumental.

Logo, esta fase tem seu início com a impugnação da exigência formulada no auto de infração, documento este no qual o agente da autoridade administrativa narra a infração da legislação tributária atribuídas por ele ao sujeito passivo no período da ação fiscal, porém, cumpre-se ressaltar que não há necessidade de se esgotar

a via administrativa para o acesso ao Poder Judiciário, portanto, o contribuinte pode escolher entre a impugnação administrativa ou pela judicial.

Por meio da apresentação desta defesa administrativa causa de suspensão da exigibilidade do crédito tributário, desde que feita seguindo os parâmetros de casos e prazos estabelecidos em lei. Estão vedados os órgãos federais, estaduais e municipais de negar à manifestação impugnatória do contribuinte, esse efeito suspensivo.

Segundo os ditames da Lei, a impugnação deverá ser feita por escrito e deverá ser instruída com os documentos em que se fundamentar, sendo apresentada no órgão responsável pela notificação de lançamento, podendo indicar na sua peça impugnatória quais as provas que pretende produzir, requerendo diligências e perícias, bem como a apresentação de documentos que se encontram de posse da Administração Pública, conforme dispõe o artigo 37 da Lei nº 9.784/99.

Expõe Filho (2011, p. 37) que: “Podem ser alegados na defesa argumentos de caráter impeditivo (ex.: sucessão, questão processual), modificativo (ex.: pagamento parcial, créditos parciais, depósito judicial) e extintivo (ex.: decadência, compensação).” Porém, é importante salientar que na fase contenciosa, o ônus da prova no processo administrativo fiscal é sempre do sujeito ativo e não do contribuinte.

Caso a reclamação do contribuinte seja julgada improcedente pela autoridade de primeira instância, caberá o recurso voluntário ao órgão de segunda instância, observado o prazo da legislação específica, o qual em âmbito federal se dá pelo Conselho Administrativo de Recursos Fiscais e a Câmara Superior de Recursos Fiscais.

A decisão unânime de última instância, se favorável ao contribuinte, em regra impedirá que o Fisco recorra às vias judiciais e encerra a instância administrativa. Caso a decisão de última instância seja desfavorável ao contribuinte, faculta-se a este rediscutir a questão pelas vias judiciais. Por fim, não sendo unânime a decisão de segunda instância, a legislação específica poderá estabelecer o cabimento de recurso especial ou do recurso de revisão, que poderá ser dirigido a um Conselho Superior de Recursos, ao Secretário da Fazenda ou ao Secretário das Finanças.

4 | CONCLUSÃO

Diante dos dados compilados, restou-se demonstrado algumas noções gerais a respeito do processo administrativo fiscal, processo este que se faz necessário para a solução, na instância administrativa, acerca de questões relativas à aplicação ou interpretação da legislação tributária, o qual é norteado principalmente pela Lei Federal nº 9.784/99 e pelo Decreto nº 70.235/72, e diante do que restou auferido no estudo de sua evolução histórica, trata-se de uma conquista para os contribuintes, tendo em vista que estes poderão ter seus problemas resolvidos mais rapidamente no âmbito administrativo e sem que haja gastos processuais por vezes exacerbados como ocorre na instância judicial.

Destarte, com relação as fases do processo administrativo fiscal, foi possível auferir que a depender da etapa em que se encontra pode compreender a atuação tanto da Administração Pública como do contribuinte, como no caso da fase não contenciosa, a qual consiste em uma atuação de maior amplitude pelo Fisco, já que o mesmo através de um procedimento de fiscalização determina a ocorrência de uma determinada obrigação tributária e deve intimar o sujeito passivo para que tenha ciência de sua dívida fiscal, enquanto que na fase contenciosa, a mesma se dará por uma atitude maior do contribuinte, que caso insatisfeito com a dívida que lhe está sendo cobrada, deverá impugná-la no prazo adequado e assim impetrar administrativamente o recurso cabível.

Por fim, conclui-se que o processo administrativo fiscal independente de quem esteja correta nesta relação administrativa processual, representa uma observância e respeito aos princípios constitucionais do contraditório, à ampla defesa e ao devido processo legal, institutos estes que devem sempre persistir em um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

AMARO, Luciano. **Direito tributário brasileiro**. 13^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972**. Dispõe sobre o processo administrativo fiscal, e dá outras providências. Brasília, 06 mar. 1972. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d70235cons.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999**. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Brasília, 29 jan. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRITO, Maria do Socorro Carvalho. O processo administrativo tributário no sistema brasileiro e a sua eficácia. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 66, jun. 2003.

FERREIRA, Ricardo J. **Manual do ICMS do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Ferreira, 2012.

FILHO, Pedro de Almeida Martins. O processo administrativo fiscal no sistema tributário brasileiro e sua eficácia prática no âmbito federal. **IDP - Instituto Brasiliense de Direito Público**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/370/Monografia_Pedro%20de%20Almeida%20Martins%20Filho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MACHADO, Hugo de Brito. **Curso de Direito Tributário**. 27^a. edição. São Paulo: Malheiros, 2010.

PAULSEN, Leandro. **Direito tributário**: Constituição e Código Tributário à Luz da Doutrina e da Jurisprudência. 9.ed. São Paulo: Livraria do Advogado, 2013.

NORMALIDADE E ANORMALIDADE DISCUTINDO ENQUADRAMENTOS COMPORTAMENTAIS

Paulo de Tasso M. de Alexandria Junior

Organizador-Autor (Faculdade Católica Dom
Orione, Tocantins).

Jéssica Gontijo Nunes

Faculdade Católica Orione, Araguaína – Tocantins
Autora.

Juliane Hirose Malizia

Faculdade Católica Orione, Araguaína – Tocantins
Autora.

Mariana Araújo Bichuete Cavalcante

Faculdade Católica Orione, Araguaína – Tocantins
Autora.

Millais Lariny Soares Rippel

Faculdade Católica Orione, Araguaína – Tocantins
Autora.

RESUMO: O presente artigo pretende levantar pontos de reflexão e problematização em torno da polêmica existente sobre os conceitos de normalidade e anormalidade com base nos paradigmas das ciências psicológicas, que venham a questionar a sociedade normatizadora. Tal estudo viabilizará pontos de discussão em torno do processo histórico-cultural dos aspectos acerca dos conceitos de normalidade e anormalidade, percepções e questionamentos acerca do indivíduo normal e anormal, normalidade e o enquadramento em uma sociedade de consumo, a infância rotulada a partir de conceitos de normalidade

e o papel das redes sociais no tocante à influência das subjetividades e padronizações de comportamento. Para tanto, houve necessidade de coletar dados obtidos a partir de artigos, literaturas referenciadas selecionadas, às quais, serviram como fundamento teórico. Apesar de existir espaço para ampla discussão, foram encontrados poucos trabalhos relacionados a essa temática. Evidentemente, a problemática fomentada, é geradora de fatores emocionais, psicológicos, físicos e demais aspectos constituintes do ciclo vital. Por ocasião dos padrões ditos certos e errados impostos pela sociedade é notável o preconceito sobre um indivíduo que possui determinado tipo de comportamento diferenciado. Em consequência, esta situação promove a este sujeito, um prejulgamento e exclusão do meio em que vive, podendo inclusive ser qualificado como “perigoso” ou “não apto” para a convivência social.

PALAVRAS-CHAVE: Normalidade;
Anormalidade; Comportamento;
Enquadramento;

ABSTRACT: The present article intends to raise points of reflection and problematization around the existing controversy about the concepts of normality and abnormality based on the paradigms of the psychological sciences that come to question the normatizadora society. This

study will enable discussion points around the historical-cultural process of the aspects about the concepts of normality and abnormality, perceptions and questions about the normal and abnormal individual, normality and the framing in a consumer society, the childhood labeled from concepts of normality and the role of social networks in relation to the influence of subjectivities and behavioral patterns. For this, it was necessary to collect data obtained from articles, selected reference literature, which served as a theoretical basis. Although there is room for wide discussion, few works related to this topic were found. Evidently, the problematic promoted, generates emotional, psychological, physical factors and other constituent aspects of the life cycle. On the occasion of the so-called right and wrong patterns imposed by society, prejudice is noted about an individual who has a certain type of behavior. As a consequence, this situation promotes this subject, a prejudgment and exclusion from the environment in which he lives, and may even be qualified as “dangerous” or “unfit” for social coexistence.

KEYWORDS: Normality; Abnormality; Behavior; Framework

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente a chancela do ser normal ou anormal advinha de tradições, crenças e valores de um indivíduo. No século XXI, é possível analisar o impacto que esta palavra gera nos seres humanos, pois julgamos a normalidade e a anormalidade pela aparência ou pelo modo de agir dos mesmos. O filósofo Michel Foucault, demarcou um posicionamento importante quanto a esse tema, e em seu livro ‘História da loucura’ (1972) afirmou que, “Os homens são tão necessariamente loucos que não ser louco significaria ser louco de um outro tipo de loucura” (FOUCAULT; 1972, p. 42).

De acordo com Nakagawa (2007), de modo distinto à Medicina, na psicanálise a “loucura” não parte da inferência da divisão entre normal e patológico. Para Freud a loucura faz parte de cada um de nós e está de certa maneira no nosso inconsciente, os “loucos” seriam aqueles que não resistiram a uma luta que é constante a todos nós na relação com o inconsciente, já uma pessoa considerada normal é aquela que possui um comportamento condizente com o momento e sentimento que está vivendo.

Atualmente, o desafio comportamental moderno se dá pela busca de identidade, a construção de si mesmo como sujeito único. A identidade resgataria a individualidade de cada ser, que apesar de ser constituída no coletivo não perderia seu valor na unicidade. Contudo, a sociedade dentro de seus aspectos de normalização postula que a identidade da população seja permanente, estável, controlada, sem grandes mudanças, paralisando o homem e sua construção não mais evolutiva.

Andery (1989, p. 61) destaca que para Ciampa a identidade é múltipla e mutável. É uma consequência das nossas relações, já que nos identificamos e nos diferenciamos através das relações sociais. Somos seres múltiplos, autores e personagens ao mesmo tempo. Contudo, a sociedade moderna, capitalista e exigente no seu princípio mais importante, o lucro, tem cobrado a potência do homem através

de uma grande competição social, manipulação da mídia e enquadramento em uma identidade estática sem construção e produtividade ficando-o em seus desejos de pertencimento e exclusão.

Sendo o sujeito um ser pensante, mutante, produtor e construtor de sua história pautado em uma época de rápidas transformações, sem tempo para pensar e refletir sobre si e seus conflitos. Isto tem causado um mal-estar em nossa civilização deixando-nos vulneráveis a surtos, crises existenciais, distúrbios emocionais, com muitas dúvidas e questionamentos. Estaria então o homem em real transformação ou se amoldando ao mundo e suas exigências estigmatizantes?

2 | PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL

De tempos em tempos a sociedade produz padrões de comportamento, o que gera indivíduos ‘estranhos’ que não se enquadram em nenhuma das formas impostas para a época. Segundo Bauman 1998, se as pessoas não estão sob tais características, elas se tornam o limite da sociedade:

Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo... Por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatório; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido - então cada sociedade produz esses estranhos (Bauman, Zygmunt. 1998. p. 27).

Segundo Bauman 1999, a estranheza vai muito além de conceitos ou significados, visto que, houve grandes mudanças no decorrer dos tempos. E através destas mudanças, o surgimento de classificações promoveram a produção das diferenças, que ao longo de sua história enfrentaram suas próprias convicções:

O fenômeno da estranheza não pode, porém, ser reduzido à geração de problemas hermenêuticos, por mais exasperantes que sejam. A insolvência da classificação aprendida é bastante perturbadora, embora percebida como algo menos que um desastre enquanto possa ser referida a um conhecimento que falta. Se pelo menos eu soubesse essa língua; se pelo menos eu quebrasse o mistério desses costumes estranhos... A diferença é algo com que se pode viver na medida em que se acredita que o mundo diferente é, como nosso, um “mundo com uma chave”, um mundo ordenado como o nosso, apenas mais um mundo ordenado por amigos ou inimigos, sem híbridos para distorcer o quadro e confundir a ação e com regras e divisões que podemos ainda desconhecer, mas que podemos aprender se necessário (BAUMAN, ZYGMUNT. 1999. p.65-66).

Assim, as relações do passado eram reduzidas à ‘amigos’ e ‘inimigos’, onde as diferenças e estranhezas eram pouco percebidas, o que não geraram grandes desafios e com a característica de densa sociabilidade. Os ditos ‘estranhos’ poderiam se enquadrar em umas das duas categorias, e preferencialmente, àquela que estivesse

com maior influência ou poder na sociedade. Ainda segundo o autor, os Estados nacionais deveriam tendenciar os comportamentos à coletivização da amizade, e com isso, requerer uma doutrinação e força para então, padronizar aspectos comportamentais e cognitivos (BAUMAN, 1999).

Docilizando corpos, docilizando mentes, serializando comportamentos, mantendo o humano dentro de padrões pré-estabelecidos e sob domínio da estruturação do status quo dominante, desmerecendo com olhos atravessados a quem se designa ao papel maior da contestação, da insurgência e do questionamento. Fazendo crer que a unanimidade eleva a potencialidade do ser e que as diferenças suscitariam o conflito tão importante para a mudança do estado morno do comportamento dócil das massas.

O Caso de Emily Cho

Mais ou menos três décadas atrás, Emily Cho ofereceu às mulheres americanas um serviço computadorizado de assessoria em moda. O questionário que se pedia às clientes, em perspectiva, para responder, investigava a imagem que a cliente queria projetar e como desejava que essa imagem fosse modificada para passar a individualidade, o jeito único, na verdade, do seu caráter. O restante devia ser feito pelo computador, que descobriria como uma cliente deveria montar seu guarda-roupa de forma a atingir os seus objetivos. A empresa de Emily Cho foi um grande sucesso.

No começo, ela achava que a intenção das suas clientes deveria ser desviada ao máximo da ideia de que “suas esperanças e sonhos pessoais eram entregues ao frio computador”. Para sua surpresa, logo notou que a estratégia proposta era mais eficiente: “a ideia do computador era exatamente o que atraía as mulheres”. As clientes pareciam gostar do envolvimento com alta tecnologia, na qual, aparentemente confiavam. Afinal, “o que precisavam era de uma fórmula clara para se vestir bem, não de uma ideia Caprichosa nascida do cérebro de outra mulher”. A senhorita Cho acreditava, porém, que suas clientes ainda não precisavam sentir que a “máquina distante, possivelmente desgovernada, não era operada por conta própria. A consciência de que outra mulher, a própria senhorita Cho, estava de alguma forma presente para manter o computador sob controle era tranquilizadora. Pelo menos foi a conclusão a que chegou a senhorita Cho.

O intuito da história é demonstrar que o indivíduo através de uma certa autonomia mascarada por uma submissão (aceitação) precisa de uma confirmação popular, a de afirmar que a própria individualidade segue o contexto imposto. As clientes de Emily não se sentiam bem pelo fato de não estarem adequadas de acordo com os costumes da época, assim estariam integrando suas individualidades a uma forma visível imposta na situação.

Em períodos mais recentes e com a proteção do estado, a destruição física e da cultura dos não-ajustáveis foi uma “destruição criativa”, segundo Bauman (1998). Seguindo a ambivalência de destruir e construir ao mesmo tempo, destaca-se o

processo que se perpetuou ao longo da história da civilização. Onde quer que seja constituída uma estrutura de socialização, haverá ali, uma ordem de estranhos que precisará ser descartada. Assim, aqueles considerados desapropriados à determinada sociedade ou território, serão considerados tal como uma tendência obscura em uma situação que deveria ser vista com clareza, que ultrapassou a fronteira e limite imposto.

De acordo com a teoria de Foucault, em seus apontamentos que tratam acerca do controle humano, o panóptico seria uma estrutura em formato circular, em seu centro localizava-se um pátio com uma torre no meio com um vigilante, encarregado de vigiar celas, que se localizam no entorno. Tudo que estivesse no centro ou dentro das celas seria exposto ao vigia, já quem estivesse nas celas não conseguiria enxergar o exterior. Neste contexto, o poder é simbolizado através do controle das massas, formatando populações totalmente controladas e vigiadas, com o objetivo de normatizar os indivíduos, produzir o normal e conseqüentemente, ao não seguir tais regras, eclode o ser anormal. (FOUCAULT 2005 Apud SILVA, 2008. p. 141-150).

3 | PERCEPÇÕES ACERCA DO INDIVÍDUO NORMAL E ANORMAL

As percepções sobre normalidade se modificaram ao decorrer dos anos, atualmente há uma confusão de conceitos entre o que vem a ser considerado normal, anormal e o patológico, o que gera questionamentos acerca do que a sociedade determina para estas classes e estados comportamentais frente ao ambiente social. Para responder a essas perguntas, se faz necessário realizar um levantamento teórico acerca dos estereótipos que as pessoas fazem sobre o comportamento considerado normal e anormal.

Segundo o Glossário de Termos Médicos Técnicos e Populares (2000), o termo normalização tem como significado a padronização, unificação e standardização. Já o termo anormal tem como significado anormal e aberrante. A normalização seria considerada a padronização de algo ou alguém, já o anormal estaria no hall do que é considerado contrário à lógica, verdade, ideia ou norma, sendo, até mesmo, visto como defeituoso.

GANGUILHEM, 2002, p. 92, aduz que:

“A norma é um conceito que não deve ser reduzido, pois não se tem uma ciência biológica do normal e sim uma ciência das condições biológicas que são consideradas normais”.

De acordo com Ganguilhem (2002, p. 145) ser anormal não significa que o indivíduo possui necessariamente uma patologia, mas o patológico é anormal. Rabaud difere anormal de doente, pois o uso incorreto da palavra faz com que o anormal se torne uma espécie de adjetivo de anomalia, tornando-se assim, anormal doente.

Segundo o critério de adaptação, a doença anomalia não possui motivos para alteramos os atributos de vocábulos. Para conceituar o patológico como normal, deve-

se definir o normal e o anormal por meio da frequência estatística relativa, visto que, a saúde completa contínua ainda pode ser considerada um fato anormal. A palavra saúde possui dois sentidos, a saúde como um bem orgânico e a saúde adjetivada que estabelece uma disposição e reação a possíveis doenças. Sendo assim, ao expressar que o indivíduo possui uma saúde perfeita é anormal, pois o fato de estar vivo inclui a experiência de que a qualquer momento pode haver a aquisição de qualquer doença física ou psíquica.

O termo estigma é frequentemente utilizado com a finalidade de referenciar um atributo depreciativo, mas é necessário que seja utilizado mediante o uso de linguagem dentro do âmbito das relações e não apenas de características do indivíduo. Sendo assim, um atributo que estigmatiza alguém pode atestar a normalidade de um indivíduo. Diante disso, a categoria social pode contribuir a um padrão de julgamentos que esse grupo e outros consentem, mas que ao mesmo tempo, não os utilizam. A diferença consiste em cumprir uma norma ou apoiá-la. A indagação do estigma surge quando há expectativa de que a norma não deveria ser apenas apoiada, e sim, cumprida. Dessa forma, é notado que um indivíduo não possa viver de acordo com o que é esperado dele, e mesmo assim, ainda se mantém protegido de sua identidade e se sente um ser humano normal (GOFFAMAN, 1988).

3.1 Normalidade e enquadramento em uma sociedade de consumo

A sociedade contemporânea e capitalista exige que as relações de consumo direcionem o ser para a manutenção de seu status quo, cobrando continuamente a potência do homem através das competições sociais, manipulando a mídia e o enquadre do ser envolvendo-o em uma identidade estática, sem (re) construção e produtividade, jogando com seus desejos de pertencimento e inclusão.

O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impede-nos de ser verdadeiramente sujeitos. A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas). Recorrendo a uma metáfora já utilizada anteriormente, o homem deixa de ser verbo para ser substantivo. (CIAMPA, 1989, p. 72)

Este ser pensante, mutante, produtor e construtor de sua história encontra-se em uma época de rápidas transformações, com tempo escasso para pensar e refletir sobre si e seus conflitos. Tal ambiente, tem causado dificuldades adaptativas em nossa civilização deixando-nos vulneráveis a processos patológicos desestruturantes, crises existenciais e distúrbios emocionais.

Segundo o relatório da Organização Mundial de Saúde publicado em 2001, Transtornos Mentais e comportamentais “caracterizam-se, geralmente, por combinação de ideias, emoções, comportamentos e relacionamentos anormais com outras pessoas”. Os transtornos mentais atingem mais de 25% da população em algum determinado

momento da sua vida, já 10% em qualquer momento da fase adulta e cerca de 20% dos pacientes atendidos pelo sistema básico de saúde têm uma ou mais perturbações mentais e do comportamento.

De acordo com a OMS (2001 p.53) “entendem-se por perturbações mentais e comportamentais [...] alterações do modo de pensar e do humor (emoções) ou por comportamentos associados com a angústia pessoal e/ou deterioração do funcionamento. ” Uma em cada quatro pessoas no mundo sofrerá uma alteração de saúde mental no decorrer de sua vida.

Problemas de saúde mental são responsáveis por uma grande quantidade de mortalidade e incapacidade, sendo responsável por 8,8% e 16,6% do total da carga de doença devido às condições de saúde em países de baixa e média renda. E a depressão será a segunda maior causa de incidência de doenças em países de renda média e a terceira maior em países de baixa renda até 2030.

As dificuldades psíquicas, aqui retratadas por dados oficiais, estimulam a nossa desconfiança quanto ao grau de implicação de uma sociedade de consumo estigmatizante/normatizante e os desajustes experimentados pelo homem a partir das influências que impactam os aspectos de sua formação e conduta.

Tal como diria Marx. Engels, 1998, p3:

Até agora, os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam [...] do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente.

Segundo Foracchi e Martins (1977, p. 24), a anomalia partiria na percepção de nosso senso comum, de um volume de pré-conceitos; ou seja, descrevemos como anômalo o que não é “normal”, e o normal seria todo o conjunto de ordenamentos éticos e contínuos de controle social, cuja violência, simbólica ou não, enquadra os seres humanos em suas diferenças individuais ou grupais e conforme a perspectiva classista dominante, que determina o “consenso compulsório”.

O domínio se daria pela formatação do pensamento, dentro daquilo que é considerado ‘correto’ e que, de algum modo, é aceito pela maioria em busca do afastamento dos sentimentos de rejeição provocados pelo discordar...o peso do afastamento se dará a qualquer um que ousar pensar diferente, agora classificado como insano, como despossuído de razão por não se adequar ao *modus vivendi* da maioria.

Conforme Chauí (1995, p. 167), a inversão entre “causa e efeito”, “princípio e consequência”, fez com que a experiência social direta fosse determinada apenas por sua aparência, onde as imagens desembocam invertidas no imaginário coletivo, que compõem um conjunto de representações entre os humanos e suas relações entre si, as coisas, valores, etc.

Portanto, as delimitações existentes e direcionadas ao ser, no sentido da castração da busca do eu, patologiza, adocece, condena-o ao sepulcro existencial,

agora inserido em um meio normatizante, que não dialoga com as diferenças e que provoca o banimento de quem, por opção ou destino, insiste em não contentar-se com o mundo obscuro das sombras projetadas em uma parede ao fundo de uma caverna.

4 | DESENVOLVIMENTO E ENQUADRAMENTOS – A INFÂNCIA ROTULADA.

Ainda na infância, inúmeras formas de normatização podem ser detectadas, as regras institucionais atuam sobre o comportamento, na educação, na vestimenta, na fala, etc. tal possibilidade ocorre, porque os serviços ofertados por estas instituições, ao longo do tempo, se preocupam em manter o controle de todo o processo de ensino.

Tais relações de poder são causadoras de sofrimento e por vezes, contrapondo-se às verdadeiras habilidades do indivíduo, juntamente com sua forma criativa de pensar, cultivando um terreno fértil para toda sorte de *'encaixotamentos psicossociais'*, estabelecendo como padrão a comparação a outros indivíduos e, por vezes, estigmatizando-o como incapaz por não se adequar à maioria *'serializada'*, o que certamente acabará por suprimir seus desejos e fantasias tão importantes e necessárias junto a esta fase de desenvolvimento.

A infância necessita ser um período que propicie este bem-estar, diretamente ligado a uma condição de descontração, liberdade, criatividade de pensamento, autonomia a fim de beneficiar o processo de desenvolvimento da pessoa humana. Contudo, diante das realidades políticas e sociais as quais vivenciamos atualmente em nosso país, será que estamos preparados para lidar com as diferenças? Será que saberemos valorizar as diversas formas de expressão e inteligência?

Crianças portadoras de transtornos ou déficits com carência de atenção, tratamento e acolhimento, mas, como estas crianças seriam vistas, nesta condição, por esta sociedade normatizante? De que maneira ela se percebe e são percebidas junto a este contexto?

Por seu estado, podem sentir-se excluídas tendo sua autoestima afetada. Como exemplo, algumas podem ter dificuldades em conseguir brincar com outras, tirar notas mais baixas, ser mais dispersa, apresentar maior dificuldade para manter a concentração, foco, como também traços de agressividade e intolerância a regras e aspectos sociais esperados para o comportamento em cada fase de desenvolvimento.

Em casos onde o comprometimento se dá junto à aquisição e construção dos conhecimentos, evolução da estrutura mental e desenvolvimento das emoções, é importante que se diga que, ao serem diagnosticadas precocemente seguidos de um tratamento adequado, possivelmente terão uma grande possibilidade de adquirirem um bom rendimento nos aspectos relacionados à aprendizagem conquistando uma boa qualidade de vida. Associado a um acompanhamento que alcance as particularidades e valorize os elementos positivos que estão além das diferenças e situações de conflitos. (ECCHELI, 2008).

A escola por sua vez, não considera como válido o repertório de aprendizagens que o aluno traz de seu cotidiano, enquanto cidadão advindo dos mais diversos e comprometidos contextos sociais. Embora seus desempenhos até então tivessem sido suficientes na vida fora da escola, são considerados agora, inadequados, com uma linguagem insuficiente e uma resposta educativa abaixo dos padrões esperados pela escola. Os alunos, por não adquirirem e produzirem os conhecimentos necessários às atividades escolares são considerados incompetentes ou com baixo rendimento escolar. A escola não está preparada para receber os alunos que representam uma diversidade cultural ou que difiram do aluno padrão. (RODRIGUES; ARAGÃO 2017, v.21. p. 984).

Segundo Patto (2000, p. 67), instituições como escolas públicas situadas em bairros pobres fazem uso inadequado de diagnósticos e laudos que estigmatizam e justificam a situação dos excluídos, “reduzidos a coisas com defeitos de funcionamento”.

Os alunos portadores de dificuldades de escolarização são frequentemente encaminhados para diagnóstico psicológico. Professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades. E os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes. (ASBAHR E LOPES, 2006 p.60).

Segundo Asbahr & Lopes (2006), por vezes a lógica Médica é utilizada determinando o agente biológico como causa de doenças relacionadas a não aprendizagem. Então, como definir seguramente quando alguém é portador de um transtorno psiquiátrico sem que seu diagnóstico possa causar-lhe maiores danos? Desconsiderar os contextos familiares, sociais e econômicos dos alunos ou de qualquer outra pessoa, significa considerar que estes apresentam desempenhos iguais, desta forma estaríamos negando sua subjetividade e carga de diversidade, anulando a multiplicidade e sua unicidade. Cada um com seus diferentes saberes, origens e formas de ser em sua estrutura personal. Todos esses fatores cruciais influenciam diretamente no processo de aprendizagem em geral, visto que a escola tem lugar fundamental no processo de construção e constituição do sujeito. No entanto, a quem esta serve, às estruturas estigmatizantes ou ao escopo que realisticamente venha a ser transformador?

Em conformidade, o poder para Michel Foucault (2008, p.119) não só suprime, mas também produz saberes. O poder e o saber exercido sobre o outro tornando dócil e maleável. A partir do século XVIII o saber médico possibilitava não só a cura, mas agia interventivamente na vida das pessoas. O interesse não estava apenas em aconselhá-las acerca de seu estado de saúde, mas em intervir físico e moralmente, controlando e afetando suas autonomias vitais.

Estes corpos, além de dóceis, agora eram moldáveis. Desta forma a medicina

social através da biopolítica monitorava corpos e mentes utilizando-se da medicalização e da patologização. Essas estratégias de poder “normatizavam, enquadravam, adestravam” a fim de controlar os indivíduos reduzindo-os a diagnósticos psiquiátricos, tornando-os impossibilitados de exercerem seus papéis na sociedade, definindo-os tal como normais ou anormais, corpos maleáveis que perdiam a força e sujeitavam-se à obediência política, a saberes instituídos que quase sempre pareciam inquestionáveis, agora aprisionados às amarras das identidades mecânicas.

Atualmente, as instituições parecem estar mais interessadas em portar a identidade “inclusiva” em suas cartilhas de apresentação sem sequer possuírem o mínimo de preparo ou instalações adequadas para lidarem com todas as problemáticas advindas junto ao termo. Quando nem mesmo seus cuidadores ou auxiliares foram capacitados para essa ocupação, apenas se apropriam das vagas por apadrinhamentos políticos, acarretando prejuízos permanentes para o desenvolvimento dessas crianças.

Outro problema que vem aparecendo com bastante frequência em nossos dias, é a existência de uma troca de responsabilizações entre instituição e família atribuindo momentaneamente culpabilidades ora a uma, ora a outra, defendendo suas posições e justificando o baixo desempenho e evolução das habilidades cognitivas dessa criança.

A medicalização do fracasso escolar passa então a exercer um papel fortemente tranquilizador para a escola e para o sistema. “Tudo está indo muito bem, pena que 50% a 70% de Joãozinhos e Mariazinhas, individualmente, tenham problemas de saúde, sejam imaturos, desajustados, carentes... e por isso fracassem logo na primeira série do ensino fundamental.” Esta medicalização cumpre um papel ideológico tão preponderante, que temos observado que nem mesmo professores com grande compromisso político conseguem rompê-lo. (COLLARES, 1996 p. 27).

Portanto, a quem interessa o diagnóstico e o efeito que seu resultado pode causar? Será que existe ganho em docilizar a “criança problema”, a fim de torná-la controlável? Os Psicodiagnósticos não estariam sendo utilizados de maneira generalistas para justificar um comportamento “diferente” outrora questionado?

Conto: Flor vermelha de caule verde!

Helen Barckley

Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno e estudava numa grande escola. Mas, quando o menino descobriu que podia ir à escola e, caminhando, passar através da porta ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes.

Certa manhã, quando o menininho estava na aula, a professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos e trens. Pegou então sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

– Esperem. Ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, desenharemos flores.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul. Mas a professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje faremos alguma coisa com barro.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e a amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse:

– Esperem. Não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, faremos um prato.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo. Assim, disse a professora, podem começar agora.

O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo.

E, muito cedo, o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo.

Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e o menininho teve que ir para outra escola.

No primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menininho. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse. Ela apenas andava pela sala. Então, veio até ele e falou:

– Você não quer desenhar?

– Sim, disse o menininho. O que é que nós vamos fazer?

– Eu não sei até que você o faça, disse a professora.

– Como eu posso fazer? Perguntou o menininho.

– Da mesma maneira que você gostar. Respondeu a professora.

– De que cor? Perguntou o menininho.

– Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

– Eu não sei, disse o menininho.

E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

Conto de Helen Barckley - 2010

5 | REDES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E PADRÕES DE NORMALIDADE

Com a eminente necessidade de socialização do sujeito, ao longo do tempo foram criadas ferramentas com o intuito de ajudar este homem junto a esse processo. No princípio, os mais conhecidos meios para que esta socialização acontecesse eram a escola, o trabalho, lugares de lazer e até mesmo com grupos de bairros e ruas para que houvesse uma interação por inteiro do sujeito, porém, nos dias atuais as mídias sociais vêm roubando espaço e ‘integrando indivíduos’ até mesmo de outros lugares do mundo (CIRIBELI&PAIVA, 2011).

Para muitos, pensar em redes sociais e mídias, é sinônimo de estar inserido no universo, no dito mundo globalizado. Mídia social é o meio que determinada rede social utiliza para se comunicar. São várias as categorias de interação dentro das redes, como por exemplo, contatos profissionais, amizades, relacionamentos amorosos, pesquisas, dentre outros que se dão por meio de compartilhamento de áudios, vídeos, fotos, documentos e outros (CIRIBELI&PAIVA, 2011).

Segundo Souza e Quandt (2008), “redes sociais são estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente de forma descentralizada”, ou seja, é um local onde pessoas podem encontrar outras pessoas que possuem mesmas características que elas. Concordando com essa ideia, Cibelli e Paiva (2011), dizem que um dos fatores de grande sucesso das redes sociais, se dá “pela liberdade de expressão e realidade dos conteúdos postados”, mas paralelo a isso, podemos presenciar que nem sempre pessoas concordam com essas ideias, indo além...proporcionando um cenário reacionário que massacra a quem ousa pensar de forma diferenciada às categorizações impostas pela maioria, então... está aí, o terreno preparado para o *cyberbullying*, onde comunidades e perfis falsos, blogs anônimos são algumas das formas encontradas pelos agressores virtuais para atacar suas vítimas.

Por ser um lugar que agrupa pessoas de diferentes raças, culturas, gêneros, opiniões, religiões e dogmas, é natural que divergências ocorram, mas novamente podemos questionar “o que seria normal ser compartilhado nas redes sociais”? E “o que seria anormal ser compartilhado nas redes sociais”? Uma vez que devemos lembrar da subjetividade do ser humano, de que o que pode ser normal para um sujeito pode não ser para outro, visto que temos histórias de vidas diferentes, dentro de sociedades diferentes, dentro de culturas diferentes...então, qual seria a necessidade de encararmos tudo isso de forma única?

Com esse grande advento das redes sociais, muitos vem tirando proveito disso, como marcas, empresas, ONGS e até mesmo celebridades para a disseminação de seu nome. A partir disso, muitas pessoas estão ascendendo dentro das redes sociais e criando status que foram denominados “*digital influencer*”, e ao fazer uma análise superficial do perfil dessas pessoas nas redes sociais, podemos perceber um padrão físico e comportamental, que visa determinar propostas de comportamentos

'serializados'.

Há, neste contexto, um forte conteúdo de influência do padrão capitalista de consumo, que determina e define aquilo que deve ser usado como padrão de normalidade e tendência de comportamento. Tais pessoas, não raras as vezes, recebem presentes de marcas para que haja divulgação das mesmas em suas redes de relacionamento, conduzindo o processo de manipulação das massas ao enquadre e ideação de que a pessoa perfeita é aquela que segue a moda, o momento, os padrões e que ser *'descolado'*, é estar inserido em uma rede de consumo igualitária, sem vieses alternativos.

A partir do sentimento em que o sujeito busca ser aceito no meio digital, uma grande padronização acaba sendo criada, pessoas *'serializam-se'* visando aceitação, buscando mais seguidores, mais curtidas etc. isto é, buscam sua normalidade, agora enquadrada, no meio digital, temendo qualquer questão que instigue a possibilidade de saída desse modelo de referência, pelo receio da não aceitação, do não referenciamento, do sentimento de estranheza ou de serem taxadas de excêntricas e até mesmo anormais.

Ao se moldarem aos padrões das redes sociais, tais indivíduos não percebem que agora fazem parte de uma grade engrenagem que visa domínio e corte de pensamento crítico. O importante agora, é ser igual para pertencer, ser normal é fazer igual, estar com a maioria passa a ser mais perigosa das doenças silenciosas em busca da dita excelência das redes sociais, porém o que nos esquecemos é de que a felicidade (também) é subjetiva.

Dela Coleta & Dela Coleta (2006) enfatizam que os estudos sobre felicidade aumentaram nas últimas duas décadas, e trazem 3 princípios que Freire (2001) destaca como importantes: 1) o bem-estar subjetivo nem sempre é acometido por condições materiais, de saúde, conforto e riqueza, sabendo-se que a influência destes aspectos depende dos valores e expectativas do indivíduo, do grupo a que pertence e da sociedade na qual vive; 2) medidas de aspectos positivos têm sido utilizadas, a despeito dos aspectos negativos na vida do indivíduo, sabendo-se que o bem-estar subjetivo tem sido considerado como resultado do balanço entre afetos positivos e negativos; 3) e finalmente, as medidas de bem-estar subjetivo incluem um julgamento global de todos os aspectos da vida.

Levando em consideração o avanço das mídias sociais e sites de relacionamento, pensar em isolamento e distanciamento da internet, é quase incabível, completamente fora de propósito no mundo atual, afinal, a tendência mundial no tocante às interações globalizadas se fazem cada mais fortes e permeiam nosso dia-a-dia. Contudo, o olhar crítico, o detectar dos processos de manipulação, o questionamento das ideologias não pode e nem devem perder-se.

A inclusão digital não deve interromper o papel de protagonismo do sujeito, devendo este ser respeitado em suas diferenças, pensamentos, modos de ser e agir, com direitos assegurados em sua subjetividade, não devendo amoldar-se, não tendo

seus direitos quebrados por receitas prontas de comportamento, comemorando a individuação como o bem mais precioso que o ser humano pode carregar consigo, a arte de ser ele mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual seria o padrão de normalidade aceitável em nossa sociedade? O que é e como deve conduzir-se o ser humano normal diante dos estímulos sociais? As perguntas que norteiam esta discussão trazem à tona questões e conceitos que estão diretamente associadas às crenças de uma dada sociedade, idealizações que norteariam regras de conduta e convivência, bem como processos de manipulação e de enquadramento comportamental que objetiva a serialização do comportamento do indivíduo.

As normas sociais às quais os indivíduos estão submetidos indicam a direção a ser seguida e o comportamento a ser adotado. A quebra dessas regras não trata de simples rebeldia ou antagonismo gratuito, direciona o pensamento para uma estrutura de domínio que não lida bem com a diferença, com as subjetividades e com qualquer postura que venha a questionar o status quo do sistema capitalista vigente.

O sistema normatizante abarca a todos os indivíduos desde os seus primeiros contatos com o cenário social, dotado de uma abrangência que direciona os mesmos para amarras e condicionantes que determinam o modo de vestir, o modo de falar, as atitudes, os gostos etc.

Estariam os homens imunes às regras determinantes da cultura de um povo? Embora os conceitos de normalidade e anormalidade sejam “normais” e comuns a todas às culturas, percebe-se que muitos desses direcionamentos estão a serviço de um senhor, senhor este, nem sempre visível que manipula e que gera comportamentos, que não aceita grandes distorções e que pune quando colocado em xeque.

O controle se faz sorrateiro, maquiado em cores, músicas vibrantes ou que tocam a algum possível desapontamento emocional, estimulante da onipotência humana que busca o sentimento de pertença e não exclusão, que não deseja parecer diferente ou fraco e que necessita dos laços identificatórios para caminhar em paz, agora corpo dócil e submerso na igualdade.

A elasticidade das diferenças, dos contrários e dos dinamismos se faz importante em meio ao processo de serialização social, o excesso de definições e delimitações constantes também acarretam sofrimento e adoecimento psíquico. Não se trata de negar a cultura e as características de um povo que se reconhece por tais aspectos, mas de aceitar, que as diferenças, também fazem parte deste cenário, que existe um mundo fora dos enquadramentos, que há vidas que não necessitam ser julgadas pelo simples fato de serem diferentes e que não há sentimento maior e melhor, do que o sentimento de liberdade.

Liberdade de ser o que quiser, a hora que quiser e como quiser, sem padronizações

que venham a ferir o indivíduo, sem o peso do julgamento das massas de pensamento igual e conceitos pré-estabelecidos, respeitando o fluxo contínuo das mudanças tão próprias do ser humano e tão necessárias para o subsídio de seu processo evolutivo.

Como diria Erasmo de Roterdam em sua famosa obra “*Elogio da Loucura*”:

Digam de mim o que quiserem (pois não ignoro como a loucura é difamada todos os dias, mesmo pelos que são os mais loucos), sou eu, no entanto, somente eu, por minhas influências divinas que espalho alegria sobre os deuses e sobre os homens

Afinal, não se tem conhecimento, que na história da humanidade, homens comuns tenham conseguido mudar o mundo, os de pensamento libertário em suas respectivas épocas, foram chamados de loucos, lunáticos e insanos, estimulados a desistirem de seus sonhos sob a égide de olhares inquisidores...para nossa sorte e pelo bem da humanidade, todos estes incautos, não desistiram.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia. Silva; LOPES, Juliana. Silva: “**a culpa é sua**”. *Psicologia USP*, 17 (1), 53-73. 2006.

BARCKLEY, Helen. **Conto: Flor vermelha de caule verde**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3255227/mod_resource/content/1/Conto%20-%20Flor%20vermelha%20de%20caule%20verde>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luíz Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M. CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CIRIBELI, J. P.; PAIVA, V. H. P. **Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado**, *Mediação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, jan./jun. de 2011.

COLLARES, C. A. L. (1996). **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. - ensino e medicalização** (pp. 24-28). São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp.

DELA COLETA, José Augusto & Marília Ferreira, DELA COLETA. (2006). **Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 533-539, set./dez. 2006.

DIENER, E. & SUH, E. M. (2000). **Culture and subjective wellbeing**. Cambridge: MIT.

ECHELÍ, S. D. **A motivação como prevenção da indisciplina**. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.32, pp.199-213. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>.

FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

FREIRE, S. A. (2001). **Bem-estar subjetivo e metas de vida: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três faixas de idade**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Éditions Gallimard, 1972.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GOFFAMAN, E. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NAKAGAWA, Patricia Yumi. Disponível em: <<http://www.palavraescuta.com.br/perguntas/oqueeloucura>><http://www.palavraescuta.com.br/perguntas/o-que-e-inconsciente>> acesso em 10 de fevereiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. O peso dos transtornos mentais e comportamentais. RELATÓRIO SOBRE A SAÚDE NO MUNDO 2001 - SAÚDE MENTAL: NOVA CONCEPÇÃO, NOVA ESPERANÇA. Genebra: OMS, 2001.

PATTO, Maria. Helena Sousa: **Para uma crítica da razão psicométrica. Mutações do cativo**. (p. 65-83) São Paulo: Edusp, 2000.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no Brasil: **fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 000-000, nov. 2017.

SELIGMAN, M. (2004). **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva.

SILVA, M. M. **Saúde Mental e a Fabricação da Normalidade: Uma Crítica aos Excessos do Ideal Normalizador a Partir das Obras de Foucault e Canguilhem**. Interação em Psicologia, Curitiba, jan./jun. 2008, 12(1), p. 141-150.

SILVA, Thiago Loreto Garcia da; BRUNET, Einloft; LINDERN, Daniele e PIZZINATO, Adolfo. **O normal e o patológico**: contribuições para a discussão sobre o estudo da psicopatologia. *Aletheia* [online]. 2010, n.32, pp. 195-197. ISSN 1413-0394.

SOUZA, Queila R. & QUANDT, Carlos O. **Metodologia de Análise de Redes Sociais**. In: F. Duarte; C. Quandt; Q. Souza. (Org.). O Tempo das Redes. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 31-63.

O DISCURSO RELIGIOSO NO CONTO A IGREJA DO DIABO, DE MACHADO DE ASSIS: INTERTEXTUALIDADE ENTRE BÍBLIA E LITERATURA

Priscilla Cruz Delfino

Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação – Campus X Teixeira de Freitas - Bahia

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar o conto *A Igreja do Diabo* (1884), de Machado de Assis, sob o viés do Discurso Religioso, a fim de identificar os processos linguísticos presentes na obra, na qual se manifestam propriedades do discurso. Analisando por meio dos discursos presentes na obra as relações de intertextualidade entre a obra machadiana e bíblia. Ao examinar o conto, nos alicerçaremos na definição de Discurso Religioso sob a ótica de Eni Orlandi em sua obra *A Análise do Discurso* (1999) e na obra, *Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso* (1983). Verificando então, como se estabelece o diálogo entre bíblia e literatura organizada dentro da obra.

PALAVRAS CHAVE: Machado de Assis; Intertextualidade; Bíblia; Discurso; Discurso Religioso.

ABSTRACT: This research pretend analyzing the tale *A Igreja do Diabo* (1884), of Machado de Assis under the bias of religious discourse, with the purpose to identify the linguistics process present in the title, in which manifests

itself in discourse propriety. Analyzing through of the present discourses in this book the relations of intertextuality between the literary work of Machado de Assis and the bible. When examining the tale, pretended consolidate in the definition of religious discourse from the perspective of Eni Orlandi in your book *A Análise do Discurso* (1999) and in the book, *Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso* (1983). Being verified, when is established the dialogue between bible and literature organized in this composition.

KEYWORDS: Machado de Assis; Intertextuality; Bible; Discourse; Religious Discourse

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar como o Discurso Religioso se organiza dentro do conto machadiano *A Igreja do Diabo* (1884), sendo apontando por meio desta análise as características específicas desse modelo de discurso e como o mesmo reflete perante o leitor, considerando o discurso pelo viés de Eni Orlandi, que o define como “palavra em movimento, prática de linguagem” (p.15), cabe considerar que os discursos elaborados tem função significativa para encaminhar aquele que o absorve para os fins pretendidos por aquele que o constrói. É nesta perspectiva que coube

apontar como o autor Machado de Assis utiliza de recursos do Discurso Religioso para compor seu conto – de modo a trazer suas significações para um meio comum ao leitor. Essa estratégia ocorre por meio da intertextualidade bíblica, em que se utiliza de textos e referências desta fonte – a Bíblia, para alusão de uma estória trivial. Além de analisar a maneira como os discursos se organizam e interagem entre si, cabe ressaltar a relação como o Discurso Religioso se apresenta na obra, analisando acerca da relação do homem com este discurso e como este mesmo homem reage diante do mesmo.

1 | REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Bíblia e Literatura

Para discutir a respeito de Bíblia e Literatura, apoiam-se principalmente na obra *Deus no Espelho das Palavras (2009)* escrito por Antônio Magalhães, nesta obra o autor discorre sobre o modo como literatura e bíblia dialogam.

A linguagem literária, além de interativa, incorpora em suas narrativas ideologias, que estão absorvidos dentro dos discursos construídos no texto. Neste sentido, que cabe considerar que toda palavra é estrategicamente escolhida de modo a conduzir o leitor a uma imersão, a uma ideia específica, que pode estar explicitamente apresentada no texto ou de maneira implícita. Portanto, todo discurso apresentado em uma narrativa está isento de neutralidade, uma vez que há uma intenção em sua formação. Consequente, algumas literaturas promovem este diálogo com a bíblia como uma espécie de mosaico de discursos que promovem um efeito de sentido sob o seu leitor, de reconhecimento cultural, visto que a Bíblia se caracteriza como um dos elementos do pensamento ocidental e por meio dela seus seguidores baseiam suas condutas, sendo considerada a obra sagrada da religião cristã, se mantém ‘moderna’ para seus fiéis ainda que através dos tempos. Magalhães justifica da seguinte maneira:

As narrativas bíblicas passaram a ser narrativas da cultura, os personagens bíblicos foram tingidos novamente como imaginário dos povos, as tramas que encontramos nos relatos da Bíblia passaram a ser imagens das tramas das memórias da religiosidade popular. Com isso, o Cristianismo só se tornou realmente literatura, e grande literatura, porque não ficou presa a interpretação do missionário, não ficou cativo, do mundo e dos interesses das Igrejas. (MAGALHÃES, 2009. p. 22)

Vê-se desta forma o Discurso Bíblico não apenas como uma ferramenta religiosa, mas como uma manifestação cultural que ganha forças a partir de sua propagação em meio às comunidades. Entretanto, cabe ressaltar que embora essas narrativas estivessem em constante contato com o homem, o uso das narrativas bíblicas não surgem de maneira neutra e imparcial, pois a religião e seus silogismos estão repletos de ideologias.

Ademais, a Bíblia está elaborada por meio de diversos livros classificados em gêneros diferenciados que formam apenas uma obra – que se divide em Novo

Testamento e Velho Testamento. Com ênfases principalmente no Novo Testamento, inúmeras parábolas, em que seus autores utilizavam os mesmos para promover a ideia central da narrativa de modo explicativo e simbólico aos leitores. Este recurso também é utilizado por outros escritores, pois a prática de trazer ao leitor uma realidade de seu cotidiano serve como ferramenta para aproximação deste leitor com a narrativa e seu entendimento seja claro. Segundo Harold Bloom “são os textos da literatura e da religião os que mais nos ajudam a compreender o Ocidente, mais até do que os filósofos e os historiadores” (apud MAGALHÃES, 2003, p. 116).

No entanto, é importante ressaltar que, a leitura da Bíblia não acontece apenas como uma prática vazia e sem intenções, mas como uma atitude de aproximação dos fiéis com sua religião e com Deus, Magalhães nos diz “normalmente, pessoas que leem a Bíblia somente com a visão teológica ou de suas confissões não se permitem reconhecer a variedade existente no texto bíblico”. (2003, p. 131) Do mesmo modo existem os escritores e críticos literários que ao ler uma obra dão ênfase na narrativa considerando apenas seus aspectos literários, ignorando quaisquer diálogos com os aspectos religiosos que dialogam com a obra. Embora, a literatura e Bíblia em diversas obras promovam em suas narrativas uma costura de sentidos, que tem uma intencionalidade de seu autor, a fim de contribuir com a absorção da filosofia nelas contidas, seja para a reflexão pessoal ou em formato de crítica social.

A literatura é a única possibilidade que o mundo tem de olhar para si. Na forma da literatura, o ser humano e a sociedade humana se colocaram um olhar com o qual eles mesmos se observam e respondem à pergunta pela qual a razão da existência da vida humana no mundo, e isto de forma monumental, repleto de sentido e de atribuição de significados. Enquanto o mito apresenta uma forma de modelação do mundo, é a literatura uma forma de mudança no mundo, de aquisição de mundos alternativos em mídia da ficção. É exatamente esta realidade alternativa que é o monoteísmo bíblico. (ASSMANN, 2005 apud MAGALHÃES, 2009, p. 136).

Cabe dizer ainda que os escritos bíblicos e literários se constituem por sua permissividade de manterem seus significados sempre atuais, livrando-se dos sentidos repetitivos, fato que permite que seus leitores possam ler e reler e absorverem novas compreensões.

1.2 O Gênero Literário Conto

O conto é um gênero literário, em que a narrativa não pode alongar-se demais, deste modo é importante que o escritor detenha - se apenas em pontos que contribuem para a história de maneira significativa, detendo-se apenas em fatores que convergem para o fim almejado. Moisés (1986, p, 26) define tal da seguinte maneira “o conto caracteriza-se por ser “objetivo”, atual: vai diretamente ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários”. Entretanto, ainda que uma narrativa curta, é de fundamental importância que o autor não deixe nada inacabado na história, devendo fechar todos os pontos que descreve em sua obra, para que não haja possibilidade de uma incoerência futura aos olhos do leitor.

De modo geral, o conto ao longo dos tempos foi sofrendo alterações em sua estrutura. Luzia de Maria (2004) neste sentido, apresenta a ideia do conto, considerando-o como um texto fictício, de ação individual, na qual o escritor possui maior autonomia em seu processo de criação. É neste processo que o conto contemporâneo ganha formas, podendo ser escrito e classificado dentro dos gêneros de humor, mistério e terror, contos fantásticos, entre outros. A partir de então, o conto torna-se um texto acessível, onde sua mensagem é transmitida de modo conciso, na qual o leitor tem uma compreensão sem delongas daquilo que o autor propõe em sua narrativa.

Por conseguinte, a linguagem literária, além de interativa, incorpora em suas narrativas ideologias, que estão absorvidos dentro dos discursos construídos no texto. É neste sentido, que cabe considerar que toda palavra é estrategicamente escolhida de modo a conduzir o leitor a uma imersão em uma ideia específica, que pode estar explicitamente apresentada no texto ou de maneira implícita. Portanto, todo discurso apresentado em uma narrativa, inclusive nos contos, sejam estes atuais ou antigos, estão isentos de neutralidade, uma vez que há uma intenção em sua formação. Bakhtin (1981, p, 115) discute o modo como o discurso literário é capaz de transmitir essas ideologias de maneira mais sutil, visto que há uma liberdade do autor no uso de suas palavras.

1.3 A Análise do Discurso

A fim de compreender melhor acerca da maneira como os discursos estão incutidos dentro dos textos literários. É necessário que se defina a princípio o que é o discurso e o modo como o mesmo é construído, bem como suas características específicas. Para tal, cabe considerar inicialmente os conceitos desenvolvidos por Eni Orlandi, onde salienta que “a análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (ORLANDI, 2003, p.15). Isto posto, compreende-se que o discurso não trata apenas da língua, mas está inserido em outras áreas de conhecimento. É a partir de então que, será analisado o discurso, em sua construção de sentidos e as ideologias nele embutido para que se possa perceber a relação entre seus locutores e suas construções ideológicas.

Outro aspecto a ser considerado na Análise do Discurso é sua condição de produção, ou seja, as condições na qual o discurso foi construído e o sujeito que o constrói. Para tal, Orlandi argumenta “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro”. (ORLANDI, 2003, p.43) Através de tal, observamos como o ele - o discurso está inserido em um processo de formação sócio histórico e ideológico, a fim de provocar em seu receptor os efeitos pretendidos com o mesmo, e atrelado ao processo de construção, a análise do discurso considera a tipologia deste

mesmo discurso, considerando que ela seja fundamental para a compreensão de sua função argumentativa.

De acordo com Citelli (1995), são de suma importância que se compreenda os signos inseridos dentro de um discurso para que se perceba sua natureza, uma vez que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo o corpo físico, instrumento de produção de consumo, mas, ao contrário deste, ele também reflete e retrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (1995 CITELLI *apud* BAKHTIN, 1979, p. 27).

Orlandi ainda diz, “toda análise supõe uma tipologia” (1983, p. 209). Todos estes discursos possuem sua construção de sentido se apoiando nas condições de sua produção, para tal, cabe considerar que

As formações são imaginárias, e nessas formações contam a relação de força (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa). (ORLANDI *apud* PÊCHEUX, 1983, p. 146).

Deste modo, perceber a tipologia do discurso fará com que seu analista observe de um modo específico as características e a natureza do texto, pois cada tipologia carrega consigo traços específicos. Ao considerar que todo discurso é uma formação ideológica e neste sentido a toda formação discursiva engloba doutrinas, metodologia e texto, que em dado contexto se manifesta como uma ocorrência social. Neste sentido, todo discurso incorpora, em seus signos e linguagem, uma ideologia, visto que a língua e seus signos são parte de uma natureza social. Como afirma Bakhtin (2014), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. (BAKHTIN, 2014, p. 15)

Para mais, Orlandi (1983) destaca o modo como os discursos estão organizados, sendo estes o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, salientando que “em geral, que esses tipos de discursos, **tais o lúdico, o polêmico e o autoritário**, não têm que existir necessariamente de forma pura. Há mistura de tipos e, além disso, há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discursiva”. (ORLANDI, 1983. p. 144, grifo meu)

Dentro da tipologia do discurso autoritário há o Discurso Religioso - tipologia a qual será analisada nesta pesquisa - que por sua vez carrega uma série de marcas e traços, onde estão organizadas suas formações discursivas e ideológicas. Atentando-se para as relações dialógicas e polissêmicas apresentadas no texto literário *A Igreja do Diabo (1884)*, bem como os sentidos construídos, a intertextualidade e as críticas promovidas pelo autor Machado de Assis.

1.4 O Discurso Religioso

A princípio, cabe dizer que no Discurso Religioso há uma inter-relação entre Deus e o homem. Na qual, Orlandi esclarece o Discurso Religioso “como aquele em que fala a voz de Deus” (1986, p, 218).

Para Citelli (1995), o Discurso Religioso é uma das formações discursivas mais explicitamente persuasivas, na qual pode inclusive ser categorizado como dogmático, por sua grande força, uma vez que é considerável inquestionável. A autora ainda lista uma série de marcas que caracterizam o discurso religioso, sendo o uso do imperativo, o vocativo subjacente, a função emotiva, o uso de metáforas, o uso de parábolas e o uso de chavões. Ademais, no Discurso Religioso ainda existem uma série de marcas e propriedades que o tornam único -, são estas marcas as, antíteses, o imperativo e as performances contidas nesses textos. São estas marcas que compõem a força contida no discurso a ser analisado.

Uma das marcas propostas por Eni Orlandi é de suma importância para a análise do Discurso Religioso trata-se da noção de não reversibilidade. Uma vez que, a reversibilidade, ocorre na interação entre os interlocutores, como a troca de papéis onde o discurso se constitui. No caso do Discurso Religioso, esta interação acontece entre locutor – que é aquele que possui autoridade e fala em nome de Deus e entre o ouvinte. Entretanto, Orlandi alerta que, nestas condições de relação entre locutor e ouvinte, não ocorre reversibilidade, uma vez que entre estas duas posições de relação não há dinâmicas. Desse modo, é empregado o termo, ilusão de reversibilidade. Essa ilusão ocorre por intermédio da tentativa do homem em relacionar-se com o Deus, tendo em vista que o sujeito que fala em nome de Deus, o representa.

Sobre a condição de relação entre o sujeito e seus ouvintes, Orlandi salienta: “Deus define-se a si mesmo como Sujeito por excelência, aquele que é por si e para si (Sou Aquele que É) e aquele que interpela seu sujeito” (ORLANDI, 1983 apud ALTHUSSER, 1974; p. 216). É neste sentido que é Deus o principal sujeito e os ouvintes são apenas interlocutores interpelados, em sentido de assujeitamento em relação ao sujeito.

Citelli ainda afirma que

No discurso dos homens se abre a possibilidade de ocorrer uma reversão no processo comunicativo (emissores e receptores podem interagir), no Discurso Religioso tal procedimento se torna impossível. Interagir com que? Com Deus? Sabemos, no entanto que isso é impossível, porém ficamos com a “ilusão” do reversível, dado que os representantes de Deus na Terra parecem falar por ele. (CITELLI, 1995. p. 48-49)

Outra marca textual de grande importância dentro do Discurso Religioso é a intertextualidade, na qual dentro do conto *A Igreja do Diabo (1884)* traz a Bíblia como principal fonte. É por meio da referência bíblica que o autor promove as reflexões de seu leitor. Citelli (1995), explica que o processamento cognitivo do leitor ocorre a partir do conhecimento prévio de outros textos. O que Orlandi (1942, p, 31), menciona

como interdiscurso, descrevendo “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”.

Sendo assim, a formação textual não está fechada em si mesma, mas pode relacionar-se com outros textos, tanto os referenciando, quanto direcionando a ele. Para Orlandi a intertextualidade apresenta-se em dois aspectos:

Primeiro, porque se pode relacionar um texto com outros nos quais ele nasce e os outros para os quais ele aponta; segundo, porque pode se relacionar com suas paráfrases (seus fantasmas), pois sempre pode referir um texto ao conjunto de textos possíveis naquelas condições de produção. (ORLANDI, 1983. p. 148)

A intertextualidade em si, trata-se da absorção e de um discurso outrora citado quando utilizado em outro local, podendo ser de modo explícito ou implícito. Kristeva (1969) esclarece que “a palavra literária não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais”.

1.5 O Sagrado

Rudolph Otto (2007), que discute a relação do homem com o Sujeito – apresentado como *numinoso* – termo apresentado pelo autor para se referir ao sagrado quando afirma: “o Sagrado é a designação para a experiência do *numinoso*”, que em cada religião acontece de maneiras distintas. Este processo de experiências com o *numinoso* pode ocorrer de diversas maneiras, sendo manifestadas através de processos racionais e irracionais do homem.

De maneira racional, a constituição dos aspectos que caracterizam essa relação ocorre por meio dos atributos racionais do homem, seja a razão, à vontade, e a intenção do homem em relacionar-se com o sagrado, reconhecendo a posição limitada do seu ser. É neste sentido que, Otto esclarece que o racional está ligado a tudo aquilo que pode ser pensado e conceituado, podendo ser constituído por meio da linguagem, que é o principal meio de disseminar conceitos. Considerando o aspecto racional com o que é dizível. Para tal, Otto (2007; p. 97) salienta: “Por “racional” na ideia do divino entendemos aquilo que nela pode ser formulado com clareza, compreendido com conceitos familiares definíveis”.

Por outro lado, o aspecto irracional que constitui a experiência entre o homem e o sagrado, está diretamente ligado a um impulso, que está além da razão, acessível através dos sentimentos do homem, além de suas noções inteligíveis. “O irracional é a verdade nua e crua; diante da razão, o espírito, frente ao necessário, o acidental; face ao derivável, o meramente fortuito, diante do transcendental, o psicológico”. (OTTO, 2007, p. 97) Como meio de experimentação do sagrado, o autor ainda discorre sobre outros aspectos que dão forma ao irracional. Para isso, categoriza estes aspectos - como o *mysterium tremendum* que está relacionado ao sentimento arrepiante ou, seu ao estremecimento com o *numinoso*. Outro aspecto é, o aspecto avassalador (“*majestas*”), proveniente do latim majestade. Este sentimento está condicionado à sensação de criatura, de prostração diante do *numinoso*, diante da majestade divina.

A *orgé*, ou a energia do *numinoso*, neste aspecto, são apontados os sentimentos de vivacidade, paixão, vontade e comoção. O mistério ou “*mysterium*”, (o totalmente outro), é analisado relacionados com a incompreensão daquilo que está em oculto, o que não se pode ver, que não pode ser visto, aquilo que é surpresa ao homem/criatura. Diferentemente dos aspectos até aqui mencionados, temos um aspecto que possui uma ação atraente, cativante, o aspecto fascinante, que se manifesta através da devoção individual do homem para como sagrado. E assombroso é o último aspecto apresentado por Otto, caracterizando-o como algo inquietantemente misterioso, um sentimento aterrador e até mesmo monstruoso, excedendo a capacidade da imaginação humana. São as manifestações desses aspectos que resumem irracionalmente as experiências do homem com o sagrado.

2 | ANÁLISE

2.1 Machado de Assis

Um dos maiores contistas brasileiros, Machado foi criador de uma enorme quantidade de contos. A escrita machadiana é característica por sua imensa quantidade de ironias finas e de bom humor, é com essas ferramentas que o escritor promovia críticas sociais. Cândido (1995. p. 20) ressalta que Machado de Assis como um autor “enigmático e bifronte, olhando para o passado e para o futuro, escondendo um mundo estranho e original sob a neutralidade aparente das suas histórias “que todos podiam ler””. Sua sensibilidade fazia com que suas observações fossem repletas de metáforas, metonímias que empregadas nas suas obras produziam um sentido polissêmico, mas que era apazível aos seus leitores. E servindo-se destes meios, de modo a expor considerações acerca da filosofia, religião, entre outras ideologias difundidas na segunda metade do século XIX e início do século XX utilizadas como mecanismos de estrutura da sociedade. Cândido (1995. p. 24) destaca ainda que ler Machado é uma tarefa que deveria ser feita não apenas com os olhos convencionais, nem mesmo com um raciocínio acadêmico engessado, mas um olhar atento aos traços singulares, além das marcas dos comportamentos individuais de cada um deles. Além do mais

Muitos de seus contos e alguns de seus romances parecem abertos, sem conclusão necessária, ou permitindo uma dupla leitura, como ocorre entre os nossos contemporâneos. E o mais picante é o estilo guinado e algo precioso com que trabalha e que se de um lado pode parecer academismo, de outro sem dúvida parece ser uma forma sutil de negaceio, como se o narrador estivesse rindo um pouco do leitor. Estilo que mantém uma espécie de imparcialidade, que é a marca pessoal de Machado, fazendo parecer duplamente intensos os casos estranhos que apresente com moderação despreocupada. (CÂNDIDO. 1995. p. 26-27)

Gledson (1991, p 146 - 147) argumenta que Machado de Assis questiona os grandes sistemas otimistas utilizando de suas sátiras, e isso inclui questionar também o cristianismo em alguns de seus aspectos. Considerando o cristianismo como uma

das práticas que promove uma ideologia repleta de doutrinas de origens idealistas, onde há a propagação de conceitos sobre moralidade, fé e boas ações.

Assim sendo, fica clara a presença nos textos literários machadianos a presença de uma forte evidência do Discurso Religioso, tanto em seus romances, como em seus contos. Assim, o conto *A Igreja do Diabo*, como fica explícito de antemão ao leitor, trata-se de uma narrativa que traz uma referência bíblica, segundo a religião judaico cristã. Onde o autor por meio da estória promove uma discussão e posteriormente uma reflexão sobre a humanidade em suas relações com a estrutura institucional igreja, sendo ela a igreja de Deus ou a igreja do diabo - cada uma dessas conforme suas características específicas.

2.2 A Igreja do Diabo: o conto

O conto machadiano *A Igreja do Diabo*, publicado pela primeira vez na obra *Histórias sem data* em 1884, está dividido em quatro capítulos. A narrativa discorre sobre a ideia do diabo sobre fundar sua própria igreja e por meio dela estabelecer sua religião na terra, de modo que todos aqueles homens que se identificassem com suas ações, pudessem ligar-se a igreja.

Deste modo, trataremos nas próximas sessões sobre cada um desses capítulos discutindo a maneira como o autor Machado de Assis denota em sua obra pontos acerca da religiosidade e da relação do homem com tal qual. Associando os trechos analisados com o referencial teórico apontado nas sessões anteriores.

2.2.1 Uma Ideia Mirífica

Inicialmente, no capítulo, intitulado por *Uma Ideia Mirífica*, o autor discorre a respeito do diabo a partir do momento em que, cansado de sua desorganização, tem a ideia de fundar uma igreja. Após questionar-se sobre o porquê de não ter sua própria religião. Uma vez que, havendo ele sua própria, esta seria constituída por suas próprias doutrinas, rituais, regras, cânones, além de outros predicados.

Afinal, a igreja de Deus, sendo uma instituição organizada, comporta de todos esses atributos e outros mais, enquanto o diabo em sua posição de inimigo de Deus não possuía nenhuma tarefa organizada, tendo seu trabalho na terra de maneira avulsa e, embora suas malfeitorias o dessem resultados eficazes, este fato não completava a satisfação do mesmo. Machado de Assis retrata claramente acerca destes sentimentos quando descreve:

Embora os seus lucros fossem contínuos e grandes, sentia-se humilhado com o papel avulso que exercia desde séculos, sem organização, sem regras, sem cânones, sem ritual, sem nada. Vivia, por assim dizer, dos remanescentes divinos, dos descuidos e obséquios humanos. Nada fixo, nada regular. Por que não teria ele a sua igreja? Uma igreja do Diabo era o meio eficaz de combater as outras religiões, e destruí-las de uma vez. (ASSIS, 1884. p. 02)

Isto posto, nota-se de maneira clara que além da insatisfação do diabo. Sua ideia espantosa, além de possuir um teor organizacional, seriam também uma maneira de combater as demais religiões, já que sua religião seria única. No entanto, utiliza de aspectos elementares da religião judaico-cristã como modelo para a formação de sua edificação, ao citar:

— Vá, pois, uma igreja, concluiu ele. Escritura contra Escritura, breviário contra breviário. Terei a minha missa, com vinho e pão à farta, as minhas prédicas, bulas, novenas e todo o demais aparelho eclesiástico. O meu credo será o núcleo universal dos espíritos, a minha igreja uma tenda de Abraão. (ASSIS, 1884. p.02)

Daí, a comparação com a tenda de Abraão como modelo de local específico para a realização de seus cultos, haja vista que no antigo testamento do livro bíblico de Gênesis, Abraão ergueu um local próprio e o estabeleceu como de altar a Deus, após ser direcionado pelo próprio Deus.

E apareceu o Senhor a Abrão, e disse: À tua semente darei esta terra. E edificou ali um altar ao Senhor, que lhe aparecera. E moveu-se dali para à montanha banda do oriente de Betel e armou a sua tenda, tendo Betel ao ocidente e Ai ao oriente; e edificou ali um altar ao Senhor e invocou o nome do Senhor. (GÊNESIS, 12: 7-8)

Observa-se que há uma tentativa do Diabo de imitar personagens bíblicos que estabeleceram um modelo de culto, ou seja, um lugar especial para adoração. Do mesmo modo ele deseja copiar a situação com a intenção de organizar a sua própria igreja e ter o prestígio do Deus de Abraão.

Neste capítulo é notável a maneira como o Machado promove um diálogo entre a bíblia em seu conto. Ao citar personagens como Abraão, que por sua vez é um dos ícones mais populares no cristianismo, o leitor facilmente tem a possibilidade de criar referência sobre a dimensão da projeção feita pelo diabo sobre sua façanha. Nota-se, portanto a variedade de similaridades entre os textos, é desta forma pode-se apontar o aspecto da intertextualidade dentro do conto machadiano. Segundo Kristeva (apud KOCH, 1997. p, 48) a construção de todo texto se faz por meio de um agrupamento de outros textos, podendo ser apresentados de maneira implícitas ou explícitas, segundo cada autor.

Consoante a tal, fica marcado que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN 2014. p.99)

Ainda sob a perspectiva bakhtiana, é possível verificar a aparição de diálogo entre textos. Enquanto Machado de Assis utiliza de referências bíblicas a fim de criar um cenário referencial para seu leitor, o mesmo propõe uma pluralidade de sentidos e reflexos a serem assimilados. É neste sentido que, podemos tratar do dialogismo como uma ferramenta de multifuncionalidade dentro de um texto. Atraindo o leitor a um horizonte sem limitação, provocando-o a uma reflexão mais profunda, visto que, cada palavra e discurso construído abrem-se para muitas outras direções.

2.2.2 Entre Deus e o Diabo

No segundo capítulo do conto, o autor discorre sobre a conversa entre Deus e o diabo, a respeito de sua nova ideia. Em *'Entre Deus e o diabo'*, percebe-se uma relação dialógica de interação. Visto que, no diálogo entre os dois personagens, o diabo apresenta suas idealizações, como também sua visão acerca da humanidade futura e sua salvação, já que em sua mirífica ideia, os seres humanos se renderiam a sua religião, abandonando os preceitos cristãos.

Logo no início do capítulo o autor traz um ponto que merece uma grande atenção para que se compreenda a relação entre Deus e o diabo no conto. Ao expor, “Deus recolhia um ancião, **quando o Diabo chegou ao céu**. Os serafins que engrinaldavam o recém-chegado, **detiveram-no logo, e o Diabo deixou-se estar à entrada com os olhos no Senhor**”. (ASSIS 1884. p. 03) Destacado o enunciado, torna-se possível notar que embora o diabo tenha ido ao encontro de Deus para anunciar sua nova ideia, ao chegar ao céu, onde se estabelece o domínio de Deus, que sua presença provoca uma reação negativa e com isso o mesmo mantém-se à porta de entrada, apenas observando até que Deus se dirija a ele.

O diabo aparece pela primeira vez na bíblia no livro de Gênesis 3, intitulado como *O Primeiro Pecado*, sendo descrito em forma de uma serpente, que é apresentada como o tentador - aquele que motiva Eva a comer o fruto da árvore proibida, para que ela obtivesse o mesmo conhecimento que Deus possuía, rejeitando desta maneira a ordem que Deus havia lhe dado sobre não comer da árvore.

Mas a serpente, mais sagaz que todos os animais selváticos que o SENHOR Deus tinha feito, disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda árvore do jardim?

Respondeu-lhe a mulher: Do fruto das árvores do jardim podemos comer, mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Dele não comereis, nem tocareis nele, para que não morrais. Então, a serpente disse à mulher: É certo que não morrerei. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal. (GÊNESIS, 3: 1-5)

No entanto a imagem do diabo ainda não é muito clara neste capítulo, nem mesmo citado diretamente como o próprio diabo. Há apenas uma construção mais integral desta imagem em outros livros do Velho Testamento e Novo Testamento, onde são relatados outros atributos do diabo. No Velho Testamento fica marcado

Como caíste do céu, ó estrela da manhã, filho da alva! Como foste lançado por terra, tu que debilitavas as nações! Tu dizias no teu coração: Eu subirei ao céu; acima das estrelas de Deus exaltarei o meu trono e no monte da congregação me assentarei, nas extremidades do Norte; subirei acima das mais altas nuvens e serei semelhante ao Altíssimo. Contudo, serás precipitado para o reino dos mortos, no mais profundo do abismo. (ISAÍAS 14: 12-15)

Já, no livro de Ezequiel o diabo é apresentado da seguinte maneira

Estavas no Éden, jardim de Deus; de todas as pedras preciosas te cobriam: o sárdio, o topázio, o diamante, o berilo, o ônix, o jaspe, a safira, o carbúnculo e a

esmeralda; de ouro se te fizeram os engastes e os ornamentos; no dia em que foste criado, foram eles preparados. Tu eras querubim da guarda unguído, e te estabeleci; permanecias no monte santo de Deus, no brilho das pedras andavas. Perfeito eras nos teus caminhos, desde o dia em que foste criado até que se achou iniquidade em ti. Na multiplicação do teu comércio, se encheu o teu interior de violência, e pecaste; pelo que te lançarei, profanado, fora do monte de Deus e te farei perecer, ó querubim da guarda, em meio ao brilho das pedras. Elevou-se o teu coração por causa da tua formosura, corrompeste a tua sabedoria por causa do teu esplendor; lancei-te por terra, diante dos reis te pus, para que te contemples. (EZEQUIEL 28:13-17)

Em ambas as passagens bíblicas – situadas no Velho Testamento, nota-se que o diabo é apresentado um rebelde, que foi expulso do céu, no entanto, seu nome não é referido. Mas, é representado por algumas metáforas e símbolos daquilo que são se sua natureza. Inicialmente, o próprio diabo, que era um dos anjos criados por Deus, mas que por deixar-se ser dominado pela inveja e desejo de possuir a mesma honra de seu criador, corrompe-se. Sendo após isso destituído de sua função e expulso do céu. Neste ponto, o diabo – que antes era um anjo, torna-se inimigo de Deus.

No conto machadiano, percebe-se que a ideia mirífica do diabo, como já comentada na seção anterior, tem como objetivo transpassar a igreja de Deus, a fim não apenas de constituir sua religião, mas também atingir ao próprio Deus. No livro de (1 PEDRO 5:8), seu autor alerta sobre o intuito do Diabo, dizendo “Sede sóbrios e vigilantes. O diabo, vosso adversário, anda em derredor, como leão que ruge procurando alguém para devorar;”.

Construída então, a imagem do diabo e sua relação com Deus, fica compreensível a ordem de relação entre os dois personagens dentro da narrativa, bem como explicada a reação dos serafins no momento em que o diabo se encontra na entrada do reino de Deus.

2.2.3 *A Boa Nova aos Homens*

Cabe então ao Diabo anunciar aos homens sua grande novidade. No conto, Machado de Assis descreve este acontecimento da seguinte forma:

Uma vez na terra, o Diabo não perdeu um minuto. Deu-se pressa em enfiar a cógula beneditina, como hábito de boa fama, e entrou a espalhar uma doutrina nova e extraordinária, com uma voz que reboava nas entranhas do século e prometia aos seus discípulos e fiéis as delícias da terra, toda a glória, os deleites mais íntimos. (ASSIS, p. 04)

Analisando a atitude do personagem, fica notável trazer o momento bíblico em que o Diabo prometeu a Jesus as mesmas alegrias terrenas. No livro de Mateus, capítulo 4, verso 8 “Levou-o ainda o diabo a um monte muito alto, mostrou-lhe todos os reinos do mundo e a glória deles e lhe disse: Tudo isto te darei se, prostrado, me adorares”. Ainda neste capítulo, subvertendo a ideia criada entre os homens sobre quem este era – o Diabo, o mesmo se apresenta valorizando suas próprias características, tais como, gentil, gênio, único e verdadeiro. Fato que entra em desacordo com a imagem

criada dele pela bíblia – discorrido na sessão anterior. Observando o modo como personagem se apresenta ao homem, percebe-se um intuito de chamar a atenção a si próprio, elevando sua grandeza e atributos, a fim de causar um sentimento de desejo e prostração diante daquele que pode ofertar tais coisas. Rudolph Otto discorre acerca de atributos do sagrado, apontando diversas sensações que o homem desenvolve racionalmente ou irracionalmente diante dessa manifestação.

Neste capítulo, o Diabo ao vangloriar a si próprio promove impressões aos seus ouvintes ilustrando aspectos como o *majestas*, que gera a sensação prostração diante dele, colocando-se no lugar de majestade, a *orgé*, onde se manifesta a sua vontade de conquistar as pessoas, que são motivadas pelo sentimento de comoção do sagrado – que se personifica falsamente pelo Diabo. Além disso, aspectos fascinante que por sua vez, caracteriza-se por sua atividade de atração individual do homem sobre o sagrado. Atraídas então, as pessoas a religião diabólica, seu executor passa então a estabelecer as doutrinas de sua instituição, doutrinas estas que se configuram como opostas virtudes já existentes, tais como: solidariedade, generosidade, respeito e o amor ao próximo, substituindo essas virtudes por práticas que até então soavam como um desvio de caráter humano, além da naturalização de ações consideradas pela doutrina bíblica como pecados capitais, manifestos como soberba, luxúria, avareza, ira, inveja, gula e preguiça.

Interessa destacar os chamados pecados capitais (etimologicamente, o vocábulo vem do latim - “caput”, cabeça - e refere-se a faltas graves, que merecem a pena de morte, capital). Como consequência natural do pecado original, eles são fruto da desordem das paixões e dos instintos e representam as principais direções em que se produz a inclinação para o mal. (SAMPAIO, 1997)

Sampaio, ainda discute acerca da maneira como os pecados são representados nas literaturas religiosas destacando que este – o pecado, pode ser caracterizado como algo “horrível”, “atroz”, “atrocíssimo”, “pestífero”, “detestável”, “muito grave”, “horrendo”, “nefando”, “abominável”, bem como repetidas referências a “revolta contra o Criador”, “desprezo da bondade de Deus”, “deformidade e malícia”, etc.” (SAMPAIO, 1997, p. 57). Deste modo, o pecado segundo a cultura cristã e os ensinamentos da Igreja desencadeava em seus seguidores o sentimento de medo, pois a prática dos mesmos os afastaria do sagrado e conseqüente a isso, Deus e os excluíam do plano divino da salvação. Pedroso salienta que “na Idade Média, do Renascimento até parte do século XVIII, no auge da Modernidade Histórica, o medo era utilizado como instrumento central para causar obediência” (ROCHA PEDROSO, 2003, p. 155). Conforme isso, cabe ressaltar que o medo de cometer os pecados garantia não apenas o seguimento das doutrinas na Igreja, mas também a obediência a monarquia, visto que na época Igreja e Estado estavam vinculados.

No conto, a naturalização destes pecados – agora transformados em virtudes poderiam ser praticados livremente pelos fiéis, sem que houvesse o peso da culpa sob os homens. E de modo invertido os homens não poderiam praticar as virtudes

estabelecidas pela Igreja, pois essas virtudes estão em desacordo com a doutrina da Igreja do Diabo.

2.2.4 “Franjas e Franjas”

Passado tempo, a Igreja do Diabo crescia em numero de fieis e praticantes de suas novas virtudes, propagando-se de modo que em todo o mundo já se conhecia sobre suas feitorias e religião. No entanto, para sua infelicidade, alguns de seus fieis passaram a subvertes suas doutrinas, praticando então o contrário daquilo que era proposto.

Não se deteve um instante. O pasmo não lhe deu tempo de refletir, comparar e concluir do espetáculo presente alguma coisa análoga ao passado. Voou de novo ao céu, tremulo de raiva. Ansioso de conhecer a causa secreta de tão singular fenômeno. Deus ouviu- o com infinita complacência; não o interrompeu, não o repreendeu, não triunfou, sequer daquela agonia satânica. - Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana. (ASSIS, p. 07)

Com tal descoberta à tona, o personagem enfurecido volta ao reino de Deus em busca de respostas para o acontecido, que se apresenta pacificamente, de modo semelhante ao momento em que o Diabo vai lhe informar sobre sua ideia. E é nesta mesma posição que manifesta sua resposta de maneira sábia, como quem possui o conhecimento acerca dos homens de sobre aquilo que eles praticam. Nesse instante a fala do personagem Deus **“Que queres tu? É a eterna contradição humana”**, na qual o conto se encerra. Assim sendo, fica explícito o modo como à natureza humana se configura, tal qual, como em busca do oposto as leis sob as quais são estimulados a seguirem.

Esse comportamento contraditório do homem aparece na obra então, como uma espécie de crítica do autor, que sutilmente promove a ironia em seu discurso de forma trágica, ao mesmo tempo em que coloca a igreja como uma fonte de dogmas e liturgias que de certo modo promove o controle do homem, privando-o de suas vontades espontâneas sob a prerrogativa de representar e falar em nome do sagrado.

Skinner (2003), ao discutir acerca do comportamento humano analisando- o em diversas áreas também evidencia sobre o modo como a Igreja interfere neste comportamento, considerando esta como uma agência controladora, agência esta que vem classificar o comportamento, “não simplesmente como “bom” e “mau”, “legal” e “ilegal”, mas como “moral” e “imoral” ou “virtuoso” e “pecaminoso”. É então reforçado ou punido de acordo”. (SKINNER, 2003, p.384). Deste modo, a contradição humana encarrega-se de subvertê-lo a praticar exatamente o contrário daquilo que lhe é instituído como ordem. Daí a atitude do homem em desviarem das doutrinas da Igreja do Diabo e praticarem exatamente as doutrinas que a Igreja de Deus os sugeria seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da execução desta pesquisa foi possível observar como o diálogo entre Bíblia e Literatura ocorre na obra machadiana e como por meio dos recursos linguísticos o autor recorre ao cânone religioso a fim de promover reflexões aos seus leitores. Cabe ainda apontar que Machado de Assis tem suas obras marcadas de ironias e humor satírico, são estes traços marcantes por meio do qual se configura a originalidade de suas obras. No conto *A Igreja do Diabo* (1884), foi possível observar a presença das marcas do Discurso Religioso por meios das características linguísticas presentes no mesmo, tais como, metáforas, o uso do imperativo e chavões, mas principalmente o uso da intertextualidade, que promoveu uma interação entre o conto e os escritos bíblicos.

Assim a literatura não atua apenas no campo imaginário, mas se manifesta como um instrumento social cultural que se absorve e transcende a vida do homem e em diálogo com a Bíblia ganha força em sua arte significativa, como Magalhães esclarece:

Existe uma arte da significação nos textos bíblicos, de forma tal que a história pode ser ouvida e lida diversas vezes, suas falas rememoram e incomodam, seus silêncios e suas frases evocam a reescritura e o reencontrar. A arte da significação e a arte da abstração estão juntas e tornam o leitor/ouvinte alguém em profundo processo de reescrever, recontar e rememorar, ao mesmo tempo que o projetam para novas leituras. A arte da significação evoca a interpretação ininterrupta. (MAGALHÃES, 2009. P. 138)

Cabe ressaltar como a presença do Discurso Religioso de manifesta nas obras do autor Machado de Assis fortemente e que o uso deste artifício do autor gera uma aproximação entre o universo conhecido de seu leitor e faz com que haja um sentimento de reconhecimento de sua realidade nas narrativas, promovendo reflexões sobre o homem em seu caráter tanto individual como em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 7ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ASSIS, Machado de. **Volume de contos**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

BAKHTIN, M. M. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas (SP): UNICAMP, Faculdade de Educação, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CANDIDO. Antônio. **Vários escritores**. 3ª. ed. Revê amp. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CARVALHO, Vinícius Mariano de. **Religião e Literatura**: suas inter-relações possíveis a partir da obra de Mario Quintana. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.
- CASTRO, Selma. **O discurso profético: Ressacralização do espaço social**. In ORLANDI, Eni. Palavra, fé, poder. Campinas: Pontes, 1987, p. 29-41.
- CITELLI, Adilson. . Linguagem e Persuasão. 5. ed São Paulo: Ática, 1980.
- CHMIELEWSKI, Andrielton Mussi. ORSO, **Alceu. A Fé em Abraão**. Caderno Teológico da PUCPR. Curitiba, V.1, N.1, P.36-52, 2013.
- CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da. **Aspectos religiosos na literatura de Machado de Assis**. Plural Pluriel – Uma revisão das culturas de língua portuguesa. Universidade Paris Nanterre. No. 15: religião e artes. 2016.
- CROATO, José Severino, **As Linguagens da experiência religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: Uma cidade sitiada**. Tradução Maria Lucia Machado ; Tradução de notas Heloísa Jahn. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro. **Os sete pecados capitais e os processos de culpabilização em manuais de devoção do século XVIII**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro , v. 14, n. 27, p. 285-317, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2013000200285&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X014027004>.
- GLEDSON, John. **Machado de Assis: impostura e realismo; uma reinterpretação de Dom Casmurro**. Tradução por Fernando Py. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10º ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Debates, 1969.
- MACEDO, Bispo Edir. **A fé de Abraão**. Rio de Janeiro: Universal, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza -e- Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAGALHÃES, Antônio. **Deus no espelho das palavras**: Teologia e Literatura em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2009.
- MARIA, Luzia de. **O que é conto. Coleção primeiros passos**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MATTOS, Maria Augusta Bastos de. **A fala dos santinhos: pedido, conversão e evangelização**. In ORLANDI, Eni. Palavra, fé, poder. Campinas: Pontes, 1987, p. 29-41.
- MEC MACHADO DE ASSIS: **Vida e Obra**. Disponível em <<http://machado.mec.gov.br/#cronologia/>> acessado em: 20 de novembro de 2017.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

OLIVEIRA, Ana Maria Abrhã dos Santos. **Carnavalização em Machado de Assis: o conto Entre Santos**. Línguas e Letras. Vol. 9 n° 17. 2° Sem. Segunda parte: Estudos Literários. 2008. pp. 209-222.

ORLANDI, Eni P. **A Análise do Discurso**. Campinas – SP; Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado: um estudo do elemento não racional na ideia do divino e a sua relação com o racional**. [Traduzido por] Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROCHA PEDROSO, Paulo Roberto. Resenha de: **O Pecado e o medo: A culpabilização no Ocidente (séculos 13-18) de Jean Delumenau** - EccoS Revista Científica, vol. 5, núm. 2, dezembro, 2003. Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2003.

SAMPAIO, Manuel dos Anjos Lopes. **O Pecado: Nas constituições Sinodais Portuguesas da Época Moderna**. Dissertação de Mestrado em História da Cultura Portuguesa – Época Moderna – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. 1997.

SKINNER, Burrhus Fredcric. **Ciência e Comportamento Humano**. [Traduzido por] João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. Martins Fontes. São Paulo, 2003. - (Coleção Biblioteca Universal)

SCHØLLHAMMER, Karl Eric. **Que significa literatura contemporânea?** In: _____. Ficção brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 9-51.

O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO COM A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

Claudecy Campos Nunes

Universidade de Taubaté

Taubaté – São Paulo

RESUMO: O presente trabalho expõe uma pesquisa cujo tema foi a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como estratégia de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro. Os alunos participantes dessa pesquisa são do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada no município de Penalva, Estado do Maranhão. O problema que motivou a necessidade deste estudo foi o fato de que boa parte dos alunos da referida escola não tinha interesse em aprender a língua inglesa e, assim, sentia-se desmotivada para tal finalidade. Tem como objetivo investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Na realização deste estudo, utilizamos como *corpus* um questionário elaborado com base no referencial teórico e composto por duas questões. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), entre outros. Os resultados indicam que os jogos pedagógicos foram significativamente positivos tanto para os alunos como para a ação didática do professor. A implicação deste

estudo é que jogos pedagógicos devem ser utilizados nas aulas de língua inglesa como um recurso que pode subsidiar a prática docente, desencadear ações e propiciar um aprendizado de forma satisfatória ao aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Jogos pedagógicos. Língua inglesa.

ABSTRACT: This work presents a qualitative research focused on English language learning using pedagogic games as a motivation strategy for the students in the foreign language learning process. The participant students were attending the 6th grade of Elementary School in a public school in the interior of the state of Maranhão, Brazil. The problem that motivated this study was the fact that a good part of the students of that school had no interest in learning the English language and, thus, were not motivated. It aims to investigate if the pedagogic games elaborated by the teacher-researcher promoted the students' motivation. On this study, we have used as *corpus* a questionnaire based on theoretical reference and composed of two questions. The research is based on the theoretical contributions of Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), among others. The results indicate that the pedagogic games were meaningfully positive both for the students and for the didactic acting of the teacher. The implication of this study is

that pedagogic games must be used in the English language classroom as a resource that can support teacher action, trigger actions and foster an environment which can be more fulfilling in terms of learning for the students.

KEYWORDS: Teachers' formation. Pedagogic games. English language.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de nossa Dissertação de Mestrado¹, a qual está direcionada para a questão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (doravante LI), por meio de jogos pedagógicos² como uma estratégia de motivar o aluno para aprender tal língua.

O problema que motivou a necessidade deste estudo foi o fato de que boa parte dos alunos de uma escola pública municipal de Penalva, Estado do Maranhão, não tinha interesse em aprender a LI e, assim, sentia-se desmotivada para tal finalidade. Sendo assim, viu-se a necessidade de elaborar uma pesquisa qualitativa aventada na hipótese de como alcançar, no estudo da LI, uma aprendizagem significativa de maneira que sejam desenvolvidas as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, de forma dinâmica. Diante do problema exposto, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

Para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa-ação em que trabalhamos um tema da atualidade sobre os animais, envolvendo abusos, explorações, tráfico e ameaças de extinção, por meio de quatro estratégias de ensino: 1^a) aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático, 2^a) produção de cartazes pelos alunos, 3^a) jogos e 4^a) resolução de exercícios sobre um texto em inglês.

Com tais estratégias, visamos à aprendizagem de conteúdos linguísticos como: aspectos oracionais, o uso de verbos, a aquisição de vocabulário, entre outras competências, e também à aprendizagem de conteúdos extralinguísticos como: reconhecer os tipos de animais, classificando-os, e uma conscientização da importância de sabermos respeitar e cuidar bem dos animais, valorizando-os.

Após aplicação das estratégias durante as aulas, foi realizada a pesquisa junto aos alunos para colher suas opiniões sobre as estratégias de ensino empregadas, mediante um questionário composto pelas seguintes questões: 1) Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa; 2) Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador? As respostas dos alunos estão explicitadas e comentadas na seção 3. Resultados e discussão.

Para cumprir as metas estabelecidas, este trabalho está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta a Introdução, em que estão registrados o tema,

1. Dissertação intitulada "A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental", sob a orientação da professora Dra. Maria José Milharezi Abud.

2. Adotamos a expressão "jogos pedagógicos" para designar um recurso com valor educacional que culmina em aprendizado.

o problema que motivou a pesquisa, o objetivo e os procedimentos metodológicos. A seção dois apresenta pressupostos teóricos sobre o jogo. A seção três descreve analiticamente os resultados e a discussão. Por fim, a seção quatro apresenta as considerações finais, em que será retomado o objetivo, apresentada uma síntese dos resultados obtidos e evidenciado alguns pontos da análise, nesse contexto, dignos de nota e de reflexão. As referências finalizam este trabalho.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa subsidie profissionais da área de ensino de LI, e que as contribuições teóricas acerca da aplicação dos jogos pedagógicos se relacionem com a prática, objetivando fornecer resultados significativamente positivos tanto para o professor em sala de aula, quanto para o aluno de LI do ensino fundamental.

Enfim, a questão da utilização de jogos pedagógicos como um estímulo para motivar o aluno a aprender a LI será fundamentada, neste estudo, sob quatro perspectivas: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica.

Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. *Psicológica* porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. *Pedagógica* porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. *Epistemológica* porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. (NEGRINE, 2001, p. 42, grifos do autor).

Por se tratar de uma pesquisa que visava a ser efetivada com seres humanos, após a elaboração das questões a serem respondidas, encaminhou-se o projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde (CNS) e obteve-se aprovação sob o número CAAE 61568916.4.0000.5501.

2 | O JOGO PEDAGÓGICO COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM

Pensar no processo de ensino-aprendizagem da LI por meio de jogos pedagógicos é reconhecer a relevância desse recurso para uma aprendizagem significativa ao aluno em perspectiva criadora, ativa, dinâmica, autônoma, interativa e motivacional. De acordo com Antunes (2013, p. 36), o jogo auxilia o aluno “a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Como instrumento pedagógico, o jogo facilita o aprendizado da LI, bem como proporciona interação e prazer quanto propicia o desenvolvimento das habilidades de cognição de quem o pratica. Em consequência disso, “cada jogo reforça e aguça determinada capacidade [...] intelectual.” (CAILLOIS, 1986, p. 17, tradução nossa).

Em linhas gerais, para que se possa alcançar um resultado significativamente positivo com o uso de jogos pedagógicos nas aulas de LI, é necessário o conhecimento de quatro elementos indispensáveis para a aplicação desses recursos: “a) Capacidade

de se constituir em um fator de autoestima do aluno; b) Condições psicológicas favoráveis; c) Condições ambientais; e d) Fundamentos técnicos” (ANTUNES, 2013, p. 41).

No caso do primeiro elemento, *capacidade de o jogo se constituir em um fator de autoestima do aluno*, o professor deve ter o cuidado na escolha dos materiais a serem aplicados nas aulas. Os jogos pedagógicos não podem ser nem tão fáceis, a ponto de o aluno não se interessar por achar insignificante, nem tão difíceis que se sobreponham à capacidade de o aluno aprender. Dessa forma, “é importante que o professor possa organizá-los para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupo.” (ANTUNES, 2013, p. 41).

No que concerne às *condições psicológicas favoráveis*, “o jogo jamais pode surgir como ‘trabalho’ ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utilize como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais” (ANTUNES, 2013, p. 41). Assim, o jogo não deve ser aplicado como um instrumento de punição nem que o aluno se sinta obrigado a jogar, mas sim como “uma atividade voluntária” (HUIZINGA, 2014, p. 10). Indiscutivelmente, o aluno aprende melhor quando está engajado no processo de aprendizagem de forma espontânea. Neste caso, ao brincar, o aluno não está preocupado “com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Nesse entendimento, o jogo pedagógico, dependendo da forma e da intenção com a qual o professor o aplica nas aulas, é um meio que pode ser capaz de estimular o interesse do aluno a desejar aprender a LI de forma lúdica e dinâmica, e, assim, envolver-se ativamente no processo de aprendizagem de um novo idioma. Nesse ponto de vista, o uso de jogo pedagógico em sala de aula “remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

Nesse contexto, esse recurso deve oferecer possibilidades que instiguem o aluno de modo a deixá-lo mais à vontade para jogar e aprender de forma volitiva. Por outro lado, deve ser “uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 2014, p. 16).

O terceiro elemento, *condições ambientais*, também é extremamente relevante no processo de aprendizagem. A sala de aula deve ser um ambiente agradável, bem como “a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para essa atividade” (ANTUNES, 2013, p. 41).

O último dos elementos, *fundamentos teóricos*, diz respeito, antes de tudo, à cientificidade dos jogos. Além disso, outro aspecto importante é que “todo jogo precisa sempre ter começo, meio e fim e não ser programado se existir dúvidas sobre as

possibilidades de sua integral consecução” (ANTUNES, 2013, p. 42).

Diante dessas asserções, é necessário que os jogos pedagógicos sejam utilizados nas aulas de LI como instrumentos de apoio ao trabalho docente, e que sirvam de incentivo ao aluno para que ele interaja e faça uso da língua-alvo. Posto isso, “o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto.” (ANTUNES, 2013, p. 40).

No contexto de sala de aula, pode-se notar que o jogo pedagógico auxilia tanto a aprendizagem como “a descoberta do mundo e da afetividade pessoal através da diversão.” (DINELLO, 2011, p. 27). Por esse viés, o jogo como um recurso pedagógico possibilita que o aluno aprenda e construa novo conhecimento por meio de sua interação com o ato de jogar/brincar, de forma descontraída e alegre.

Com isso, o jogo se constitui em um meio didático que suscita aprendizagem, o que o diferencia de outros jogos meramente lúdicos, vistos como jogo pelo jogo sem um fim específico de aprendizado. Nesse sentido, “jogar no âmbito de escola é muito diferente de jogar em outro lugar, porque o jogo utilizado como meio didático não apresenta o caráter de ‘jogo pelo jogo’, mas sim de uma motivação para certas aprendizagens.” (DINELLO, 2011, p. 13, grifo do autor).

Grosso modo, os jogos pedagógicos “são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória” (ANTUNES, 2013, p. 38). Nesse pressuposto, o jogo não pode ser considerado apenas como um instrumento de diversão ou visto como uma mera recreação, conforme menciona Friedmann (1996, p. 35).

Assim, o jogo pedagógico precisa ser usado nas aulas de LI como um recurso capaz de desencadear ações eficazes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma interação entre o aluno e o aprendizado da língua-alvo. Em vista disso, é imprescindível a conciliação do jogo e do objetivo educativo, uma vez que este não se deve abandonar (BROUGÈRE, 1998, p. 122) no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, ao usar o jogo em sala de aula, o professor deve se conscientizar de que está fazendo desse recurso um meio de “conciliar a criança e a educação, sem renegar um dos termos” (BROUGÈRE, 1998, p. 122), e de envolvê-la na aprendizagem, principalmente.

Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos desempenham um papel de facilitadores do desenvolvimento das habilidades de aprendizagem do aluno, tornando-se “a base das aprendizagens e da construção tanto de sua inteligência como de sua personalidade total” (DINELLO, 2011, p. 87).

Convém mencionar que, por meio de jogos, no contexto escolar, o professor tem a oportunidade de acompanhar, observar e reconhecer os diferentes estilos de alunos, bem como suas diferentes maneiras de aprendizagem. Nesse sentido, releva-se a necessidade de o professor sempre complementar as aulas com recursos que possam

incentivar o aluno a querer aprender a LI, participando ativamente como sujeito de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho com jogos pedagógicos vem atender a essa necessidade como uma opção diferenciada, dinâmica, atrativa e interativa.

Ademais, é essencial que o professor faça um bom planejamento e tenha um rigoroso cuidado no momento da aplicação desses recursos para que não desestime o interesse dos alunos, ou seja, a aprendizagem propiciada por jogos também está relacionada ao modo como o professor os aplica em sala de aula. Em razão disso, um jogo “jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados” (ANTUNES, 2013, p. 40).

Nesse ponto de vista, a intervenção do professor, por meio de jogos pedagógicos, é determinante para o êxito ou para o fracasso dos alunos. Por isso, ele não deve avaliar a “sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar” (ANTUNES, 2013, p. 37). Dessa forma, é fundamental que o docente tenha consciência da importância desses recursos para situações específicas de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material do *corpus* desta pesquisa compreende as respostas dos alunos às questões do questionário, sendo uma questão aberta e outra semiaberta. Para a questão semiaberta, “Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa”, foram elencadas como categorias temáticas as estratégias de ensino escolhidas pelos alunos nas suas respostas, ao passo que as categorias temáticas estabelecidas para a questão aberta, “Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?”, emergiram do conteúdo das respostas dos alunos.

A leitura atenta do material de análise propiciou que se chegasse à interpretação dos dados e à realização de inferências. Para tanto, buscou-se analisar nas respostas os sentidos explícitos e os implícitos, proporcionando condições para examinar tanto diferenças de significação entre eles, como também pontos comuns.

A seguir, serão apresentadas as análises das respostas às questões propostas.

Para analisar se os alunos ficaram motivados com as estratégias de ensino empregadas durante as aulas, pediu-se que atribuíssem notas de 0 (zero) a 10 (dez) a tais estratégias. As inferências das respostas foram cotejadas com as notas atribuídas por eles na questão 1. Para essa comparação, tomou-se como referência a nota máxima 10 (dez) atribuída às estratégias.

O quadro, a seguir, refere-se à questão 1.

Nesse quadro, foram descritos categorias, frequência e percentual. Ressalta-se que a frequência (F) e o percentual (P) do quadro não se referem necessariamente ao

número de participantes da pesquisa, mas sim ao número de vezes que uma categoria foi citada nas respostas dadas pelos alunos. Desse modo, um mesmo aluno pode estar incluído em várias categorias.

Categoria	Notas			
	0	8	9	10
Os jogos	A3	A2	A29 A30 A32	A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24 A25, A26, A27, A28, A31, A33, A34, A35
F	1	1	3	30
P	2,86%	2,86%	8,57%	85,71%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas					
	0	5	6	7	9	10
Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado	A3 A6 A12 A13	A10 A24	A7	A16	A5 A17 A21	A1, A2, A4, A8, A9, A11, A14 A15, A18, A19, A20, A22, A23 A25, A26, A27, A28, A29, A30 A31, A32, A33, A34, A35
F	4	2	1	1	3	24
P	11,43%	5,71%	2,86%	2,86%	8,57%	68,57%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas					
	0	6	7	8	9	10
Aulas expositivas com o livro didático	A1 A6 A14 A26 A30	A12	A5 A7 A16 A29	A9, A10, A15 A21, A25, A28 A32, A33	A4 A23 A24 A31	A2, A3, A8, A11, A13 A17, A18, A19, A20, A22 A27, A34, A35
F	5	1	4	8	4	13
P	14,28%	2,86%	11,43%	22,86%	11,43%	37,14%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas								
	0	1	2	5	6	7	8	9	10
A produção de cartazes	A7 A16 A26 A33	A27	A20 A31	A6 A30	A5 A11 A17 A19 A25 A29	A4 A9	A12 A21 A24	A10 A15 A23 A28	A1 A2 A3 A8 A13 A14 A18 A22 A32 A34 A35
	4	1	2	2	6	2	3	4	11
F									
P	11,43%	2,86%	5,71%	5,71%	17,14%	5,71%	8,57%	11,43%	31,43%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Como se observa pelo quadro 1, 30 dos 35 alunos participantes da pesquisa, 85,71% da amostra, atribuíram nota 10 (dez) aos jogos, mencionando-os como a estratégia de ensino pela qual se sentiram motivados a aprender a LI. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias realizada por esses 30 alunos, observa-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 8 deles (A8, A11, A13, A17, A18, A19, A20, A22) às aulas expositivas com o livro didático, por 5 deles (A8, A13, A14, A18, A22) à atividade de produção de cartazes e por 12 deles (A4, A8, A9, A11, A14, A15, A18, A19, A20, A22, A23, A25) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado. Disso depreende-se que, embora tenha sido a estratégia dos jogos que motivou os alunos, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Posto isso, o fato de esses alunos terem atribuído nota máxima, além dos jogos, a mais de uma estratégia pelas quais se sentiram atraídos, motivados e interessados significa que estão arraigados no desejo de aprender a língua-alvo, independentemente do tipo de atividade aplicada em sala de aula. Nesse sentido, Friedmann (1996, p. 55) defende que a aprendizagem é dependente, na maioria dos casos, da motivação, sendo que as necessidades e os interesses do aluno tornam-se mais importantes que qualquer outro motivo para que ele fique ligado a uma determinada atividade.

Na continuidade, dos 35 alunos, 24 deles, representando 68,57% da amostra, atribuíram nota 10 (dez) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado como a estratégia que os motivou. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias por esses 24 alunos, verifica-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 7 deles (A26, A27, A28, A31, A33, A34, A35) aos jogos, por 3 deles (A32, A34, A35) à produção de cartazes e por 3 deles (A27, A34, A35) às aulas expositivas com o livro didático. Do mesmo modo, infere-se que, além dessa estratégia, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Nessa mesma linha de raciocínio, 11 alunos, representando 31,43% dos participantes, atribuíram nota 10 (dez) à atividade de produção de cartazes como a estratégia que os motivou a aprender a LI. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias por esses 11 alunos, observa-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 2 deles (A1, A2) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado, por 2 deles (A2, A3) às aulas expositivas com o livro didático e por 1 deles (A1) aos jogos. Assim, infere-se que, além da estratégia apresentada como a que os motivou, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Provavelmente, pode-se inferir que a percepção do aluno sobre a intervenção do professor diante de suas necessidades no decorrer da execução das atividades e sobre a importância do que pôde aprender para a continuidade dos seus estudos influenciou a sua atribuição de notas às demais estratégias de ensino, as quais também os motivaram a aprender a LI. Por esse âmbito, o professor é um colaborador nos aspectos motivacionais imediatos do aluno, de maneira que

os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem [...]. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. (BZUNECK, 2009, p. 11).

Pelas exposições das notas, percebe-se que, de modo geral, os alunos se envolveram produtivamente nas tarefas, valendo-se de variados meios para aprenderem a LI. Com o envolvimento dos alunos, a ação pedagógica se sobressaiu como um fator estimulador do agir discente por meio de outras situações que não apenas as dos jogos. Nesse entendimento, Schwartz (2014, p. 53) defende que necessitamos despertar a intenção do aluno para aprender, fazendo com que este seja capaz de perceber tanto a necessidade como o significado do conhecimento.

Dessa maneira, os alunos foram alternando suas preferências por umas ou outras atividades. Mas, mesmo assim, houve uma boa aceitação dos alunos por todas as estratégias. Nesse contexto, “os alunos precisam valorizar o aprender como um objetivo pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo de boa vontade todas as condições de exigência que ele contenha” (BZUNECK, 2009, p. 26). Por esse ângulo, pode-se afirmar que aquilo que é motivacional ou motivador para um aluno pode não ser para o outro.

Com isso, entende-se, acrescentando o que propõe Schwartz (2014, p. 15) ao considerar que “a motivação adequada para o ensino e aprendizagem se manifesta quando existem, por parte dos alunos, indicadores de: a) interesse; b) envolvimento; c) esforço; d) concentração; e) satisfação”, diretamente relacionados às metas que estes têm em vista.

O quadro, a seguir, refere-se à questão 2.

Categorias	F	P	Justificativas
Valorização do trabalho didático	33	94,28%	A1: “O professor é legal, [...] ensina muito bem, tem paciência, tem interesse no seu trabalho e fala de modo diferente. Eu gostei muito dele.” A3: “Me ajudou muito nas atividades.” A5: “Eu gostei muito do trabalho do professor porque ele explicava para a gente fazer.” A7: “Ele é bem legal, explica tudo do jeito certo e se a gente não entender ele explica de novo, pena que não vai mais dar aula.” A8: “Gostei do professor porque é um professor com experiência, tem paciência com o aluno é dedicado, nota 10.” A9: “Eu achei ótimo explicando bem [...].” A11: “Eu gostei muito do professor porque ele nos ajudou a falar um pouco mais em inglês.” A15: “Ele foi muito simpático e ensinou várias palavras em inglês e também várias coisas, gostei muito dele.” A18: “Ele é muito legal, sincero e sabe muito das coisas [...]. Ele se saía bem em todas as aulas. Obrigado por me ensinar tão bem.” A20: “Ele é muito atencioso, legal [...] e fala muito bem a língua inglesa e é paciente também.” A21: “O professor foi bem compreensivo com todos nós e eu gostei muito do trabalho dele.” A25: “[...] paciente e profissional com o seu trabalho.” A30: “Eu gostei muito do professor, ele me animou muito para aprender [...].” A34: “Ele é muito bacana e a aula dele é muito interessante.”
Bom senso de humor	5	14,28%	A1: “[...] divertido, alegre [...]” A13: “[...] engraçado.” A18: “[...] é divertido e concentrado.”
Dificuldade em manter a ordem na sala	4	11,43%	A10: “[...] não gritou quando a gente fez zoada, mas ele tem que ser um pouco mais bravo.” A16: “[...] apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio, mesmo assim eu gostei.”
Outras	2	5,71%	A14: “O professor pesquisador é quem pesquisa todos os jogos e as brincadeiras e o seu interesse de dar aula e de ensinar a língua inglesa.” A29: “Ele foi um anjo para nós alunos que queremos aprender inglês graças a ele.”

Quadro 2 – Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?

Fonte: Elaboração própria

Nessa questão, correspondente ao quadro 2, “Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?”, a categoria mais mencionada refere-se à “Valorização do trabalho didático”. Convém destacar que as categorias temáticas estabelecidas para essa questão emergiram do conteúdo das respostas dos alunos. Dos 35 participantes da pesquisa, 33 alunos tiveram suas respostas na categoria supracitada, representando 94,28% do total da amostra.

Como se observa na referida categoria, na maioria das respostas dos alunos, são mencionados com igual importância aspectos cognitivos e afetivos da atuação do professor como profissional e como pessoa. Isso é perceptível, na medida em

que o emprego de palavras, com sentido atribuído por eles próprios, se alterna com palavras da dimensão técnico/cognitiva que dizem respeito ao ‘saber ensinar’ em meio a outras que se referem aos aspectos afetivos que incidem nas qualidades pessoais/psicológicas do professor. Qualidades essas como: bom, ótimo, legal, bacana, bem legal, paciente, simpático, atencioso, dedicado, sincero, compreensivo.

Dessa forma, infere-se que tais aspectos relacionados podem concorrer para gerar um ambiente de incentivo aos alunos para que eles se envolvam no seu processo de aprendizagem e a ele se dediquem. Inclusive, isso parece guardar relação com o que considera Vigotsky (2009), uma vez que o sentido da palavra é pessoal, pois se origina dos motivos e das vivências afetivas das pessoas. E ainda, de acordo com Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky “coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.”

Ao mesmo tempo em que parecem demonstrar motivação, nota-se que os alunos verdadeiramente externaram seus sentimentos, valorizando a ação didática do professor. Isso está evidenciado nas expressões “ensina muito bem”, do A1, “Me ajudou muito nas atividades”, do A3, “é um professor com experiência”, do A8, “ele explicava para a gente fazer”, do A5, “achei ótimo explicando bem”, do A9, “ele nos ajudou a falar um pouco mais em inglês”, do A11, “ensinou várias palavras em inglês e várias coisas também”, do A15, “sabe muito das coisas”, do A18, “ele me animou muito para aprender”, do A30, e, assim, todos os alunos participantes da pesquisa explicitaram um bom nível de satisfação com o trabalho docente.

Obviamente, os alunos viram no professor a figura de alguém importante no processo de ensino-aprendizagem com quem poderiam contar e em quem confiar e se apoiarem para progredirem em seus estudos. Pela justificativa do A7: “Ele é bem legal, explica tudo do jeito certo e se a gente não entender ele explica de novo, pena que não vai mais dar aula”, pode-se inferir que o aluno destaca, além do seu aspecto afetivo-motivacional, o companheirismo do professor e sua disposição sempre que todos precisavam dele para superar suas dificuldades na aprendizagem da LI, mencionando, também, um sentimento de tristeza pelo fato de esse profissional não poder continuar seus trabalhos com eles.

Diante disso, é relevante defender que “a partir das sensações/percepções de acolhimento, de valorização pessoal, de crença/convicção do professor de que todos podem aprender, os aprendizes tendem a se envolver mais” (SCHWARTZ, 2014, 54) nas tarefas e avançar de “um estágio de desenvolvimento para outro”, conforme a visão postulada por Vigotsky (2007, p. 108).

A categoria “Bom senso de humor” suscitada das respostas de 5 alunos, corresponde a 14,28% do total de participantes da pesquisa. Nessa categoria, eles também atribuíram outros aspectos de dimensão afetiva, caracterizando o professor como divertido, alegre, engraçado e concentrado. Dependendo do contexto e do momento em que for usada, a descontração na sala de aula é um fator que possibilita

ao aluno reduzir o seu estado de tensão e fortalecer a sua disposição motivacional, devendo o professor ser muito cauteloso de modo a evitar o exagero e a apatia do aluno. Inclusive, nessa mesma direção, Justo (2006, p. 123) defende que “o tom de alegria e descontração do humor pode tornar mais prazerosa e divertida a convivência com os pares na sala de aula e com tarefas relacionadas ao conhecimento”.

A categoria “Dificuldade em manter a ordem na sala” foi suscitada dos enunciados de 4 alunos, isto é, de 11,43% dos 35 que compõem a amostra da pesquisa. Nessa categoria, os alunos reclamam do momento de agitação na sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor manter a ordem necessária, para que o trabalho coletivo na sala de aula seja desenvolvido de forma propícia ao aprendizado do aluno. Em vista disso, “a disciplina é considerada um fator indispensável quando se trata das relações presentes em qualquer instituição, seja ela escolar, militar, religiosa, entre outras.” (SILVA; ABUD, 2016, p. 87).

A leitura do trecho “mas ele tem que ser um pouco mais bravo”, da resposta do A10, permite que se identifique a ideia relacionada à autoridade do professor. Por essa resposta, pode-se supor, ainda, que a falta de autoridade desse profissional contribui para que os alunos se comportem de maneira indesejável, impossibilitando, assim, uma maior concentração e compenetração do conteúdo trabalhado em sala de aula. Em outras palavras, esse aluno parece mencionar que, “na escola, quase sempre as atitudes indisciplinadas atribuídas aos alunos dizem respeito ao que ocorre em sala de aula na relação pedagógica dinamizada pelos professores” (SILVA; ABUD, 2016, p. 92).

Ainda em relação ao enunciado do A10, ao relatar “não gritou quando a gente fez zoada” com o do A16, ao queixar-se “apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio”, subjaz outro fator que também dificulta o processo de aprendizagem e, concomitantemente, interfere no desenvolvimento do aluno: a indisciplina escolar. No que diz respeito à indisciplina na escola, Silva e Abud (2016, p. 92) pontuam que os

atos indisciplinados são usualmente entendidos como os que incomodam ou atrapalham as relações interpessoais inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, implicando decisões e ações que devem ser adotadas para diminuir os problemas causados por eles. Tais ações, no entanto, não devem ser autoritárias, mas orientadas por princípios democráticos.

Assim, finaliza-se a análise das respostas dos alunos às duas questões do questionário, evidenciando que tanto a motivação quanto a atuação do professor são fatores que influenciam consideravelmente o interesse do aluno para aprender, e que o jogo pedagógico é um recurso que também pode influir positivamente na sua motivação e envolvê-lo no processo de aprendizagem da LI com satisfação. Nessa lógica, é interessante relevar que “a motivação para aprendizagem precisa ser construída e sustentada na ação docente” (SCHWARTZ, 2014, p. 51), objetivando criar contextos de ensino mais agradáveis e motivadores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa direcionada para a questão da utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a LI. Tal pesquisa teve como objetivo investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da LI.

Os procedimentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa consistiram em: a) ministrar quatro estratégias de ensino: 1ª) aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático, 2ª) produção de cartazes pelos alunos, 3ª) jogos e 4ª) resolução de exercícios sobre um texto em inglês; b) efetuar a pesquisa junto aos alunos para colher suas opiniões sobre as estratégias de ensino empregadas e sobre a atuação do professor mediante um questionário composto por duas questões.

Ao refletir sobre a aprendizagem da LI do ensino fundamental, por meio dos jogos que foram aplicados na sala de aula, parece evidente que houve um aprendizado significativamente positivo e prazeroso. Com isso, constatamos que o jogo pedagógico pode favorecer a motivação dos alunos para a aprendizagem. Nessa perspectiva, compreendemos que o jogo só tem valor se for empregado no momento certo, sendo que tal momento é determinado pelo cunho desafiador que ele possui, bem como pelo interesse do discente e pelo objetivo tencionado (ANTUNES, 2013, p. 40).

A seguir, apresentamos alguns pontos das análises das respostas dos alunos, considerados importantes e dignos de reflexão, nesse contexto.

Na questão 1 (quadro 1), os alunos participantes atribuíram notas de 0 (zero) a 10 (dez) às estratégias de ensino que os motivaram a aprender a LI. Tomando como referência a nota máxima, observamos que 30 dos 35 participantes atribuíram nota 10 (dez) à categoria “Os jogos”, o que confirma a preferência por essa estratégia de ensino. Também foi atribuída nota 10 (dez) à categoria “Os exercícios sobre o texto do micoleão-dourado”, por 24 deles, à categoria “As aulas expositivas com o livro didático”, por 13 deles, e à categoria “A produção de cartazes”, por 11 deles. À vista disso, deduzimos que os alunos se sentiram motivados por todas as estratégias empregadas. Por essa visão, inferimos que “diferente de uma habilidade ou conhecimento, a motivação não é resultado de treino ou de instrução, ela pode ser objeto de socialização através de estratégias de ensino” (GUIMARÃES, 2009, p. 80) que possibilitem prazer ao aluno e o incentivem a agir e aprender.

Assim, conforme já foi exposto na questão em pauta, no quadro 1, os alunos alternaram suas preferências por umas ou outras atividades. Diante disso, convém enfatizar que, conquanto tenham dado especial preferência a uma determinada estratégia de ensino, no quadro 1, todas as outras foram bem aceitas por eles, o que pode ser confirmado pelas notas atribuídas às categorias no mencionado quadro. Por essa perspectiva, a motivação pode ser provocada por meio de diferentes situações de ensino e, nessa acepção, dependendo do ponto de vista de cada um, aquilo que for motivacional para um aluno pode não ser para o outro ou para os demais.

Na questão 2 (quadro 2), as categorias temáticas emergiram do conteúdo das respostas dos alunos. Quando indagados sobre a atuação do professor pesquisador, com relação à aplicação das quatro estratégias de ensino durante as aulas, a opinião da maioria dos alunos, 33 dos 35 participantes desta pesquisa, diz respeito à “Valorização do trabalho didático”, isto é, à boa atuação do professor pesquisador. Ademais, também emergiram das respostas dos alunos opiniões relacionadas ao “Bom senso de humor”, quer dizer, ao modo extrovertido do professor, por 5 deles, e à “Dificuldade em manter a ordem na sala”, por 4 deles.

Na categoria “Valorização do trabalho didático”, inferimos que os alunos parecem externar sua satisfação pela ação didática do professor ao mencionarem com igual importância aspectos cognitivos e afetivos de sua atuação que o valorizaram como profissional e como pessoa. Tal inferência foi possível a partir da observação do emprego alternado de palavras da dimensão técnico/cognitiva, as quais correspondem ao ‘saber ensinar’ em meio a outras que se referem aos aspectos afetivos incorrendo nas características pessoais do professor. Devido a isso, acreditamos que, para os alunos, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Pelo enunciado do A1, ao explicitar que o professor “tem interesse no seu trabalho”, deduzimos que esse aluno fez referência às atividades que o professor cuidadosamente selecionou, planejou e também à maneira como as aplicou com vistas ao aprendizado dos alunos. Nesse ponto de vista, é relevante que o professor, nas ideias de Santos (2008, p. 25), saiba fazer um diagnóstico sobre até que ponto uma determinada tarefa preestabelecida está sendo produtiva ou não no desenvolvimento do aluno, de tal modo que provoque a sua aprendizagem. Nesse sentido, salientamos que “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VYGOTSKY, 2008, p. 115).

Na categoria “Bom senso de humor”, os alunos mencionaram outras características de dimensão afetiva que também valorizaram a ação didática do professor, caracterizando-o como divertido, alegre, engraçado e concentrado. Em se tratando de humor, é evidente que “o exercício do humor é fundamental tanto em situações mais estruturadas e deliberadas (produção de um texto, de uma fala, de um desenho ou de uma fotografia) como nas conversas e demais situações de produção de linguagem e interação do dia a dia ou de sala de aula” (JUSTO, 2006, p. 118). Dessa forma, o humor pode diminuir o estado de tensão do aluno e estimular seu ânimo para o aprendizado.

A última categoria do quadro 2, “Dificuldade em manter a ordem na sala”, diz respeito ao fator indisciplina na sala de aula. Como se pode notar nas discussões da referida categoria anteriormente registradas neste trabalho, esse fator, entre outros, também contribui para o baixo rendimento do aluno, deixando-o desmotivado para agir e progredir em sua aprendizagem. Esse fato pode ser inferido na resposta do A16, ao reclamar: “[...] apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio, mesmo

assim eu gostei”. Nessa visão, a expressão “mesmo assim eu gostei”, de forma bem sutil, parece revelar um grau de desmotivação desse aluno. Além disso, ao mencionar “não colaborarem com o silêncio”, o referido aluno nos induz ao pensamento de que o mau rendimento do aluno condiz, também, com a indisciplina na sala de aula. No que diz respeito a esse fator de aspecto negativo, reiteramos que “não convém interpretar a indisciplina na escola sem levar em conta os fatores socioculturais e psicológicos envolvidos nas diversas situações de ensino, tais como a linguagem, os valores, as pressuposições, entre outras” (SILVA; ABUD, 2016, p. 89).

Enfim, diante do exposto, observou-se que “Os jogos” foram a estratégia de ensino que mais motivou os alunos para aprender a LI. Com isso, conclui-se que usar jogos pedagógicos nas aulas de LI pode ser uma maneira relevante e motivacional tanto para levar o aluno a interagir-se no processo de aprendizagem com os demais da turma como para auxiliar o trabalho do professor. Por esse ângulo, apontam-se os jogos como “mais uma alternativa metodológica [e motivacional]” (FRIEDMANN, 1996, p. 56), visando ao alcance do aprendizado, já que o aluno transita um processo de aprendizagem diferente da língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DINELLO, R. A. *Expressão ludocriativa*, trad. Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-95.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, trad. João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JUSTO, J. S. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. p. 103-126.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 15-48.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-44.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

SANTOS, S. M. P. dos. *Educação, arte e jogo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHWARTZ, S. *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, E. R. da; ABUD, M. J. M. As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2016. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/548/953>>. Acesso em: 19 set. 2016.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, INTERCULTURAL E LÚDICA: ESPANGLISH, UM EXEMPLO DE INOVAÇÃO

Graziani França Claudino de Anicézio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Paraíso do Tocantins - TO

Márcia Sepúlveda do Vale

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Paraíso do Tocantins - TO

Roberto Lima Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Paraíso do Tocantins - TO

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido no Ensino Médio Integrado do Campus Paraíso do Tocantins do IFTO, a EspanGLISH. A EspanGLISH é uma feira de idiomas que procura, de maneira diversificada, ensinar as línguas espanhola e inglesa. O projeto é executado pelos estudantes com a colaboração de grande parte da comunidade escolar. Temos como objetivo tornar o aprendizado dessas línguas mais efetivo para que o aluno enxergue a aplicabilidade do seu uso na sua vida cotidiana, profissional e acadêmica. A feira busca motivar os alunos a pesquisarem sobre os diversos países que tem as línguas inglesa e espanhola como oficiais e então, após as pesquisas formais, trabalhamos a ludicidade como instrumento

no processo de ensino e aprendizagem, pois eles precisam elaborar maneiras criativas de representar o país que cabe a eles. A proposta é tornar o aprendizado mais significativo e isso é possível porque levamos estes alunos para além da sala de aula, para além das pesquisas, pois eles vivenciam experiências sobre um país estrangeiro dentro do seu próprio país, explorando a história, a geografia, a tecnologia, os esportes, a língua e outros; além disso, a interculturalidade e a interdisciplinaridade perpassam todo o projeto. Eles compreendem que para conhecer um idioma estrangeiro não basta somente aprender a gramática e interpretar textos, para que a aprendizagem seja completa é preciso conhecer as culturas dos povos que são nativos desses idiomas. Para tais abordagens nos baseamos nos PCN's (1997), estudiosos como Edeise Santos (2004) e Zélia Nogueira (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Interdisciplinaridade. Língua estrangeira. Ensino.

ABSTRACT: This work is a report about an experience developed in Integrated High School of Campus Paraíso do Tocantins, the Spanglish. The Spanglish is a language fair that searches, in a diversified manner, teaches the spanish and english languages. The project is executed by students with the collaboration of a large

part of the school community. We aim to make the learning of these languages more effective for the student observe the applicability of their use in everyday, professional and academic life. The fair seeks to motivate students to research about the several countries that have the English and Spanish languages as official and then, after the formal researches, we worked the playful as an instrument in the process of learning and teaching, because they need elaborate creative ways of represent the country that belongs to them. The proposal is to make the learning more significant and this is possible because we take this students for beyond of the classroom, for beyond of the researchers, because they experience experiences about a foreign country inside of their own country, exploring the history, the geography, the technology, the sports, the language and others; In addition, the interculturality and the interdisciplinarity pass through the entire project. They understand that to know a foreign language it is not enough to learn grammar and interpret texts so that the learning to be complete is needed to know the cultures of people that are native of these idioms. For such approaches we relied on PCN's (1997), scholars as Edeise Santos (2004) and Zélia Nogueira (2007).

KEYWORDS: Interculturality. Interdisciplinarity. Foreign language. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *campus* Paraíso do Tocantins oferta a Língua Espanhola desde 2011 em busca do cumprimento da Lei 11.161/2005 que havia tornado obrigatória a oferta do ensino dessa língua nas escolas de ensino médio de todo o país, mas que atualmente foi revogada pela lei 13.415/2017 e tornou a sua oferta optativa pela escola. Para a maioria dos alunos dessa instituição, a Língua Espanhola era algo totalmente desconhecido, pois nas escolas públicas de ensino fundamental a sua oferta é bastante escassa.

No primeiro ano do ensino de Língua Espanhola no *campus*, percebemos que era preciso mostrar o quanto essa língua estrangeira é e será importante na vida deles e desejávamos que ela não se tornasse apenas mais uma disciplina de seu currículo, mas que a vissem como a disciplina que traria o diferencial para sua vida particular e acadêmica. O ensino da língua estrangeira se torna peculiar no que tange a sua metodologia. Sabemos que aprender uma nova língua é reaprender, de um novo jeito, o que já sabemos como: falar, ouvir, ler e escrever. Segundo Nogueira, devemos ainda considerar que:

(...) o processo ensino/aprendizagem não é linear e sim cíclico, por isso os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento. Eles têm diferentes maneiras de raciocínio, fazem conexões entre conceitos já conhecidos, inferem novos saberes. Portanto nossas aulas não devem ser lineares, enfadonhas e apenas reprodução de conhecimento. Devemos proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem em sala de aula. Para que realmente a assimilação dos conteúdos aconteça, os alunos devem sentir-se motivados, com objetivos em estudar uma língua estrangeira e ultrapassar obstáculos que possam surgir na sua aprendizagem. (NOGUEIRA, p. 6)

Sendo assim, observamos que era preciso dar uma atenção especial a este momento de implantação e, como complemento às aulas semanais, trabalhamos um projeto paralelo em 2011, a Feira de Língua Espanhola, que devido ao sucesso, propiciou que em 2012 realizássemos a Espanglish, uma feira que além da Língua Espanhola trouxe também a Língua Inglesa.

Mesmo a Língua Inglesa, que já era conhecida dos alunos, precisava de algo que os incentivassem a estudarem mais. A Espanglish fez e faz até hoje com que os alunos pesquisem sobre cultura, gastronomia, história, biodiversidade, produção tecnológica e outros assuntos que nem sempre são bem explorados na sala de aula. A feira busca mostrar aos alunos que aprender uma língua estrangeira extrapola o aprender a falar, ler, escrever e entender, mas que é preciso conhecer sobre os países que a utilizam como oficial, que é preciso conhecer a identidade dos falantes nativos da língua que estamos aprendendo.

A realização dessa feira tem contribuído para o ensino-aprendizagem das Línguas Espanhola e Inglesa no IFTO – *campus* Paraíso do Tocantins. Através dela os objetivos de ensino têm sido alcançados, pois temos mostrado a importância de conhecer e saber línguas estrangeiras, divulgando-as entre os alunos do IFTO e até entre os alunos de outras escolas, e principalmente, temos aproximado as culturas de povos por eles antes desconhecidos. É muito interessante vermos as barreiras culturais e pré-conceitos sendo derrubados quando se aprende de fato sobre o “outro”.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO E OBJETIVOS

“Contextualizar o conteúdo que se quer aprender significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (DCNEM, 201, p.78).

O aluno só passa a estudar realmente afincado uma disciplina se ele entende o porquê que ela existe em seu currículo, pois sem esse entendimento surge aquela dúvida: “para que estudar isso se nem sei se vou usar um dia”. Por isso, o projeto Espanglish, procura contextualizar o ensino das línguas estrangeiras.

Temos como objetivo principal incentivar o estudo de línguas estrangeiras no ensino médio do *campus* Paraíso do Tocantins através de um trabalho que se inicia na classe e culmina com o extraclasse, mostrando que não basta aprender as estruturas linguísticas de uma língua estrangeira, mas que é preciso conhecer as culturas estrangeiras também.

Os objetivos foram baseados nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O projeto está alicerçado no seguinte texto dos PCNs (1998): “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e

interpretar a realidade”. Levá-los a conhecer a identidade do “outro” (o estrangeiro), mostrar para eles quem é esse “outro”, faz toda a diferença no ensino de línguas. Hoje eles se importam em querer saber como se escreve, o que estão dizendo em determinado áudio ou vídeo, e principalmente se preocupam em falar corretamente o idioma estrangeiro.

Também temos como objetivo levá-los a pesquisas para aprenderem mais sobre os países que falam a Língua Espanhola e a Língua Inglesa para entenderem o porquê que nós brasileiros precisamos aprender essas línguas; levá-los a expor oralmente o que aprenderam utilizando as mídias e tecnologias disponíveis; trabalhar a interdisciplinaridade; trabalhar a interculturalidade; mostrar à comunidade interna e externa do IFTO o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos alunos.

Dentro dos pressupostos que orientam as DCNEM (2013) para a organização curricular do ensino médio e os desafios para termos qualidade no ensino, destacamos apenas algumas que nosso projeto atende diretamente:

- “Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a *experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais*” - grifo nosso. Visualizamos claramente no projeto a experimentação ante o novo desde quando iniciam as pesquisas até o momento em que confeccionam as roupas típicas, ensaiam e apresentam as danças e fazem as comidas. Eles podem sentir, tocar, vivenciar a cultura estrangeira a partir do que reproduzem. Em todo o processo eles são protagonistas responsáveis por repassar o que aprenderam e por tornar a identidade do outro a sua por um tempo;
- “Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber” - grifo nosso. A interdisciplinaridade está presente em todo o projeto. As disciplinas de história, geografia, artes, biologia, matemática e informática são indispensáveis para a realização deste projeto. Os professores de tais disciplinas colaboram com as pesquisas e execução do trabalho, o que só tem enriquecido mais o projeto;
- “Reconhecimento de que a aprendizagem *mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares*, além das cognições e habilidades intelectuais” - grifo nosso. Em toda a produção do projeto é de suma importância a relação com os pares. A sala precisa se unir para um único objetivo, eles têm que entrar num consenso para decidir que comida fazer, que dança vão ensaiar, que tipo de ornamentação escolher, quem vai falar no palco, etc. Essas decisões em conjunto geram conflitos que misturam afetos, emoções, mas que ao mesmo tempo os fazem crescer e respeitar cada vez mais seus colegas.

Diante de todo o exposto e do engajamento do projeto às políticas de ensino que regem nosso país, reafirmamos com mais um trecho dos PCNs que a Espanhlish não traz aprendizado para um momento pontual, mas que certamente será um aprendizado que torna os alunos mais aptos a interagirem com o mundo.

A aprendizagem de uma língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é sim

uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. (PCNs, 1998, p.38)

Cabe ressaltar que o projeto Espanhlish tem três frentes teóricas que se cruzam ao longo do processo, são elas: o lúdico, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, como pudemos observar nos itens dos PCNs e DCNEM que tratamos acima.

O lúdico é uma ferramenta essencial para o ensino de línguas, pois a aprendizagem nesse contexto se dá de forma mais significativa, visto que, esta não está diretamente ligada aos conceitos de livros e sala de aula. Um ambiente que estimule o amadurecimento de forma natural e espontânea facilita a aprendizagem, conforme afirma SANTOS (2001), “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”.

A feira, como dito anteriormente, busca propiciar um aprendizado significativo, pois uma língua estrangeira se aprende também conhecendo o território, as culturas e tradições de outros povos. Isso é a interculturalidade em foco. Santos define intercultural como:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, p.154)

A interdisciplinaridade é essencial no projeto. Temos diretamente a participação das disciplinas de história e geografia, em especial no primeiro momento das pesquisas para compreendermos a história do país estrangeiro e o espaço físico e geográfico, temos a informática e artes que também são de suma importância. A disciplina de artes foi trabalhada nas danças culturais, trajes típicos e a influência delas na cultura de um povo. A informática foi importante para a organização e apresentação de slides, pontuação dos jurados (sistema desenvolvido pelos alunos do curso Superior de Sistemas da Informação e instalados nos *tablets*) e votação do público que se deu a partir de um aplicativo desenvolvido também pelos alunos de Sistemas de nossa instituição. Além disso a matemática é trabalhada nos cálculos de custos para a confecção de roupas, ornamentação e outros, a física presente no item de produções tecnológicas de cada um dos países, a biologia nas pesquisas sobre biodiversidade e meio-ambiente na reciclagem de 25% dos materiais utilizados nas barracas.

O educador espanhol Jurjo Torres Santomé (1998), da Universidade de La Coruña, afirma que a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas. E é com a perspectiva de integração das disciplinas que o projeto busca dar sentido ao aprendizado, busca mostrar para o aluno a importância e a utilidade prática no seu cotidiano daquilo que se está aprendendo na escola.

3 | DESCRIÇÃO DO TRABALHO

O projeto se inicia com as chamadas realizadas no auditório e no pátio da escola com o intuito de apresentar a proposta e motivar os alunos a darem o seu melhor. A realização da Espanglish passa por três etapas, são elas:

Primeira etapa:

- Organização das chamadas antes da realização da feira;
- Escolha da comissão executiva através de edital – o papel dessa comissão é participar diretamente da organização na busca de apoio, camisetas, panfletagem, material para divulgação, além da organização no dia do evento. Ela é formada por servidores técnicos e alguns alunos colaboradores;
- Escolha da comissão adjunta através de edital – essa comissão é formada somente por docentes e cada um deve ter uma turma para orientação. Também compõem essa comissão um professor de inglês, um de espanhol, um de artes e outro de física que ficam responsáveis pela orientação de todas as turmas nas suas disciplinas;
- Apresentação do regulamento – criado para ditar os objetivos e normas que regem a Espanglish;
- Sorteio de um país para cada turma.

Segunda etapa:

- Apresentações em sala - a turma é organizada em pequenos grupos de pesquisa para buscar os seguintes itens: bandeira; quantidade de habitantes e religião; extensão territorial, clima e relevo; parte da história mais relevante do país; comida típica; dança típica; roupas tradicionais; jogos de interação com os visitantes; curiosidades; produção tecnológica.
- As apresentações são organizadas em slides ou semelhantes, todo em língua estrangeira, assim como a apresentação oral.
- Ensaios das danças e encenações;
- Escolha e convite de jurados – convidamos professores de Língua Inglesa e Espanhola de outros *campus* do IFTO, além de professores que atuam na rede estadual de educação e na faculdade local.

Terceira etapa:

- Realização da feira;
- Contagem dos pontos – trata-se das notas atribuídas pelos jurados no dia da feira;
- Divulgação do resultado;
- Premiação

As apresentações na feira acontecem no palco e depois nas tendas para a comunidade escolar e para a comunidade externa. Primeiro é realizado o desfile de um casal por país vestindo trajes típicos. Cada turma tem 10 minutos no palco para apresentar slides em língua espanhola ou inglesa com: bandeira, extensão territorial,

população e clima, prato típico, curiosidade ou personalidade. Devem apresentar também a dança típica.

O público também pode votar e, para isso, contamos com a ajuda da informática. Para a feira de 2014 foi desenvolvido um programa para a votação que não permitiu que uma mesma pessoa votasse duas vezes. O visitante mostrava sua identidade, um dos alunos da equipe de organização digitava o número e em seguida mostrava autorizado ou não (no caso de ser a mesma identidade). Informatizamos também as notas dos jurados e as apresentações de palco dos alunos, que usaram *tablets*. Em 2016 e 2017 a votação se deu por um aplicativo que podia ser baixado pelo celular. Assim conseguimos um número maior de votantes através do CPF. Em 2018, o sistema de votação foi o mesmo porém com uma intranet delimitando um raio para o acesso à votação. As notas dos jurados também passaram a ser lançadas em um sistema que permitiu salvar automático e nos dar o resultado *on-line*.

A criação da logo, de 2012, 2103 e 2014, foi feita a cada ano por um aluno diferente. Foi mais uma forma de incentivá-los e trazê-los para a realização do projeto. Os alunos receberam um certificado pelo trabalho. A partir de 2016 adotamos a logo desenvolvida pelo professor e pesquisador Roberto Sales.



Figura 1 - Logo criada pelo aluno do 3º ano de informática, Ítalo Brenun da Silva Gomes, para a feira de 2012

Fonte: Acervo do Projeto Espanglish.



Figura 2 - Logo criada pelo aluno do 3º ano de informática, Marcos Jhones G. Souza, para a feira de 2013

Fonte: Acervo do Projeto Espanglish.



Figura 3 - Logo criada pelo aluno do 2º ano de informática, Vitor Amorim, para a feira de 2014

Fonte: Acervo do Projeto Espanglish.



Figura 4 - Logo produzida pelo professor Roberto Sales, para as feiras a partir de 2016

Fonte: Acervo do Projeto Espanglish.

Seguem algumas fotos das apresentações de palco, tenda e uso do aplicativo.



Figura 5 - Fotos das equipes vencedoras da Espanglish 2013 – Irlanda à esquerda e Espanha à direita

Fonte: Acervo do Projeto Espanglish.



Figura 6 - Fotos das equipes vencedoras da EspanGLISH 2014 – Colômbia à esquerda e Paquistão à direita

Fonte: Acervo do Projeto EspanGLISH.



Figura 7 - Fotos das equipes vencedoras da V EspanGLISH (2016) – EUA à esquerda e Espanha à direita

Fonte: Acervo do Projeto EspanGLISH.

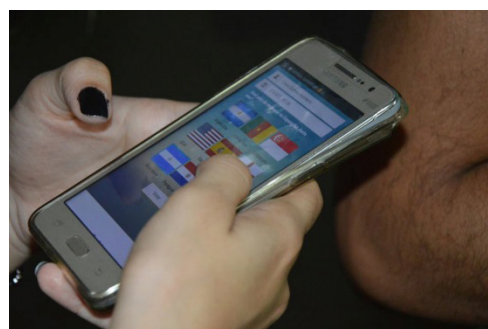


Figura 8 - Uso do aplicativo no dia da feira

Fonte: Acervo do Projeto EspanGLISH.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada ano nos surpreendemos com os excelentes resultados do projeto EspanGLISH. Os objetivos alcançados nos mostram que a inserção do lúdico, da interdisciplinaridade e da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras são

essenciais para o aprendizado. O que se aprende através das pesquisas e a forma que eles as colocam em prática, dificilmente será esquecido.

A oralidade, que se caracteriza como um dos principais problemas para os alunos, pode ser, de pouco em pouco, trabalhada e melhorada. O melhor é ver que o “medo” de falar uma língua estrangeira vai deixando de existir quando estão num momento como esse.

A conquista dos objetivos nos mostram a importância e o dever de continuar esse trabalho. Continuaremos desenvolvendo a feira anualmente e realizando produções científicas com os alunos e professores envolvidos. Pretendemos também agregar mais professores de outras disciplinas para que possamos ampliar nossos olhares para a interdisciplinaridade.

REFERENCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

NOGUEIRA, Z. P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. Portal Dia-a-dia Educação, p. 967-4, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>> Acesso em: 20 jan 2019

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO PIBID: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS

Anna Clara de Oliveira Carling

Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop – Mato Grosso

Riscieli Dallagnol

Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop – Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relacionar o estudo teórico de ensino de língua inglesa para crianças com procedimentos práticos de ensino a esse público alvo. Para tanto, desenvolveu-se um projeto de ensino de língua inglesa com crianças de uma escola pública do município de Sinop – MT. O projeto foi desenvolvido em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa esse que tem por objetivo incentivar o ingresso do aluno de graduação ao âmbito escolar, para que, nesse espaço, o acadêmico empregue os conhecimentos adquiridos na universidade. O trabalho desdobrou-se a partir de desenvolvimento de aulas de língua inglesa para turmas de 4º e 5º anos de uma escola pública do município de Sinop - MT, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento da oralidade. O ensino através de aulas dinâmicas resultou em uma participação expressiva nas aulas por parte dos alunos, que manifestaram grande aprendizado ao longo das atividades. Com a aplicação

do projeto, percebeu-se a importância de se trabalhar com a promoção da ludicidade, visto que o ensino para crianças necessita ser pensado no sentido de promover o interesse do aluno pelo objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa para crianças; PIBID; Ludicidade no ensino.

ABSTRACT: This work aims to relate the theoretical study of English language teaching to children with practical teaching procedures to this target audience. For this, an English-language teaching project was developed with children from a public school in the city of Sinop - MT. The project was developed in partnership with the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID), program that aims to encourage the admission of the undergraduate student to the school, so that, in this space, the academic uses the knowledge acquired in the university. The work was developed from the development of English language classes to the 4th and 5th grade classes of a public school in the municipality of Sinop - MT, aiming mainly at the development of orality. The teaching through dynamic classes resulted in an expressive participation in the classes by the students, who showed great learning throughout the classes. With the application of the project, it was noticed the importance of working with the promotion of playfulness, since the teaching for children

needs to be thought in order to promote the student's interest in the object of study.

KEYWORDS: English-language for children. PIBID. Playfulness in teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de língua adicional (LA) em um mundo globalizado se torna imprescindível, principalmente levando-se em conta os estrangeirismos e as palavras de outra língua adotadas pela população brasileira, seja no meio econômico, tecnológico ou social. Levando em conta a dimensão da universalidade da língua inglesa e a importância de seu aprendizado, será tratado nesse artigo o ensino de língua inglesa tendo a criança como público alvo. O termo “língua adicional” é adotado neste artigo por ser um termo que não discrimina a posição nem a condição do aluno, além de trazer a noção de adição de conhecimento (LEFFA; IRALA, 2014). O estudo parte de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - *campus* Sinop.

Alguns estudos indicam que a melhor fase para se aprender outra língua é durante a infância, que abarca desde o nascimento até os 12 anos de idade. A infância é o período de explorações, e trazer algo novo, como uma nova língua, ajudará no desenvolvimento cognitivo, cultural e social da criança. Questões como exclusão social devem perpassar a discussão em torno da aprendizagem de uma língua estrangeira durante a infância, uma vez que muitas crianças vivem em condições sociais menos favorecidas e por isso dificilmente têm oportunidades de aprender uma LA: o que resulta em prejuízos no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, Schweikart & Santos (2014) afirmam que o conhecimento da língua inglesa para as crianças as auxilia no processo de construção identitária, bem como na sua integração com outras pessoas, desfazendo da ideia de promoção desse ensino para fins empregatícios, visto que a infância é uma fase distante da fase de iniciação ao mercado de trabalho.

Para um aprendizado efetivo de uma LA, é necessário ter atenção à formação do professor. De acordo com Rocha (2007), é imprescindível pensar em planejamentos, recursos e materiais adequados e em formação de professores para que o ensino de LA tenha sucesso.

A primeira parte deste trabalho será destinada a um breve histórico da implantação do ensino de língua inglesa no Brasil e às questões de ensino de LA para crianças, posteriormente sendo abordada a formação de professores de língua adicional para crianças e, por último, os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do projeto implementado pelas bolsistas do PIBID, que tem por objetivo a oferta do ensino de língua inglesa a crianças, bem como o aprendizado das bolsistas no que se refere à profissão docente.

2 | BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A implantação do ensino de inglês no Brasil está atrelada a questões relativas ao mercado de trabalho, uma vez que tal ensino visava habilitar os trabalhadores brasileiros para as demandas profissionais da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra.

No Brasil, o ensino da língua inglesa se desenvolveu muito na década de 1930, devido aos conflitos políticos mundiais que acabaram por gerar a Segunda Guerra Mundial. Nessa mesma época, o ensino de línguas adicionais passou por modificações, as quais tornaram a metodologia mais usual, com ênfase no aprendizado através da própria língua, deslocando assim o ensino que era voltado somente para a leitura e tradução.

Percebe-se, então, que a falta de documentos norteadores das abordagens metodológicas indica que o ensino de língua inglesa era considerado secundário. Com o tempo e as grandes mudanças provocadas pela globalização, percebeu-se que as línguas estrangeiras deveriam ser objeto de estudo nas escolas, aumentando, assim, a discussão desse ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram em 1997, como documentos para subsidiar o ensino, sendo fontes de apoio para a escola e definindo propósitos a serem cumpridos pelos profissionais da educação. Atualmente os PCNs não trazem diretrizes a respeito do ensino de língua adicional ao público infantil, tendo sido produzidos documentos apenas para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

3 | ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS

De acordo com alguns teóricos, a melhor fase para se aprender outra língua é durante a infância. Segundo Santos e Schoenherr,

quando aprendemos uma segunda língua, é necessário exercitar determinados músculos de nosso aparelho fonador, que talvez, nunca tivéssemos movimentado no exercício da nossa língua materna, pois nosso aparelho fonador é automatizado aos sons da língua que crescemos falando. Aprender um segundo idioma, requer que estejamos habilitados a articular sons diferentes daqueles que não são comuns para nós desde a nossa infância. (SANTOS & SCHOENHERR, 2009, p. 7).

O aparelho fonador está em período de formação nessa fase, o que faz com que os fones da língua inglesa consigam ser pronunciados com grande aproximação da pronúncia dos falantes nativos dessa língua. De acordo com Leventhal et al. (2006, p. 31) “é mais fácil aprender uma segunda língua na infância. A maioria dos adultos nunca chega a dominar uma língua estrangeira, sobretudo sua fonologia, o que gera o inevitável sotaque”.

Além disso, proceder com os pressupostos de a infância ser o período de

descobertas abre um leque de possibilidades de trabalho, em decorrência da novidade ser interessante aos olhos da criança. Dessa forma, trazer algo novo, como uma nova língua, provavelmente não só fará com que a criança desperte seu interesse pela outra língua como também ajudará em seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Rocha (2007), baseando-se em Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003), pontua que o ensino deve reforçar o desenvolvimento intelectual, físico, sócio cultural e emocional do aluno.

O aprendiz, quando em contato com uma língua estrangeira, desenvolve não só as funções linguísticas, mas têm contato com outras culturas e outras realidades, o que o ajuda na construção de conhecimento de mundo. Confirmando essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19).

Sendo assim, percebe-se a importância do ensino da língua estrangeira para o desenvolvimento de habilidades e competências que transcendem o contexto escolar, uma vez que proporciona o desenvolvimento da cidadania.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz como competências a serem desenvolvidas:

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Essas orientações, embora não se refiram necessariamente ao ensino de línguas adicionais, devem ser observadas atentamente, pois dizem respeito às necessidades que deverão ser trabalhadas, também, na aprendizagem de línguas.

4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC

De acordo com os índices de educação no que diz respeito à língua inglesa, existe uma defasagem em relação ao rendimento relativo à aprendizagem. Um dos motivos mais aparentes é que o conhecimento prévio do professor de LI não é tão abrangente quanto deveria, realidade essa que faz com que os alunos percam em aprendizado durante sua formação. De acordo com Dutra e Melo (2004), a formação de um professor

deve acontecer para além da graduação, devendo ser um processo de formação contínua. Além disso, os conteúdos trabalhados em sala geralmente não passam de gramática descontextualizada, o que dificilmente desperta a curiosidade dos alunos, fazendo com que não tenham interesse pela nova língua e, conseqüentemente, não ocorra o aprendizado de maneira significativa. Barboza (2009) afirma que o professor de língua inglesa não deve se empenhar apenas no que concerne à natureza gramatical, devendo tornar o conteúdo um estudo de significância ao aluno.

Essa realidade deve ser trabalhada desde os primeiros anos, época em que o aluno precisa de uma orientação mais aproximada para desenvolver gostos pelos novos conteúdos. O professor de LIC precisa estar atento, como nos diz Santos (2010, p. 54), ao tempo que cada criança precisa para aprender, visto que cada uma se encontra em um nível de maturidade diferente. Além disso, é importante “se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas” para que o aluno consiga acompanhar o ritmo da aprendizagem.

O contexto em que o aluno se encontra também é pertinente que seja analisado, pois ele deve encontrar sentido nos conhecimentos que deve adquirir. Leventhal et al. (2007) pontuam que é importante buscar o interesse dos alunos exercitando a comunicação e as estruturas gramaticais em língua inglesa de maneira lúdica e divertida, para que haja motivação do aluno a partir do prazer no aprendizado. Entende-se que as competências que o professor de LIC deve possuir são essenciais para todo o processo de ensino aprendizagem e devem ser continuamente desenvolvidas por meio de formação continuada.

Nesse sentido, o PIBID surge como possibilitador do intercâmbio entre universidade e escola, inserindo o graduando no âmbito escolar para possibilitar o aprendizado sobre a profissão docente. De acordo com Nóvoa (2009, p. 22), é necessária a existência de “investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”, ou seja, há uma grande importância em relação à troca de experiências entre os profissionais da educação. Conforme Cristóvão e Gamero (2009), a busca pelo conhecimento deve ser constante, o professor deve manter intercâmbios com outros profissionais do âmbito educacional, além de praticar amplas observações e planejamentos para que a prática educacional com a criança surta efeitos positivos.

5 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, foram planejadas aulas de língua inglesa divididas em temas, sendo estes o alfabeto, os números cardinais, as cores, os animais, as partes do corpo humano, os objetos de sala de aula e as principais saudações do cotidiano. Cada tema foi apresentado em uma aula com duração de uma hora. As aulas foram destinadas a alunos de 4º e 5º anos, sendo aplicadas nas quartas-

feiras do período matutino de uma escola municipal de Sinop, Mato Grosso. As turmas contavam com aproximadamente 25 alunos em cada sala, com idade entre 9 e 12 anos. As aulas foram todas planejadas com a utilização de multimídias, por ser um meio eficiente de manter a atenção e o foco do aluno nas atividades e um mecanismo que modifica a rotina escolar. Santos (2010) defende a utilização das tecnologias digitais e da comunicação por estarem amplamente presentes na vida das crianças. Além disso, as aulas contaram com apresentações de músicas, vídeos, jogos, gincanas e brincadeiras, visando a ludicidade e o interesse do aluno pelas atividades. De acordo com Rocha (2015, p.18), “através da ludicidade, os alunos são capazes de explorar sua criatividade, melhorando sua conduta no processo ensino aprendizagem e sua autoestima”.

Como exemplo das atividades executadas, tem-se uma gincana. Para o desenvolvimento da gincana, a sala foi dividida em dois grandes grupos e os alunos escolhiam representantes, sendo estes substituídos pelos outros membros da equipe a cada rodada, para que tivessem os olhos vendados, recebessem objetos de sala de aula nas mãos, tateassem o objeto e descobrissem seu nome em inglês. Só tinha direito à pontuação o representante da equipe que pronunciasse, da maneira mais aproximada da língua inglesa, o nome do objeto em questão. Essa experiência mostrou como a alteração da rotina ajuda no aprendizado do aluno, pois muitos estudantes que geralmente não se engajavam nas atividades, se mostraram empolgados em participar da proposta acima citada.

Além disso, uma outra experiência que trouxe bons resultados, foram atividades de música e dança, na qual os alunos aprendiam músicas em inglês e coreografias, dentro dos temas desenvolvidos nas aulas. Observou-se que, apesar da vergonha, a grande maioria dos alunos participou das brincadeiras. É importante que o professor pense em estratégias para que a aprendizagem de línguas se dê efetivamente, pois a utilização de técnicas que chamem a atenção do aluno é fundamental.

Pensar o ensino de maneira pragmática e lúdica é substancial quando se fala no ensino para crianças. Manter a atenção dos alunos é uma tarefa que requer esforço, posto que a fase da infância é uma fase em que a dispersão é recorrente.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a aplicação do projeto, percebeu-se uma participação significativa dos alunos nas atividades desenvolvidas, o que ocorreu principalmente devido à diferenciação da rotina escolar, visto que, nas aulas tradicionais, a participação dos alunos não é abrangente, de acordo com outras experiências.

Cada sala, com sua particularidade, possuía seu ritmo de aprendizado, e, após isso ser percebido pelas bolsistas, o desenvolvimento do trabalho se deu de maneira a reduzir as dificuldades percebidas em cada turma. As atividades eram as mesmas,

porém a maneira com que eram trabalhadas se diferenciava de turma para turma, justamente pelas especificidades notadas.

A primeira turma que foi submetida à intervenção, que se tratava de uma turma de um 5º ano, se mostrou um pouco receosa nas primeiras aulas pela presença de pessoas novas em sala, além da novidade do conteúdo e da forma de explanação dessas atividades. No entanto, no decorrer das atividades, os alunos passaram a entender os objetivos da aprendizagem lúdica e, assim, participaram de maneira expressiva das mesmas. A segunda turma, 4º ano, apresentou bastante aceitação à maneira de ensino das bolsistas, envolvendo-se com as práticas pensadas para as aulas, principalmente quando se tratava de brincadeiras, gincanas, jogos e músicas. A respeito disso, Chaguri & Tonelli (2014, p. 182) postulam que

O processo de aquisição de conhecimento de uma LE por meio de jogos proporciona ao professor uma possibilidade de dinamizar o ensino do idioma em estudo pela criança. Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula.

Já na terceira sala, que apresentava bastante dificuldades de aprendizado e disciplina, as práticas surtiram efeito, visto que, nas avaliações, que aconteciam diariamente, o aprendizado foi significativo, a participação nas aulas deu-se expressivamente, principalmente nas gincanas que aguçavam o espírito esportivo dos alunos e que os faziam dedicar-se mais às atividades para alcançar a vitória nas competições.

Além disso, o aprendizado das bolsistas foi muito significativo, pelo fato de terem participado de todo o processo do fazer educacional, desde pesquisa bibliográfica, elaboração dos planos de aula, confecção das atividades e jogos utilizados em sala, escolha de vídeos e músicas que ilustrassem o aprendizado da aula, até a aplicação de todos os processos aos alunos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se que o aprendizado de língua inglesa é substancial para o desenvolvimento pessoal tanto em questão profissional quanto sócio cultural e, pensando sobre o direito de acesso a esse ensino pelas pessoas, observou-se na criança como público alvo uma boa forma de ofertar esse ensino. Quanto à experiência das bolsistas participantes da pesquisa, observou-se a possibilidade de aprendizagem acerca do fazer pedagógico e a oportunidade de aprender sobre a profissão docente, desde o início do processo pedagógico até a aplicação e observação dos resultados das efetividades em sala.

Com a aplicação do projeto de língua inglesa para crianças, percebeu-se que o processo de ensino aprendizagem necessita de atenção, pois a partir do planejamento e aplicação de uma aula dinâmica, pragmática, promotora da ludicidade, percebeu-se a vasta interação e participação dos alunos nas atividades propostas. Por isso, defende-

se que o professor deve ser um promotor da integração do conhecimento a partir de atividades que dizem respeito ao contexto do aluno e de atividades que causem interesse pelo objeto de estudo. Além disso, é notória a importância que o PIBID tem para o estudante de licenciatura, por ser um programa que possibilita ao estudante todo o contato com a vivência escolar, o que o ajuda a integrar os conhecimentos adquiridos em seus estudos com a realidade experienciada na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Catia Aparecida Vieira. A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica. **Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 19-25, ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 19/09/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 18/09/2017.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. “O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Fólio – Revista de letras**, Vitória da Conquista, v. 6 n. 2, p. 167-187, jul./dez. 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48 n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

DUTRA, Deise Prina. MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes/Arte Língua, p. 31-43, 2004.

LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. ZAJDENWERG, Ruth Bron. DIAS, Tatiana Silvério Santos. **Inglês é 11!**: para professores de fundamental 1: (1 ao 5 ano). 1. ed. Barueri, São Paulo: Disal, 2007.

LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. Colaboradoras CASELLA, Daniela. Goldfeder, Haydée. DIAS, Tatiana Silvério Santos. **Inglês é 10!**: o ensino de inglês na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Disal, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Francisco Rosa da. A ludicidade como método de ensino na língua inglesa. **Igapó**, Amazonas, v. 9, n. 2, p. 15-26, dez. 2015.

_____. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010.

SANTOS, Rosana de Oliveira Prado dos. SCHOENHERR, Otilia Aparecida Tupan. Ensino da língua inglesa: pronúncia e ortografia na sala de aula. **Anais do Encontro de Iniciação Científica – ENIC**. Dourados, v. 1. n. 1, p. 1-20, 2009.

SCHWEIKART, Juliana Freitag. SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio – Revista de letras**, Vitória da Conquista, BA, v. 6 n. 2, p. 223-251, jul./dez. 2014.

O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA A TERCEIRA IDADE

Wânia Cristiane Beloni

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Unioeste)

Cascavel - Paraná

RESUMO: Ensinar italiano para alunos da terceira idade é um desafio para o professor de língua estrangeira, principalmente quando esse público é italodescendente. A partir de resultados obtidos em estudos nas áreas da sociolinguística, da dialetologia sobre comunidades étnicas italianas bilíngues e de contatos linguísticos, pôde-se perceber a necessidade de se repensar o ensino de italiano considerando-se a heterogeneidade linguística e cultural. Beloni (2015), ao observar um grupo da comunidade étnica italiana em Cascavel, constata que os mais velhos buscam a valorização e o reconhecimento da cultura de seus pais e avós. Nesse contexto, o docente de língua italiana *standard* precisa compreender o que é o *talian* e entender a influência dessa variedade linguística minoritária na cultura cascavelense para que possa, assim, respeitar e valorizar as raízes de seus alunos. Nesse sentido, serão apresentados nesse trabalho alguns resultados parciais das entrevistas para a pesquisa de doutoramento sobre o ensino de língua italiana em Cascavel, mais especificamente, aqui, alguns depoimentos

de componentes do Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Unioeste, de Cascavel.

PALAVRAS-CHAVE: *Talian; Cascavel; Terceira Idade.*

ABSTRACT: Teaching Italian for seniors is a challenge for the foreign language teacher, especially when the audience is Italo-descendant. From the results obtained in studies in the areas of sociolinguistics, dialectology on bilingual Italian ethnic communities, and linguistic contacts, it was possible to realize the need to rethink the teaching of Italian, taking into account linguistic and cultural heterogeneity. Beloni (2015), by observing a group of the Italian ethnic community in Cascavel, found out that the elders seek the appreciation and recognition of their parents and grandparents' culture. In this context, the standard Italian language teacher needs to understand what *talian* is and the influence of this minority linguistic variety in Cascavel's culture, so that they can, thus, respect and value the roots of their students. In this regard, in this paper, some partial results of the interviews for the doctoral research on the teaching of Italian in Cascavel, more specifically, some members' testimonials of the Italian Language Project for the Third Age (Proliti), at Unioeste, in Cascavel, will be presented.

KEYWORDS: *Talian*; Cascavel; Third Age.

1 | INTRODUÇÃO

O professor de língua italiana padrão que se encontra em Cascavel, no Oeste do Paraná, onde há muitos descendentes de italianos, precisa considerar a história de muitos alunos, ou seja, não esquecer que os antepassados de muitos desses estudantes vieram da Itália, se estabeleceram no Sul do Brasil e na região Sudeste do país e deslocaram-se para Cascavel, trazendo com eles a língua italiana dialetal e a cultura italodescendente.

Dos aproximadamente 100 mil imigrantes que vieram para o Brasil, “[...] 54% são vênets, 33% são lombardos, 7% são trentinos, 4,5% são friulanos e 1,5% são de outras regiões, incluindo os trivênetos, teríamos: 65,5% de trivênetos, 33% lombardos e 1,5% de outras regiões da Itália” (LUZZATTO, 2000, p. 15). Sendo assim, a maioria dos imigrantes eram trivênetos e por isso foi este dialeto que acabou permanecendo e vigorando nas colônias do sul do país. Esta forma de falar do Sul do Brasil acabou sofrendo influências do contexto em que estava inserido e por isso, acabou se transformando, sendo chamado de *talian* por Luzzatto (2000), ou vênets brasileiro, o qual está presente ainda hoje, na fala e na memória não apenas de gaúchos e catarinenses, mas também de muitos descendentes que se deslocaram e chegaram ao oeste paranaense.

Nesse cenário, lecionar uma língua estrangeira é um desafio para o professor que se encontra em um contexto de colonização italiana. Ensinar a língua padrão, sem desconsiderar o cenário cultural e linguístico em que os alunos se encontram, trabalhando aspectos culturais em sala de aula é uma maneira de formar não apenas falantes competentes linguisticamente, mas é um dever social contribuir com o desenvolvimento e o conhecimento intercultural dos estudantes.

Nesse sentido, serão apresentados alguns depoimentos coletados para a pesquisa de doutorado sobre o ensino de língua italiana em Cascavel. São consideradas as declarações de três estudantes e de uma professora do Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel. O objetivo será comprovar se de fato existe a necessidade de considerar esses aspectos identitários, linguísticos e culturais de italodescendentes em sala de aula de língua italiana *standard*.

2 | ITALODESCENDENTES EM CASCAVEL

É preciso compreender como a variedade minoritária italiana chegou até o Brasil e, sobretudo em Cascavel. É relevante lembrar que a maioria dos italianos, ao chegarem ao país, era monolíngue, falava o dialeto de sua região italiana de origem - Veneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia - do norte

da Itália. Como quase 60% dos imigrantes italianos eram do Vêneto, foi o dialeto desta região que prevaleceu entre eles. “[...] a coine resultante do contato entre os diferentes dialetos italianos e denominada de dialeto vêneto, vêneto riograndense ou talian foi uma língua franca, pois possibilitou a interação de imigrantes italianos advindos de diferentes regiões” (PERTILE, 2009, p. 32). Surge, então, nesse contexto, uma nova língua que teve no início função de *koiné*, ou seja, de comunicação entre famílias italianas que tinham modos de falar distintos. Com base no dialeto vêneto, as famílias italianas, em um novo ambiente, em que se falava português, quando se tornaram bilíngues, acabaram transformando o dialeto vêneto. Este sofreu influências do português e assim se transformou em um novo modo de falar, chamado de *talian*, ou de vêneto brasileiro. Essa variedade linguística minoritária italiana foi trazida para o Oeste do Paraná pelos descendentes de italianos que migraram do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em busca de novas terras. A partir da década de 1930, quando o ciclo da erva-mate foi extinto e que se iniciou o ciclo da madeira, diversas famílias desses estados sulistas constituíram a base populacional da área que viria a se chamar Cascavel. Sendo a maioria dos migrantes sulistas de descendência alemã e italiana, justifica-se a presença de projetos que valorizem a língua e a cultura italiana nesta localidade.

Beloni (2015), para observar a comunidade italodescendente de Cascavel, entrevistou alguns componentes dessa etnia, os quais moravam há mais de 30 anos na cidade ou que aqui nasceram (no caso da faixa etária mais jovem). Ela notou que, dos 18 entrevistados, todos os que pertenciam à faixa etária mais velha vieram do Rio Grande do Sul ou de Santa Catarina e que os mais jovens, apesar de terem nascido no Paraná, carregavam consigo a cultura de seus pais, que vieram daqueles estados sulistas.

Apesar de todos serem falantes do português, os níveis de bilinguismo eram variados entre os entrevistados. É importante apontar, antes de tudo, que cinco deles tiveram o italiano como língua materna, todos os entrevistados do sexo masculino da faixa etária mais velha, e um da faixa etária intermediária, e entre as mulheres, apenas uma entrevistada. Beloni (2015) observa, portanto, que eles eram bilíngues de aquisição simultânea, pois aprenderam na infância, precocemente, mais de um idioma. Nesse sentido, ela defende que certamente muitos italodescendentes ainda lutam pela preservação dessa variedade pelo fato de terem o *talian* como língua materna. Sobre isso, Confortin destaca que “A língua aprendida com a família carrega em si o afeto que existiu nessa relação onde, além da linguagem, foram transmitidas uma cultura e uma ideologia” (CONFORTIN, 1996, p. 575). Nesse sentido, Beloni (2015) explica que o *talian* acaba sendo mais preservado do que mantido, uma vez que essa variedade linguística torna-se, assim, “expressão da fronteira étnica de um grupo da comunidade italiana e esta variável linguística não funciona apenas como um meio de comunicação, mas como símbolo de identificação de grupo” (BELONI, 2015, p. 128). A autora observa em sua pesquisa que o abandono linguístico de variedades minoritárias

é uma realidade, mas que, apesar disso, as línguas minoritárias são cada vez mais respeitadas e têm direito a uma vivência livre de opressões. “O *talian*, em Cascavel, é uma variedade linguística familiar, das canções do grupo *Filò*, do programa de rádio *Italia del mio cuore*, das festas de famílias italianas, enfim, é uma forma vibrante de honrar os antepassados, de lembrar o tempo do *fogolaro*, da polenta e *dei nonni*” (BELONI, 2015, p. 128).

Sendo assim, devido à presença de muitos italodescendentes em Cascavel, é comum que em sala de aula os alunos tragam constantemente o *talian*, sendo recorrentes os comentários de alunos que aprenderam o italiano minoritário na infância, com a família. É um desafio para o professor de língua italiana, portanto, ensinar o italiano padrão sem estigmatizar os estudantes e/ou seus familiares que trazem para a sala de aula, seja como língua materna, seja como língua *dei nonni*, essa variedade.

3 | O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA NA TERCEIRA IDADE

São recorrentes os comentários sobre o envelhecimento do cérebro, o qual deve ser exercitado para que atividades cognitivas como a memória, a concentração, a atenção e os comportamentos sociais não sejam prejudicados. Nesse sentido, são várias as vantagens cognitivas gerais quando se aprende uma língua estrangeira. Além dos fatores biológicos-cognitivos, no entanto, há outros fatores relevantes, como aqueles metacognitivos, como o tempo disponível para estudar, assim como alguns hábitos de estudos herdados pela tradição.

Merece destaque, porém, o fator afetivo. No documento italiano *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico* (ITALIA, 2007), é frisado o seguinte aspecto sobre a afetividade em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira na terceira idade:

Non si tratta, naturalmente, di una motivazione di tipo strumentale (apprendere lingue per motivi di lavoro, per stabilirsi in un paese straniero, per necessit  di studio etc.), ma di una motivazione intrinseca (amore per una lingua o cultura, desiderio di conoscere il carattere di un popolo con il quale si ha contatto, per esempio, durante le vacanze, desiderio di avvicinarsi a una determinata letteratura etc.), di una motivazione sociale (aver un'attivit  per svolgere insieme con altri, ritrovare in una classe come nei vecchi tempi), di una motivazione familiare (in questi tempi di globalizzazione i matrimoni misti, inclusive tra individui provenienti da culture molto distanti, portano, per esempio, normalmente gli zii a voler apprendere le lingue per poter dialogare con i propri parenti, i nipoti, principalmente) (ITALIA, 2007, p. 78, tradu o nostra).

À motiva o familiar podemos acrescentar, também, a questão afetiva em rela o aos antepassados, uma vez que muitos estudantes de italiano que estão na terceira idade frequentam o curso pelo fato de serem propriamente descendentes de italianos. A motiva o familiar está relacionada, ainda, às atitudes linguísticas de um grupo, conforme os embasamentos dos estudos sobre as crenças e atitudes linguísticas, os quais elucidam os fatores cognoscitivos, afetivos e emocionais. López Morales (1993,

p. 233) evidencia que vários autores consideram esses três componentes:

o cognoscitivo, no qual inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo; o afetivo, referido à emoções e sentimentos, e o de comportamento, que se descreve como a tendência a atuar e a relacionar de certa maneira com respeito ao objeto (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 233, tradução nossa).

Esses três componentes têm sido citados por diversos autores que seguem a linha mentalista e que entendem a atitude como um estado interno do indivíduo. Nota-se que a questão afetiva, referida a emoções e sentimentos, é um dos fatores que mais motivam um comportamento, uma atitude linguística, o que no caso pode-se compreender como a busca pelo curso de língua italiana, ainda que esta seja distinta daquela forma falada na infância e/ou pelos pais e avós.

Sobre a afetividade relacionada à variedade linguística italiana minoritária entre italodescendentes, Beloni (2015) nota que:

O *talian* é o repositório de toda a história do grupo desde os primeiros imigrantes que chegaram à região sul do Brasil. Nela está a memória de resistência ao tempo e a todos os desafios pelos quais os falantes passaram. Nessa realidade, as manifestações culturais, como a música, a dança e a alimentação se colocam como cenário de reavivamento de uma memória afetiva, que, na verdade, mantém a cultura italiana viva na comunidade (BELONI, 2015, p. 130).

Da mesma forma, Honório (2017) nota que o *talian* torna-se um fator de união afetiva entre descendentes italianos: “A língua foi se compondo e funcionou como elemento acolhedor, afetivo e, conseqüentemente, de união daqueles que se identificavam como vindo do ‘além mar’” (HONÓRIO, 2017, p. 109). Essa afetividade em relação à língua é estabelecida, segundo a autora, nas primeiras relações familiares. “É importante sublinhar que, quanto maiores os laços de afetividade cultivados na família, maiores são as lembranças, esmo diante das distâncias intergeracionais” (HONÓRIO, 2017, p. 145). Nesse sentido, portanto, o *talian* pode ser considerado, também, uma Língua de Herança (LH) entre os italodescendentes.

Para Soares (2012, p. 25), os aprendentes de LH, de um modo menos detalhado, são aqueles que “têm necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação à língua alvo, que estão relacionadas com o seu passado familiar”.

A partir disso, numa perspectiva construtivista, Soares defende, a partir de uma concepção bakhtiniana, que a(s) identidade(s) do aprendente, assim como suas motivações e atitudes diante da língua e cultura de herança, “as relações que irá estabelecer entre a língua (de herança) e as suas implicações socioculturais, estão na base do(s) processo(s) dialógico(s) de formação identitária” (SOARES, 2012, p. 29). Assim, ela considera que “a sala de aula de LH é o palco privilegiado para a negociação destes processos” e que, nesse sentido, “professores e estudantes são agentes sociais, geradores de mudança, numa perspectiva holística” (SOARES, 2012, p. 29).

Soares defende, portanto, que a aquisição de uma língua é uma forma de abrir a porta à construção da sua identidade e que “É a língua que aparece como elemento

de sucesso e acesso a essa negociação identitária, é o veículo, o terceiro espaço – termo que Bakhtin e Homi Bhabha (1994) marcaram como palco de negociação dialógica Eu-Outro” (SOARES, 2012, p. 32).

Sendo assim, deve-se considerar o ensino transversal de línguas, pela vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) da Linguística Aplicada, a qual considera que os estudos de diversas áreas podem possibilitar uma melhor aprendizagem de uma língua, pois pelo viés da interdisciplinaridade, a LA mestiça ou nômade, faz com que se repense o ensino de língua a partir do contexto aplicado, “onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPEZ, 2006, p. 21), proporcionando um letramento crítico.

Para o italiano Pichiassi (1999), a glotodidática associa a língua e a cultura, sendo esta, indispensável para que se aprenda um idioma de fato, até porque “a língua é veículo e ao mesmo tempo manifestação de cultura, por isso a aquisição de uma língua comporta a assimilação inclusive de comportamentos/aspectos culturais próprios da sociedade que utiliza aquela língua” (PICHIASSI, 1999, p. 23, tradução nossa).

Dessa forma, para aprender uma língua é necessário aprender também as formas de expressões dessa língua, que se manifestam por meio da cultura e, conseqüentemente, por variedades linguísticas. Sobre isso, Gimenez e Furtoso (2002, p. 51) também comentam, ao dizerem que o professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas, pois “não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que as constroem”.

Partindo de uma postura calcada na LA contemporânea e na abordagem intercultural, sem deixar de lado as abordagens comunicativa e sociointeracional, ou seja, a partir do pós-método, o professor precisa oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula para que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o país em que está vivendo, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, crenças e valores. Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver “não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística”, e que assim, por sua vez, o estudante saberá adequar o sistema linguístico à função do contexto social.

De acordo com Calvet (2002), a relação da língua com a cultura é indissolúvel, pois aquela é uma das formas de representação da cultura de um povo e esta se materializa em um ou mais idiomas, pois uma cultura pode ser descrita por meio de uma diversidade de palavras, as quais têm como objetivo atender uma determinada necessidade, um fenômeno específico.

4 | METODOLOGIA

Foi realizada pesquisa de campo, com base na Sociolinguística Interacional de Gumperz (1991), sob o viés de recursos da conversação pragmática e da Etnografia

Escolar de Erickson (2001), uma vez que os estudos sobre etnografia escolar, com base nas afirmações de Erickson, “examinam e observam a sala de aula (microetnografia) e a comunidade (macroetnografia) com a qual as relações dialéticas se estabelecem nas enunciações dos usuários” (VON BORSTEL, 2011, p. 34).

Assim, para visualizar o desenvolvimento da competência comunicativa/intercultural e a consciência sociolinguística de uma professora e de três alunos de italiano, foram realizadas entrevistas por meio de um roteiro de perguntas, as quais oportunizaram apresentar, também, histórias de vida e narrativas, crenças e atitudes sobre a cultura e a língua italiana.

5 | O PROLITI: O PROJETO E ALGUNS DEPOIMENTOS

O Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Unioeste, de Cascavel, é um curso de extensão voltado à comunidade da região que tenha interesse em estudar italiano e que esteja na faixa etária mais velha. O projeto foi criado em 2014, quando a primeira turma iniciou. Atualmente, o curso conta com dois grupos, sendo uma turma iniciante, com 14 alunos, e outra de conversação, com 17 alunos, sendo que estes participam do projeto desde o início do Proliti.

Entre os três entrevistados, componentes da turma de conversação, dois são italodescendentes, assim como a maior parte da turma e, inclusive, a professora que ministrou aulas para esse grupo durante três anos. Uma das alunas entrevistadas descendente de alemão, o que não impede, no entanto, o trabalho com o *talian* em sala de aula, uma vez que maior parte dos colegas traz para as conversações esse dialeto. Sendo assim, a possibilidade de desenvolver a interculturalidade é uma realidade necessária.

Quando questionados sobre qual a descendência deles, de onde o imigrante veio (de qual região da Itália), onde se fixou no Brasil, entre outras questões socioculturais, como a língua que o imigrante falava, os entrevistados, principalmente os italodescendentes, discorreram longamente sobre. Um dos entrevistados, afirmou, inclusive, ter o *talian* como língua materna. Quando questionado se falava italiano e desde quando, ele respondeu: “Eu fui para a escola com sete anos. Eu não sabia falar português. Porque a nossa vila só se falava italiano, inclusive a reza na igreja era em italiano. Foi complicado aprender o português no início...”.

Nesse mesmo sentido, a professora entrevistada, também respondeu que fala italiano desde a infância:

Eu falava o dialeto vêneto, né. Depois eu comecei fazer cursos de italiano, daí acabei falando mais o italiano oficial, no caso, né. Perdi um pouquinho do dialeto. Hoje já tenho um pouco de dificuldade de lembrar algumas coisas. [Quando você era criança você falava o dialeto, então?] Falava. [Foi a tua primeira língua?] Foi. Foi minha primeira língua na verdade, porque meus pais e irmãos só falavam italiano. Então, eu tive, assim, uma alfabetização nas duas línguas, português e italiano, no

dialeto italiano. Só que depois, por causa da escola, e como eu já sou mais nova na família, então eu não tive, assim, aquela continuidade do italiano dialetal. Daí tive que ir pra escola e tal, então já não se falava mais italiano. [Então antes de ir pra escola você só falava italiano?] Falava italiano. Praticamente tudo.

Mesmo assim, no entanto, quando questionada sobre qual das duas formas linguísticas - *talian* e italiano padrão - ela achava mais bonita, ela respondeu que atualmente acha o *standard* e que:

Agora, eu assino revistas, recebo revistas, eu escuto muito música em *talian*, me remete a tempos bons... Mas eu fico, assim, com a segunda, agora. [Depois da graduação?] É... Daí você tem que ficar com a segunda, não tem jeito. [Por que não tem jeito?] Porque se eu começar a falar o *talian*, se eu resgatar isso dentro de mim e coisa, eu acho que vai me atrapalhar muito, porque daí você não consegue, você mistura. (silêncio) Vamos supor, se eu estivesse numa região onde só se falasse *talian*, eu vou tentar falar o *talian*, mas eu prefiro não misturar, porque isso interfere, como professora interfere, na pronúncia interfere. Então, algumas coisas vão me atrapalhar... Então, eu não misturo.

A resposta demonstra, na verdade, as marcas de muitos processos de estigmatização que os italodescendentes passaram por anos, uma vez que sofreram com o preconceito perante a própria forma de falar. Inicialmente, essa estigmatização acabou gerando um complexo de inferioridade individual e coletivo, o que piorou com as medidas do Estado Novo. Colognese observa que: “Por muitos anos o seu uso foi desaconselhado pelos próprios pais, por constituir uma dificuldade para a integração dos filhos na sociedade brasileira” (COLOGNESE, 2004, p. 158). Ele frisa, ainda, que por isso o dialeto era mais utilizado pelos adultos, apenas em ambiente familiar.

Ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 7) observam que imigrantes e descendentes, tanto de italianos, como de alemães e japoneses, tiveram uma reação de “solidariedade entre si”, o que talvez tenha sido instintivo e de autodefesa. No entanto, o depoimento da professora demonstra que o preconceito linguístico foi tão arraigado que ainda existe a dificuldade de se valorizar as próprias raízes em sala de aula diante do italiano padrão, oficializado e politizado.

Sobre o *talian* em sala de aula, dois entrevistados esclareceram:

O *talian* é o dialeto que os imigrantes trouxeram, né. E ficou enraizado aqui no Brasil, né. [É importante falar em sala?] Eu acho que sim, porque... Acho interessante, né. Até pra ficar bem claro o que nós estamos estudando é uma coisa e aquilo... Porque, inclusive em sala de aula, tem algumas pessoas que tinham o hábito de falar o *talian* em casa, que, na hora, até hoje, você vê, três anos depois, tem as que conseguem se expressar no italiano sai o *talian*. [E todo mundo entendia?] Entende, mas era corrigido. “Não é assim...”. Era corrigido o tempo todo.

Talian seria a nossa, o nosso italiano falado aqui no sul do Brasil, né. Porque na nossa região a maioria veio do norte da Itália, né.

Nota-se, portanto, a necessidade de o professor de língua italiana compreender algumas palavras nessa variedade linguística, uma vez ela é a base da motivação para se estudar a língua estrangeira moderna. Percebe-se que o trabalho com a

variedade linguística minoritária vai além, pois existe a necessidade em desenvolver a sensibilidade dos professores de italiano para com origens de muitos de seus alunos, da comunidade italo descendentes e, muitas vezes, das próprias raízes.

Entre os três estudantes entrevistados, uma delas, descendente de alemão, respondeu não saber o que era o *talian* e não soube identificá-lo em nenhum momento, o que demonstra, também, a possibilidade de instrumentalizar a aluna para que ela saiba interagir com os colegas e com italo descendentes, sendo até mesmo um conhecimento de mundo necessário para alguém que está dentro da comunidade cascavelense.

Para a professora da turma, o *talian*:

[...] mescla muito necessariamente, claro, o dialeto. E ele também traz alguns termos de outras línguas. Então, não sei direito, nunca parei pra pesquisar... Mas me parece que o *talian* traz algumas coisas do francês e do espanhol. Então, não sei se é aquela região, o Vêneto, onde que mais se fala o *talian*, ele não tem confronto com essas... Mas talvez pela proximidade com Piemonte, a influência, né.

Mais uma vez percebe-se a necessidade de preparar os professores de língua italiana para que entendam as raízes não apenas de muitos de seus alunos, mas as próprias, o que é, de fato, uma das funções da própria universidade. Sobre o trabalho com o *talian* e com manifestações étnicas italianas na comunidade, Beloni (2015, p. 130) acredita que seja uma forma de “reavivamento de uma memória afetiva”. Para Honório (2017), o *talian* torna-se um fator de união afetiva entre descendentes italianos.

O *talian*, podendo ser considerado, portanto, uma Língua de Herança entre os italo descendentes, acaba sendo um dos fatores de formação identitária. Sendo assim, ensinar língua italiana, ainda que seja a oficial, vai muito além do código linguístico oficial, principalmente quando se leciona para italo descendentes, os quais buscam nos cursos de língua italiana a reconstrução da própria identidade.

6 | CONCLUSÃO

É preciso compreender os fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, conseqüentemente, delineiam as variedades linguísticas e a cultura de uma comunidade, no caso, a de italo descendentes em Cascavel. É necessário, ainda, entender como se configura o comportamento em relação à variedade minoritária italiana, o *talian*, e à cultura desse grupo, assim como as diferenças históricas e linguísticas da língua italiana como língua estrangeira (língua padrão) e as variedades linguísticas italianas distintas daquela ensinada na escola como língua oficial. Tudo isso pode contribuir para que os alunos compreendam, respeitem e valorizem as diversidades linguísticas, a própria cultura, assim como a do “outro”.

Bortoni (1993, p. 74), com base em Cook-Gumperz, chama atenção para o processo de se relacionar o conhecimento que o aluno já tem (o velho) com o novo: “A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado

ao que a professora lhes apresenta”. Assim, a autora aponta uma solução para que os professores consigam lidar com as diferenças linguísticas e para que se deixem de lado o “valor cultural bem arraigado, a noção de erro gramatical” (BORTONI, 1993, p. 77). Nesse sentido, a variação linguística deve ser respeitada e o aluno precisa compreender a variedade linguística que ele e/ou os colegas levam para a escola. Apresentar ao estudante, “um registro formal, comum e geral a todos, que permite o seu avanço social, profissional e tecnológico”, não impede, portanto, que suas origens sejam “respeitadas, mantidas e nunca discriminadas”. “Assim, ciente da diversidade linguística, o indivíduo pode transitar em todas esferas sociais sem ser preconceituoso e sem sofrer o preconceito” (SABADIN, 2013, p. 99).

O aluno instrumentalizado, ou seja, tendo consciência da própria variedade linguística e cultura (assim como sobre a língua e cultura do outro) será um sujeito mais crítico e entenderá que essa diversidade deve ser respeitada.

Percebe-se, portanto, a necessidade da sensibilização do professor de língua italiana, principalmente daquele que ministra aulas de língua estrangeira para a terceira idade italodescendente.

REFERÊNCIAS

BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR**. 2015. p. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação bidialetal – O que é? É possível? In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 71-88.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Ed. Parábola, 2002.

COLOGNESE, Silvio Antonio. **Associações étnicas de italianos: identidade e globalização**. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CONFORTIN, Helena. Comportamento de falantes bilíngues do Alto Uruguai gaúcho frente à língua materna (dialeto italiano) e à língua portuguesa. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **A Presença Italiana no Brasil**. v. III. Porto Alegre; Torino: EST; Fondazione Giovanni Agnelli, 1996.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inés Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do**

discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HONÓRIO, Alessandra Regina Ribeiro. **Descendentes de (i)talianos de Cascavel/PR**: língua e cultura encobertas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Língua e Literatura Italianas, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

ITALIA. **Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico**: il Label Europeo in Italia. Roma: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione. Isfol - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. 2007. Disponível em: <http://nellip.pixel-online.org/files/publications_ELL/06_Valorizzare%20l%E2%80%99insegnamento.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015. p. 73-84.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

LUZZATTO, Darcy Loss. **Dicionário talian-português**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúsia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERTILE, Marley Terezinha. **O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro**: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PICHIASSI, Mauro. **Fondamenti di glotodidattica**. Perugia: Guerra Edizioni Guru, 1999.

SABADIN, Marlene Neri. **Crenças e atitudes linguísticas**: aspectos da realidade na tríplice fronteira. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras - Universidade do Porto. Porto, 2012.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. Um estudo sobre os traços do talian na etnografia escolar. In: _____; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS

Alessandra Camila Santi Guarda

Unioeste, Centro de Educação, Comunicação e Artes

Cascavel – Paraná

Gabriel Bonatto Roani

Unioeste, Centro de Educação, Comunicação e Artes

Cascavel – Paraná

Wânia Cristiane Beloni

Unioeste, Centro de Educação, Comunicação e Artes

Cascavel – Paraná

RESUMO: Gabriele Pallotti, na obra *La seconda lingua* (2006), explica que depois dos 12 anos não temos mais a mesma percepção fonética, pois é antes dessa idade que podemos aprender e ter melhor desenvolvimento nas pronúncias da língua estrangeira. Aproveitando essa facilidade que as crianças têm de aprender uma língua estrangeira é que o projeto de extensão Italiano per Bambini, desenvolvido por docentes e discentes do curso de Letras da Unioeste, se calca. O objetivo deste trabalho é relatar algumas experiências vividas durante o projeto, que é um curso de língua italiana voltado à comunidade e destinado ao público infantil, fundamentando a prática em estudos sobre a didática e o ensino de italiano como língua estrangeira, conforme as teorias de Caon e Rutka (sem data), Pallotti

(2006), Mezzadri (2003), entre outros. As aulas, que são ministradas por acadêmicos e egressos do curso de Letras Português/Italiano para crianças da comunidade de Cascavel e região, têm como base a ludicidade, uma vez que, a brincadeira é uma forma de assimilar o real, é um instrumento de interação social e fator de desenvolvimento e amadurecimento. Nesse sentido, as experiências demonstram que, por meio de jogos e brincadeiras, a aprendizagem se concretiza.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Língua Italiana; Educação Infantil.

ABSTRACT: Gabriele Pallotti, in his work *La seconda lingua* (2006), explains that after the 12-years-old we do not have the same phonetical perception, because is before this age that we can learn and have a better development in the pronunciation of a foreign language. Based on this facility that the children have on learning a foreign language that the outreach project Italiano per Bambini, developed by professors and students of the Undergraduate Program Italian Languages and Literature, is founded. The objective of this work is to relate some experiences lived during the project, that is an Italian Language course directed to the community and aimed to the children, substantiating the practice of the studies on didactics and the studies on Italian

Language as a foreign language, as the theories of Caon and Rutka (no date), Pallotti (2006), Mezzadri (2003), and others. The lessons, taught by students and ex-students of the Italian Languages and Literature Undergraduate Program, for children are based on the playful method, as the child's play is a form of assimilation of the reality, an instrument of social interaction e a development factor and growth. In this respect, the experiences show, that by the plays and games, the learning realizes itself.

KEYWORDS: Playful; Italian Language; Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma língua, seja materna ou estrangeira, pode ser melhor adquirido pelo aluno ou estudante por meio de metodologias lúdicas, sejam brincadeiras, jogos, músicas, danças etc.; tornando as lições mais agradáveis e estimulantes; fazendo da sala de aula um ambiente de desenvolvimento de maior eficácia por tornar o ensino um lugar de brincar.

Os métodos lúdicos, porém, têm por princípio o ensino, em caso, o ensino de língua italiana. Por esse motivo é essencial considerar a função didática que tais brincadeiras exercem em uma sala de aula, isto é, o lúdico tem a necessidade de possuir suas características pedagógicas, as quais os alunos adquirirão durante a realização da atividade proposta. Brincadeiras, jogos, músicas são um meio, um eixo de contato entre o aluno e o conteúdo, uma forma cativante de atração ao conteúdo, para com isso o indivíduo alcançar um estado confortável e, conseqüentemente, estável em que pode desenvolver-se cognitivamente de forma íntegra.

É pensando nisso e com base em teorias referentes à didática lúdica que o Projeto de Extensão Italiano Per Bambini pauta sua metodologia de ensino. Trata-se de um curso de ensino de língua italiana para crianças de duas faixas etárias específicas, a primeira de crianças do Ensino Fundamental - anos iniciais (7 a 12 anos) e a segunda de crianças da educação infantil não alfabetizadas (3 a 5 anos). O objetivo é introduzir os alunos à língua estrangeira, apresentando conteúdos de cunho simples e ensinados por meio de metodologias lúdicas (danças, brincadeiras, jogos, músicas etc.) com intuito de inserir a criança na base da língua italiana e, por conta da metodologia, desenvolver a capacidade cognitiva e metacognitiva.

Neste trabalho, especificamente, relataremos as experiências desenvolvidas nas turmas de ano letivo decorrente em 2016, para refletirmos as práticas realizadas, as tentativas positivas e negativas, sempre considerando a realidade social dos alunos e a faixa etária média, visto que a diversidade de idade presente no projeto abrange crianças de seis idades diferentes. O período letivo do curso teve duração de 64h/a no decurso de um ano, com 2h/a semanais aos sábados à tarde.

2 | ENSINO LÚDICO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Em primeiro lugar é necessário entender por que ensinar uma língua estrangeira para crianças e depois, por que a ludicidade é utilizada nesse contexto. Pallotti (2006) deixa claro que é consenso entre os estudiosos que quem aprende a falar uma língua estrangeira desde pequeno, acaba por falar mais acuradamente do que quem aprende a falá-la já adulto. Estudos mencionados pelo autor demonstram que o início do aprendizado para a criança é mais lento, mas com o tempo ela desenvolve-se consideravelmente mais que o adulto, chegando a assemelhar-se muito sua habilidade com a língua à de um falante nativo. As pesquisas apontam que, após os dez anos de idade, mesmo que receba *input* abundante, o aluno dificilmente atingirá o nível de um falante nativo.

Não há consenso ou comprovação se o que existe é uma idade crítica ou uma idade mais sensível para um aprendizado que possa se desenvolver ao nível de um falante nativo, o que se sabe com certeza, é que a fonologia é a área que parece mais sensível à idade, uma vez que após os seis anos já seria mais difícil aprender a falar a língua estrangeira “sem sotaque” (PALLOTTI, 2006, p. 200, grifo do autor).

Uma possível explicação do maior desenvolvimento a longo prazo apontada por Pallotti é o modo como as crianças aprendem, isto é, pelo modo espontâneo e inconsciente como lidam com a língua a ser aprendida, pois o que ocorre é que, diferente das operações formais e calculadas dos adultos, as crianças realizam uma análise espontânea e repetitiva que lhes permite internalizar a língua de modo intuitivo, o que constitui de fato aquisição da língua e não somente aprendizado. O fato de as crianças serem mais desinibidas e possuírem um filtro afetivo mais baixo também aparenta ajudar, uma vez que, em tese, possuem ansiedade em menor grau, têm menos medo de errar, menos vergonha de perguntar e de participar das mais diversas atividades. Sobre isso, Luise e Serragiotto comentam que as crianças “aprendem com facilidade, de modo espontâneo e engraçado, sem pudores e inibições e são mais propensas, ao mesmo tempo, a arriscar passar por situações embaraçosas” (LUISE; SERRAGIOTTO, s/d, p. 12).

Seja pelos fatores acima citados ou pela maior plasticidade dos neurônios (tese em discussão ainda), é fato que são as crianças que mais têm chances de atingir o nível de habilidade de um falante nativo. O curso Italiano per Bambini propicia a introdução da Língua Italiana para esse público, esperando que, tendo começado cedo, possam se desenvolver amplamente e de maneira divertida, motivo pelo qual o curso se pauta em uma abordagem lúdica. Pensemos, então, no que constitui essa abordagem.

As palavras-chave do aprendizado significativo, para Caon e Rutka, se resumem ao caráter global do aprendizado, assim como ao construtivo e ao holístico, ou seja, em que os seres formam um todo, não podendo tê-los isolados. Assim funciona também o jogo, principal componente da didática lúdica, pois ele é uma experiência global na qual estão envolvidos diversos fatores como o afetivo, o social, o motor e psicomotor, o

cognitivo, o emotivo, o cultural e transcultural (ou seja, a necessidade das regras e do respeito entre si). O divertimento e o prazer representam o caráter afetivo; a formação de times e grupos e o respeito às regras, o social; o caráter motor e psicomotor se vê representado pelo movimento, pela coordenação e pelo equilíbrio necessários para o desenvolvimento do jogo; a aprendizagem das regras e a elaboração de estratégias remetem ao aspecto cognitivo; o aspecto emotivo é composto da tensão, do desafio que o jogo apresenta; já os aspectos culturais e transculturais são representados, respectivamente, pelo modo de relacionar-se e pela necessidade das regras e do respeito.

O jogo pode ser entendido, dessa forma, como uma experiência complexa e integradora. Para Caon e Rutka, ele assim o é por permitir ao sujeito uma ativação global e por permitir que ele seja protagonista, por fazer com que ele aprenda na prática, de um modo constante e natural.

O fator fundamental do jogo na educação infantil, e um dos principais responsáveis por seu caráter lúdico, é sua capacidade de fazer empenhar-se e de divertir simultaneamente. Dessa forma, o divertimento não elimina o esforço da aprendizagem, que, no contexto do ensino de línguas, é acentuadamente privilegiada pelo jogo, uma vez que quase todos eles preveem o uso da palavra.

Para Winnicott, “é jogando, e somente jogando, que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e de utilizar toda a sua personalidade” (WINNICOTT apud CAON; RUTKA, s/d, p. 7). Fato que pudemos observar diretamente no decorrer do curso, pois, para responder uma folha de atividades, o aluno silenciosamente executa o que lhe foi pedido, enquanto que, para que sua equipe vença em um jogo competitivo, ele precisa desenvolver estratégias e trabalhar em conjunto, o que resulta em um aprendizado muito mais integrador e completo.

Para melhor compreender do que se trata o jogo utilizado em sala de aula, precisamos esclarecer os conceitos de atividade lúdica e de atividade ludiforme, ou seja, jogo livre e jogo didático.

Caon e Rutka postulam que a atividade lúdica possui quatro características essenciais:

- a) é desafiante: prevê um envolvimento psico-físico, cognitivo e afetivo, b) é contínua: acompanha constantemente a vida da criança e continua a ter um papel na vida do adulto, c) é progressiva: não é estática, se renova, é fator de crescimento cognitivo, relacional, afetivo, amplia os conhecimentos e as competências, d) não é funcional: é autotélica, isto é, tem função em si mesma (CAON;RUTKA, s/d, p. 5).

O que diferencia a atividade lúdica da ludiforme é que, ainda que essa última contenha tanto a característica de desafio quanto as de continuidade e progressividade, o objetivo do jogo não está em si mesmo, não é simplesmente vencer o jogo, mas aprender o idioma. Dessa forma, essas atividades ludiformes são, conforme Staccioli, citado por Caon e Rutka, construídas intencionalmente para dar uma forma divertida e prazerosa a determinados aprendizados. Nesse sentido, Mario Polito defende que:

[...] o jogo possui enormes potencialidades educativas que facilitam seja o aprendizado seja a socialização. É necessário desenvolver em cada pessoa a capacidade lúdica que consiste no envolver-se e no ser criativos com a experiência e com a vida. O jogo, de fato, acende o entusiasmo, captura o interesse, desencadeia o envolvimento, favorece as habilidades sociais, acrescenta a expressão de si mesmo, estimula o aprendizado, reativa afetos, emoções, pensamentos. Valorizando a dimensão lúdica se evita de orientar a escola somente no plano cognitivo sob perda das outras dimensões formativas, como a afetiva, interpessoal, corporal, manual (POLITO apud CAON;RUTKA, s/d, p. 5).

É necessário, entretanto, que haja um equilíbrio entre competição e cooperação. O jogo didático pode ser um ótimo mediador de novos conhecimentos, por meio dele o aluno pode, como salientam Caon e Rutka, apropriar-se de estruturas e léxico por meio de uma experiência global e motivante que o envolva cognitivamente, afetivamente, socialmente e criativamente, mas não o é se a competitividade imperar e resultar em rugas e motivo para desentendimento entre os alunos. O que deve imperar é o respeito e o prazer resultante de uma atividade desafiadora.

Para evitar que se estabeleça um clima hostil de competitividade entre os alunos, os autores sugerem o que nós, enquanto professores, já havíamos percebido: a utilização de jogos de equipes. Participando de equipes opostas que se confrontam para vencer o jogo, sempre variando os membros das equipes para que todos sejam colegas em algum momento, os alunos entenderão o jogo como um fator de crescimento comum e aprenderão o valor de trabalhar em equipe e da competição saudável. Como explicam os autores, “somente reconduzindo o termo ‘competição’ ao seu valor etimológico (Cum-petere, ‘buscar juntos’ e em seguida ‘crescer juntos’) é que podemos apagar dela qualquer resultado ‘dramático’, fazer dela uma ocasião de amadurecimento e desenvolvimento”.

Para que tudo isso seja possível, é necessário, entretanto, que o professor seja um facilitador, ou seja, que ele coloque o estudante no centro do processo de aprendizado e que crie ricos estímulos, que constituam desafios e que sejam variáveis nas modalidades de trabalho. Como lembram Caon e Rutka, o professor facilitador apresenta o conteúdo por meio de metodologias que lhe permitam capturar a atenção dos alunos, o que em tudo se relaciona com a opção de utilizar uma metodologia como essa, essencialmente lúdica, divertida, repleta de jogos e música, feita de modo que o aprendizado seja multissensorial e motivante.

Considerando essas reflexões, cujas teorias fundamentam o projeto Italiano Per Bambini, refletiremos sobre as experiências obtidas durante a regência do projeto de extensão no decurso do ano de 2016, considerando a faixa etária, o nível socioeconômico e as habilidades cognitivas da turma, para, enfim, relatarmos algumas atividades no processo de aplicação do método e relacionarmos método e projeto, ou seja, teoria e prática.

A turma trabalhada durante o ano de 2016 era composta por dez alunos, cuja faixa etária abrangia desde os sete até os dez anos; quanto à situação socioeconômica, eram de famílias de classe média, proveniente, em grande maioria, dos bairros próximos à

Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), local onde são realizados os cursos; e, em relação às habilidades cognitivas, não apresentavam tantas dificuldades quanto à aquisição dos conteúdos de forma geral, demonstrando, inclusive, em alguns casos, facilidade no aprendizado, o que levou a um aprofundamento maior dos conteúdos relativos à língua italiana.

O conteúdo de maior foco proposto inicialmente para a introdução da língua durante o curso todo era o de grupos lexicais (nomes de animais, números, materiais escolares, partes da casa, partes do corpo, etc.) e de expressões orais simples (*Come ti chiami? Mi piace da morire* etc.), por meio do método da *glottodidattica* lúdica, ou seja, apresentação dos conteúdos antecedendo ou juntamente com brincadeiras e jogos lúdicos, por meio das quais os alunos aprendem de forma recreativa, encorajando o aprendizado e proporcionando um ambiente prazeroso para o estudante.

No entanto, durante o decorrer das aulas, com a facilidade no aprendizado da turma de modo geral e o avanço no letramento, foi possível inserir conteúdos gramaticais na projeção das aulas. Desse modo, foi trabalhada a classe gramatical artigos (*articoli*) com os alunos, estes que, na língua italiana, aparecem em maior número e com mais regras de aplicação. O conteúdo foi apresentado ao longo do segundo semestre inteiro, sempre sendo retomado nos trabalhos com léxico. Por exemplo, ao trabalharmos os animais, inserimos os artigos e realizamos breves atividades de aplicação (*la mucca, il maiale, l'uccello* etc.).

Quanto às atividades lúdicas específicas, elencamos algumas para relatar as experiências obtidas na aplicação prática, relacionadas ao conteúdo de língua italiana, e apresentadas dentro de sequências didáticas, ou seja, apesar de apresentarmos aqui os jogos, isoladamente, eles foram trabalhados dentro de uma estrutura didática.

A primeira atividade foi um jogo de bingo (em italiano, *tombola*) com o grupo lexical dos adjetivos (*sporco(a), pulito(a), brutto(a), bello(a), grande, piccolo(a)* etc.) e, com a explicação e estudo prévios, os alunos realizaram a atividade com uma cartela com imagens representando os adjetivos (conforme imagem abaixo). O professor responsável sorteava um dos nomes em italiano e o falava aos alunos que, reconhecendo a palavra em italiano, marcavam ou não em suas cartelas. A atividade foi repetida três vezes, em conformidade com o jogo de bingo padrão e para a repetição da atividade, facilitando, dessa forma, a aquisição do conteúdo.

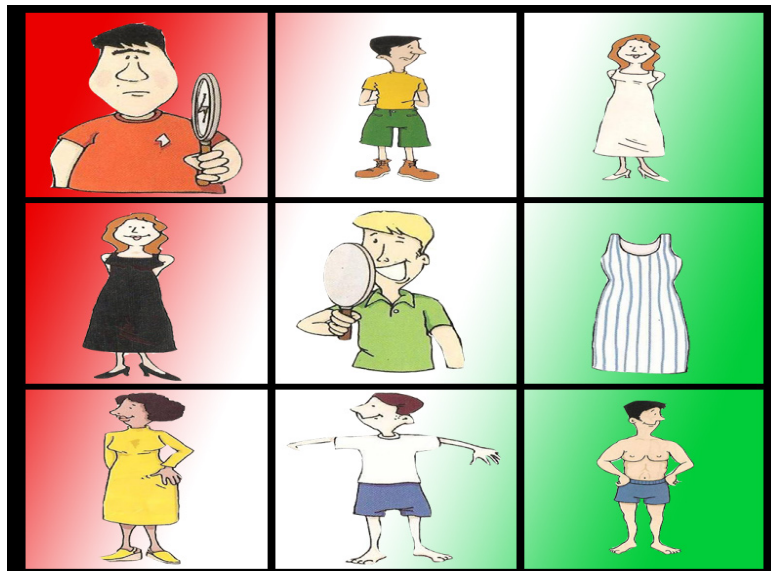


Figura 1: Cartela para o bingo com adjetivos

O bingo foi recepcionado positivamente pelos alunos, que demonstraram grande interesse na participação da atividade, seguindo as regras do jogo pontualmente, o que pode significar conhecimentos anteriores sobre o mesmo. O desafio encontrado para o desenvolvimento da atividade foi o conflito de alguns estudantes para lidar com a derrota, o que demonstra, mais uma vez, no entanto, a importância de jogos e atividade lúdicas para a formação humana das crianças, uma vez que elas deverão aprender a encarar as frustrações cotidianas. Nesse sentido, é importante a conversa com os alunos, refletindo com eles sobre o espírito da competição e do jogo.

A segunda atividade proposta foi o jogo de Uno, um famoso jogo de cartas feito para competição entre diversos jogadores. Novamente, os alunos tinham conhecimentos prévios sobre, por se tratar de uma modalidade pertinente e conhecida entre muitos estudantes. A atividade foi basicamente algumas partidas de Uno, contudo, os alunos deveriam descrever a carta que jogavam, por exemplo, “*zero rosso*” (zero vermelho), e quando alguma ação especial ocorresse, dizer as expressões em italiano “*scelgo giallo; più quattro*” (escolho amarelo; mais quatro). Aqui, sempre com auxílio dos professores e professoras.

Essa atividade foi a que apresentou maior receptividade por parte dos alunos, que demonstraram interesse e prazer no desenvolvimento do jogo, sempre participando ativamente e seguindo as orientações para falar em italiano. Não houve quaisquer conflitos ou dificuldades por parte dos alunos, salvo algumas expressões necessárias que não haviam aprendido até o momento, as quais foram sanadas pela orientação dos professores e professoras. A aquisição dos conhecimentos propostos pela atividade (como cores, números e algumas expressões) foram aprendidas pelos alunos por meio dessa atividade, prova disso veio ao longo das aulas seguintes.

A terceira atividade realizada com a turma foi o jogo-da-velha (*Tris*). Porém, ao invés de utilizarmos xis e círculo, usamos peças de roupas, em conformidade com o item lexical trabalhado na aula anterior à aplicação. De um lado colocamos peças

de roupa de cor azul e de outro, peças de roupa de cor verde (para identificar os dois grupos por meio das cores). A competição era cada aluno colocar três peças de roupa em sequência (horizontal, vertical ou diagonal), como em um jogo padrão *tris*. O diferencial para a aula era que o aluno deveria dizer corretamente o nome da peça de roupa que fosse colocar em seu turno (*pantalone, camicia, gonna* etc).

O desenvolvimento desse jogo se apresentou positivo para o aprendizado dos alunos, que o executaram de forma participativa, porém, sem demonstrar grande interesse ou prazer no decurso da atividade. Nesse sentido, Luise e Serragiotto comentam:

Não podemos dizer quais sejam as mais adequadas [técnicas didáticas] ou as menos adequadas a priori. Tudo depende do grupo que se forma, da relação que o professor instaura com os estudantes e de como ele gerencia a nível psicológico as fases mais críticas como a correção dos erros, a verificação e as avaliações (LUISE; SERRAGIOTTO, s/d, p. 14).

Mesmo assim, no entanto, o conteúdo aplicado ao jogo foi internalizado pelos participantes, prova disso em atividades ou revisões das aulas posteriores sobre os mesmos. É possível que o desinteresse provenha de um contato menor com o jogo e a simplicidade que o mesmo apresenta em suas regras e progresso, não atraindo atenção e interesse necessários para despertar o prazer de jogar no aluno.

A última atividade aqui tratada foi tanto um jogo diferenciado para o curso quanto uma experiência didática aplicada à prática de ensino da língua italiana. Trata-se de um jogo competitivo em um espaço exterior à sala de aula, o qual foi possível realizar graças aos espaços presentes na Unioeste. O jogo consiste em levar os alunos em um campo aberto e dividi-los em dois times - esta divisão deverá ser feita de forma cuidadosa e adequada para que nenhum dos grupos fique com um número desvantajoso - e posicioná-los em duas filas. Cada aluno competirá com o colega que está ao seu lado na fila adversária. Em algumas partes opostas à posição onde se encontram as filas dos alunos, são colocadas placas com algum artigo em italiano (apenas no singular: *il, lo, la e l'*), o professor responsável fala uma palavra aleatória (*palla*) e os alunos que estão em primeiro na fila de cada time devem correr até o artigo correto da palavra (nesse caso, *la*).

O jogo foi repetido diversas vezes no decorrer do curso, com variações de grupos lexicais, para a memorização do conteúdo aplicado, cuja complexidade excede os conteúdos propostos no curso. A recepção dos alunos pela atividade foi muito positiva, o quê, inclusive, facilitou o aprendizado do conteúdo gramatical introduzido na turma - os artigos italianos (*gli articoli*) - sendo também uma experiência de atividades extra sala de aula, que por sua vez também se demonstrou uma atividade positiva, na qual podemos considerar uma nova forma de aplicar a ludicidade, ou seja, em contextos diferentes que o de sala de aula.



Figura 2: Turma de 2016

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caon e Rutka, em *La Glottodidattica Ludica*, elencam algumas classificações de jogos didáticos que podem ser de grande utilidade para entender como esses jogos contribuem para o aprendizado. As categorias são três: jogos de exercício ou funcionais, jogos simbólicos e jogos de regras. Os de exercícios são relacionados à inteligência sensorial e motora e são jogos pelos quais o aluno explora a realidade que o cerca, assumindo-a e controlando-a, transformando conhecimento sensorial em formação de conceitos e de linguagem. A essa categoria pertencem todos os jogos que exercitam e fixam léxico e estruturas da língua, tais como: jogos de repetição de palavras ou frases; jogos de associação de palavra e imagem; jogos de movimento etc. Alguns exemplos seriam a cruzadinha, o acróstico, o caça-palavras etc. A metodologia do Italiano per Bambini incluiu, diversas vezes, jogos em que equipes procuram associar a maior quantidade de palavras às imagens que as representam para superar umas às outras e vencer o jogo, utilizando-se, no caso, do método direto.

Os jogos simbólicos, segundo os autores, são aqueles ligados à inteligência representativa e a essa categoria pertencem jogos que envolvem linguagem verbal e não verbal em uma ampla gama de atividades expressivas, musicais, teatrais, imitativas, de criação de cartazes etc. Dentre os jogos pertencentes a essa categoria, os que mais se demonstraram frutíferos no contexto do Italiano per Bambini foram os jogos da memória, que foram usados em vários contextos lexicais e sempre atraíram a atenção da turma.

A terceira e última categoria diz respeito aos jogos de regras, ou seja, os ligados à inteligência reflexiva e às relações sociais. São os jogos da socialização, que exigem

colaboração, que permitem descobrir as regras sociais de uso da língua e que estão mais difundidos nas escolas. A essa categoria pertencem: jogos de assumir papéis; jogos comunicativos; jogos que utilizam esquemas gráficos, como os de tabuleiro, que já foram utilizados no curso e também foram bem recebidos pelos alunos, ainda que tenha apresentado um nível relativamente alto de dificuldade; batalha naval; dominó; jogos de cartas; jogo da velha; etc.

A categorização não é completa, não exaure os jogos didáticos, uma vez que eles podem ser modificados e recriados de infinitas formas dependendo do objetivo do professor, mas é um auxílio para quem ainda está começando. As possibilidades de adaptação de um mesmo jogo, como o *tris* ou a *tombola*, permitem que qualquer conteúdo seja tratado de forma lúdica e interessante. Dentre esses jogos citados, diversos foram testados pelos professores do projeto e se mostraram, em maior ou menor grau, bastante efetivos para a fixação dos conteúdos e para o desenvolvimento cada vez maior das habilidades de socialização dos alunos, além de terem sido grandes motivadores do aprendizado.

A taxa de evasão do curso foi baixa e o interesse dos alunos se manteve firme durante o ano, tanto que grande parte da turma seguiu para o segundo ano do curso e ainda frequenta as aulas, que se mantêm lúdicas e divertidas. Embora o curso não aplique avaliações regulares em forma de prova escrita, o avanço dos alunos pôde ser notado pelo modo como os conteúdos eram assimilados cada vez com mais rapidez e facilidade, o que atribuímos em grande parte à aplicação constante da didática lúdica.

REFERÊNCIAS

CAON, Fabio; RUTKA, Sonia. **La Glottodidattica Ludica**. Disponível em: <venus.unive.it/filim/materiali/.../Filim_glotto_ludica_teorica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LUISE, Maria Cecilia; SERRAGIOTTO, Graziano. **Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti**. Venezia: Laboratorio Itals/Università Ca'Foscari, s/d Testo reperibile sul sito: <<http://venus.unive.it/filim>>.

PALLOTTI, Gabriele. **La seconda lingua**. 4. ed. Milano: R. C. S. Libri & Grandi Opere, 2006.

O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA

Silvana Lúcia Costabeber Guerino

Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens
– Universidade Franciscana -UFN. Santa Maria,
RS/Brasil. E-mail: scbguerino@gmail.com

Janaína Pereira Pretto Carlesso

Docente do Curso de Psicologia e do Mestrado
em Ensino de Humanidades e Linguagens –
Universidade Franciscana -UFN. Doutora em
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
pela Universidade Federal de Santa Maria; Santa
Maria, RS/Brasil. E-mail: janapsi3@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade apresentar os aspectos referentes ao funcionamento do cérebro humano no ato de ler e os aspectos cognitivos envolvidos na leitura. Constitui-se de uma revisão bibliográfica realizada no período de março a maio de 2017 em livros didáticos, com aporte teórico de autores contemporâneos do campo da Neurociência e das Ciências Cognitiva. O ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, interage com seu ambiente, por meio dos mais variados comportamentos, que resultará em diferentes aprendizados. Para tal, é necessário um conjunto de funções cerebrais que permitem a recepção e o processamento de estímulos (internos e externos). Sob essa perspectiva, a leitura constitui-se numa importante atividade cognitiva, pois, além de permitir ao ser humano a

apropriação de bens culturais, é uma ferramenta propulsora da evolução humana.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Leitura; Neurociência.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present aspects related to the functioning of the human brain in reading and the cognitive aspects involved in reading. It is a bibliographical review carried out in the period from March to May 2017 in textbooks, with the theoretical contribution of contemporary authors in the field of Neuroscience and Cognitive Sciences. The human being, throughout his development, interacts with his environment, through the most varied behaviors, that will result in different learning. This requires a set of brain functions that allow the reception and processing of stimuli (internal and external). From this perspective, reading constitutes an important cognitive activity, since, besides allowing the human being the appropriation of cultural goods, it is a propulsive tool of human evolution.

KEYWORDS: Learning; Cognitive Development; Reading; Neuroscience.

INTRODUÇÃO

O maior desafio da Educação no século XXI é planejar uma educação capaz de preparar

os estudantes para as transformações velozes e complexas da contemporaneidade. Uma aprendizagem eficiente é aquela construída sobre a base crítica do conhecimento, proporcionando ao sujeito perceber o mundo que o cerca e seu significado nesse contexto. A aprendizagem transforma as possibilidades de desenvolvimento tanto do que se observa como comportamento (externo) quanto dos processos internos. Para tanto, é necessário entender a dinâmica cerebral para o aprendizado. O desenvolvimento do cérebro é biológico e, ao mesmo tempo, cultural, isto é, o contexto de vida de cada sujeito desempenha um papel fundamental, tanto para a organização como para a reorganização das redes neurais. Aprende-se devido à capacidade de elaborar processos complexos e transmiti-los. O acesso a novos conhecimentos, pela Neurociência, mostra que os processos biológicos que acompanham a ação humana têm revelado que há uma coreografia muito próxima entre o que chega ao cérebro PELOS estímulos biológicos e ambientais e as redes que se formam internamente.

A leitura configura-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois, fundamentalmente, é por meio da leitura que se dá a aquisição/transmissão da cultura. Dehaene (2012, p. 343) enfatiza que “a leitura aparece, ao mesmo tempo, como o fruto da evolução humana e como um dos atores maiores de sua explosão cultural”. Nesse contexto, a escola foi constituída na história da humanidade como o espaço de socialização do conhecimento formal historicamente constituído. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas dos estudantes, mas trazer conhecimentos novos e novas formas de aprender e consolidar saberes.

Logo, a escola precisa mudar para acompanhar o ritmo dos estudantes, situando-se nas tendências do século XXI, incentivando o desenvolvimento cognitivo, promovendo um ensino com metodologias ativas e estimulando aprendizagens significativas. Nas palavras de Dehaene (2012, p. 346), o humanista Jacques Amyot (1513-1593) acrescenta “a leitura que agrada e se aproveita, que delicia e ao mesmo tempo instrui, a tudo isto que sabemos desejar.” Cada vez mais, surge, no contexto educativo, a necessidade de conhecer o órgão que faz os estudantes ler e, evidentemente, ampliar o conhecimento por meio da notável invenção que é a leitura, tornando-os úteis em larga escala.

De acordo com Cruz (2007), a leitura é uma atividade complexa e sofisticada que implica, cognitivamente, diferentes processos psicológicos de diferentes níveis. Existe um longo processo em que, primeiramente, existem estímulos visuais terminando com a compreensão textual. Ler parece ser algo muito simples, no entanto, cognitivamente é uma atividade complexa, pois envolve a codificação visual, ortográfica, fonológica, semântica, sintática e pragmática (ZIGMOND et al., 1999).

Conforme Capovilla e colaboradores (2004, p. 12), “habilidades fonológicas, de vocabulário, consciência fonológica, memória e sequenciamento são boas preditoras da aquisição de leitura e escrita” e, portanto, devem ser primariamente desenvolvidas no ensino da leitura.

A partir de tais considerações, este estudo objetiva verificar, na literatura sobre o assunto, o funcionamento do cérebro e os processos cognitivos envolvidos no ato de ler por um viés de autores da Neurociência e Ciências Cognitivas.

METODOLOGIA

O presente artigo se desenvolveu a partir de uma pesquisa exploratória, baseada na coleta de dados bibliográficos referente ao funcionamento do cérebro e os processos cognitivos envolvidos no ato da leitura por meio de um aporte teórico de autores do campo da Neurociência e das Ciências Cognitivas. Segundo Lakatos (1992, p. 44),

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no período de março a maio de 2017 em livros didáticos que contribuem para o esclarecimento da temática abordada nesse artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos últimos vinte anos, com o avanço da Neurociência e da Psicologia Cognitiva, foi possível desvendar os mecanismos neurais no ato de ler. O desenvolvimento dos métodos de imagem cerebral tornou possível identificar as bases neurais em campos que vão da fonética, passando pela leitura até o processamento do discurso. O cérebro reage em milésimos de segundos à palavra escrita. A partir da área responsável pela percepção da palavra, chamada, por Dehaene (2012), de área visual, a imagem se difunde rapidamente pelo cérebro, ativando várias outras áreas com as quais está conectada: a área auditiva, da fala, intelectual, executiva e, igualmente, as áreas da memória e da emoção.

De acordo com Cruz (2007), a leitura é uma atividade complexa e sofisticada que implica, cognitivamente, diferentes processos psicológicos de diferentes níveis. Existe um longo processo em que, primeiramente, existem estímulos visuais culminando na compreensão textual.

Conforme Lima (2011), o ato de ler pode ser explicado ou definido como a atividade de dar sentido a imagens gráficas cuja composição obedece ao sistema estabelecido da língua escrita de cada língua falada. A identidade entre a percepção da imagem e a imagem mental se faz pelo significado. A compreensão do significado da palavra se dá conforme a sentença. A função é estabelecida pela sintaxe. Portanto, formar o significado na leitura é de natureza complexa, demandando, para isso, um

planejamento cuidadoso para o ensino nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aprender a ler implica constituir memórias de todas as possibilidades de vogais, de consoantes e todas as combinações de letras (sílabas) utilizadas por cada língua escrita. Segundo Dehaene (2012), a escrita foi uma invenção que buscou representar a fala (palavra oral) em um nível abstrato a fim de que se pudesse facilmente recuperar a palavra, na memória, com seu significado. Ler é, então, compreender.

Para Dehaene (2012, p. 26), toda a mecânica humana da leitura começa pela retina. Todo leitor dispõe de um captor: o olho e sua retina. Na região central da retina, a fóvea, rica em células fotorreceptoras, tem uma resolução suficientemente elevada, onde se dá o reconhecimento das letras. Cada palavra, quando entra na retina, é esfacelada em milhares de fragmentos, nos quais cada imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto, chamado de cone. A fóvea é a única zona da retina útil para a leitura e ocupa 15% do campo visual. Esta capta as letras com detalhes suficientes para reconhecê-las. Sua estreiteza é a razão pela qual se move os olhos durante a leitura. Os olhos não abarcam uma linha inteira; eles percorrem linha em movimentos de sacadas e param num ponto, ocorrendo a fixação.

Os movimentos são controlados pelo cérebro, que prepara as sacadas, adapta a distância percorrida pelo olho ao tamanho dos caracteres de modo a avançar de sete a nove letras em cada sacada. Esse valor corresponde, aproximadamente, ao número de letras que consegue tratar no curso de uma fixação do olhar. As palavras mais longas, surpreendentes no contexto ou pouco comuns na língua, merecem maior tempo de fixação. Por outro lado, palavras como artigos, preposições, conjunções, palavras curtas e transparentes ou de sentido óbvio recebem menos fixação. Desse modo, os limites que os olhos impõem à leitura são consideráveis, pois a estrutura do captador visual obriga a percorrer frases em sacadas, deslocando o olhar a cada dois ou três segundos.

Nesse contexto, Dehaene (2012, p. 31) considera que “a leitura não é senão, uma sucessão de tomadas de texto que é apreendido palavra a palavra”. A maior parte dos modelos de leitura postula que duas vias de tratamento da informação coexistem e se complementam, as vias fonológica e lexical. Quando uma palavra nova, rara, com ortografia regular é lida, a leitura passa por uma via fonológica, que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível, acessando o significado. Inversamente, quando confrontada com palavras frequentes ou irregulares, a leitura assume uma via direta, que recupera, desde o início, a palavra e seu significado e, depois, utiliza as informações para recuperar a pronúncia, configurando-se via lexical.

Segundo Dehaene (2009), o cérebro humano não foi desenvolvido para ler. Contudo, o ser humano possui uma região no cérebro que processa as letras, a qual Dehaene denomina *the letter box*, “a caixa de letras”, onde se dá o reconhecimento da palavra escrita. Após seu processamento nas áreas primárias da visão, as letras são canalizadas em direção à região occipito-temporal ventral do hemisfério esquerdo, segundo achados em técnicas de neuroimagem.

Ainda conforme Dehaene (2009), a região occipito-temporal ventral esquerda (a “caixa das letras” do cérebro) já aparece ativada para as palavras escritas no curso do primeiro ano de aprendizagem, predizendo os escores de leitura das crianças, enquanto o processamento dos rostos, paralelamente, organiza-se e se instala, preferencialmente, no hemisfério direito. Outra propriedade dos neurônios situados na “caixa das letras” é que eles identificam uma letra como sendo a mesma, independentemente da posição que ela ocupe na palavra, como em “dois, quatro, oito”; do tamanho, como em “dois, dois, dois”; ou da caixa, como em “dois, DOIS”. Trata-se, aqui, de uma invariância perceptual. No entanto, tais neurônios são sensíveis a pequenas diferenças. Em suma, quando alguém lê, a informação visual presente na página impressa é captada pelos olhos através da retina e segue até a parte posterior do cérebro, chamada occipital. Essas informações se espalham em formas, cores, movimentos e outras especificidades. A partir daí, as informações se espalham pelas áreas vizinhas à procura de informações correlatas. Ao encontrar essa referência, surge um novo arquivo que vai para o hipocampo, sendo, em seguida, armazenado no cérebro.

A exposição precoce do cérebro da criança à leitura, no momento em que ele é mais bem modificável, facilita essa mudança profunda, que vai muito além do simples redimensionar das entradas do módulo cerebral. Nas palavras de Dehaene (2013, p. 326), Jean-Pierre Changeux sublinhou a explosão do número de sinapses que sobrevêm nos primeiros anos de vida e abrem espaços de redundância e de plasticidade.

Em relação os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, Bunzen e Mendonça (2013, p. 53) apontam “as quatro funções neuropsicológicas mais relevantes para a própria configuração do processo de aprendizagem: atenção, linguagem, memória e funções executivas”. Os autores (ibid., p. 52) definem a atenção “como um fenômeno pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante disponível através dos nossos sentidos, de nossa memória armazenada e de outros processos cognitivos”. Os processos atencionais têm sido apontados como componentes essenciais para os processos cognitivos e/ou de aprendizagem. Para aprender, é necessário perceber os diversos estímulos ambientais, estabelecer associações entre eles e arquivar as informações relevantes, decodificando e alocando a informação em redes neurais. Acerca disso, Herculano-Houzel (2010, p. 28-30 apud BUNZEN; MENDONÇA, 2013) aponta que a atenção “é a porta de entrada do aprendizado”.

A linguagem é uma atividade cognitiva e comunicativa. Pode ser entendida, de acordo com Bunzen e Mendonça (2013), como uma herança social, uma prática cultural que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo desenvolvimento cognitivo. A linguagem possui função organizadora e planejadora, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo. Por meio da linguagem, desenvolve-se a representação do universo,

permitindo a expressão por meio de símbolos multimodais. Nas palavras de Maia (2011, p. 65), “Vigotski é um dos primeiros a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação e reorganização dos processos mentais”.

De acordo com Izquierdo (2002, p. 9 apud BUNZEN; MENDONÇA, 2013), “memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações”. A aquisição pode ser chamada de aprendizagem: só se grava aquilo que foi aprendido. A evocação é chamada de recordação: só se lembra daquilo que se grava, do que foi aprendido. A informação se codifica no cérebro, é armazenada e, depois, recuperada no momento da ação. O cérebro funciona como uma rede, ao conectar várias áreas. Existem diversos sistemas, e eles variam segundo a informação que se queira adquirir, reter e evocar. No processo de aprendizagem, a memória tem papel-chave, que é manter o conhecimento para que a informação seja conservada e recuperada mais tarde, quando necessitada.

Conforme Maia (2013, p. 55). “as Funções Executivas são determinantes da capacidade da aprendizagem”. São por meio das funções executivas que o cérebro humano orchestra o funcionamento de diversas atividades mentais, otimizando seu desempenho. O aprendizado necessita da participação orquestrada de uma série de funções cognitivas. As Funções Executivas organizam as funções cognitivas, permitindo traçar, realizar, monitorar e modificar objetivos voltados para uma meta num ambiente rico em oportunidades, vivências e experiências.

CONCLUSÃO

O estudo apresentou que o desenvolvimento do ser humano prossegue pela contínua transformação resultante da interação com o meio. Para Dehaene (2012), o cérebro das crianças é uma formidável máquina de aprender. Cada dia passado na escola modifica um número vertiginoso de sinapses.

Há um refinado sincronismo entre como o cérebro se desenvolve, o que modela seu crescimento e a sua capacidade cognitiva (BUNZEN; MENDONÇA, 2013). Em sua evolução constante, da infância ao longo da vida, o cérebro muda suas características das interconexões em função das experiências adquiridas pela interação com o ambiente. Portanto, o desenvolvimento cognitivo de uma criança dependerá das condições favoráveis do meio no qual ela está inserida, da qualidade dos vínculos afetivos constituídos, das práticas culturais, das instituições das quais participa e das possibilidades de acesso a meios informativos que contribuam positivamente para o desenvolvimento de seu intelecto. Aprender é uma capacidade inata a todo ser humano e é desenvolvida ao longo de toda a sua vida. Nesse sentido, Maia (2011) assinala que o aprendizado escolar é uma etapa essencial ao desenvolvimento intelectual da criança.

A capacidade de aprender engloba o processamento de informações, codificação,

organização, armazenagem e evocação, e esse processo depende da estrutura e do funcionamento cerebral, resultante do nível operacional das funções cognitivas (atenção, memória, linguagem e funções executivas). À escola, cabe criar estratégias que possam atingir um enorme leque de estilos cognitivos, possibilitando experiências significativas de aprendizagem. Por sua vez, os professores precisam ser mais conhecedores e atuantes dos processos de ensino e aprendizagem, como mediadores, com enfoque numa abordagem neurocientífica. Nesse sentido, Dehaene (2012) afirma que, ao compreender mais as transformações cerebrais no ato de ler, os professores chegarão a conceber novas estratégias mais eficazes para a aprendizagem dos alunos. As intervenções pedagógicas modificam as conexões cerebrais na plasticidade da aprendizagem cognitiva e emocional, ou seja, o cérebro pode ser modificado pelas intervenções pedagógicas, pois a aprendizagem é decorrência da neuroplasticidade. O processo de ensino e aprendizagem é um verdadeiro desafio e o ambiente de sala de aula é o lugar exato para promover a ligação entre ciência e a educação (RELVAS, 2012).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAPOVILLA, A G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004.
- CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lousã: LIDEL, 2007.
- MAIA, H. (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LIMA, E. S. **As contribuições da neurociência para o ensino da escrita**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2011.
- RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- ZIGMOND, M. J. et al. **Fundamental neuroscience**. San Diego: Academic Press, 1999.

O HOSPÍCIO EM DISPUTA: O DISCURSO MÉDICO E A LITERATURA BARRETEANA

Roberta Teixeira Nascimento

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis – Bahia

RESUMO: Uma das facetas da literatura de Lima Barreto mostra a visão de um interno do hospital psiquiátrico no período da primeira república, desta forma, abre-se espaço para uma análise que leva em conta fatores extraliterários da obra: a questão histórica sobre o espaço manicomial; os preceitos teóricos e médicos da época e a experiência da loucura; e como Lima Barreto expõe sua visão de interno a respeito das práticas médicas. Visto isso, no presente capítulo analisaremos como esses discursos médicos sobre a loucura e as instituições estatais à enfermidade psíquica se destoam da descrição dos internos a respeito da experiência da insanidade e com o respectivo aparato clínico e institucional. Sendo analisado como se mostra o discurso médico da época em que foram escritos e publicados os romances *Diário do Hospício* e *O Cemitério dos Vivos* e qual o discurso barreteano sobre o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Manicômio. Lima Barreto. Discurso médico. Literatura e História.

ABSTRACT: One of the facets of the literature

of Lima Barreto shows the vision of an intern of the psychiatric hospital in the period of the first republic, thus opens space for an analysis that takes into account extraliterary factors of the work: the historical question about the manicomial space; the theoretical and medical precepts of the time, and the experience of madness; and how Lima Barreto exposes his inner vision regarding medical practices. Given this, in this chapter we shall examine how these medical discourses about madness and state institutions of psychic illness depart from the inmates' description of the experience of insanity and its clinical and institutional apparatus. In order to establish the analysis, it was observed the medical discourse of the time in which the novels *Diário do Hospício* and *Cemitério dos Vivos* were written and published and what the Barreto discourse was about.

KEYWORDS: Asylum. Lima Barreto. Medical speech. Literature and History.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos enfoques da literatura de Lima Barreto mostra a visão de um interno do hospital psiquiátrico no período da primeira república, desta forma, abre-se espaço para uma análise que leva em conta fatores extraliterários da obra: a questão histórica sobre o

espaço manicomial; os preceitos teóricos e médicos da época e a experiência da loucura; e como Lima Barreto expõe sua visão de interno a respeito das práticas médicas. Visto isso, o presente capítulo analisa como esses discursos médicos sobre a loucura e as instituições estatais e a enfermidade psíquica se destoam da descrição dos internos a respeito da experiência da insanidade e com o respectivo aparato clínico e institucional. Desta forma, mostra-se relevante para a análise histórica acerca do espaço manicomial, observado como se mostra o discurso médico da época em que foram escritos e publicados os romances *Diário do Hospício* e *O Cemitério dos Vivos* e qual o discurso barreteano sobre o mesmo. Sendo o texto literário tido como o objeto a ser interpretado, considerando a relação com o contexto no qual foi produzido e publicado. Na primeira sessão do capítulo, é elaborada uma discussão acerca da questão histórica manicomial, na segunda sessão, traz-se a perspectiva da literatura como fonte histórica. Sendo a terceira sessão as análises, onde são apresentados os recortes feitos das falas de médicos, que exemplificam as concepções médicas do período, sendo contrastadas com a visão de Lima Barreto.

2 | MANICÔMIO, QUESTÃO HISTÓRICA

No final da década de 80 do século XIX, com a extinção da monarquia, é instalado o regime republicano no Brasil, esta mudança é acompanhada também por mudanças do enfrentamento da loucura. O nascimento da psiquiatria brasileira no século XIX se coloca para a sociedade como novo objeto de controle social dos indivíduos e das populações, se voltando para a prevenção das doenças, dos desregramentos morais e degradações sociais, em razão de:

A sociedade brasileira passou a ser abordada, neste período de passagem do Império para o regime republicano, como um corpo doente e mestiço que requeria intervenção médica. Este contexto marcado por epidemias e pelo aumento das estatísticas de loucura, de criminalidade e de alcoolismo (WEYLER, 2006, p. 20).

Lima Barreto, que faz parte de um ambiente político da geração pós-abolicionista da Primeira República, expõe em sua escrita seu desagrado e descrença em relação ao projeto republicano, que tinha o discurso do progresso e da modernização, mas que alimentava uma sociedade injusta, desigual e que mantinha privilégios e que excluía homens e mulheres que eram considerados indesejados. Lima vivenciou o crescimento destas práticas médicas, que se voltavam cada vez mais para uma perspectiva de higiene moral. O entendimento médico da época considerava a loucura como hereditário e degenerescente, sendo o principal referencial teórico do alienismo, como coloca Weyler,

A teoria da degenerescência, base da eugenia. Atribuía-se à loucura um caráter hereditário, transmitida em graus crescentes através das gerações. As classes sociais inferiores, compostas por indivíduos degenerados, eram portadoras de “maus hábitos”, “vícios” e “ociosidade” que alimentavam a vesânia (WEYLER, 2006, p. 21).

Isto tornou a loucura uma ameaça constante ao meio social, visto que a teoria da degeneração sempre esteve ligada a questão racial. Em vista disso, negros e mestiços eram colocados como pouco evoluídos e inferiores. A teoria da degeneração torna-se hegemônica e logra, então, de estatuto científico, tendo como consequência extrema a exclusão social. Desta forma, a maior parte dos internos do Hospital Nacional dos Alienados era composta por pobres e negros:

A mestiçagem era compreendida como responsável pela produção de um tipo híbrido, inferior física e intelectualmente. Tomada como sinônimo de degeneração não só racial como social, era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade e, posteriormente, se definiram programas de melhoramento da raça (WEYLER, 2006, p. 20).

Desta forma, tem como propósito o controle da vida social, baseado em aperfeiçoar a população, justificando uma atuação médica direta sobre esses indivíduos, sua forma de vida e espaços sociais, como referenciado por Cunha:

Os hospícios consolidam-se inicialmente como espaços destinados à cura, à regeneração e às tarefas de “assistir, tratar e consolar” um tipo especial de enfermos da razão, incompatibilizados com as disciplinas requeridas pela ordem burguesa. Constituem, em outras palavras, um espaço médico destinado a indivíduos que já não cabiam na ordem social, sob o comando de “especialistas” de uma modalidade médica que então se inaugurava (CUNHA, 1986, p. 21).

Nasceram assim como compromisso de garantir um futuro saudável, cabendo à psiquiatria o projeto de ordenar e disciplinar a vida das pessoas nas cidades. Estas e outras questões são colocadas por Lima Barreto em seus livros. Sobre a origem dos internos o autor diz:

Os loucos são de proveniências as mais diversas; originam-se, em geral, das camadas mais pobres da nossa gente pobre. São pobre imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e outros mais exóticos; são negros roceiros, que levam a sua humanidade, teimando em dormir pelos desvãos das janelas sobre uma esteira ensebada e uma manta sórdida; são copeiros, são cocheiros, cozinheiros, operários, trabalhadores braçais e proletários mais finos, tipógrafos, marceneiros etc. (BARRETO, 2010, p. 205).

Dando a ver a questão político-social predominante na época e no Rio de Janeiro, era visto como necessária a retirada dos alienados das ruas e do convívio social para manutenção da ordem, entendida como a forma de progresso do país. Este movimento tinha como principal fundamento o pensamento psiquiátrico sobre a população, que se dava diretamente em forma de controle, passando pela internação ou esterilização compulsória daqueles que fossem considerados como degenerados, até mesmo pelo controle dos casamentos, como forma de dificultar a miscigenação, que era vista como indesejável e inadequada. Aqueles doentes vistos como pacientes em fase transitória e corrigível deveriam evitar os maus hábitos e perversões. No entanto, aqueles considerados como doentes crônicos deveriam desaparecer ou pelo isolamento ou por meio da esterilização. Toda essa estrutura,

Age em conjunto com outros meios, como a polícia e o judiciário – se dá através do controle dessa massa urbana, dos vadios, das prostitutas, dos radicais políticos

etc. O objetivo é criar o cidadão pacato, do mesmo modo em que visa amansar e disciplinarizar a força de trabalho, para que esta se encaixe nos moldes republicanos de relação econômica capitalista (PAULA, 2004, p. 12).

Para grande parte dos médicos da época, a mestiçagem era considerada fator fundamental para a degenerescência da raça do país, o negro e o indígena não poderiam, dessa forma predominar na mistura, como expõe Weyler: “Casos de embriaguez, alienação, epilepsia e desobediência civil eram tomados como prova de que o cruzamento racial leva à degeneração” (2006, p. 21). Desse ponto de vista fica claro que os hospícios serviam, na verdade, como mais uma forma de projetar uma raça brasileira através de um branqueamento racial.

No panorama da abolição da escravidão, dos grandes movimentos migratórios e de crescimento das cidades, temia-se o caos urbano, a criminalidade e a inferioridade de um povo muito distante dos padrões europeus. Era intensa a preocupação de políticos e intelectuais em livrar a sociedade do convívio com indivíduos e grupos considerados inferiores e perigosos (WEYLER, 2006, p. 19).

Fica claro dessa forma que o discurso psiquiátrico acaba por caracterizar a doença mental como mal criado pelo hibridismo, que resulta em diversos desvios, interferindo diretamente em uma decadência social, não somente individual, sendo que deveriam ser sanados todos os problemas, excluindo todos aqueles que não se adequassem ao novo sistema que fora instituído, fossem eles considerados vagabundos ou alcoólatras, etc. A forma como estas pessoas eram levadas ao hospício era também um questão importante, posto que era também papel da polícia, como aponta Paula:

Tanto na questão do controle político quanto urbano, a polícia foi reorganizada e ampliada para dar conta de seu papel como principal braço executor do poder governamental no controle social. Ou seja, a polícia foi, efetivamente, o maior fornecedor de pacientes para os hospitais psiquiátricos da cidade do Rio de Janeiro. Estima-se que algo em torno de 80% dos internos foram trazidos pelos braços da polícia. Este fato colabora para afirmar nossa hipótese de que o discurso e a prática psiquiátrica, que são faces diferentes de uma mesma moeda, configuravam-se basicamente como estratégias de controle, à medida que permitiam medicalizar uma série de comportamentos pessoais e coletivos, dando-lhes outras conotações que extrapolavam os limites do econômico, do social e político (PAULA, 2004, p. 17).

Um ponto importante a se tratar é sobre quais os critérios para o diagnóstico e triagem dos pacientes que chegavam aos manicômios da época, eram levados em conta os traços étnicos e a condição socioeconômica de negros e pardos, de forma que o fato de serem levados ao hospício pela polícia atribuía a eles um estigma, devido aos discursos médicos e científicos que tinham todas estas condições como patologias, como é exposto por Paula:

Verificavam-se os seguintes quesitos: raça, altura, busto, grande abertura, grande circunferência, arcos (e suas várias referências) e comprimentos (pés, antebraço, braço, orelha, cada um dos dedos, coxas e pernas). A intenção era esmiuçar todas as características físicas possíveis e correlacioná-las aos sintomas de anormalidade, buscando, assim, especificar os aspectos nosológicos do paciente (PAULA, 2004, p. 05).

Aproximando-se do que sofreu Lima Barreto, diante deste contexto histórico e social, o autor das obras *Diário do Hospício* e *O Cemitério dos Vivos* era um negro, suburbano, que transitava entre duas realidades distintas: a de um jovem pobre e negro que, no entanto, diferente da maioria, teve a oportunidade de uma boa educação. Concorreu-se em 1903 para amanuense na Diretoria do Expediente da Secretaria da Guerra, onde trabalhou até sua aposentadoria, 15 anos mais tarde, diagnosticado com “epilepsia tóxica”. Conseguiu, mesmo com seu problema com o alcoolismo, trabalhar em sua literatura e nas obras citadas, expondo não somente sua experiência dentro deste ambiente manicomial como também expressando opiniões muito contundentes sobre os fatores científicos e médicos abordados anteriormente neste capítulo. Como, por exemplo, a chegada de pessoas pela mão da polícia: “O Pavilhão de Observação é uma espécie de dependência do Hospício a que vão ter os doentes enviados pela polícia, isto é, os tidos e havidos por miseráveis e indigentes, antes de serem definitivamente internados” (BARRETO, 2010, p. 177).

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) foi internado pela primeira vez em 25 de dezembro de 1919. A segunda internação aconteceu em 2 de fevereiro de 1920. A experiência de internação do escritor no Hospital Nacional de Alienados demonstra que Barreto foi um autor que carregava em sua escrita um tom melancólico, principalmente no que diz respeito à sua família; por ser o filho mais velho, com a ausência de seu pai tornou-se o “provedor” de sua família e, neste momento, enfrentando sérios problemas financeiros devido à demora da aposentadoria do pai e da não solidez de sua carreira como literato, em alguns momentos chega a apontar essas questões como sendo os mais importantes motivos de ele recorrer a bebida.

Aborrece-me este Hospício; eu sou bem tratado; mas me falta ar, luz, liberdade. Não tenho meus livros à mão; entretanto, minha casa, o delírio de minha mãe... Oh! Meu Deus! Tanto faz, lá ou aqui... Saírei desta catacumba, mas irei para a sala, mortuária que é minha casa (BARRETO, 2010, p. 94).

O autor temia as responsabilidades que teria de encarar fora do hospício e ao mesmo tempo estar naquele lugar e situação causava a ele muita angústia. O fato de não ser reconhecido, não alcançar os objetivos pretendidos como literato, que era aparentemente o único sonho que almejava, consome sua vitalidade de tal maneira que não consegue lidar com isso de forma sóbria. Ao redor disto tem uma família que se desestruturou com a doença de seu pai, um emprego que ele não gostava, sem nenhum relacionamento afetivo citado a não ser a uma esposa falecida (que se sabe que não teve), e considerando o momento histórico, as questões raciais, sociais e familiares, é compreensível a situação em que esteve Lima Barreto.

Não me incomodo muito com o Hospício, mas o que me aborrece é essa intromissão da polícia na minha vida. De mim para mim, tenho certeza que não sou louco; mas devido ao álcool, misturado com toda espécie de apreensões que as dificuldades de minha vida material há seis anos me assoberbam, de quando em quando dou sinais de loucura: delírio (BARRETO, 2010, p. 44).

Dentro da obra estudada, são muitas as passagens em que o autor faz críticas

muito pertinentes a questão da hereditariedade, trazida pela teoria eugenista:

Apela-se para a hereditariedade que tanto pode ser causa nestes como naqueles; e que, se ela fosse exercer tão despoticamente o seu poder, não haveria um só homem de juízo, na terra. É bastante pensar que nós somos como herdeiros de milhares de avós, em cada um de nós se vem encontrar o sangue, as taras deles; por força que, em tal multidão, há de haver *detraquês*, viciosos etc., portanto a hereditariedade não há de pesar sobre este e sobre aquele, cujos antecedentes são conhecidos, mas sobre todos nós homens. Por ser remota? Mas as forças da natureza não contam o tempo; e, às vezes mesmo, as mais poderosas só se fazem notar quando se exercem lentamente, durante séculos e séculos. A explicação por hereditariedade é cômoda, mas talvez seja pouco lógica (BARRETO, 2010, p. 213).

Ele critica o discurso médico da época, se opondo a esta hereditariedade, algo que muito provavelmente não deveria estar claro desta mesma forma para os outros internos, em virtude de que Barreto teve o privilégio de ser um homem que mesmo na condição de negro e pobre, ascendeu a um lugar incomum aos outros indivíduos advindos destas condições: o de se tornar um intelectual. O autor demonstra estar atualizado acerca do que estava sendo dito sobre pessoas que, como ele, eram apontadas como decadentes. Outro fator a que se atém o autor é a da “verdade médica e intelectual” como sendo a única possível e respeitável. Sobre isso ele diz que “O Hospício tem uma particular admiração pelos títulos doutorais, patentes, e um culto pelas nobiliarquias familiares” (BARRETO, 2010, p. 250).

No hospício, Lima Barreto observa que apesar de vivos, aqueles homens com quem conviveu eram tratados como anônimos, como ele também se sentiu no início, até mesmo pela forma como foi encaminhado para lá. Mostra-se abalado em muitos momentos durante o tempo de internamento, passa por diferentes sessões dentro do hospício, que foram importantes para a visão que ele passa a ter desse lugar, conseguindo escrever condizentemente dentro dessa situação limite. Os relatos de Lima ajudam a imaginar como aquele ambiente adoecia os internos, gente que sofria de problemas categoricamente distintos eram postos ali e como o autor deixa claro, eram divididos entre os que podiam pagar e aqueles que tinham pouco ou nada, que eram abandonados perdendo seus nomes e sua história, sendo estes em sua maioria negros e que não por coincidência, até mesmo pelo que era sustentado pela ciência naquele momento, eram subjugados:

A polícia, não sei como e por quê, adquiriu a mania das generalizações, e as mais infantis. Suspeita de todo o sujeito estrangeiro com nome arrevesado, assim os russos, polacos, romaicos são para ela forçadamente caftens; todo cidadão de cor há de ser por força um malandro; e todos os loucos hão de ser por força furiosos e só transportáveis em carros blindados (BARRETO, 2010, p. 178).

Sendo sequestrados da sua vida e postos sob custódia do estado e do médico responsável, sem que pudessem responder por si. Essa relação que se estabeleceu com os doentes durante a primeira república revolta Lima Barreto, que testemunhando a exclusão desses doentes de sua vida social questiona o tratamento dado a estes, pela visão do paciente, uma visão que poucas vezes aparece na literatura brasileira.

3 | LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA

A escrita do autor, baseada em sua vivência, transforma sua narrativa em um relato pessoal e social dos acontecimentos da época uma vez que “A literatura tem um forte potencial de representação, que trata de descrever e faz dela uma forma de diálogo franco com o imaginário, podendo, inclusive, provocar os sentimentos do público leitor e alcançar as memórias de um povo” (COSTA, 2016, p.24). Permitindo que se tenha, através do romance, certa consciência histórica do que se passava com questões médicas e políticas daquele dado momento, sendo assim, uma vez sabido que a literatura possibilita a aproximação sobre um tema ou um período histórico e tomando conhecimento também de alguns pressupostos científicos do período, como a eugenia e o alienismo, que dão uma melhor compreensão das denúncias e inquietações trazidas na obra, é possível afirmar que:

Lima Barreto (LB), no sentido revolucionário, foi um produto histórico e social de sua época. Mesmo tendo sofrido discriminações várias, ele soube, em sua literatura, compor uma obra mestra sobre a sociedade em que vivia, suas mazelas e alegrias. Mesmo sentindo-se inferiorizado no meio social e cultural que o cercava, ele cumpriu o esforço de ultrapassar tudo isto em nome da literatura (SANTOS, 2005, p. 194).

Por esse ponto de vista, há de se pensar que literatura e história trazem aspectos sobre um dado período e um dado lugar, onde o histórico faz parte da construção desse literário e sobre o literário pode-se dizer que “toda criação artística é produto de um tempo e de um lugar específicos, e corresponde a uma determinada atuação do homem em interação com o seu universo” (GOBBI, 2004, p. 37). Dessa forma, uma das possíveis leituras da obra barreteana é igualmente um caminho para possibilidade de leitura do histórico, uma vez que o autor narra as experiências tidas por ele no hospício, que dão a ver a forma como ele representa este dado lugar e dada época.

A vinculação do escritor com a História constitui um dado essencial de sua relação com o conjunto da sociedade de seu tempo (ou seja: há uma interação viva entre a ligação do escritor com os problemas sociais de sua época e sua percepção da história) (GOBBI, 2004, p. 47).

Lima Barreto não era louco, se colocarmos os motivos de internação em pauta no nosso contexto histórico atual; entretanto, a partir da concepção científica da época, ele foi internado como sendo louco. Desta forma, ele pôde vivenciar a prática médica racista e alienante. Neste momento, visto como louco, um alcoólatra, foi oprimido dentro nesta estrutura social, a experiência do autor dá a ver o lugar reservado a essas pessoas que eram indesejadas pela sociedade e excluídas por ela.

Ao utilizarmos um diário como fonte, entendendo esse como uma “escrita ordinária” podemos alcançar as práticas culturais de uma época, identificar elementos que nos permitam entender vidas comuns e entrecruzar fatos e tempos, analisando os diferentes sentidos que os marcam. Fontes históricas, os diários passaram a ser vistos como documentos valiosos para a compreensão do cotidiano em suas

diferentes matizes, uma vez que, a escrita de si carrega tensões e dilemas do mundo a qual integra (BARROS; NEVES, 2016, p. 13).

Apesar de saber que a escrita do autor não foge de suas “edições”, o que faz desta um arranjo daquilo que foi vivenciado por ele, essa comparação sobre os fatos históricos e literários não se torna um empecilho, sendo seus registros um auxílio para refletirmos sobre as experiências de seu determinado tempo e lugar. Assim como toda a conjuntura de determinada época e suas respectivas semelhanças,

as relações entre história e ficção parecem mesmo constituir um dado inalienável ao próprio fazer artístico, que corresponderia, portanto, à configuração estética do mundo: por meio de instrumentos expressivos adequados, o escritor cria uma sistema simbólico de representação da realidade (GOBBI, 2004, p. 37).

Os traumas históricos e as práticas nacionais são dispostas nas manifestações artísticas, como a literatura, que representa recriações da realidade e provocam reflexões. E acaba tomando nas obras analisadas um papel social desta literatura. O autor que sofreu sua inadequação de negro e pobre dá voz a centenas de outros homens, a quem ele dedica capítulos a descrever. A interface que se pretende fazer neste capítulo, entre história e literatura faz uso da literatura como uma fonte privilegiada ao passado, levando-se em conta o contexto histórico e social para melhor compreender sua escrita, como aponta Camilotti e Naxara,

não é difícil constatar o quanto história e literatura estiveram e são aproximadas para se pensar as nações e nacionalidades (entre elas o Brasil) quando se trata de avaliar a sua importância para contar e cantar a nação – seja pela demarcação e atribuição de valor e significado aos acontecimentos, seja pela procura de compreensão das relações estabelecidas no conjunto da sociedade (2009, p. 48).

Ao utilizarmos *Diário do Hospício* e *O Cemitério dos vivos* como fontes, precisamos estar cientes de que não estamos lidando com a sinceridade do autor expressa na narrativa, ou seja, com o que verdadeiramente aconteceu. A escrita de si ordena, rearranja e significa o trajeto de uma vida através do texto, mesmo partindo desse pressuposto esses registros podem nos fazer compreender experiências de vida de um determinado tempo e lugar, culturas de uma época e as relações sociais. Nesse aspecto, é evidente a importância da literatura como uma fonte que pode ser analisada e comparada com os relatos e pesquisas sobre a questão médica/científica e manicomial da época.

4 | DISCURSO MÉDICO E LITERATURA BARRETEANA

Lima Barreto, durante o tempo que passou internado no Hospício Pedro II, conheceu e foi paciente de alguns médicos importantes no cenário brasileiro, um deles em especial foi Juliano Moreira (1872-1933), um dos precursores da psiquiatria no Brasil. Baiano, negro, de origem humilde e divergia de muitos médicos da época. Não concordava com as teorias da degenerescência. Nasceu em Salvador e ingressou

aos 13 anos de idade na Faculdade de Medicina. Após receber o título de doutor em medicina ele foi admitido como professor da Universidade da Bahia, e após passar uma temporada na Europa, tratando de uma tuberculose, aproveitou para desenvolver estudos no campo da psiquiatria, dedicando-se a saúde mental. Tornou-se diretor do Hospital Nacional de Alienados (Hospício Pedro II), no Rio de Janeiro, onde ficou reconhecido pelo empenho com a modernização da psiquiatria brasileira. Sobre a postura do médico, Costa explica:

o diretor estava pronto para o diálogo, sempre de portas abertas. Com essa atitude, quebrava as regras que imperavam na instituição. Interagia facilmente com os internos, ouvindo-os sempre que possível. Esse gesto demonstrava sua postura frente ao manicômio, rompendo com os pressupostos tradicionais acerca do tratamento dos alienados mentais, que era baseado somente na observação, sem dar aos sujeitos da doença a possibilidade de diálogo (COSTA, 2016, p. 72).

Juliano Moreira e Lima Barreto tinham em comum a discordância com a forma de como a sociedade tratava as pessoas negras e marginalizadas. E se propunham à mudança, questionando e acreditando em suas capacidades. O médico teve papel fundamental na fundação de diversas especialidades no Brasil, como a neurologia e a psiquiatria. Juliano Moreira, conhecendo a aptidão de Barreto para a escrita, sabia que naquele espaço o autor estaria limitado, por esse motivo, foi ele quem orientou que deslocassem o escritor para um espaço aonde ele quisesse ir e pudesse escrever, como conta o autor em seu livro.

Na segunda-feira, antes que meu irmão viesse, fui à presença do doutor Juliano Moreira. Tratou-me com grande ternura, paternalmente, não me admoestou. Fez-me sentar a seu lado e perguntou-me onde queria ficar. Disse-lhe na Seção Calmeil. Deu ordens ao Sant'Ana e em breve lá estava eu (BARRETO, 2010, p. 51).

Juliano Moreira mostra seu olhar divergente, com uma visão psiquiátrica que buscava modernização, sendo reconhecido por Lima Barreto, que o representa como um dos poucos médicos que os tratava de forma humanizada.

Todos gabavam muito o seu talento, a sua ilustração; mas – não era bem por isso que eu o amava. Nunca lhe tinha lido um trabalho, só mais tarde me foi dado fazer isso, não tinha nenhuma ilustração no assunto do seu saber para julgar; mas, conquanto sentisse logo um homem superior, eu o amava pela sua exalação de doçura (BARRETO, 2010, p. 224).

O médico via como errônea a condição das pessoas internadas compulsoriamente no hospício e pensava a forma e o tratamento adequado de que necessitavam. Teve papel importante na oposição à degeneração do povo brasileiro que teria como causa a “mestiçagem”, que tentavam sustentar, baseada em uma suposta negatização dos negros na miscigenação. Rompia também com outro pressuposto do período, de que algumas doenças mentais teriam como motivação o clima tropical. Barreto e Moreira se tornaram amigos, o escritor em suas menções sobre o médico sucessivamente o coloca em sua obra com afeto.

O autor retribuiu não só ao médico essa memória, mas possibilitou trazer para o imaginário contemporâneo um exemplo de cidadão negro que lutou por

reformulações no tratamento dos alienados. Também resguarda-se nas páginas desse romance a nota a uma personalidade negra, em uma profissão que estava até então muito distante de pessoas da origem de Lima Barreto e do próprio Moreira (COSTA, 2016, p. 95).

Enquanto isso, o cenário nacional voltado para higienização da República se mostra uma preocupação para Lima Barreto, que demonstra desconfiança pelos médicos e práticas científicas, que muitas vezes se baseavam em uma tentativa de “melhoramento” da raça brasileira.

Após o período de pessimismo que marcou o final do século XIX, pautado por teorias que apontavam a inviabilidade do país, o início do século XX voltou-se para sanear o país e higienizá-lo, em um novo otimismo frente ao futuro. Os diferentes campos científicos se conjugavam em torno de um projeto educativo e profilático, com o objetivo de regenerar o brasileiro e adequá-lo aos valores e hábitos rumo ao ideal de um novo perfil humano (FACCHINETTI, 2005, p. 02).

Assim, a República se apresentava como uma política de princípios impessoais e técnicos, centrados na organização social e na administração do Estado, que, frente os fluxos migratórios, refletia na comunidade médica uma preocupação com as perdas e ganhos do desenvolvimento de uma “raça brasileira”. Neste momento, o racismo científico se disseminou entre uma parte considerável de profissionais de saúde pública e o ideal de branqueamento se tornou recorrente entre a comunidade médica. A incorporação do racismo científico nesse campo profissional projetou nos pacientes das instituições psiquiátricas uma terapia fundamentada no racismo, sendo estes, levados pela polícia ao hospício como criminosos.

A maior parte das pessoas internadas era composta por aqueles mantidos pelos cofres públicos (870), entre os quais predominavam os pobres. As seções Pinel (380) e Esquirol (235) se destinavam aos alienados designados como indigentes. Note-se que 89% das internações eram feitas por requisição do Distrito Policial (FACCHINETTI, 2005, p. 03).

A instauração do regime republicano atingiu, em decorrência das mudanças políticas do país, uma grande parcela da população. “A cidade movia-se na velocidade das obras que a tomavam. As pessoas que não conseguiam acompanhar tudo isso estavam condicionadas a emaranhar-se nas dificuldades do cotidiano” (COSTA, 2016, p. 26). Não se pode negar a grande influência dessa mudança para o “desequilíbrio” de muitas pessoas, resultado das transformações nos diversos campos sociais, culturais e arquitetônicos, como, por exemplo, criações e expansão das favelas. E, por qualquer que fosse a motivação, alcoólica, prostituição, vadiagem, entre outras, as pessoas que se distanciavam do que era imposto pela vigilância higiênica e política do período, eram isolados, excluídos ou internados. Uma vez que muitas pessoas não conseguiam manter-se em um estado considerado “natural ou normal”. Aí estava o papel do hospício, com o “dever” de corrigir e alinhar estas pessoas ao que era tido como aceitável, cumprindo mais o papel de agente policial e político do que interessado em tratar da saúde mental, utilizando como desculpa a assistência médica. Desta forma, Lima Barreto volta seu olhar para estes debates de seu tempo, incluindo em

sua narrativa sua desconfiança no que diz respeito aos médicos.

Barreto avalia com certo descontentamento a visão dos médicos que refletiam a postura do “intelectual” típico de seu tempo, que se inserem em um meio de letras, leituras e acabam esquecendo-se do que ele chama de “natureza”, ou seja, os seres humanos que estão submetidos ao seu cuidado (COSTA, 2016, p. 26).

Na sequência se fará uma comparação, alguns trechos de pensamentos dos médicos da época para contrastar com a visão de Lima Barreto. Magali Gouveia Engel, pesquisadora com ênfase em história da psiquiatria no Brasil, aborda em seu trabalho intitulado *As fronteiras da anormalidade: psiquiatria e controle social* (1999), alguns aspectos sobre a política social da psiquiatria na sociedade brasileira de fins do século XIX e início do século XX. Neste trabalho, a autora cita um pensamento de Henrique Britto de Belford Roxo (1887-1969), médico psiquiatra brasileiro, que demonstra o pensamento de parte da comunidade médica e científica da época:

Não é a constituição física do preto, a sua cor escura que lhe marcam o ferrete da inferioridade. É a evolução que se não deu. Ficaram retardatários. Ao passo que os brancos iam transmitindo pela herança um cérebro em que as dobras de passagem mais se aprimoravam, em que os neurônios tinham sua atividade mais apurada, os negros que indolentemente se furtaram à emigração, em que a concorrência psíquica era nula, legavam a seus descendentes um cérebro pouco afeito ao trabalho, um órgão que de grandes esforços não era capaz (Roxo, 1906 apud Engel, 1999, p. 04).

Competia, então, aos alienistas a tarefa de identificar e isolar os indivíduos degenerados, protegendo os demais do que pudesse causar ou aparentar desordem. Como forma de livrar a sociedade da degeneração, o alienismo acabou servindo até mesmo como instrumento de combate ao crime, impondo regras de moral e convívio social e tendo como “mão direita” a polícia. O internamento nos hospícios como ação de higiene social apagava a imagem de desordem urbana, disciplinando, de forma autoritária estas pessoas a se tornarem pacíficas. Na contramão destas práticas, havia médicos como Juliano Moreira e intelectuais e escritores como é o caso de Lima Barreto que, sobre o discurso médico comenta:

Parecia-me que estávamos, quanto à experiência, ao método experimental, caindo nos mesmos erros e exageros que os escolásticos, seus silogismos e outras alusões e preconceitos lógicos, bem etiquetados, enfileirados e disciplinados (BARRETO, 2010, p. 154).

Uma importante figura que “encabeçou” este movimento da “degenerescência e mestiçagem” no Brasil foi Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), médico brasileiro, que em sua produção tangencia também outras áreas do conhecimento, segundo este, as raças que formam o povo brasileiro, indígena, negra e branca conduziram “aos produtos de seu cruzamento caracteres patológicos diferenciais de valor” (RODRIGUES, 1939, p. 203). Sendo que, para ele, a influência do negro na raça brasileira, “há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo” (RODRIGUES, 1982, p. 28).

A obra do médico buscou demonstrar a inferioridade das raças negra e amarela,

indicando a inaptidão dessas pessoas para uma série de atividades, até mesmo na capacidade de desenvolver uma civilização. Para ele, o fato de os brasileiros terem descendido de “negros puros” ou miscigenados representava atraso para a nação, que seriam “produto de marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade” (RODRIGUES, 1935, p. 05). Afirmava ainda que a presença negra no Brasil funcionaria permanentemente como um fator limitador da civilização do país. Havendo a possibilidade de “melhora”, que, no entanto, seria limitada, devido à miscigenação, uma vez que, para o autor, a presença dos “mestiços” poderia ser ainda “pior do que a negra”.

Pensamentos que, a exemplo de Francisco Franco da Rocha, médico psiquiatra que participou da sociedade eugênica, acreditava em “moléstias constitucionais devidas ao desenvolvimento incompleto do cérebro ou à degeneração hereditária” (ROCHA, 1898, p. 53), apontando que “é a tara hereditária a causa principal da loucura entre nós” (ROCHA, 1901, p. 09). Era ele também quem divulgava outro pressuposto comum à época, de que existiriam doenças mentais próprias dos climas tropicais:

O jagunço, *mestiço* do sertão, diverso do mestiço do litoral, conserva o caráter indomável do selvagem, o gosto errante e nômade, a resistência ao sofrimento físico, à fome, à sede, às intempéries; sempre resoluto e pronto para as depredações à mão armada e para servir aos interesses do que souber dirigi-lo, é uma criatura de mentalidade inferior, ainda atrasada para compreender tanto uma religião como uma forma de governo abstrata; é monarquista porque precisa de um rei que concretize para ele o Governo; é fetichista porque precisa de imagens de santos, de missionários, de enviados diretos de Deus. O raciocínio do jagunço não vai além disto: na monarquia a vida era fácil, na República está custosa (ROCHA, 1899, p. 237-38).

Apesar da teoria da degenerescência e da negatividade atribuída a “mestiçagem” serem hegemônicas no campo da psiquiatria deste período, existiam vozes que se contrapunham tanto dentro da própria psiquiatria, quanto no campo da literatura. Lima Barreto é um exemplo no campo da literatura, ele divergia das ideias hegemônicas como as de Nina Rodrigues, exemplificadas acima, bem como de experiência de vida, considerando que ele esteve sob custódia do Estado como paciente psiquiátrico. A seguir, Lima Barreto em seu livro *O Cemitério dos vivos* expõe ponderações acerca da psiquiatria oficial:

Procuram os antecedentes, para determinar a origem do paciente que está ali, como herdeiro de taras ancestrais; não há homem que não as tenha, e se elas determinam loucura a humanidade toda seria de loucos. Cada homem representa a herança de um número infinito de homens, resume uma população, e é de crer que nessa houvesse fatalmente, pelo menos, um degenerado, um alcoólico etc. etc. (BARRETO, 2010, p. 244).

Dessa forma, fica clara a real condição para construção da república, passando a responsabilidade de sua desestruturação, culpabilizando aqueles que eram vistos como degenerados e roubando desses qualquer que fosse a possibilidade de réplica, apoiaram as teorias racistas como forma de legitimar a limpeza que faziam nas cidades, para sustentar a falsa aparência de que estariam obtendo êxito e que seria essa uma

tentativa de melhoramento da nação. Fingindo e forçando um controle, sobre a forma como se dava esta exclusão e diminuição dessas pessoas, Lima Barreto narra, sobre esse doloroso efeito:

O terrível nessa coisa de hospital é ter-se de receber um médico que nos é imposto e muitas vezes não é da nossa confiança. Além disso, o médico que tem em sua frente um doente, de que a polícia é tutor e a impessoalidade da lei, curado, por melhor que seja, não o tem mais na conta de gente, é um náufrago, um rebotalho da sociedade, a sua infelicidade e desgraça podem ainda ser úteis à salvação dos outros, e a sua teima em não querer prestar esse serviço aparece aos olhos do facultativo como a revolta de um detento, em nome da Constituição, aos olhos de um delegado de polícia. A constituição é lá para você? (BARRETO, 2010, p. 245).

O autor temia os médicos, fãs de “novidades e métodos” científicos, dos testes ou remédios que poderiam experimentar nele, como alguém que está ali como um camundongo de laboratório. Havia médicos de que ele não confiava e que, como na sua condição de paciente, não podia simplesmente recusar. Havia nele este medo por saber que era possível que o fizessem, como ele expõe no trecho a seguir.

Essa sua falta de método, junto a minha condição de desgraçado, dava-me o temor de que ele quisesse experimentar em mim um processo novo de curar alcoolismo em que se empregasse uma operação melindrosa e perigosa. Pela primeira vez, fundamentalmente, eu senti a desgraça e o desgraçado. Tinha perdido toda a minha proteção social, todo o direito sobre o meu próprio corpo, era assim como um cadáver de anfiteatro de anatomia (BARRETO, 2010, p. 246).

Lima Barreto foi uma voz exceção, entre tantos outros anônimos, a quem o governo republicano enclausurou, como forma de lidar com o crescimento urbano e industrial do país, se utilizando da teoria da degenerescência e higienização social, vendo nestas um mecanismo de controle. Os alienistas, higienistas e etc. se voltavam para uma profilaxia urbana. Como se as cidades estivessem passando por uma espécie de epidemia social que precisava ser controlada. Para tanto, aglomeravam indivíduos, retirando destes suas individualidades e subjetividades, tornando-os pessoas anônimas, em sua maioria, pessoas negras.

Devido à pigmentação negra de uma grande parte dos doentes aí recolhidos, a imagem que se fica dele, é que tudo é negro. O negro é a cor mais cortante, mais impressionante; e contemplando uma porção de corpos negros nus, faz ela que as outras se ofusquem no nosso pensamento (BARRETO, 2010, p. 211).

O autor transformou sua escrita em um meio de apresentar, denunciar e problematizar os diversos aspectos da vida dos sujeitos que sofreram nesta época e, se aprofundar sobre fatos e realidades que conheceu de perto. Inteirar-se das motivações políticas que estão por trás desta reviravolta que aconteceu no Brasil da Primeira República possibilita alcançar aspectos muitas vezes esquecidos em nossa literatura e que são de suma importância para a leitura desse dado momento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura barreteana destaca as contradições da introdução de um novo regime político e social. Apesar da mudança política monárquica e escravagista, a República manteve uma organização social racista, não mais por objetivos predominantemente econômicos, mas, se valendo de uma forma de racismo científico.

Lima Barreto tornar-se uma voz social, contribuindo através de sua literatura a compreensão deste espaço manicomial durante o período da primeira república, um relato fidedigno a todas as questões que estudiosos trabalham hoje sobre aquele período histórico, um autor engajado naquilo que ocorria dentro de seu tempo. Uma literatura comprometida com a marginalização, sofrimento e a exclusão de seus pares, que conta através de sua história a de tantas outras pessoas que de nenhuma outra forma poderiam ser ouvidas ou conhecidas.

Diante de tudo isto, pode-se de fato pensar a literatura enquanto fonte histórica, uma vez que há na literatura barreteana elementos que constituem a realidade política e social. Existe por parte do autor uma preocupação em expor as questões médicas e políticas da época, onde Lima Barreto expressa seu posicionamento sobre o que aconteceu a ele e a outros, descrevendo sua opinião contrária, sendo a maior preocupação para a República a questão do controle social, que acabava por deixar aquelas pessoas em situação de invisibilidade e negligência. Uma morte social, um cemitério de vivos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Afonso Henrique de Lima. **Diário do hospício; O cemitério dos vivos**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BARROS, Adelina A.; NEVES, Frederico. C. **O cemitério dos vivos: loucura e lucidez na experiência manicomial de Lima Barreto**. In: II encontro internacional história, memória, oralidade e culturas, 2016. Disponível em: < http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371323558_ARQUIVO_LimaBarreto-ANPUH.pdf > Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMILOTTI, Virginia C.; NAXARA, Márcia R. C. **História e Literatura - fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil**. História. Questões e Debates, v. 50, p. 15-49, 2009. Disponível em: < [file:///C:/Users/NeZa/Desktop/R/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NeZa/Desktop/R/document%20(1).pdf) > Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Sidnei S. **Imagens de si, do coletivo e da alteridade em Diário do hospício e O cemitério dos vivos de Lima Barreto**. Orientador: Sidney Barbosa. 101 p. Dissertação (Mestrado – Mestrado em literatura), Brasília 2016. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22102> > Acesso em: 10 mai. 2018.

CUNHA, Maria C. P. **O espelho do mundo: Juquery a história de um asilo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

ENGEL, Magali G. **As fronteiras da anormalidade: psiquiatria e controle social**. Hist. cienc. saude-Manguinhos [online]. 1999, vol. 05, n. 03, pp.547-563. ISSN 0104-5970. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000100001>> Acesso em: 20 jun. 2018.

FACCHINETTI, Cristiana. **Hospital Nacional de Alienados: discursos e práticas para a sociedade**

brasileira. Londrina: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2005. Disponível em: < <https://anais.anpuh.org/?p=14502>> Acesso em: 12 mai. 2018.

GOBBI, *Márcia V. Z.* **Relações entre ficção e história**: uma breve revisão teórica. Itinerários (UNESP), Araraquara - SP, v. 22, p. 12-23, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2736>> Acesso em: 08 jan. 2018.

MATOS, Maria I. S. **Meu lar é o botequim**: alcoolismo e masculinidade. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2001.

NUNES, Sílvia A. **Histeria e psiquiatria no Brasil da Primeira República**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, supl.2, dez. 2010, p.373-389. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17s2/06.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017.

PAULA, Richard N. **O pensamento psiquiátrico na primeira república**: formulações psiquiátricas sobre a criação de uma identidade nacional. 6ª Edição, 2004. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2013/05/e06a06.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2017.

ROCHA, Francisco F. **Estatística e apontamentos**: 5º folheto da série, São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1898.

_____. **Estatística e apontamentos**: 6º folheto da série. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1899.

_____. **Estatística e apontamentos**: 8º folheto da série. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1901.

RODRIGUES, Nina. **As coletividades anormais**. Organização, prefácio e notas de Artur Ramos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

_____. **O Animismo Fetichista dos Negros Baianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

_____. **Os africanos no Brasil**. 6ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

SANTOS, Nádia M. W. **Histórias de sensibilidades**: espaços e narrativas da loucura em três tempos (Brasil, 1905/1920/1937). 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Sandra Jatahy Pesavento. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12741>> Acesso em: 03 out. 2017.

SCHWARCZ, Lilia. K. M.. **O espetáculo das raças** 5a. edição. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/instrumentos/oespetaculodasracas.pdf>> Acesso em: 03 out. 2017.

WEYLER, Audrey R. **A loucura e a república no Brasil**: a influência das teorias raciais. Psicologia USP, 2006, 17(1), 17-34. Disponível em: < WEYLER, Audrey Rossi. A loucura e a república no Brasil: a influência das teorias raciais. Psicologia USP, 2006, 17(1), 17-34> Acesso em: 09 set. 2017.

O INTERNETÊS NA ESCOLA

Lidiane da Silva Alves

UFCG – CAJAZEIRAS - PB

lidienea@hotmail.com

Marta Marte Guedes

UFCG –CAJAZEIRAS - PB

martamgcz@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de alavancar discussões sobre a inclusão do internetês como prática escolar, numa tentativa de aproximação do ensino da língua portuguesa com a realidade dos alunos, ou seja, a vivência do aluno com a modalidade oral da língua e com a escrita da internet servirá de embasamento para o desenvolvimento as língua escrita, contribuindo assim, para leitores e escritores proficientes. O trabalho tem como foco principal o uso das abreviaturas convencionais e digitais constatando que as mesmas fazem parte de práticas/letradas e que é um recurso usado tanto na escrita formal, o caso das abreviaturas convencionais, como nos bate-papos (abreviaturas digitais). O trabalho, também, traz discussões sobre as relações entre tecnologia e linguagem. Inclui ainda discussões sobre língua falada e língua escrita, na perspectiva de que as duas não são dicotômicas e que existem mais pontos semelhantes do que diferente entre as duas modalidades. O trabalho com a linguagem digital significa colocar o aluno

em contato com a língua em uso, além disso, contribui para a ampliação do vocabulário e para uma maior competência lingüística. A pesquisa foi desenvolvida usando como suporte teórico principal a obra das autoras Komesu e Tanine (2015) e como complemento teórico foi usada às obras de Marcuschi (2010), Marcuschi e Dionísio (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Internetês. Língua escrita. Língua falada.

ABSTRACT: The present work aims to leverage discussions about the inclusion of internet as a school practice, in an attempt to approach the teaching of the Portuguese language with the reality of the students, that is, the student's experience with oral language and writing of the internet will serve as a foundation for the development of written language, thus contributing to proficient readers and writers. The main focus of the paper is the use of conventional and digital abbreviations, which are part of practices / literacy and are used in both formal and conventional abbreviations, as well as in chats (digital abbreviations). The work also brings discussions about the relationship between technology and language. It also includes discussions on spoken language and written language, in the perspective that the two are not dichotomic and that there are more similar points than different between the two

modalities. Working with the digital language means putting the student in touch with the language in use, in addition, it contributes to the expansion of vocabulary and to a greater linguistic competence. The research was developed using as main theoretical support the work of the authors Komesu and Tanine (2015) and as a theoretical complement was used to the works of Marcuschi (2010), Marcuschi and Dionísio (2007).

KEYWORDS: Internet. Written language. Spoken language.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu dentro da disciplina Leitura e Produção de Gêneros I e II, da necessidade de refletir sobre a temática, que muitas vezes causa dor de cabeça aos professores de Língua Portuguesa, a chamada linguagem digital ou simplesmente “internetês”. Diante dessa problemática, surgiu o interesse em pesquisar sobre o assunto, trazendo discussões que serão relevantes no trabalho de professores e alunos que buscam pontes para ligar o “internetês” ao ensino de língua portuguesa e não vê-lo como problemas, mas como objeto de estudo em sala de aula.

No primeiro capítulo, faremos uma abordagem sobre a linguagem e tecnologia destacando a importância dos meios tecnológicos para o ensino da língua materna.

No segundo capítulo, abordaremos os pressupostos sobre língua falada e língua escrita propondo uma breve reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades.

Por fim, no terceiro capítulo, será apresentado o internetês e o uso das abreviaturas convencionais e digitais, aqui evidenciaremos que o uso das abreviaturas digitais podem ser tomadas como material de estudo pelo professor de língua portuguesa, considerando que elas estão bem próximas das características de abreviaturas convencionais e, tendo suas especificidades nas interações virtuais.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a linguagem digital e as novas formas de interação linguística, como também, discussões sobre o internetês na sala de aula.

No âmbito dessas discussões e a influência que o internetês apresenta na escrita padrão da língua, este trabalho se faz importante, para que o conhecimento e a necessidade de uma visão geral dos gêneros digitais e a forma de escrita dos mesmos tomem uma importância maior e um olhar mais atencioso do professor de Língua Portuguesa, levando em consideração que os contextos digitais fazem parte do convívio do aluno e que devem fazer parte dos processos de aprendizagem dos mesmos e também servir como atualização da formação dos professores.

Para isso, foi usada como arcabouço teórico a obra bibliográfica, O Internetês na Escola de Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015) e como aparato complementar de pesquisa as obras, Da Fala Para Escrita: Atividades de retextualização de Luiz Antônio Marcuschi (2010); —Fala e Escrita de Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva

Dionísio (2007); e —Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios de Adail Sebastião Rodrigues—Junior (2009).

LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Ao longo do tempo, o estudo e o ensino da língua vêm sendo modificado radicalmente. O ensino que antes era baseado unicamente na gramática descontextualizada, hoje está fadado ao fracasso. Com isso, já não se planejam aulas no viés estruturalista, formas que contribuem para falta de interesse dos jovens pela escola, principalmente às aulas de língua materna. O surgimento das novas tecnologias traz as novas formas de comunicação e com ela novas linguagens são inseridas nesses meios comunicativos.

O ensino da língua não pode mais ser considerado como um produto homogêneo, ou seja, tratado de forma igual sem considerar que há transformações desse produto no decorrer do tempo, portanto, deve ser averiguada independentemente de sua condição de produção. Como diz Marcuschi:

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestações), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto das práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas [...] (MARCUSCHI, 2010, p.43).

Portanto, a língua como produto social está sempre em transformação e essa transformação é acentuada através dos meios digitais de comunicação, no qual a rapidez da informação e da conversação requer agilidade do usuário. Com isso, os novos gêneros digitais vêm modificando o manuseio do código escrito da língua.

LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA

Até os anos 80, a oralidade e a escrita eram vistas como oposição uma em relação à outra, predominando a noção de supremacia cognitiva da escrita, atribuindo-lhe valores no uso da língua, tratando suas relações de maneira estanques e dicotômicas, não as vendo como práticas sociais. Não podemos observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar seus usos no dia a dia, hoje predomina a posição de oralidade e letramento como atividades interativas nos contextos das práticas sociais e culturais.

Para Marcuschi (2010), como são práticas de letramento e oralidade, considera que as línguas se fundam em usos, e não suas regras, pois são seus usos quem determinam a variação linguística. Letramento são práticas discursivas relacionadas ao uso da escrita, uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois ela tem um

letramento espontâneo.

Existem vários letramentos, que vão desde um domínio mínimo, básico da escrita até um domínio máximo, mais formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, nesse caso podemos distinguir: letramento e alfabetização, em que o primeiro, é o processo que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo, e o segundo, é o processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, por um processo de escolarização, organizado em série e sistematizado.

A escrita apresenta alguns elementos ausentes na fala, não podendo ser tida como uma mera representação da fala, a oralidade e escrita são práticas e usos da língua com propriedades distintas, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos totalmente dicotômicos, ambas permitem a coesão e coerência de textos, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, suas limitações e alcances estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização.

As práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita ou falada) determinam o lugar, o papel, e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade, justificando a relação entre ambos de um contínuo sócio histórico. A escrita é uma manifestação formal do letramento, adquiridas em contextos formais, com caráter prestigioso, na escola, por outro lado, a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais, dialógicas. A oralidade surgiu bem antes da escrita, são usadas paralelamente em contextos sociais, com ênfases e objetivos variados, do dia a dia, seja no trabalho, escola, família, vida burocrática, atividade social. Em suma, fala e escrita, são atividades comunicativas e práticas sociais situadas em que todas fazem o uso real da língua.

Marcuschi (2010) distingue entre duas dimensões de relações de tratamento da língua falada e língua escrita: como práticas sociais, oralidade e letramento, e como modalidades de uso da língua, fala e escrita. A oralidade como prática social interativa para que haja comunicação, apresentados sobre várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, realizada nos mais variados contextos de usos de informal a mais formal. O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade, pode ir desde uma apropriação mínima da escrita. Já a fala, uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, é o uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, que envolve uma série de recursos expressivos como gestualidade, movimentos do corpo, mímica. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais, constituída graficamente, manifestada por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas, uma modalidade de uso da língua complementar a fala.

Os linguistas analisam as relações entre as duas modalidades dos usos da língua, e percebem as diferenças de maneira dicotômicas, uma análise voltada para

o código, dando origem ao prescritivismo, de uma única forma padrão denominada como norma culta, no qual conhecemos as dicotomias que dividem língua falada e a língua escrita.

Essa perspectiva dicotômica, estanques com separação entre forma e conteúdo, entre língua e uso como sistemas de regras, conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais presentes nos manuais escolares. É uma visão estritamente formal, insensível aos fenômenos discursivos e dialógicos, no entanto, a fala tem um grau menor de complexidade, como o lugar do erro e do caos gramatical, e a escrita um grau maior, e como o lugar da norma e bom uso da língua.

Ao considerarmos a importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações “letradas”, continuamos povos orais, a oralidade jamais desaparecerá, e será sempre o meio de expressão e de atividade comunicativa, ao lado da escrita. A oralidade é inerente a ser humano e não será substituída por outra tecnologia. A escrita por ser padronizada, não é estigmatizadora, na fala pode levar a estigmatização de um indivíduo, já na escrita isso acontece bem menos. A oralidade e escrita não são responsáveis pelo domínio estanques e dicotômicos no uso cotidiano da língua, há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral, pois são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.

Conclui-se na fala de Marcuschi & Paiva (2007, p. 31) que, a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras, as noções de oralidade e letramento se dão na sociedade atual. Como prática social, a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais, como atividade oral e como atividade escrita.

INTERNETÊS: O USO DE ABREVIATURAS CONVENCIONAIS E DIGITAIS

Nos dias atuais a internet não é apenas uma ferramenta de trabalho. Mais do que isso, é um valioso meio de comunicação pelo qual as pessoas de todo o mundo recebem e enviam e-mails, fazem compras e têm acesso aos mais variados tipos de assunto.

A velocidade de comunicação que a internet exige faz com que as pessoas de diversas culturas e falantes das mais variadas línguas desenvolvam códigos próprios para se comunicarem. Na necessidade de rapidez na comunicação digital surgiu o internetês, uma mistura de língua oral e língua escrita que torna a comunicação mais rápida.

Numa primeira aproximação ao tema, internetês pode se definido como forma grafolinguística que se difundiu em chats, e-mails, mensagens instantâneas e comunicadores instantâneos, de forma geral; também em blogs, microblogs e demais redes sociais. (KOMESU, TENANI, 2015, p.15).

Esta nova forma de linguagem é baseada na simplificação informal da escrita, tornando mais ágil e rápida a comunicação. A simplificação da linguagem virtual

adquire cada vez mais adeptos, na maioria das vezes jovens, que usam o internetês para se comunicarem. O uso desses registros escritos diverge da norma culta da língua, motivo pelo qual os usuários do internetês recebem críticas dos puritanos da língua por não seguirem o modelo padrão de escrita.

Apesar da popularização dessa nova forma de linguagem, a mesma encontra muita resistência dos defensores da língua, esses acusam os usuários do internetês de destruir a língua portuguesa, algo que chega a ser exagero. Há muito tempo existe na língua as abreviaturas como Av.(avenida), nº(número), p/ (para), prof.(professor), entre outras e a língua continua a mesma. Para as autoras, —Abreviatura consiste no produto ou resultado do processo de abreviar, e, portanto, abreviação é o nome dado ao processo de abreviarll (DUBOIS apud KOMESU, TENANI, 2015, p.31).

Conforme komesu, Tenani (2015, p.32), “constata-se já num primeiro olhar, que abreviar faz parte de práticas letradas/escritas em que é possível se valer de recurso gráfico para reduzir o espaço ocupado pelas palavras”.

Nas gramáticas normativas do português, abreviação é definida como processo de formação de palavras que se diferencia da derivação regressiva (nessa, a derivação pode ser vista como processo em que uma palavra é formada pela supressão de um elemento, ao invés de por acréscimo ex: “correr” > “corre”). Porém, há divergências por parte dos pesquisadores, para alguns existe o processo de formação de palavras que abrange truncamento e siglagem. Para outros, seriam dois processos de formação de palavras distintos da abreviação, sendo assim, as abreviaturas seriam apenas um recurso da escrita não sendo considerada como processo de formação de palavras.

As abreviaturas digitais são, segundo Komesu (2015, p. 44, 52) quatro tipos. Tipo 1: “formada pela omissão de, ao menos, uma vogal que ocupa o núcleo da um das sílabas que compõem a palavra abreviada”. Por exemplo, *_kd vc'*, que são omitidos as vogais, porém, os interlocutores conseguem facilmente compreender seu significado por causa da sonoridade. Em outros casos, no entanto, há o acréscimo de letras na palavra para enfatizar a prevalência da oralidade como em *_naum'*, por exemplo. Percebemos, com isso, que cada variação linguística tem uma regra, enfatizando o que diz Marcuschi (2010, p.31) no trecho: “Todas as variedades linguísticas submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida com norma padrão”. Tipo 2: —abreviaturas formadas por meio de registros de parte da palavra, empréstimo linguístico, em particular do inglêsll. Como exemplo se tem “cam” palavra inglesa “camara” (em português “câmara”). O tipo 3, —abrange abreviaturas que correspondem a formas reduzidas ou truncadas que são predominantemente relacionadas a práticas orais e letradas mais informaisll podemos citar como exemplo as abreviações “mina” > “menina”, “to”> “estou”.

Observando esse tipo de abreviatura digital percebemos os casos de truncamento. Essa forma truncada segue as características prosódicas típicas do português, a maioria das palavras é paroxítona. O uso de uma forma ou outra mostra uma escolha, ao usar a forma truncada mina os sentidos estão relacionados a práticas

orais/escritas informais sendo características de uso dos adolescentes e jovens. As abreviaturas do tipo 4 —é formado por simplificações de grafia, mas frequentemente, de dígrafos, os quais podem ser substituídos por grafemas de valor sonoro idêntico ao do dígrafoll. Nesse caso, temos como exemplo, “bixo” > “bicho”, “ker” > “quer”, notamos que ouve a substituição dos dígrafos [ch] e [qu] respectivamente por [x] e [k] sem o som da palavra nem confusão de sentido.

Os tipos de abreviaturas digitais acima descritos têm como característica central, as formas reduzidas em relação às formas matrizes. Outra característica das abreviaturas digitais é o fato das palavras reduzidas não representarem, na maioria das vezes, uma palavra nova, como em “vc” > “você” é uma abreviatura em que se excluem as vogais, porém a palavra continua a mesma, ou seja, não houve formação de outra palavra.

Retomando a significação de abreviatura digital, as autoras dizem que:

A abreviação consiste em processos linguísticos de reduzir/encurtar palavras, e esse processo não é exclusivo da escrita no internetês, embora haja abreviaturas em ambiente digital. No entanto, na internet, abreviar pode ser visto como modo de enunciação escrito, marcado por propósito comunicativo, dividido, partilhado entre os escreventes, num suporte material que, muitas vezes, se dá em comunicação síncronica, isto é simultânea, ainda que os participantes se encontrem em diferentes lugares geográficos no mundo. (KOMESU, TENANI, 2015, p. 56).

De acordo com as autoras Komesu e Tenani (2015, p. 69), “o internetês é normalmente entendido como um tipo de escrita convencional cujo funcionamento estaria fundado na “transcrição” de certas características da fala da língua portuguesa, numa relação de interferência da fala na escrita”. Contudo, esse pensamento passa a ser equivocado se considerarmos as possibilidades de representação da língua e se levarmos em conta que o internetês não é uma simples “transição” ou meramente uma —interferência da fala na escrita. Como afirma Komesu e Tenani (2015, p. 22):

Não se trata, portanto, de -interferência- da fala na escrita, concepção que tem como base oposição entre uma modalidade e outra, mas de modo heterogêneo de constituição da escrita fundado nas possibilidades que a própria estrutura oferece aos usos que as pessoas fazem do sistema linguístico, no jogo da interlocução social.

Sendo assim, segundo as autoras Komesu e Tenani (2015), a distinção entre o que se fala e o que se escreve não é suficiente para pensar como funciona o “internetês”. Ainda segundo as autoras, parece ser mais produtivo para o professor-pesquisador considerar como a língua é usada em situações concretas de interação entre as pessoas, segundo os modos de enunciação.

Segundo Marcuschi (2010, p. 36), “a língua [...] na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade* (grifos do autor). Isso porque a própria língua mantém complexa relações com as representações e as formações sociais”. Neste momento surge a necessidade de intervenção do professor de língua portuguesa para levar o aluno a refletir e explorar em suas aulas essa nova modalidade da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nosso trabalho tivemos a oportunidade de conhecer e aprofundar nossos conhecimentos sobre o “internetês”, que se torna cada vez mais popular entre as pessoas, os jovens e adultos, que necessitam de uma comunicação informal rápida. A tecnologia permite a interação com pessoas de várias culturas, seja para conversar com alguém, deixar um recado, enviar arquivos pessoais ou profissionais, a realidade é que são poucos os que não utilizam a internet e as facilidades que a linguagem digital oferece.

Nessa nova realidade, não podemos ignorar a tecnologia na escola, o professor precisa pensar atividades, elaborando-as de forma que inclua o aluno nas práticas sociais em que está inserido, e rever algumas de suas práticas acerca da tecnologia para que desperte em seus alunos o gosto pela escrita e pela leitura.

Utilizar-se do “internetês” em sala de aula constitui uma nova prática, uma vez que se abre um novo campo a ser trabalhado. Faz parte de práticas sociais o uso das abreviaturas convencionais e digitais, é um recurso usado tanto na escrita formal, o caso das abreviaturas convencionais, como informal, nos bate-papos (abreviaturas digitais). Junta-se ao “internetês” a importância de se trabalhar com a língua falada e língua escrita, entretanto, o importante neste processo é a integração da tecnologia com o mundo real em que o professor e os alunos estão inseridos.

Trabalhar a escrita a partir da fala e do “internetês”, é utilizar-se de metodologias inovadoras inserindo o cotidiano dos alunos na sala de aula, com isso teremos melhores usuários no código escrito e adequação ao uso da língua em suas modalidades, propiciando uma melhor educação e mais oportunidades dos alunos saberem expressar-se, tanto na oralidade como na escrita.

REFERÊNCIAS

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

KOMESU, Fabiana, TENANI, Luciani. **O Internetês na escola.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Letramento. In: Da fala para escrita: Atividades de retextualização.** 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2010, p.15 a 43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** 1ª ed., 1a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES-JÚNIOR, Aldair Sebastião, et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2ª. ed., Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos pressupõe a elaboração de respostas aos desafios questionadores que surgem durante o trabalho metodológico com jovens, adultos e idosos incluídos no ambiente escolar. Nesse sentido, este trabalho parte dos seguintes objetivos: discutir sobre os desafios e as conquistas no processo de formação na Educação de Jovens e Adultos; sugerir a realização de algumas estratégias de ensino que promovam a escolarização, o letramento e a formação dos sujeitos, além de correlacionar a usabilidade das tecnologias com o trabalho pedagógico. Assim, espera-se que outras metodologias sejam desenvolvidas no contexto da sala de aula, na ampliação do exercício da cidadania e no protagonismo dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Desafios. Conquistas. Estratégias de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar é a arte que exige o desenvolvimento de estratégias capazes de atender às necessidades dos sujeitos que vislumbram no contexto escolar e nas práticas

de sala de aula as inúmeras oportunidades de se expressarem, produzirem ciência, transformarem as realidades sociais nas quais se encontram e, sobretudo, assumirem o protagonismo na constituição das marcas identitárias e de ampliarem os horizontes.

O contexto utilizado como ponto de discussão neste trabalho é a realidade desafiadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a realização de trabalho metodológico exige do professor atuante na EJA o desenvolvimento das habilidades necessárias e despertadoras nos sujeitos a atuação protagonista e cidadã como seres capazes de dialogar com as transformações, os desafios e as conquistas em que as experiências da modalidade educacional de jovens, adultos e idosos são realizadas.

Durante estas ponderações não focarei sobre os marcos legais, sobre as ações políticas, os programas e nem no processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, mas sim, sobre as questões estratégicas adequadas que cumprem a função de transformar as realidades dos sujeitos e despertar-lhes o desejo de aprender, inserirem-se novamente no exercício social da sociedade com as inúmeras oportunidades que somente o processo e as práticas educacionais podem propiciar.

Assim, estas reflexões podem ser tomadas como propostas orientadoras e despertadoras de novas experiências em que a política pedagógica escolar enriqueça a flexibilidade do planejamento do professor com o protagonismo atuante de jovens sonhadores, adultos esperançosos e idosos, enriquecidos de experiências e incluídos no contexto pedagógico da Educação de Jovens e Adultos.

CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Refletir sobre os caminhos na efetivação da Educação de Jovens e Adultos significa considerar como as conquistas foram alcançadas, bem como olhar para os desafios que o processo educacional de jovens e adultos tem passado (e continua) constantemente.

Costumo utilizar a mudança semântica de *Educação de Jovens e Adultos* para a caracterização *Educação de Jovens, Adultos e Idosos* porque é cada vez mais comum encontrarmos nas salas de aula da EJA essa heterogeneidade de pessoas com idades diferentes, anseios e perspectivas diversificados.

O profissional da educação que se encontra imerso no contexto dos letramentos e da alfabetização via modalidade Educação de Jovens e Adultos precisa se reinventar, como também refazer constantemente as intervenções de ensino para que consiga atender às expectativas dos sujeitos que, mesmo diante dos muitos impasses no cenário nacional, enxergam na escola as possibilidades de reconstruírem suas trajetórias, alargarem os próprios caminhos e exercerem o pleno exercício da cidadania.

Reinvenção é a palavra-chave que carece de ser politizada nas metodologias de ensino e aprendizagem com os alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Ao propor as reinvenções necessárias aos degraus de ensino que a escola promove à diversidade dos sujeitos, revelam-se contextos e ações inclusivas, capazes de oportunizar e oferecer espaços epistêmicos para a valorização e a construção dos discursos na sala de aula e para além do espaço escolar.

Como o professor pode se reinventar diante do cenário político em que os direitos são negados e o desmonte da educação se torna algo normal? Reinventar-se significa criar as possibilidades para que todas as formas de aprendizagem, os discursos e as linguagens tenham lugares para desenvolverem-se. Reinventar-se não implica no planejamento de propostas mirabolantes, de algo inatingível, mas da realização de ações simples e significativas na concretização do direito de aprender.

A noção de conquistas e desafios deve andar lado a lado com as convicções que o professor tem do contexto de ensino em que propõe as intervenções de aprendizagem. As ações pedagógicas trabalhadas na Educação de Jovens e Adultos não representam tarefas fáceis, nem são construídas por meio de um jogo de faz de conta, simbolizam as formas de trabalhar com as questões educacionais para a vida social, a vida profissional do sujeito e, mais ainda, saber como tais saberes perpetuar-se-ão ao longo da trajetória dos alunos.

Os desafios e as conquistas que sempre estiveram e estarão presentes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos são os componentes da incógnita ação de ensinar a escrever, ensinar a ler, ensinar a interpretar e ensinar a posicionarem-se diante dos impasses da atualidade e, mais ainda, das falsas políticas que tentam usurpar com seus projetos maquiavélicos travestidos de falsas boas ações o direito de todo cidadão: o direito à educação.

Entender que os alunos da EJA são sujeitos com sonhos e muitas experiências a contarem significa partir de um contexto de oportunidades capazes de reorganizar os mecanismos de acesso aos saberes, porque “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

É preciso que o professor compreenda o que aos alunos da Educação de Jovens e Adultos esperam das intervenções escolares e da pedagogia docente. Ressignificar o que é necessário e urgente, parte, principalmente de um trabalho de pesquisa e análise do professor de modo que desperte no mais íntimo dos alunos os sonhos adormecidos, saber que o energético de que eles carecem, muitas vezes, está na forma como o sujeito professor trabalha, como instrumentaliza-os na aquisição e na complementação dos níveis de conhecimento.

Algo que não pode ficar aquém do trabalho metodológico na experiência da EJA é a valorização da identidade dos sujeitos. Fazê-los enxergar outros caminhos que por algumas ou muitas questões lhes foram negados o trajeto é mais que necessário. Ensinar e aprender na Educação de Jovens, Adultos e Idosos são percursos de mão dupla: o professor ensina o saber sistematizado, mas também aprende com as vivências e as trajetórias de cada um.

A significância da educação está na mudança das nossas concepções sobre a própria vida, pois o caminho da mudança passa pela educação, sem a educação estaremos fadados ao fracasso, à mesmice, a enxergarmos sobre uma única e limitada ótica. Desse modo, a educação nos coloca no caminho da mudança, abre janelas, cria portas e constrói mundos possíveis.

O principal desafio nas turmas de EJA é a permanência dos alunos na escola e a conclusão das etapas de ensino nas quais estão inseridos. Ainda não se descobriu uma fórmula infalível no que se refere à diminuição das taxas de evasão escolar, por isso o ato de ensinar deve partir de um contexto significativo e ambientado nas necessidades de cada um.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e com jovens, adultos e desesperançosos (caso de muitos) jamais pode ser uma via única e homogênea, porém uma proposta heterogênea entre as práticas do saber e o que os sujeitos necessitam aprender.

Uma das primeiras propostas que pode ser elaborada pelo professor é a proposição de um diálogo franco com os alunos, saber, por exemplo, o que eles esperam da escola, das atitudes do professorado e das políticas realizadas em sala

de aula. Ao professor, compete saber, principalmente de onde os sujeitos estão vindo, quais são as experiências que trazem e como elas podem servir de somatória nas propostas de ensino; realizar uma ação processual de levantamento das demandas da turma, estabelecer laços capazes de aproximar e perceber que mais que os outros sujeitos, as dificuldades na Educação de Jovens e Adultos são maiores.

Ao trabalhar na EJA não se pode esquecer das questões socioeconômicas que grande parte dos sujeitos vivem. É necessário, nesse sentido, correlacionar as transformações da contemporaneidade com as experiências dos sujeitos, pois ninguém mais do que o professor que está cotidianamente na sala de aula sabe o *que e como* realmente os alunos precisam aprender.

O papel do professor na EJA é de articulista das etapas do saber, o professor gerencia o que os alunos necessitam aprender, auxilia-os na formulação dos questionamentos, pois são estes que propiciarão a relevância na função de encontrar as muitas respostas. Articular as práticas de conhecimento na Educação de Jovens e Adultos significa contribuir com o crescimento profissional e humano do professor, mas para isso, ele precisa envolver-se com a turma e jamais desistir de todos igualmente.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997)

Formar seres pensantes e críticos também representa função da Educação de Jovens e Adultos, mas antes disso, é preciso ter planejado o que realmente é urgente no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Além disso, há que se esclarecer que as práticas da EJA perpassam por duas etapas: alfabetização e letramento.

Na fase da alfabetização é necessário ensinar os alunos a reconhecerem as letras como sinais gráficos, passando pela descoberta de palavras simples e complexas para que se chegue nas oportunidades de decodificação e análise dos textos. Além disso, na etapa de letramento equacionam-se os saberes escolarizados com as experiências de vida de cada sujeito e nessa fase o texto torna-se o próprio objeto de análise, discussão, construção e retextualização de outras questões da linguagem.

Ao final de cada aula, o professor da EJA deveria avaliar quais foram os legados deixados na experiência da sala de aula e como os sujeitos foram capazes de dialogar com o que estava sendo proposto, discutido, abordado, ensinado e problematizado.

Outra questão que não pode ficar aquém do processo de formação na Educação de Jovens e Adultos é a utilização das tecnologias. Essas ferramentas podem ser grandes aliadas ao trabalho do professor e ao aprendizado dos sujeitos, pois quando as intervenções pedagógicas se reinventam, renovam-se também as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, inovam-se as formas como as estratégias de

aprendizagem podem e devem ser realizadas no contexto educacional desafiador da EJA.

A aproximação entre conquistas e desafios na Educação de Jovens e Adultos anda lado a lado no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando há a necessidade de avaliar o que os sujeitos já conseguem produzir sozinhos e, mais ainda, consigam protagonizar os contextos sociais por intermédio das orientações do professorado.

Entre as muitas questões que se apresentam no contexto da EJA encontra-se o desafio de ensinar de maneira significativa, despertar as questões que problematizem a atuação dos sujeitos nos ambientes de produção do conhecimento. Muito mais que ensinar leitura e escrita, as experiências realizadas na Educação de Jovens e Adultos requerem dos sujeitos mediadores e dos indivíduos aprendentes as habilidades de lutarem por seus direitos.

Como um projeto de sociedade em construção a escola trabalha na formação dos cidadãos, visto que é somente pela educação que se estabelecem as condições dignas de vida em sociedade aos sujeitos. Se, por um lado, a escola falha na sua nobre, árdua e necessária função de educar, por outro, a sociedade também não se constrói e se a família falha, a escola também falha.

Como um retrospecto, a garantia da educação no Brasil sempre foi um processo marcado de resistências e embates. Os caminhos que possibilitaram às correntes educacionais ultrapassar as fronteiras sociais e identitárias reafirmaram os direitos de aprender e constituíram-se como sujeitos, porque o principal mérito da educação é a inclusão e a acessibilidade na readequação aos contextos sociais.

Compreender como as demandas que a Educação de Jovens e Adultos tem se ocupado e recepcionado desde sua implementação aos contextos contemporâneos significa garantir que o ideário da escola pública responda às necessidades dos sujeitos e, mais ainda, consolide a realização das expectativas esperadas pelos estudantes que mesmo depois de muito tempo retornam à sala de aula com suas experiências de vida e seus sonhos.

Atuar em um contexto de desafios, dessabores e conquistas que é a escolarização na Educação de Jovens e Adultos, o professor precisa compreender que o público da EJA mudou. Não são mais aqueles do tempo de outrora, não são mais e, unicamente, trabalhadores rurais, são sujeitos cidadãos, pessoas desempregadas que por inúmeros motivos foram obrigados a deixar os bancos escolares para aventurarem um lugar, quem sabe, no mercado da informalidade.

Defender a educação pública e de qualidade é uma necessidade humanitária, questão de mobilização pelo maior bem de uma nação, pela consideração dos pilares educacionais e pela constituição dos direitos de aprender e ensinar.

Os desafios e as conquistas com a educação são caminhos que se encontram. Educação nunca foi nem será gasto, nunca foi nem será, em hipótese alguma, dinheiro jogado fora, sobretudo a educação pública. Educação é investimento e todo

investimento tem suas carestias, análises, projeções e avaliações nas produções da ciência.

Assim, enquanto a educação for pensada por lobos travestidos de ovelhas, todo investimento será visto como muito gastos, se investir na educação significa gastar demais, pior é experimentar a vivência na ignorância como algo humilhante e degradante.

O ATO DE ENSINAR ENSINANDO E AS TÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O que ensinar na Educação de Jovens e Adultos? Como ensinar? Que estratégias utilizar? Quais métodos funcionam? Quais estratégias não funcionam? Por que ensinar jovens, adultos e idosos com idades díspares nos contextos de ensino?

Ensinar o que é significativo e necessário à etapa de formação, com estratégias flexíveis, estratégias que aproximem sujeitos mediadores e sujeitos ensinantes. Os métodos que realmente funcionam são os que atendem às carências cognitivas, sociais e interpessoais entre os autores na ação da aprendizagem, além disso, as metodologias que não funcionam estão na omissão da linguagem adequada no ensino. Ensinar, pois os sujeitos a enxergarem para além do contexto escolar.

Bom, tomando como prática e análise a minha atuação na educação básica apresentarei aos interlocutores deste trabalho algumas considerações, embora não podem ser tomadas como fórmulas infalíveis, mas como análises de problematização aos contextos educacionais de atuação.

As metodologias utilizadas na escolarização, no letramento e na formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos partem dos contextos, considerando as especificidades, interesses de cada sujeito e as características de cada contexto de elaboração estratégico.

Nesse sentido, apresentarei apenas seis metodologias ou ações capazes de orientar algumas das práticas de professores nas experiências de estudantes inseridos no contexto educativo da Educação de Jovens e Adultos, que podem ser funcionais na valorização da identidade dos sujeitos. Embora, reitero que outras estratégias podem ser elaboradas pelos professores porque são eles os articulistas no ensino.

A primeira orientação liga-se unicamente com a flexibilidade do planejamento e da noção de propostas diagnósticas, sobretudo com alunos com idades e trajetórias diferentes. O planejamento oferece ao professor a habilidade de rever questões que não funcionaram durante as intervenções dos sujeitos, conforme Sousa (2019) que discute a relevância autêntica de planejar para melhor atender e estruturar as propostas. Já a função contínua de atividades diagnósticas objetiva partir de propostas simples às atividades complexas.

A segunda estratégia está implícita na seleção conteudista que os alunos

necessitam aprender e como podem ampliar as etapas de aprendizagem. O segredo de ensinar na Educação de Jovens e Adultos parte justamente do que os sujeitos já dominam, demonstram segurança e se expressam com autonomia, mostrando-se aptos a novos desafios.

A terceira metodologia parte da atuação protagonista dos alunos da EJA, isto é, oferecer espaços para que narrem suas trajetórias, descrevam as dificuldades vividas e escrevam sobre si mesmos e sobre o outro. Já ao professor compete a aproximação entre os alunos que apresentam melhor desenvoltura com os que reagem timidamente às propostas de ensino.

A quarta estratégia diz respeito à logística organizacional da sala de aula. Em algumas aulas o professor poderá organizar os alunos em um grande círculo, em outros momentos dividir a turma em duplas e trios, em outras aulas em fileiras que lembrem pequenas arquibancadas, ou ainda, transformar o pátio ou a quadra da escola como sala de aula, tudo isso dependerá da capacidade do professor desvincular-se do engessamento da sala de aula.

Ao partir da logística da sala de aula o professor poderá trabalhar com leituras compartilhadas, leituras realizadas pelo professor e intercaladas pelos próprios alunos. Leituras lidas pelos alunos e comentadas pelo professor, leituras realizadas pelo professor e comentadas pelos alunos.

A quinta estratégia de ensino na Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao uso das tecnologias no processo de escolarização dos sujeitos. A aprendizagem, nesse sentido, é constituída por pequenas peças que se complementam, formam e informam o que de fato os estudantes precisam aprender e de que forma tal aprendizado se mostra significativo na experiência dos sujeitos.

A sexta e última estratégia de trabalho com o público da Educação de Jovens e Adultos parte de uma proposta mais ampla e que pode ser realizada pela escola. A sugestão é que a instituição escolar promova palestras com profissionais de diferentes áreas que proporcionem aos sujeitos enxergarem a necessidade e a relevância do processo educativo, ou ainda, manter parcerias com institutos profissionalizantes, de modo que, haja o sorteio de bolsas profissionalizantes para os estudantes da EJA, como forma de incentivá-los e permitir-lhes que sonhem novamente.

Os alunos da EJA precisam se sentir partes da instituição escolar da qual fazem parte. É urgente mostrar para a escola o que está sendo e de forma o conhecimento é construído na escolarização e na formação dos estudantes. Uma das alternativas é a utilização de saraus, momentos culturais e interdisciplinares com os jovens, adultos e idosos da modalidade em questão; identificar, por exemplo, nos murais didáticos da instituição um autorretrato do aprendizado dos sujeitos, das práticas de professores e estudantes com a linguagem.

Diante das muitas propostas que o professor pode desenvolver na sala de aula objetivando a participação do aluno da EJA, sua permanência e aprendizagem, encontram as discussões sobre o currículo. Ou seja, o que é ensinado e como são

propostas as metodologias, pois ao propor uma olhadela às noções curriculares, as discussões de sala de aula passam a ser vistas como questões democráticas no processo contínuo de ensinar e aprender.

Não é, portanto, unicamente função da Educação de Jovens e Adultos a preparação dos sujeitos para atuarem com maestria no mercado de trabalho, mas, formar sujeitos capazes de pensarem para além dos muros da instituição escolar, perceber os contextos de ensino e construir as próprias possibilidades epistêmicas de valorização da identidade.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2001, p. 23)

Não se pode falar sobre a aprendizagem na EJA sem que se mencione a formação de professores para atuarem em contextos autênticos de produção do conhecimento. As capacitações docentes precisam ser mais enfáticas, contundentes e capazes de oferecer os instrumentos e as metodologias necessárias para a atuação do professor. Basta de tentarmos encontrar os culpados no insucesso na educação e, mais ainda, de vez por outra, incriminar professores.

O que precisamos é de condições dignas, não direi condições mínimas, mas dignas. Educação não é gasto, educação é investimento, é projeto de uma sociedade melhor, de todos, com todos e para todos vivendo e expressando-se dignamente.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e desenvolver metodologias capazes de ensinar a partir da experiência dos sujeitos é reconhecer o contexto da EJA como uma proposta de vanguarda, porque os desafios sempre existirão e carecem de ser superados por professores audaciosos e que queiram oferecer outros horizontes possíveis no trabalho com os alunos jovens, adultos e idosos que ainda enxergam na escola a única chave que abrirá outras e novas portas.

Reinventar, construir e reconstituir o currículo e as práticas metodológicas na Educação de Jovens e Adultos é sempre contínua e necessária ação. Ao professor compete desenvolver sua função de pesquisador, gerenciador das aprendizagens e mediador do conhecimento.

Sendo assim, com a intencionalidade de formação e pesquisa do professor, sugiro o conhecimento de três vídeos sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

- PAULO FREIRE. **Contemporâneo**. Direção: Toni Venturi. Produção: TV Escola/ Olhar Imaginário. Brasil: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?firs=50&skip=0&ds_titulo=Paulo&co_autor=&co_categoria=102&pagina=1&select_action=-Submit&co_midia=6&co-obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=null&ordem=null.
- PAULO FREIRE. **Educar para transformar**. Direção: Tânia Quaresma. Produção: Instituto Paulo Freire, 2005, Brasil.
- PAULO FREIRE. **Coleção Grandes Educadores**. Direção: Paulo Camargo. Produção: Instituto Paulo Freire. Brasil: Ata Mídia Produções, 2006.

A Educação de Jovens e Adultos carece de mais atenção e investimento, porque educar é reconstruir histórias, é refazer as trajetórias dos sujeitos a saírem da inércia, retornando à escola como uma reconstrução e vivência do exercício da cidadania como um amplo desafio constante de trabalho e de horizontes possíveis aos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deste trabalho permitiram que as estratégias no processo de ensino e aprendizagem não são constituídas de propostas mirabolantes, mas de ações simples, significativas e capazes de atender às necessidades dos sujeitos, pois todo nível de ensino tem seus desafios e interrogações, o que não ocorre de maneira diferente do contexto de formação da Educação de Jovens e Adultos.

Os desafios e as conquistas andam juntos no processo de escolarização, letramento, formação e profissionalização dos alunos da educação de jovens, adultos e idosos. São esses mesmos desafios e as mesmas expectativas de aprendizagem que sistematizam as ações dos professores na instrumentalização dos alunos e na caracterização como protagonistas de seus próprios processos.

Outra questão que principiei neste trabalho foi a usabilidade das tecnologias nas etapas de escolarização. Nesse sentido, as tecnologias não são antagônicas ao processo de ensino-aprendizagem, todavia são parceiras na pedagogia do professor em que sejam colocados na centralidade das discussões os saberes que os sujeitos necessitam construir.

Considerar as experiências de jovens, adultos e idosos representa a marca da identidade na Educação de Jovens e Adultos em que o planejamento simbolize a ferramenta necessária e flexível para ensinar os sujeitos a construir e reconstruírem suas identidades.

Assim, aos professores que queiram se aventurar no trabalho metodológico com o público peculiar da EJA devem tomar estas reflexões apenas como propostas problematizadoras para a formulação de novos desafios na humanização e transformação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOUSA, Ivan Vale de. O planejamento escolar na dimensão teórico-pedagógica. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). **A produção do conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes**. Volume 2. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: www.atenaeditora.com.br. Acesso em 11 maio 2019.

UNESCO. **Confitea V: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Julho, 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

O NÃO RECONHECIMENTO DO OUTRO E A EDUCAÇÃO: A REIFICAÇÃO DE AXEL HONNETH

Caroline Mitidieri Selvero

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM.

Santa Maria - RS

RESUMO: A partir da educação o indivíduo vai inserir-se, construir sentido e atuar no mundo em que vive. No meio educacional estão presentes conhecimentos e linguagens entre quem socializa experiências vivenciadas neste espaço. A sala de aula é um ambiente que exige do docente uma preparação para lidar com as relações que afloram do convívio entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem e do contato com os novos saberes que são desenvolvidos no ambiente de estudo. O ser humano é influenciado e influencia constantemente o contexto a partir das interações que são estabelecidas com as outras pessoas. Nessas interações, algumas situações que são vivenciadas podem mostrar ações, nas quais o outro é considerado como um simples objeto, aproximando o ser humano a certa reificação. Embasado por essas ações, o objetivo principal deste trabalho é discorrer sobre a conceituação de reificação do sujeito, concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth.

PALAVRAS-CHAVES: Reificação. Educação. Relações Interpessoais. Luta por reconhecimento.

ABSTRACT: From education the individual will insert, build meaning and act in the world in which he lives. In the educational environment there are knowledge and languages among those who socialize experiences lived in this space. The classroom is an environment that demands from the teacher a preparation to deal with the relationships that emerge from the coexistence between the participants of the teaching and learning process and the contact with the new knowledge that is developed in the study environment. The human being is influenced and constantly influences the context from the interactions that are established with other people. In these interactions, some situations that are experienced can show actions, in which the other is considered as a simple object, bringing the human being closer to a certain reification. Embedded by these actions, the main objective of this work is to discuss the conceptualization of the reification of the subject, conceived by the German philosopher Axel Honneth.

KEYWORDS: Reification. Education. Interpersonal relationships. Fight for recognition.

1 | INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma reflexão em relação as relações estabelecidas pelo homem em

sociedade, percebemos que o ser humano para viver socialmente e a educação exerce um papel intransferível, o de educar o caráter e o comportamento dos indivíduos. De maneira que os sujeitos convivem e contribuem uns com os outros. Nesse sentido, a educação necessita mostrar para as pessoas que vai valer a pena, que existirá um bem-estar para quem ensina e para quem aprende, ou seja, para os envolvidos na relação. Infelizmente, nem sempre é essa a realidade encontrada no ambiente de ensino.

Assim, educação é um processo contínuo de inserção na realidade, de construção de um sujeito capaz de atuar nesta realidade. A educação pode ser vista, então, como um processo contínuo em que o indivíduo vai inserir-se, construir sentido e atuar no mundo em que vive. No meio educacional compreende-se que existem saberes e linguagens entre os sujeitos que socializam experiências, ideias e conhecimentos. A sala de aula é um ambiente que exige do professor um preparo para mediar as relações que afloram do convívio aluno-aluno, aluno-professor e do contato com os novos conhecimentos que são oferecidos no ambiente de estudo. A interação, nesse sentido, é essencial para favorecer a aprendizagem e apoiar as relações interpessoais por meio do uso da linguagem.

Nesse sentido, a formação de professores é compreendida como um processo que não termina, de maneira que é possível considera-lo como sendo contínuo e ocorre juntamente com o desenvolvimento pessoal e profissional que possibilita um melhor desenvolvimento e desempenho no seu trabalho (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016).

Dentro do raciocínio de perceber o professor como alguém pertencente a uma entidade, um contexto, podemos dizer que o docente está inserido em uma instituição, em um horizonte de intersubjetividade social, no qual vários seres com subjetividades diferentes fazem parte desse mesmo espaço social, dividindo opiniões, críticas, momentos de reflexão e de construção, repletos de sentimentos e emoções que promovem uma série de ações que podem contribuir ou não para as relações interpessoais presentes nesses espaços de ensino.

No contexto de ensino, designadamente, na sala de aula, está inserido um grupo de pessoas que interagem em busca de um determinado fim e, expondo com isso suas personalidades e ocorre um processo que envolve a relação entre alunos, professores e contexto social no qual estes indivíduos estão inseridos. A interação ocorre pela ação efetiva do sujeito no seu meio, ajudando na sua educação e transformação, segundo os argumentos de Motta-Roth et al. (1999).

É importante compreender que, para se entender a identidade de uma pessoa ou de um grupo social, é fundamental adotar a postura de quem participa de uma interação social com ela e refletir sobre a sua própria história, buscar pensar no que esse sujeito pensa sobre si mesmo, como algo próprio de sua personalidade e de sua identidade social (REPA, 2010). O professor deve ter claro que as interações formam o sujeito, ele é influenciado e influencia constantemente o contexto no qual está inserido

de maneira que todas as atitudes tomadas pelo ser humano são elaboradas a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas.

Ao pensar-se no contexto de ensino, é comum questionar-se qual é o real papel da educação, de que forma o professor pode estimular o aluno ou que influências o docente pode causar no discente, questões como essas estão constantemente pairando na realidade da vida escolar e estimulam muitas investigações por parte de pesquisadores da área da educação. De acordo com Trevisan (p. 223, 2010), entende-se que o docente deveria servir como um exemplo para o sistema, no reconhecimento do outro como “estranho e diferente, e não exclusivamente como melhor, inferior ou igual, mas, sim, percebendo a igualdade na diferença no ponto inicial da conversação educativa”.

No ambiente da escola, quando o outro é respeitado, é modificado o tratamento oferecido ao conhecimento e assim abre-se um espaço para a inclusão social, para o desenvolvimento de identidades, proporcionando que experiências de não reconhecimento se tornem mais perceptíveis. Nesse sentido, a reificação não permite a consideração ao lugar do outro (TREVISAN; DEVECHI; ROSA; FAGUNDES, 2015). Por isso é fundamental buscar-se um aumento do diálogo com o outro, para que exista uma ampliação da criação de significados.

Percebe-se que isso está presente no cotidiano da vida do docente e do discente. Entre essas e outras questões surgem empecilhos para que a relação professor/estudante se dê de forma saudável e produtiva para ambas as partes. Para oferecer uma melhor compreensão social, uma teoria crítica da sociedade deve estar preocupada em interpretar a sociedade a partir da categoria do reconhecimento. Algumas situações vivenciadas no espaço escolar mostram um professor agindo sem qualquer comoção e um aluno reagindo sem qualquer respeito, ações que aproximam o ser humano a certa reificação. O que significa reconhecer o outro ou ser reconhecido pelo outro? O reconhecimento é um conhecimento novo e não de novo. O professor, ao ter contato com seu aluno, reconhece nele que questões? Reconhece algo? Que dificuldades sente?

O presente trabalho tem o objetivo de discorrer sobre a conceituação de reificação do sujeito, definição concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth. É importante salientar que ainda faz sentido falar de reificação no campo educacional, já que é possível pensar que modificam-se os tempos, mas o mal-estar na escola continua o mesmo (DALBOSCO, 2011). Dessa maneira, alguns questionamentos motivam a elaboração do presente artigo: o que está acontecendo nas relações interpessoais? Como é possível interromper, interceder, fazer com que isso não ocorra no contexto escolar?

REIFICAÇÃO: O ESTADO COISIFICAÇÃO DO SUJEITO

O filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth é um dos principais teóricos que estudou o reconhecimento, apresentando sua teoria na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (HONNETH, 2003). A referida teoria instituiu-se a partir da filosofia idealista de Hegel, desenvolvida no século XIX, apresentada, especialmente, nos pensamentos sobre a dialética do senhor e do escravo ou do trabalho, revisitando dois outros conceitos: o conflito e o reconhecimento. Desse modo, Hegel (2008) admitiu que a formação do espírito humano ocorre de acordo com um processo que leva gradativamente a uma ampliação das condições prévias do reconhecimento recíproco.

Honneth, partindo do referido embasamento de Hegel, retoma o modelo inicial de luta por reconhecimento na conjuntura de uma teoria social normativa, que busca vincular-se a um conceito de luta que motive-se em sentimentos morais de injustiça. Nesse sentido, segundo o estudioso, há uma conexão entre o conflito e o reconhecimento, pois a interação entre os sujeitos da sociedade se dá através do conflito, buscando uma luta por reconhecimento. Dessa maneira, existe a possibilidade de reconhecerem-se mutuamente porque interagem e se deparam com particularidades e semelhanças, permitindo que haja esse encontro com o outro, que é distinto de si mesmo.

De acordo com Honneth, a aproximação com o outro implica em “fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo” (2003, p. 69). Nessa situação, acontece uma mudança no “si mesmo”, porque ao entrar-se em contato com o outro e reconhecê-lo, quando retorno a mim, já não sou mais o mesmo, pois assumo perante o outro uma postura que atinge até a afetividade, um comportamento que permite reconhecer no outro o outro de nós mesmos, ou seja, o próximo. Isso ocorre seguindo três formas através de uma luta por reconhecimento intersubjetivo: o amor, o direito e a solidariedade (HONNETH, 2013).

Seguindo essa perspectiva, o indivíduo só alcança a autorealização quando existe na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorespeito e, na experiência da solidariedade, a autoestima. Essas três formas explicam a origem de tensões sociais e as motivações morais nos conflitos. A cultura está relacionada com a existência concreta dos homens em processos sociais, podendo ser considerada como produto da vida social, sempre presente dentro das relações que são estabelecidas no meio social.

A primeira fase de reconhecimento é estabelecida nos planos dos afetos, já que o ser humano não está formado apenas pelo pensamento, mas forma sua identidade pela emoção, pela relação que estabelece entre as pessoas próximas, nas suas relações primárias; entre mãe e filho, na primeira infância, por exemplo. Nesse sentido, é chamado como pré-reconhecimento, pois trata-se da primeira experiência afetiva, que nasce como uma aventura infantil, na qual o movimento intersubjetivo constrói

o amor de si mesmo e a autoconfiança, a partir do amor do outro e da confiança no amor do outro. Honneth (2011), defende que todas as relações amorosas devem ser compreendidas como relações primárias, quando consistem em relações emotivas fortes entre poucas pessoas.

Honneth ao referir-se a primeira experiência de amor que é vivenciada pela criança na infância, encontra a raiz da possibilidade de amor por si mesmo e da autoconfiança. Ao deparar-se com questões da aventura infantil do pré-reconhecimento, Honneth toma como referência o psicanalista inglês Winnicott que baseou seus estudos no âmbito de tratamento de distúrbios psíquicos e de comportamento, procurando pesquisar o tema de socialização de crianças pequenas (ALBORNOZ, 2011). Segundo Winnicott (1983), o processo de amadurecimento infantil é uma tarefa que somente pode ser solucionada em comum, através da cooperação subjetiva existente ente mãe e filho, pois os dois sujeitos estão fazendo parte de uma díade simbiótica.

Essa primeira fase que inicia logo após o nascimento, Winnicott, nomeia de dependência absoluta, já que mãe e filho dependem um do outro e só modificam de fase quando obtém uma espécie de independência. Em continuidade, ocorre a fase de dependência relativa, na qual a criança consegue estar só por um tempo. E essa capacidade o infante tem mais facilidade de desenvolver quando possui uma mãe com um amor duradouro e confiável. Essa relação de reconhecimento do amor apresentado por Honneth e auxiliado pela teoria psicanalítica de Winnicott, é diferente das relações jurídicas, pois um se dá pelo reconhecimento jurídico e o outro pelo reconhecimento afetivo.

Pode-se dizer que a primeira forma de reconhecimento ocorre através de emoções primárias, como amor e amizade. Segundo Honneth, o amor surge quando uma pessoa consegue reconhecer o outro como um ser independente, ele é a base da autoconfiança, de forma que permite que qualquer pessoa conserve a sua identidade e se autorrealize. Ao referir-se a capacidade da autoconfiança, esta é considerada como a base das relações sociais entre adultos. Nesse sentido, percebe-se que o amor é a forma mais elementar do reconhecimento.

A luta por reconhecimento ocorre juntamente com experiências de desrespeito, de perturbação da integridade física e/ou psíquica, como casos de maus-tratos, de violação, e de tortura, entre outros (FONTANA, 2015). Nestes casos o ser humano se encontra totalmente privado de direitos e se concebe como alguém com menos importância, valor que uma outra pessoa e acaba por isso perdendo a confiança em si mesmo.

[...] os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência de ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social. (HONNETH, 2003, p. 215).

A segunda forma, é a dependência relativa, que está relacionada a uma ligação

afetiva e nessa fase reconhece o outro como pertencente de direitos próprios. Portando, o tema é o direito, pois o reconhecimento no direito ocorre em função do respeito que envolve o ser humano que quando desenvolve o autorrespeito é reconhecido como quem é juridicamente autônomo e que não possa ser algo de acusação. Quando não acontece o reconhecimento, é um indicativo de que o sujeito está perdendo, com isso, alguns direitos. Para Honneth (2003), é fundamental que os sujeitos se conheçam em sua imputabilidade moral, sob as condições das relações jurídicas modernas e que se trata de uma propriedade que deve ser partilhada por todos.

Para finalizar, a terceira forma de reconhecimento é a solidariedade ou eticidade, que remete a aceitação de qualidades individuais nos sujeitos em um contexto de uma determinada comunidade (REPA, 2010). Assim, se refere ao acontecimento da autoestima, no sentido de que a confiança é desenvolvida pela pessoa ao lidar com suas habilidades diante da sociedade.

A diferença entre esses estágios se mede no fato de que, com o aumento do número de parceiros de interação, também se torna mais complexo e exigente o comportamento de reconhecimento, por cuja internalização, a criança em desenvolvimento toma consciência de suas capacidades e direitos (HONNETH, 2013 p. 63).

De acordo com o autor, o desrespeito em qualquer uma das três esferas de reconhecimento pode ocasionar conflitos na organização jurídico-social. Ao relacionar-se com o outro, a questão da aceitação é uma dificuldade que pode ser encontrada. Em situações de intensificação da barbárie, sente-se que o outro é considerado como um simples objeto, ao fundo se percebe que possui características humanas. Essa situação se opõe a possibilidade de reificação, já que os dois sujeitos se enfrentam baseados em uma relação contratual como pessoas de direito que se opõe a possibilidade de reificação. As questões de direito estão pautadas pelos princípios morais universalistas que foram construídos na modernidade (HONNETH, 2003). Através do direito, as pessoas se reconhecem reciprocamente como seres humanos que são dotados de igualdade. Segundo o autor, a igualdade é construída historicamente, baseada em atributos universais.

RECONHECIMENTO E A RECIPROCIDADE: UMA LUTA PELA IDENTIDADE PESSOAL

A problemática de Honneth está inserida em um pensamento de que os seres humanos se tornam seres humano a partir dos processos intersubjetivos guiados por uma luta por reconhecimento (CENZI; DALBOSCO; MUHL; 2014). As experiências de reconhecimento mútuo constituem a identidade pessoal e são dificultadas por experiências de desrespeito. Essas questões podem ser percebidas como o calcanhar de Aquiles, uma fragilidade, uma limitação que é possível que seja encontrada nas relações entre as pessoas, na relação entre professor e aluno, por exemplo. Dessa

forma, o indivíduo deve ser reconhecido pelos outros sujeitos para que tenha uma autorrelação positiva, pois é possível que o desrespeito dificulte o reconhecimento da identidade.

A autorrelação para Honneth, da mesma maneira como para Hegel, é bem-sucedida quando está unida como a autorrealização com os demais sujeitos. Assim, experiências de desrespeito podem afastar o ser humano da constituição de uma identidade autêntica.

O referido reconhecimento intersubjetivo permite que o sujeito realize suas capacidades de ter uma autorrelação pautada pela integridade. Os conflitos de reconhecimento permitem que exista um desenvolvimento moral da sociedade e dos indivíduos. Da mesma maneira, a autonomia dos sujeitos somente será alcançada quando existem parceiros em processos de interação.

A partir do reconhecimento intersubjetivo que a pessoa pode ser reconhecida pelos parceiros de interação e, com isso, viabiliza a “realização plena de suas capacidades e uma relação positiva consigo próprio”. (CENZI; DALBOSCO; MUHL; 2014, p. 234). A conceituação honnethiana de vida boa é baseada em uma ideia de autodeterminação individual do ser humano e as estruturas individuais e intersubjetivas de reconhecimento.

O reconhecimento como ideologia estimula que os indivíduos se convertam e sujeitos que com sentido da aquisição de uma consciência das próprias responsabilidades e direitos, que fazem parte de um sistema de regras e atribuições sociais que consente a identidade social. O reconhecimento pode ser considerado como toda a conotação positiva e se converte no mecanismo central da ideologia, que significa reconhecer alguém, induzi-lo a autocompreensão que se encaixa no sistema estabelecido de expectativas de comportamento. (HONNETH, 2006).

As práticas de reconhecimento não efetuam um fortalecimento nos indivíduos, mas a imposição do reconhecimento, ou seja, mediante a processos de reconhecimento mútuo os sujeitos são estimulados a uma relação consigo mesmos que os motiva para tarefas e obrigações socialmente benéficas. (HONNETH, 2006). O reconhecimento deve ser um ato que se constitui quando se atribuem as capacidades particulares a uma pessoa ou um grupo.

O reconhecimento deveria fazer parte dos âmbitos das razões, para que não fique abaixo da ação moral, pois somente quando o reconhecimento de outra pessoa está motivado por razões, seria possível tentar articular como uma ação de discernimento e incluí-lo em um sentido mais amplo no campo da moral. Esses motivos quando são julgados como avaliativos podem ser comparadas a julgar-se o valor de uma pessoa ou grupo, as limitações morais as quais nos vemos obrigados no reconhecimento derivam de qualidades preciosas que se leva a expressão pública mediante ao nosso comportamento de recuperação. (HONNETH, 2006).

A partir da socialização com os outros seres humanos se aprende a conceber e a considerar racionalmente se amplia, ao mesmo tempo, o nível normativo das relações

de reconhecimento. Com cada valor confirmado frente ao reconhecimento é ampliada a possibilidade para os seres humanos de se identificarem com as suas próprias capacidades e de atingir uma maior autonomia.

“Ocorre que para se sentir valiosa a pessoa necessita ser reconhecida em realizações que ela não partilha de modo indistinto com todos os demais sujeitos”. (CENZI; DALBOSCO; MUHL; 2014, p. 227). O reconhecimento deve ocorrer a todos os seres humanos, pois em Hegel, a ideia de reconhecimento se torna a base de uma ética. A relevância do reconhecimento pode estar vinculada com uma experiência formativa mais intrincada em um universo mais complexo e diversificado.

Um dos principais desafios, no que tange à problemática do reconhecimento, é conciliar o respeito às diferenças e às singularidades de indivíduos e grupos, típicas de sociedades pluralistas, com a exigência de igualdade e universalidade consolidada pela herança iluminista moderna. (CENZI; DALBOSCO; MUHL; 2014, p. 225).

O reconhecimento para ser completo deve ocorrer em um nível político também, pois todos os que não tinham acesso a essa esfera ficavam distantes da possibilidade de serem reconhecidos. As questões éticas do trabalho docente necessitam ser discutidas, já que, muitas vezes, percebe-se os docentes envolvidos em uma atitude defensiva, pois necessitam estar preparados para responder aos alunos. Dessa forma, sente-se que o trabalho do docente vai além do processo de ensino, porque se prolonga a formação educativa. (NÓVOA, 1999, p. 19). A ética, segundo Honneth, vai além de uma relação com o entendimento de justiça limitada. (CENZI; DALBOSCO; MUHL; 2014), pois deve estar presente em todas as atitudes do professor e como esse profissional que está em constante interação com os discentes, sempre é observado por eles, compreende-se que serve como um exemplo para estes aprendizes.

O fato de reconhecer-se no outro se refere ao fato de encontrar neste outro as mesmas características fundamentais que se vê em si; dessa forma, pretende-se ter o mesmo respeito que se espera receber seja dado ao próximo, e assim por diante. No entanto, segundo Honneth, esse processo, em diversas situações não é mantido, isso faz com que divergências e conflitos ocorram, dentre eles a injustiça. Para o autor, muitas vezes, se pretende fazer com que esses movimentos sejam visíveis para a população e a mídia pode, desse modo, influenciar o posicionamento das pessoas, definindo o que são e não são movimentos sociais. Nesse sentido, a mídia e os veículos de informação de países apresentam um poder muito forte e manipulatório. Por isso, é necessário que o conceito de reconhecimento seja percebido em todas as esferas da sociedade em seus aspectos psicológico, político, social e também econômico.

Dentro desse contexto, é importante que as políticas públicas de educação e os estabelecimentos de ensino saibam da fundamentação de buscar evitar as agressões e os maus tratos para que o estudante consiga desenvolver a autoconfiança e a autoestima para seguir o seu caminho e trilhá-lo com desejo e aspiração. Honneth destaca que na psicanálise, partindo da teoria das relações do objeto “toda forma bem-

sucedida de relação primária, os sujeitos podem se saber reciprocamente amados em sua individualidade, a ponto de poderem estar a sós sem angústias”. (HONNEH, 2003, p. 276). Assim, ainda existe a intenção de buscar auxiliar na formação de alunos que sejam críticos e que saibam de seu direito de igualdade que faz parte das relações jurídicas.

Dessa forma, compreende-se que, baseados no direito civil, todas as pessoas possuem o direito de decisão e que podem também estabelecer os seus objetivos sem qualquer influência externa, pois “cada sujeito é capaz de se conceber como uma pessoa que, voltando-se a si mesma, pode entrar numa relação de exame ponderador dos próprios desejos”. (HONNEH, 2003, p. 277). Ao refletir acerca dos processos de ensino, entende-se que nesse meio é essencial que ocorra a valorização das habilidades e capacidades individuais oportunizando que sejam valorizados socialmente e que, com isso, evitem ofensas ou qualquer situação que abale a sua honra, pois todo o sujeito para que tenha uma boa formação necessita de estima social que são baseadas no que é compartilhado. (HONNETH, 2003).

A educação deve valorizar o reconhecimento, no sentido de que existam sujeitos com autoconfiança, autorrespeito e autoestima, conseqüentemente estará formando pessoas com mais autonomia e com autorrespeito. Assim, entende-se que isso permitirá que cada pessoa consiga desenvolver a autonomia e alcançar a emancipação, porque serão sujeitos seguros que conseguirão expressar-se sem limitação e se darão conta de sua importância social e crítica. Com isso, a educação que segue uma pedagogia do reconhecimento deve primar pela formação de sujeitos autônomos e com possibilidades de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho buscou discorrer sobre a conceituação de reificação do sujeito, definição concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth.

No contexto de ensino, designadamente, na sala de aula, pode-se afirmar que a interação de qualidade está completamente relacionada com a relação ativa de alunos e professores na efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de um processo que envolve a relação entre alunos, professores e contexto social no qual estes indivíduos estão inseridos. No espaço da sala de aula está inserido um grupo de pessoas que interagem em busca de um determinado fim e, expondo com isso suas personalidades.

Muitas vezes, as relações podem estar comprometidas e isso dificulta que as pessoas consigam interagir sem qualquer dificuldade, trazendo ao convívio um mal-estar que prejudica o estabelecimento de qualquer interação. Percebe-se que isso, em muitas situações, está presente no cotidiano da vida do docente e do discente.

Conforme foi possível discutir ao longo deste artigo, estas questões que envolvem

as relações interpessoais sempre merecem uma maior atenção, pois influenciam na vida pessoal dos envolvidos. Nesse sentido, percebe-se que esse tema de reificação é extremamente relevante para ser discutido.

Com essas questões discutidas ao longo do artigo, Honneth admite que o reconhecimento é condição das outras formas eminentemente sociais, jurídicas, morais e institucionais. O reconhecimento é um aspecto extremamente importante no contexto escolar, de forma que o seu desenvolvimento é um fator fundamental para que ocorra sucesso na sala de aula, entre as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Dessa forma, é possível admitir que os envolvidos nas relações interpessoais que ocorrem no espaço educativo reconheçam a sua identidade e, além disso, estabeleçam questões fundamentais no relacionar-se com o outro como o respeito e o reconhecimento mútuo.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. **As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth**. Cadernos de Psicologia Social do trabalho. 2011, vol 11, n. 1, p. 127-143. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25720/27453>
- CENZI, Angelo V; DALBOSCO, Cláudio A.; MUHI, ELDON H. Reconhecimento e formação. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja. **Recursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Reificação, reconhecimento e educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 33 – 49. Passo Fundo: jan. - abr. 2011.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas e os acertos discursivos**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 347-369, abr.- jun. 2016.
- FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. **Complexidade e Reconhecimento: As dinâmicas do afeto e do conflito na EAD**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tede_arquivos/18/TDE-2016-04-11T094821Z-7134/Publico/FONTANA,%20MARCUS%20VINICIUS%20LIESSEM.pdf . Acesso dia 10/05/2017.
- HEGEL, Georg W. Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 5ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo, SP: 2003.
- _____. **Observações sobre a Reificação**. Civitas, v. 8, n. 1, p. 68 - 79. Porto Alegre: Jan. – abr. 2008.
- _____. **O eu e o nós: reconhecimento como força motriz de grupos**. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, nº 33, p. 56-80, mai./ago. 2013.
- _____. **El reconocimiento como ideología**. Revista Isegoría, nº 35, 2006. Disponível em: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33>. Acesso dia: 30 de maio de 2018.

MOTTA-ROTH, D. et all. **Interação & motivação em um curso de inglês mediado por computador.** Pôster apresentado na Sessão de Pôster. 9º InPLA, 30 de abril a 2 de maio. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11 – 20, jan – jun, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso dia: 12 de fevereiro de 2018.

REPA, Luiz. **Reconhecimento da diferença na teoria crítica.** In: Diferença, cultura e educação, pg 17 - 34. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

TREVISAN, Amarildo. **A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa.** In: Experiência, educação e contemporaneidade. Marília/SP: UNESP, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; ROSA, Geraldo Antonio da; FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. **A Filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro.** Educação e Filosofia Uberlândia, v.29, n.58, p.861 – 887, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/25107>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Por Irineo Constantivo Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES

Luana Inês Alves Santos

Universidade Federal de Sergipe
Aracaju - Sergipe

Sérgio Murilo Fontes de Oliveira Filho

Universidade Federal de Sergipe
Aracaju - Sergipe

RESUMO: Instituído pelo governo federal em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras tem o objetivo de internacionalizar as instituições de ensino superior através do ensino da língua inglesa para seus alunos, professores e técnicos (BRASIL, 2012). O Programa é composto por três ações: o curso online My English Online, o teste de proficiência TOEFL ITP, e os cursos presenciais. Em 2014, com a instituição do Programa Idiomas sem Fronteiras (sendo então o Programa Inglês sem Fronteiras parte do mesmo), o foco do Programa passou a ser também a formação de professores (BRASIL, 2014). Com este trabalho, pretende-se discutir como o Programa Inglês sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem contribuído para a formação de seus professores de língua inglesa para as suas atuações (não somente dentro do Programa, mas também fora dele), através de uma apresentação das ações realizadas, acompanhada de uma discussão sobre como elas foram percebidas pelos

professores e o impacto em suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Formação de professores. Inglês sem Fronteiras UFS.

RESUMEN: Instituido por el gobierno federal en 2012, el Programa Inglés sin Fronteras tiene el objetivo de internacionalizar las instituciones de enseñanza superior a través de la enseñanza de la lengua inglesa para sus alumnos, profesores y técnicos (BRASIL, 2012). El Programa es compuesto por tres acciones: el curso online MyEnglishOnline, el examen de competencia TOEFL ITP, y los cursos presenciales. En 2014, con la institución del Programa Idiomas sin Fronteras (siendo entonces el Programa Inglés sin Fronteras parte del mismo), el enfoque del Programa se convirtió también en la formación de profesores (BRASIL, 2014). Con este trabajo, se tiene la intención de discutir cómo el Programa Inglés sin Fronteras, en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), hay contribuido para la formación de sus profesores de lengua inglesa en sus actuaciones (no solamente dentro del Programa, sino también fuera de él), a través de una presentación de las acciones hechas, acompañada de una discusión sobre cómo ellas fueron percibidas por los profesores y el efecto en sus prácticas.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza-aprendizaje. Formación de profesores. Inglés sin Fronteras

1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a globalização é um dos maiores motivos de influência locais. Relações mundiais foram estabelecidas e, com isso, vários traços locais foram modificados ou até extinguidos. Línguas e dialetos desaparecem, costumes são alterados e redes de poder são alteradas. Ainda assim, Bauman deixa claro, “não se pode ser ‘contra a globalização’, da mesma forma que não se pode ser contra um eclipse do Sol” (BAUMAN, 2005, p. 94). A internacionalização surge então como um meio possível de lidar com tais tendências.

Foi com esse fim que o governo federal instituiu, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras, que viria a se tornar, em 2014, o Idiomas sem Fronteiras. Ligado, a princípio, ao Ciência sem Fronteiras, programa com fins semelhantes que propiciava intercâmbios, o menos midiático Idiomas sem Fronteiras atua principalmente nas instituições de ensino superior locais.

Com este trabalho, pretende-se demonstrar o funcionamento e a equipe do Programa Idiomas sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe, e como os mesmos foram alterados pelas diferentes portarias do governo federal. Pretende-se ainda, através da análise das percepções dos professores de língua inglesa do programa, discutir como ele tem contribuído para a formação dos mesmos.

2 | LEGISLAÇÃO DO INGLÊS SEM FRONTEIRAS

Analisando a sua legislação, inicialmente, o Programa Inglês sem Fronteiras contava com os seguintes objetivos:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (BRASIL, 2012)

Partindo destes, algumas ações foram tomadas para o cumprimento dos mesmos. A primeira delas, relacionada à formação virtual, foi a criação do curso *My English Online*, que consiste em um curso de língua inglesa online com cinco níveis de aprendizado (iniciantes, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado), em um dos quais o aluno é situado após a realização de um teste de nivelamento na própria plataforma. Cada nível possui diversas atividades separadas por habilidade, como compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, gramática e vocabulário, e ao final de cada nível, o aluno recebe um certificado referente à sua conclusão. Podem participar do curso *My English Online*:

- Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições públicas;
- Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições privadas, que obtiveram nota maior ou igual a 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2009;
- Alunos matriculados na pós-graduação de instituições públicas e instituições privadas, em cursos recomendados pela Capes. *Consulte os cursos recomendados pela CAPES em: www.capes.gov.br
- Professores e técnicos das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MY ENGLISH ONLINE, 2016)

No que se refere à formação presencial, foram criados os cursos presenciais, que são ofertados nas instituições de educação superior e podem ter a duração de dezesseis, trinta e duas, quarenta e oito e sessenta e quatro horas. Podem ser temáticos, relacionados a literatura, cinema ou viagens, por exemplo; ou podem ter foco no desenvolvimento de habilidades específicas, como a compreensão e produção oral na língua inglesa. As inscrições para os cursos presenciais são feitas através do site IsF Aluno (isfaluno.mec.gov.br), e os níveis dos cursos também variam, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, sendo a oferta diferenciada de instituição para instituição, e os alunos são nivelados para os cursos de acordo com a pontuação deles no teste TOEFL ITP, a terceira ação do Programa Inglês sem Fronteiras.

Os testes TOEFL ITP consistem em uma ação do Ministério da Educação para nivelar os alunos das universidades federais como um todo, ou seja, descobrir quais são os seus níveis na língua inglesa para que seja possível um planejamento de oferta das ações do Programa Inglês sem Fronteiras. O teste é criado pela *Educational Testing Service*, com sede em Nova Jérsei, nos Estados Unidos, e aplicado no Brasil pela empresa MasterTest. Possuindo três seções, chamadas *Listening*, *Structure and Written Expression* e *Reading*, com um tempo geral de uma hora e cinquenta e cinco minutos, o TOEFL ITP é presencial e também aplicado nas instituições de educação superior pelas coordenações locais do Programa Inglês sem Fronteiras, sendo atualmente um dos pré-requisitos para a participação dos alunos nos cursos presenciais de inglês.

Se, inicialmente, apenas os alunos de graduação podiam participar das ações do Programa, com o Idiomas sem Fronteiras, em 2014, esse objetivo seria alterado para

I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação. (BRASIL, 2014)

e uma alteração, em especial, viria a ter uma grande influência nas ações internas do Programa, especialmente para os professores, que seria “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa” (BRASIL, 2014). A partir de então, uma série de atividades foram desenvolvidas, para atingir tal objetivo, como visto a seguir.

3 | O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS NA UFS

Na Universidade Federal de Sergipe, o Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês possui uma coordenadora geral, um coordenador pedagógico, cinco professores-bolsistas, uma auxiliar administrativa e duas *English Teaching Asstistants* – um programa da Comissão Fulbright. A coordenadora geral é responsável pela administração do programa e pelo diálogo entre este e os órgãos diretivos da instituição de ensino para um maior suporte. O coordenador pedagógico é quem se responsabiliza mais diretamente tanto pelo desenvolvimento linguísticos de seus professores quanto pela metodologia e burocracia relacionadas às aulas. Os professores-bolsistas, todos com graduação em andamento ou concluída em Letras – Inglês ou Letras – Português e Inglês, além de terem que lecionar em três turmas, cada uma com carga horária mínima de quatro horas semanais, oferecem também horário de atendimento, seja aos alunos do programa, seja às pessoas que desejam ingressar ou usufruir de uma das três ações do mesmo. Eles devem ainda aplicar o TOEFL ITP e comparecer às reuniões com os coordenadores. Já auxiliar administrativa é responsável por ajudar no correto funcionamento das ações já mencionadas, por sua divulgação e pela documentação necessária. Finalmente, as *English Teaching Asstistants*, auxiliares nativos dos Estados Unidos da América, ofertam aulas de conversação, minicursos temáticos, eventos lúdicos e culturais e complementam as aulas dos professores-bolsistas, tudo para que os alunos possam melhor se familiarizar com a língua inglesa e sua cultura.

Como já visto, desde 2014 o programa tem também como foco a formação de professores. Na Universidade Federal de Sergipe, isto é feito através de cinco ações principais: a exigência pelo desenvolvimento linguístico dos bolsistas para que atinjam no mínimo o nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; a leitura, fichamento e discussão de teóricos da metodologia de ensino/aprendizagem; a realização de workshops por parte dos coordenadores também sobre a relação

ensino/aprendizagem; a observação das aulas pelo coordenador pedagógico e posterior feedback; e o planejamento conjunto das aulas, supervisionado também pelo coordenador pedagógico.

4 | PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS CINCO AÇÕES PEDAGÓGICAS

Analisando pelas lentes dos professores do Programa, percebe-se que, a exigência pelo desenvolvimento profissional, ao menos na Universidade Federal de Sergipe, se faz de forma branda, através de estímulos ao exercício e a oferta de suporte. É fornecido aos professores material para estudos e aconselhamento pedagógico. Isso faz com que eles não se sintam pressionados. Ainda não houve professor que não alcançou o nível desejado.

A leitura, fichamento e discussão de textos teóricos de autores como Paulo Freire, Bonny Norton e Michael Byram, muitos deles utilizados em posterior produção científica dos professores, auxiliaram na desconstrução da concepção da língua inglesa e sua cultura como “superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Assim sendo, a preocupação em não se fazer um ensino “colonizador” entrou em foco, já que:

as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Retomando Bauman (2005, p. 95), ainda que não se defenda aqui “‘identidades locais’ como um antídoto contra os malefícios dos globalizadores”, também não é objetivo da internacionalização a colonização da mente dos estudantes. A leitura fez também com que os professores tivessem maior contato com outras metodologias, como o Gamification e o Letramento Crítico, que tiveram traços implantados nos cursos presenciais.

O *workshop* serviu principalmente para sanar dúvidas e dar ideias de atividades a serem feitas em sala. Esta ação está diretamente ligada ao planejamento conjunto das aulas, supervisionado pelo coordenador pedagógico, já que este, ao ver as falhas recorrentes nos planos, é que escolhe os temas dos workshops. É ainda através do planejamento conjunto de aula que, ainda que se dê liberdade ao estilo de ensino de cada um, garante-se que a metodologia utilizada é a mesma em todos os cursos do Idiomas sem Fronteiras – Inglês.

Finalmente, através da observação das aulas e *feedback* fornecido pelo coordenador pedagógico, o professor-bolsista tem a oportunidade de melhorar e aprimorar o seu ensino com a opinião de um especialista. É importante frisar o caráter formador deste processo, e não de crítica profissional. Nenhum dos professores sentiu-se constrangido ou ofendido com o feedback que lhe foi fornecido.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com este trabalho, demonstrar as alterações feitas no programa Idiomas sem Fronteiras até este atingir o objetivo de formação de professores e mostrar como isto funciona na Universidade Federal de Sergipe. Através das cinco ações mencionadas feitas por ambos os coordenadores, mas principalmente pelo pedagógico, a percepção geral dos professores é de que tem evoluído profissionalmente e até academicamente, já que os mesmos têm produzido artigos sobre o programa.

Espera-se que, futuramente, com uma esperada ampliação do programa, possa-se dar suporte não só à instituição de ensino superior e seus alunos para a internacionalização, mas também aos discentes em letras, para que estes possam ter uma melhor formação.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Perspectives on Internationalizing Higher Education. In: **International Higher Education**, nº 27, p. 6-8. Spring, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Portaria N. 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras.

BRASIL. **Portaria N. 973, de 14 de novembro de 2014**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.

MY ENGLISH ONLINE. **Requisitos**. Disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br/saiba-mais/requisitos>>. Acesso em: 14 out 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

O QUE EXPRESSAM OS JOVENS QUANDO CRIAM MÚSICA: A MUSICOTERAPIA MEDIANDO INTERAÇÕES

Neide A. Silva Gomes

Musicoterapeuta pela UNESPAR - Campus II de Curitiba – Faculdade de Artes da Paraná. Graduanda em Direito na UNIANDRADE. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8434232T3> Email: neidegomes23@hotmail.com

Rosemyriam Cunha

Professora do curso de Musicoterapia na UNESPAR Campus II Curitiba - Faculdade de Artes do Paraná. Doutora em Educação (UFPR, 2008) com pós-doutorado em Educação Musical na McGill University, Canadá (2011). Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775078J6> Email: rose05@uol.com.br

RESUMO: Entre as expressões artísticas, a música é a preferida entre os jovens brasileiros. Por meio das atividades musicais eles expressam preferências, atitudes e estilos de vida. Este trabalho teve por objetivo observar e sistematizar as relações musicais e sociais de um grupo de jovens no decorrer de encontros de musicoterapia. A pesquisa, qualitativa e de intervenção, foi realizada com a observação da interação de um grupo de jovens em experiências musicais e musicoterapêuticas. Foram utilizadas técnicas de recriação de canções, de expressão corporal e do uso de instrumentos musicais. Os dados foram

categorizados e tematizados a partir dos assuntos emergentes. Os resultados mostraram que a atividade musical desencadeou dinâmicas interrelacionais que levaram os participantes a refletir sobre o presente e projetar o futuro em ações de conquista e protagonismo.

PALAVRAS-CHAVE: jovens, música, musicoterapia, grupo.

WHAT DO YOUNG PEOPLE EXPRESS WHEN CREATING MUSIC: MUSIC THERAPY MEDIATING INTERRELATIONSHIPS

ABSTRACT: Among other artistic expressions, Brazilian young people prefer music. Through musical activities they can express their preferences, attitudes, and life style. This work aimed to observe and systematize the musical and social relationships performed by a group of young people during a music therapy process. This qualitative and intervention research was carried out with the observation of musical and music therapy interactions of a young people group. Techniques such as song re-creation, body expression, and the use of musical instruments were used. Data analysis involved a thematic strategy and the categorization of emerging themes. Results suggest that the musical activity triggered interrelationships leading the participants to think about the present

and plan the future while promoting participant's empowerment and achievements.

KEYWORDS: young people, music, music therapy, group.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o lugar social dos jovens é instável. Muitos deles ficaram à mercê das contradições da realidade brasileira que não conseguiu promover uma sociedade mais igualitária quanto ao acesso aos bens materiais e culturais (CASTRO, 2011). Portanto, parece que muitas dificuldades cercam o agir dos jovens na nossa sociedade. A construção de um plano de futuro, tanto na vida pessoal como na vida pública, esbarra na desconfiança e na dúvida quanto a poder construir ou transformar o curso de suas vidas.

Mesmo assim, a juventude busca alternativas para comunicar comportamentos e atitudes com os quais se posicionam diante da realidade (DAYRELL 2011; CASTRO, 2011; LÓPEZ, 2015). Nos espaços em que se reúnem, geralmente há a presença de diferentes expressões culturais, como a música e a dança. Por meio dessas linguagens eles tornam o corpo, as roupas e comportamentos, veículos comunicantes de suas posturas políticas e de seus estilos de vida no intuito de diminuir a invisibilidade que desfrutam no seu entorno (DAYRELL, 2002).

A partir destas constatações, buscou-se neste trabalho, observar e sistematizar aspectos das interações de um grupo de jovens no decorrer das relações que estabeleciam com a música em um processo de musicoterapia. As ações dos participantes geraram trocas sociais marcadas pela ludicidade, criação sonora, protagonismo e projeções para o futuro. Eles constataram que, nas vivências musicoterapêuticas, houve um espaço de construção de visibilidade e autonomia.

JUVENTUDE, MÚSICA E MUSICOTERAPIA

A juventude, uma etapa da vida de caráter universal, caracteriza-se pelas transformações com as quais o indivíduo completa seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. A forma como cada sociedade, cada grupo social, vai lidar e representar esse momento é muito variado. Essa diversidade interpretativa se dá pelas condições históricas, sociais, culturais, étnicas e também das localizações geográficas (DAYRELL, 2001).

Entende-se então, que há uma diversidade nas formas de se entender a juventude. As variáveis passam por referências etárias, contexto social, gênero, etnia, nacionalidade entre outras (SILVA, 2016), que se estendem para mais do que o aspecto circunscrito a condições psiconevolutivas. Há considerações sobre uma construção social, um conjunto de experiências de ser jovem (SILVA, 2016), como uma pluralidade de acontecimentos humanos que exigem reconhecimento (ALVARADO;

ARATA, 2015), uma geração com uma produção cultural, social e histórica específica (GAMAZ *et al.*, 2016). São óticas que reforçam a diversidade inerente de um pensar mais em juventudes do que em juventude.

Pode ser que, por se situarem em tal complexidade, o interesse dos jovens por processos culturais seja tão marcante. Esses processos têm vínculo com o reconhecimento de si, com a constatação de que como pessoas, estamos em constante estado de modificação (ALVARADO; ARATA, 2015). Assim, ao atuarem sobre ambiente por meio de elementos estéticos, os jovens assumem um papel de protagonistas (DAYRELL, 2002), pois, constroem um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

As práticas culturais, principalmente as musicais, são indicadas pelos jovens como as de seu maior interesse (BRENNER *et al.*, 2005). Os jovens lançam mão da dimensão simbólica como sua principal forma de comunicação. É consenso, entre os autores aqui citados, de que a arte se torna, para os jovens, um veículo para expressar atitudes e opções diante dos pares e da sociedade (DAYRELL, 2002).

A música é a atividade que mais mobiliza a juventude. A arte musical abre a possibilidade de uma ligação direta com as experiências do dia a dia, bem como com os pensamentos e sentimentos que constroem em relação aos fatos que vivenciam (DAYRELL, 2002; BRENNER *et al.*, 2005). Dessa forma, a música, como um recurso socializador e integrador, instiga a ação, a reflexão e se torna ponto de partida para abordar os processos interativos do dia a dia. A juventude vive e convive nos espaços da vida cotidiana que é “a vida do homem inteiro” (HELLER, 2008, p.31) e que acontece nas instâncias privada e pública.

A musicoterapia social é um campo de saberes que pretende se aproximar da vida cotidiana. É na existência real, nas sonoridades que as pessoas criam e recriam nas suas convivências, que os fazeres musicoterapêuticos encontram material para entender o ser humano, suas manifestações e os fenômenos que decorrerem da interação com o som e seus elementos: timbre, altura, intensidade e duração” (CUNHA, VOLPI, 2008, p.86).

No ambiente musicoterapêutico as pessoas se comunicam por meio de criações sonoras. O musicoterapeuta acolhe e participa das manifestações das pessoas e com elas interage musicalmente. No que se refere aos jovens, o fazer parte de grupos musicoterapêuticos, oportuniza o convívio, a interação, a experiência com a música, a arte, a cultura que escolhem como suas preferidas. Por meio dessas expressões simbólicas eles podem expressar suas formas de agir e pensar. Quando os jovens participam de atividades musicais em musicoterapia, o fenômeno sonoro produzido pelo grupo torna-se a base das relações que acontecem naquele ambiente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve por objetivo observar e sistematizar aspectos afetivos e cognitivos das interações de um grupo de jovens no decorrer de um processo de musicoterapia. A abordagem qualitativa e exploratória foi a escolhida por permitir a interação entre pesquisadores e participantes em ambiente existencial compartilhado (BAUER; AARTS, 2015). Para a construção dos dados foram realizados 28 encontros orientados pelas teorias e práticas da musicoterapia. Utilizou-se da observação direta e da participação da pesquisadora nas atividades. Os dados foram registrados em um Roteiro de Observação criado para esse trabalho com base em Cunha e Lorenzino (2012) e depois analisados segundo a recorrência dos acontecimentos.

Após aprovada em comitê de ética (CAAEE 50302415.0.0000.0094), a obtenção de dados foi desenvolvida por quatro estagiárias que cursavam o 5º período do curso de graduação em Musicoterapia, no ano de 2015. A equipe seguia uma agenda que constava de: 1- composição de um plano de atividades a serem propostas para o grupo de jovens, 2- orientação semanal com uma professora musicoterapeuta para a discussão dos fatos observados nos encontros, 3- relato escrito, em diário de campo, dos acontecimentos e reflexões articuladas na orientação. As autoras deste texto faziam parte da equipe e, para poder obter dados para a pesquisa, preenchiam os Roteiros de Observação como complementação de outras atribuições.

Dezessete alunos participaram da pesquisa. Eram dez meninas e sete meninos, entre onze e quinze anos, na época cursavam do 6º ao 9º ano de uma escola de ensino público municipal. Os alunos foram indicados pela direção da escola e todos os encontros ocorreram em contra turno escolar. O grupo adotou uma formação semi aberta pois não havia obrigação de presença. A disposição e interesse dos alunos nas atividades foram a base de formação grupal. Nos critérios de inclusão constaram o fato dos alunos frequentarem a escola nessas séries e poderem comparecer às atividades pela tarde.

Os encontros eram semanais, com duração de três horas, nos dois semestres escolares. As atividades de caráter musical e musicoterapêutico constaram de ações como: explorar/tocar instrumentos, cantar, dançar, usar a voz cantada no *karaoke*, participar de dinâmicas culturais de ciranda, capoeira, *rap*, executar ritmos nos instrumentos de percussão, discriminar intensidades e andamentos. Também foi considerado o uso da palavra para expressar ideias, sugestões e opiniões.

Para registrar as manifestações do grupo a cada encontro, constavam no Roteiro de Observação os seguintes itens: 1) iniciativas, 2) solicitações, 3) interações com colegas e mediadores do grupo, 4) temas abordados, 5) característica da atenção e envolvimento, 6) opiniões, 7) características musicais (ritmo, intensidade, melodia, gêneros). Os dados obtidos foram organizados conforme a sua recorrência, em uma tabela. A análise temática seguiu as indicações de Gomes (2007), e constou do agrupamento das manifestações relacionais, verbais e musicais dos participantes.

Os dois primeiros encontros serviram de projeto piloto e tiveram o objetivo de aprofundar a discussão sobre a eficácia do instrumento de observação e dos dados por meio dele obtidos. Dessa forma, após verificar a viabilidade do uso, apresenta-se aqui a análise dos dez Roteiros de Observação completados para a pesquisa, inclusive os dois pilotos. Os dados foram apresentados de maneira coletiva, sempre se referindo ao grupo uma vez que o interesse não foi descrever as manifestações individualizadas dos jovens e sim as coletivas. Dessa forma, não foram citados os nomes dos participantes.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, estão disponibilizadas os temas encontradas na organização dos dados. Ao todo, cinco temas foram discutidos: ludicidade, competição, criação sonora, protagonismo, relacionamento paradoxal e projeção para o futuro. Para finalizar, algumas das opiniões dos participantes foram apresentadas.

LUDICIDADE E COMPETIÇÃO

O envolvimento em ações musicais podem acontecer em reuniões, festas, torcidas, grupos, que são eventos nos quais os jovens gostam de se inserir (DAYRELL, 2011). Nessas ocasiões, a música se insere na categoria ludicidade por proporcionar um intervalo, um trânsito entre as obrigações do cotidiano e iniciativas de lazer (HIKIJ, 2006). Para Hikiji as atividades lúdicas se diferenciam das atividades da rotina da vida cotidiana por não terem compromisso com a ordem da vida prática.

Na dinâmica interacional do grupo, disputas se misturavam com atividades lúdicas. Eles sugeriam ações de difícil solução, mas os desafios eram sempre aceitos pelo grupo. A competitividade se expressava na busca por provar competências para vencer jogos. Nos jogos lúdico-musicais, a expressão de temas passionais foi recorrente, as canções por eles escolhidas falavam de relacionamentos amorosos. Esses assuntos eram tratados entre risos e provocações dirigidas ora para as meninas, ora para os meninos.

No decorrer das participações eles disseram: “Perdedor é campeão também”, “Não professora, não queremos complicar para propostas mais complexa”. Com essas opiniões eles mostraram vontade de equilibrar as relações no grupo, porém se interessavam pela qualidade das propostas e achavam que perdedor e campeão estavam no mesmo patamar entre eles.

Nos Roteiros de Observação aqui estudados, pode-se ler as seguintes anotações a respeito de competitividade e da construção lúdica do grupo.

Competição: Jogos de ganhar/ perder com todo o grupo, coesão.

Interesse na competição, disputa, quem ganha, quem

chega primeiro.

Confronto: poder, exaltação de ânimos com os jogos.

Voz em intensidade forte (grito) nas disputas para/ adivinhar, cantar, falar.filmes.

Atividades citadas como preferidas: desenhar, pintar, andar de skate, jogar bola, pensar no futuro, conversar com os amigos e com pessoas da família.

(Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

CRIAÇÃO SONORA

A criação musical interessa aos jovens por desencadear dinâmicas de associações, lembranças de situações pré-existentes e projeções para resolução de conflitos (HIKIJ, 2006). Esse movimento afetivo e cognitivo aguça a consciência de sentimentos que experimentam ao praticar ou compartilhar a música.

O fazer musical em grupo possibilita a comunicação, é uma ação marcada por relações que atuam sobre valores, posturas e formas de se apresentar ao mundo. Entre os elementos musicais trabalhados com o grupo, destacou-se o ritmo, ou seja, *movimentos que se repetem em intervalos regulares*. De forma geral, os participantes se implicaram mais nas propostas centradas na execução rítmica do que o cantar e dançar.

Não gostei do ritmo achei difícil,

Divertido, tive dificuldade no ritmo.

Legal, gostei da música, não do ritmo,

Gostei do ritmo.

Gostei da hora que passa os instrumentos,

Pandeiros, timba, violão, caxixi, bongo, ovinhos, violino.

(Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

No trabalho melódico do grupo foi perceptível a presença de elementos da cultura popular brasileira. Eles se organizaram em equipes para executar canções. No repertório predominaram os gêneros sertanejo e *rap*. As meninas preferiram o *rap* com letras faziam críticas à sociedade. Os meninos expressaram mais repertório sertanejo, com temas passionais. A maioria das músicas executadas estava na mídia. As dinâmicas de cantar, ouvir e atribuir sentidos, estimulavam a prontidão corporal em consequência da escuta. Quando instigados a revelar algum conteúdo afetivo a partir da atividade musical, as frases citadas foram: “ver minha família feliz”, “ver meus amigos”, “ter saúde”, “estar aqui”, “andar de skate”, “comer e estar com pessoas”.

As anotações dos Roteiros de Observação deram conta das seguintes

manifestações.

Colocaram a letra da canção Marcha Soldado na atividade rítmica para dar pulso e controlarem, por meio da letra, a noção do ritmo da célula proposta.

Atenção para aprender os passos e a letra da ciranda.

Dificuldade nos movimentos corporais da ciranda, de andar em grupo no ritmo sincronizado. Concentração na sincronização do movimento rítmico.

Gêneros executados: rap, rock, pop, eletrônico, funk, reggae, sertanejo, pagode.

Escolheram suas canções. Ações mais executadas: Tocar, cantar, dançar.

(Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

PROTAGONISMO

Nos espaços de convívio, os jovens desenvolvem e resolvem confrontos, tomam iniciativas e fazem propostas, todas ações de protagonismo. Nesse processo acumulam um repertório de relações que lhes facilita a participação. Hikiji (2006) considera que os elementos simbólicos fazem parte dessas relações, a música seria um espaço de ação social, não somente reflexiva, mas também geradora de iniciativas de protagonismo.

O grupo fazia críticas, comentavam sobre suas execuções. Alguns participantes afirmavam que “as pessoas têm pensamentos e atitudes diferentes umas das outras, que não podemos ser levados pela conversa e opiniões de outras pessoas”. Quando ouviam comentários feitos pela equipe de estagiários, os jovens elaboravam o que ouviam, e expressavam que haviam entendido. Eles admitiam que haviam sido “bagunceiros”, que algumas atividades foram empolgantes, legais e criativas e destacaram como preferida, a brincadeira do Passa Anel.

O protagonismo desses jovens se manifestou na criação de opiniões e posturas que marcaram suas participações nos encontros. Para eles a diversidade era assumida pelo fato de que eles não eram todos iguais e optavam por conviver sem fazer aos outros o que não gostariam que fizessem para si. (Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

No Roteiro de Observação, no tópico discussões, foram listadas as seguintes observações:

Solicitam e opinam sobre atividades.

Comentam as atitudes e formas de participações dos colegas, conversas paralelas,

Criam gestos corporais para acompanhar melodia, escolhem instrumentos e os exploram.

Alguns se empenham para tocar, outros tocam por tocar.

Dedicam canções aos colegas.

Ensinam uns aos outros (troca de conhecimento entre colegas).

Definem quem faz o quê nas atividades.

Organizaram equipes para executar a proposta do grupo.

Opiniões que articularam sobre suas próprias participações:

Sei ler bem.

Nem todos são iguais, não podemos ir na conversa dos outros.

Não gostei da música que fizeram para nós.

Muitos cortes, agente é bagunceiro e vocês cortam.

Empolgante, é palavra que diz tudo.

Legal, achei criativo.

Mais gostei foi passa anel.

Convivência, não fiz porque não gostaria que fizessem comigo.

Todos respeitam, quando um tá falando e outro fica quieto.

(Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

RELACIONAMENTO PARADOXAL

Os jovens enfrentam padrões sociais impostos pela cultura onde se inserem, nem sempre sem conflitos. Vivem no paradoxo da aceitação de modelos rígidos, socialmente convencionados, em contraste com a flexibilidade própria de ser jovem (SOUSA, 2011). Com isso, assumem posturas de contestação, e, ao mesmo tempo, geram perspectivas de mudanças dos próprios padrões comportamentais.

Nas interações observadas, ouvimos vozes com intensidade forte, gritos e palavras ofensivas, beirando a agressão. Havia, entre eles, um código de comunicação, uma troca de olhares e palavras que só eles entendiam, um repertório de sinais próprio ao grupo. O relacionamento intragrupo revelou o paradoxo entre os padrões sociais vigentes e a construção de uma forma alternativa de comunicação, como o código do grupo.

Com essa postura transgressora, os jovens participantes projetaram para seu

futuro o desejo de especializarem-se em profissões diversas, porém tradicionais, mostrando indícios do desejo de inserção. Nos Roteiros de Observação constaram anotações sobre este comportamento paradoxal em posturas, palavras e gestos.

Uso de palavras ofensivas e palavrões.

Intensidade de voz fortíssima.

Interação mediadas por gritos no trabalho intra grupo.

Troca de olhares, risos e gestos em sistema de comunicação interpretado entre eles.

Provocações corporais em agressões ou muita proximidade física com carinhos.

(Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

PROJEÇÃO PARA O FUTURO

Dayrell (2011) comenta que os jovens tem um conjunto de desejos e sonhos, de projetos, sentidos e inovações. A projeção de metas para o futuro contribui para o fortalecimento da auto-estima (HIKIJ, 2006). Os ideais dos jovens vão além do imediato, do presente, são motivações que se apresentam em “um discurso ainda a ser desvelado quando ao seu significado” (LEÃO, 2011 p.108).

Quando em atividade, os participantes falavam sobre seu futuro, diziam que queriam se preparar para exercer profissões de “psicólogo”, “jogador de futebol”, “bombeiro”, “policial”, “professor de educação física”, “médica”, “tio da van”, “veterinário”, “dentista”, “publicitária”, alguns não sabiam o que queriam estudar. (Registros retirados dos Roteiros de Observação, 2015).

Os comentários dos jovens a respeito dos seus projetos para o futuro mostraram diferentes motivações, mas todos estavam centrados em completar os estudos para se inserirem no mercado de trabalho. Naquele grupo, os jovens se sentiam cidadãos de direitos capazes da inserção em diferentes segmentos profissionais. Aqui, a reflexão de Castro (2011, p.306) se torna oportuna “a radicalidade do jovem constitui um recurso efêmero... logo o jovem desejará se inserir na ordem social como adulto, abdicando de sua posição de contestação”.

OPINIÕES

Para fechar esta reflexão segue uma lista das opiniões dos participantes sobre o processo musicoterapêutico vivenciado.

A atividade foi legal.

Fiquei motivado ouvindo todo mundo falando.

A gente tem sentimentos.

Gostei de compor, gostei do que compuseram.
É, gosto de falar que compusemos uma música nossa.
Gostei porque falamos de coisas que não se
pode falar em qualquer lugar.
Fiquei um tempo envergonhada, mas deu tudo certo.
Quero que toda musicoterapia seja alegre e animada.
Da música que agente tocou, gostei.
Eu estou mais amiga dos outros do que antes.
Estou mais chata, mais criativa.
Não mudei nada. (o grupo retrucou): Mudou sim, você
está mais simpática.
Você se enturmou bastante.
Mais quieto.
Mais influenciável.
Enturmei mais com as pessoas.
Não conhecia metade da turma agora conheço.
Fiquei mais alegre com o grupo. Estou falando mais.
Fiquei mais amiga das pessoas.
Me enturmei mais, não falava com ele.
Eu estou falando demais.
(Registros retirados dos Roteiros de Observação,
2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias: ludicidade, criação sonora, protagonismo, relacionamento paradoxal e projeção para o futuro foram as que se destacaram no conjunto dos dados analisados. Inserido nessas categorias estão os aspectos afetivos e cognitivos das interações dos jovens. Como anteriormente descrito, as ações do grupo foram baseadas em atividades musicais de cunho musicoterapêutico, assim essas categorias de análise resultaram de uma prática musical específica ao contexto afetivo e cognitivo daquele grupo.

O contexto teórico e prático utilizado neste estudo foi determinante para a construção do entendimento do conjunto das ações do grupo. Vimos que a atividade musical desencadeou dinâmicas cognitivas e afetivas nos participantes e que a percepção do som estimulou representações simbólicas e iniciativas concretas de ação. Nas interações, destacaram-se aspectos cognitivos como a percepção do som, a caracterização de suas propriedades, a associação de imagens e sentimentos a elas

atribuídas.

A ludicidade foi manifestada na implicação do grupo em jogos e desafios. Os jovens pareciam gostar desse aspecto relacional, porque se envolviam de forma coesa nas situações de ganhar e perder. Eles criaram estratégias para criticar sem ofender ou excluir quando houve diferença quantitativa ou qualitativa na execução das equipes.

A criação sonora, representada na expressão de ritmos, gêneros e canções escolhidas e executadas pelos jovens, estimulou a atenção, a concentração, a ativação da memória, a associação de ideias, a imaginação e a socialização. Esses movimentos podem resultar na construção de um conhecimento sensível sobre si e sobre a realidade.

No protagonismo, pudemos constatar que os jovens se impõem para que a sociedade possa vê-los e ouvi-los (DAYRELL, 2002). Os jovens resolveram confrontos, solicitaram opiniões sobre as atividades, criaram gestos corporais para acompanhar a melodia, articularam comentários sobre a execução musical dos colegas e organizaram equipes para executar as propostas do grupo.

Sobre o comportamento paradoxal, os jovens manifestaram postura de contestação ao que já estava convencionado. No aspecto projeção para o futuro, mesmo sem querer seguir padrões socialmente impostos, eles expressaram o desejo de estudar, trabalhar e escolher uma profissão tradicional como forma de inserção no universo adulto.

Expressões de formas de sentir e agir dos participantes foram as de perceber-se apaixonado, rivalizando na disputa por um parceiro para trabalhar em equipe ou para se eleger como namorado ou namorada de algum dos colegas. Esses sentimentos eram declarados nas letras das canções, nas escolhas e nos comentários que faziam.

Mesmo que se encontrassem implicados nas sensações românticas, a praticidade também fez parte de suas ações em processos de concentração e atenção para se apropriar de sincronização de movimento rítmico e passos de danças. As atividades rítmicas (nas quais o grupo mostrou dificuldades) demandaram discriminação do certo e do errado, a compreensão de movimentos, a apreensão de gestos e sua execução em sequências sincronizadas.

A expressão corporal rítmica foi uma dificuldade apresentada pelos participantes em contraste com facilidade de execução de canções passionais de gênero sertanejo e *rap*. O conjunto dessas expressões formou um repertório musical, gestual rítmico daquele grupo. Dessa forma as dinâmicas de atenção, concentração, memória, percepção e compreensão foram estimuladas e associadas, pelos próprios participantes, aos afetos que lhes eram imediatos.

Outros aspectos como escolhas e construção de críticas, comentários e ações exigiram o metaprocessamento dos fatos, ou seja, a ação de pensar sobre um pensamento já estabelecido. Essa atividade em geral resultou na reflexão e construção de uma visão diferente daquela obtida na primeira informação.

Embora diferentes aspectos da interação dos jovens tenham sido aqui

sistematizados e discutidos separadamente, um não teria acontecido sem o outro. Importa destacar que as atividades foram sugeridas tanto pela equipe de estagiárias como também solicitadas pelos participantes. Procuramos construir um espaço onde a criatividade e a ludicidade dessem lugar a dinâmicas afetivo-cognitivas que fortalecessem potencialidades e possibilidades de modificação pessoal.

Os participantes do grupo aqui estudado moravam na mesma comunidade e estudavam na mesma escola. Havia mesmo assim, uma diversidade de costumes entre esses jovens que eram amigos, mas conviviam com situações diferentes quanto à estrutura familiar, financeira e cultural. Essa diversidade não impedia que respeitassem limites individuais, que fossem solidários, embora nas suas relações permeassem o julgamento de valor e a rivalidade entre meninos e meninas.

Estas características do grupo se estenderam para dentro do ambiente das interações musicoterapêuticas e se revelaram nas atitudes manifestadas nas atividades musicais. Nesse ambiente inter-relacional foi possível perceber assiduidade dos participantes que, embora não fossem obrigados, compareciam pontualmente aos encontros. Eles vinham com sugestões e ideias para as vivências, agregavam elementos musicais novos em seus repertórios, criavam estratégias para resolver as atividades propostas. Essas manifestações mostraram o quanto os jovens se implicaram para viver e compartilhar o espaço de participação social que foi oferecido pela escola.

Com estas conclusões pudemos entender que os encontros musicoterapêuticos, para aqueles jovens, não se resumiram a um passar do tempo, ou a uma ocupação para tirá-los da rua. Ao contrário durante as atividades, na interação entre os jovens e seus repertórios simbólicos, aconteceram dinâmicas que permitiram a expressão de ideias, o compartilhar de conhecimentos musicais, a resolução de conflitos com descontração e diversão. A música foi o meio que proporcionou aos participantes um lugar social onde partilharam significados culturais que se expressaram na ludicidade, na criação sonora, no protagonismo, no relacionamento paradoxal e na projeção para o futuro daqueles jovens. Ao cantar, dançar e tocar os instrumentos, eles se fizeram audíveis, logo visíveis. O acesso aos bens culturais permitiu que eles tornassem o ambiente escolar em um lugar de encontro, convívio e liberdade de expressão.

Neste espaço, conflitos e desencontros foram manifestados em rotas que nem sempre se desdobraram em reconciliações. No entanto, essas experimentações deram voz e materializaram atitudes e opiniões que eles puderam modificar ou confirmar. Nesses territórios desconhecidos eles transitaram por ideais e comportamentos diferenciados, conhecendo mais de seus limites e possibilidades de pensar, sentir e agir.

Ao término dos encontros, no final do ano letivo, nos deparamos com os olhares daqueles jovens indagando pela continuidade dos trabalhos. Essa foi uma das necessidades com a qual nos deparamos: a instalação de um espaço fixo que gerasse a confiança dos jovens da comunidade quanto à permanência dos vínculos criados,

das atividades compartilhadas, da convivência com os bens culturais. Embora a escola disponibilizasse salas e instrumentos, ainda assim estávamos atrelados a um horário e calendário acadêmico. O projeto foi reativado no ano seguinte, após o período de férias. Alguns participantes voltaram e novos alunos integraram o grupo. Os que desistiram relataram a vontade de voltar, porém, estavam com dificuldade devido às aulas de reforço ou porque precisavam ajudar em casa. Outros que moravam mais distante, não tinham acesso a um transporte para voltar para casa. Outros estavam entrando no mercado de trabalho, precisavam de horários alternativos para os encontros.

Situados nos eventos do dia a dia, os jovens, para seguir seus projetos, abriram mão da participação nas atividades musicais. Acreditamos na necessidade de uma estrutura social mais sólida para que opções de participação em variadas atividades possam ser oferecidas aos jovens. Só assim eles poderão confiar na construção de espaços vitais onde sua invisibilidade seja substituída pela capacidade de agência e decisão que esses jovens revelaram em suas interações.

Estas reflexões finais se confirmam nas opiniões dadas pelos jovens a respeito do trabalho musicoterapêutico que vivenciaram. Segundo suas próprias palavras, nos encontros eles se sentiram motivados, entraram em contato com seus sentimentos, puderam ser espontâneos, tiveram liberdade para dialogar, de reafirmar amizade. Eles lamentaram a finalização dos trabalhos e solicitaram o retorno da musicoterapia na escola. Todas essas ações aconteceram mediadas por recursos musicais que o grupo sugeriu, acatou e transformou. Característica da prática musicoterapêutica, nessa dinâmica interacional, a música foi a base sobre a qual esses jovens instalaram domínios sobre o meio circundante em batalhas rítmicas e melódicas de vozes intensas, muito afeto e protagonismo social.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, S. V.; ARATA, N. 2015. Prólogo. In: HERNANDÉZ, A.; CAMPOS-DELGADO, A.E.(Orgs). *Actores, redes y desafíos: juventudes e infâncias en América Latina*. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte/FLACSO, p13-21.

BAUER, M.; AARTS, B. 2015. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M, GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, p.17-36.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. 2005. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H.; BRANCO P. (Or.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo, Editora Abramo, p. 175-214.

CASTRO, L. R. 2011. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: MOREIRA, M. I. C.. DAYRELL, J. (Org.) *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte, PUC Minas, p. 299-324.

CUNHA, R. VOLPI, S. 2008. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. *Rev.Cient. FAP*, v 3, p. 86-87.

- CUNHA, R. LORENZINO, L. 2012. The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, v.34, p.73-88.
- DAYRELL, J. 2001. *A música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude em Belo Horizonte*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade São Paulo, 409 p.
- DAYRELL, J. 2002. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, Jun. vol.28, p.117-136.
- DAYRELL, J. 2011. Cartas de Belo Horizonte. In: Moreira, M. I. C. STENGEL, M. (Org.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, p.16-17.
- GÁMAZ, A. V.; MATÍNEZ, N. V.; CÓRDOBA, S. F. 2016. Jóvenes en los intersticios de la precariedad, exclusión y violencia. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 52, n.3, set/dez, p. 396- 404.
- GOMES, R. 2007. Análise e interpretação de dados qualitativo. In: MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, p. 79-108.
- HELLER, A. 2008. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 158 p.
- HIKIJ, R. S. G. 2006. *A música e o risco*. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 250 p.
- LEÃO, G. 2011. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte, PUC Minas, v.1. p 99-11.
- LÓPEZ, L. J. 2015. Educacion en artes, ciudadanía y cultura de la paz: acompañamientos artísticos-culturales en escenarios de violencia. In: In: HERNANDEZ, A.; CAMPOS-DELGADO, A.E.(Orgs). *Actores, redes y desafíos: juventudes e infâncias en América Latina*. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte/FLACSO, p. 213-234.
- SILVA, T. A. 2016. Políticas Públicas de juventude e meio ambiente: o que a percepção socioambiental dos jovens pode dizer? *Ciências Sociais Unisinos*, 52(2), maio/agosto, p. 214-222.
- SOUSA, S. M. G. 2011. Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades. In: DAYRELL, J. *Retrato da juventude brasileira: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, p.417-443.

O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DA LEI 10.436 E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria Andreia Lopes da Silva

Acadêmica do 4º ano de Pedagogia na Instituição de Ensino ANAEC (Associação Nova Andradinense de Educação e Cultura) e orientanda da Profa. Me. Marilza Nunes de Araújo Nascimento.

Marilza Nunes de A. Nascimento

Profa. Mestre (doutoranda) em Letras pela UFMS/ CPTL (Universidade Federal De Mato Grosso do Sul-campus de Três Lagoas, docente das Instituições de Ensino ANAEC e UNIESP-Nova Andradina MS.nunesmaril@hotmail.com

Claudete Cameschi de Souza

Profa. Dra. Claudete Cameschi Souza, orientadora da tese de doutorado da doutoranda Marilza Nunes de A. Nascimento

RESUMO: Este artigo objetiva, por meio de uma análise comparativa, descritiva e discursiva, investigar os efeitos de sentidos dos discursos sobre a inclusão do sujeito surdo no ensino regular. Como *corpus* desse trabalho, temos os artigos 2º e 3º da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e também discursos de profissionais da educação que trabalham com alunos surdos. A metodologia utilizada segue a Análise do Discurso de Linha Francesa em que os enunciados discursivos foram recortados e, por meio da materialidade linguística, interpretados os efeitos de sentido. Os teóricos lentes são Michel Foucault para abordar sobre

poder e governamentalidade e Michel Pêcheux ao teorizar sujeito, discurso e condição de produção e outros teóricos que trabalham com a língua numa relação histórica, social e ideológica, a qual é responsável aos efeitos de sentidos discursivos que se emergem em diferentes contextos vividos pela humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, discurso, efeitos de sentido.

ABSTRACT: This article aims, through a comparative, descriptive and discursive analysis, to investigate the effects of the senses of the discourses on the inclusion of the deaf subject in regular education. As a corpus of this work, we have articles 2 and 3 of Law 10.436 of April 24, 2002, as well as speeches by professionals of education who work with deaf students. The methodology used follows the French Line Discourse Analysis in which the discursive statements were cut out and, through linguistic materiality, the meaning effects were interpreted. The lens theorists are Michel Foucault to approach on power and governmentality and Michel Pêcheux in the theorizing subject, discourse and condition of production and other theorists who work with the language in a historical, social and ideological relation, which is responsible to the effects of discursive senses that emerge in different contexts lived by humanity.

KEYWORDS: Inclusion, speech, sense of purpose.

INTRODUÇÃO

A busca pela inserção do sujeito surdo no ensino regular, por meio da educação inclusiva, encontrou na base social muitas dificuldades para sua realização e efetiva execução. A história nos mostra que os surdos foram maltratados e excluídos da sociedade, uma vez que ser diferente, aos olhos da sociedade, era ser incapaz. Discursos excludentes sobre o surdo ressoaram em diferentes contextos históricos, porém nas condições de produção do mundo contemporâneo, surge o discurso de inclusão pautado nas condições de igualdade.

Entendemos que como “apagamento” ao discurso de exclusão, irrompeu-se o discurso de inclusão, pois o contexto histórico atual, aparentemente, não permite atitudes excludentes, uma vez que não é “politicamente correta”, pois como assegura Orlandi (1992, p.75) ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Neste caso, os sentidos são construídos historicamente numa dada condição de produção (Pêcheux, 1997).

Ainda para a autora (1992, p. 59), a memória é feita de esquecimentos, de silêncios e silenciamentos, um sentido é esquecido (ou apagado) para que um novo sentido se constitua ou se esquecem novos sentidos que já foram possíveis, “mas que foram estancados em um processo histórico-político silenciador”

No entanto, presumimos que mesmo o contexto histórico tentando silenciar o discurso de exclusão por meio do discurso de inclusão, aquele ainda permeia os meios sociais de forma velada, porém exacerbada, não fora estancado totalmente da/pela sociedade e isso, supomos, reflete no contexto escolar. A partir de Silvia Junior e Mascia (2009, p. 297-319) compreendemos que o apagamento das diferenças consiste em um desejo ou utopia que tem atravessado o discurso da Educação desde os primórdios. Assim, os embates entre as línguas orais e espaço-visuais são inerentes e constitutivos e que somente nesta situação limítrofe entre línguas é possível pensar as identidades dos sujeitos (surdos e ouvintes) no contexto contemporâneo no Brasil.

Nesse sentido, os discursos legais surgiram, a fim de assegurar a inclusão de sujeitos que sofreram estagnação social em algum momento da história. Porém, nosso questionamento parte da seguinte hipótese: A inclusão do sujeito surdo no ensino regular da educação básica está acontecendo efetivamente como propõe a lei? A materialidade linguística dos discursos analisados produz efeito de sentido de uma real inclusão promotora da equidade social e, conseqüentemente, da construção de conhecimento e a formação cidadã dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem? Os discursos de inclusão propõem a língua de libras como necessária e emergencial no espaço escolar?

Para buscarmos respostas aos nossos questionamentos, esta pesquisa se pauta

na Análise do Discurso de Linha francesa por ser um campo do saber que trabalha com a linguagem marcada por ideologia, num momento histórico e social em que o sujeito se insere.

1 | SUJEITO, DISCURSO, IDEOLOGIA, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ENTREMEADOS PELA GOVERNAMENTALIDADE E PODER

Para execução dessa pesquisa, trouxemos à luz das nossas reflexões os conceitos-chave da Análise do Discurso de Linha Francesa, sujeito, discurso, ideologia, condições de produção e efeitos de sentimento entremeados pela governamentalidade e poder. Essa escolha se deu pelo fato da teoria em questão não tratar da língua apenas pelo viés da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso que, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (ORLANDI, 2005, p.31). Nesse sentido, o discurso significa, ressignifica, por isso é necessária uma articulação entre materialidade linguística ao contexto imediato e ao contexto mais amplo em que os interlocutores estão inseridos, desta forma os sujeitos são construídos pelas ideologias e pelo desejo inconsciente materializado na e pela linguagem.

Entendemos que o discurso de inclusão do sujeito surdo no ensino regular traz em sua materialidade linguística efeitos de sentido produzidos sob a égide de uma ideologia dominante que se cristalizou socialmente e opera na memória discursiva dos sujeitos, pois de acordo com a Análise do Discurso de linha francesa o sujeito é assujeitado por uma ideologia.

A partir disso, entendemos que no mundo contemporâneo, o Estado, opera um poder sobre o sujeito, pois como afirma Orlandi (1998) o sujeito-religioso da Idade Média tornou-se o sujeito-de-direito, próprio do capitalismo. Dessa forma, a linguística define a noção de assujeitamento ao afirmar que sociedade atual representa bem a contradição, ou seja, o sujeito ao mesmo tempo livre é submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites, mas uma submissão sem falhas.

Nesse sentido, esta pesquisa investiga se a liberdade de direito discursivizada e proposta ao sujeito surdo pela lei, liberta-o, conduz a autonomia ou simplesmente o assujeita a uma ideologia dominante imposta pelo Estado em forma de lei. Por outro lado, como a escola trabalha a inclusão, se esta emancipa o alunado, transformando-o num cidadão consciente de seus direitos e deveres, sendo ele um sujeito surdo ou não. E se os profissionais da educação são autônomos o suficiente para se autogovernarem e promover ao educando o autogoverno de si.

Pêcheux (1988, p.162) nos mostra o importante papel que a ideologia representa em diferentes contextos histórico, uma vez que é materializada no discurso, a qual produz interdição dos sentidos. Para isso, o teórico propõe o conceito de condições de produção (1998) ao mostrar que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores.

Esses sentidos vão se construindo historicamente a partir da constelação das relações de poder, que podem ser assumidos ou não pelo sujeito, a depender das posições discursivas que este poderá ou não ocupar em função do funcionamento da ideologia.

Já para Foucault (2006, p.26), o sujeito não é assujeitado e o poder não está ligado a uma coisa, a um objeto, mas a uma situação estratégica, ele é dificilmente localizável ou apropriado por alguém, seu funcionamento se dá em redes e transita entre os indivíduos enquanto seus intermediários, sem que estes sejam seu lugar de origem ou seu alvo privilegiado.

Assim, entendemos, que diferentemente de Pêuchex (1997), Foucault diz que os indivíduos exercem o poder e este se dá em rede, defendemos que o contexto escolar pode operar de forma emancipatória, construindo condições de equidade ao sujeito surdo, valorizando a diferença, oferecendo-lhe um ensino significativo, incluindo-o e não apenas inserido numa sala de aula como mero observador, mas promovê-lo para que tenha o governo de si, não de ser governado pelos outros ou pelo profissional intérprete que apenas traduz informações.

Buscaremos nesta pesquisa, enfatizar a governamentalidade como algo benéfico em que o sujeito precisar buscar formas de autogovernar-se, pois como diz Foucault (2006), os estudos de governamentalidade examinam também as relações entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de subjetivação — formação de sujeitos/cidadãos governáveis — e subjetificação — formação da existência individual problematizando ou questionando determinados aspectos de quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado e como isso é feito. É sob esse olhar que defendemos a inclusão do sujeito surdo no ensino regular, ou seja, um sujeito atuante não um simples observador apenas inserido no contexto escolar.

2 | UM PASSEIO PELA HISTÓRIA...

Para melhor entendermos sobre esse assunto, buscamos na história conhecimentos que para nossa pesquisa são relevantes. Assim, constatamos que na antiguidade os surdos não eram aceitos pelos seus familiares e nem pela sociedade, pois eram vistos como pessoas diferentes, incapazes de receber educação, assimilar e construir conhecimentos. Por isso, eram abandonados, maltratados e muitos deles sacrificados, sofriam perseguição apenas por serem considerados diferentes das outras pessoas. Entendiam que pelo fato de não falarem, não eram capazes de pensar, já que a fala era responsável pelo pensamento, sendo assim não eram considerados humanos.

As primeiras referências de pessoas surdas são encontradas no povo Hebreu¹, por meio da Lei Hebraica, na antiguidade. Naquela época, eles eram adorados como deuses, servindo de mediadores entre deuses e faraós do Egito. Já em outras regiões,

1. Informações obtidas no sítio: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/13441/a-historia-dos-surdos> acesso em 15/01/2016

eles eram lançados ao mar ou de penhascos, ou ainda, oferecidos em sacrifício aos ídolos (deuses). Os surdos eram tratados como seres inválidos condenados à morte.

Durante a Idade Média, os surdos foram tratados indignamente, pois existiam leis que os proibiam de exercer seus direitos de cidadão. Somente no final desse período a surdez passou a ser considerada uma deficiência auditiva.

Como a igreja católica tinha grande influência na sociedade daquela época, passou a se preocupar com os filhos surdos das famílias de maior poder aquisitivo, a fim de elas não se afastarem da igreja. Então, ensinou os surdos nobres para que pudessem participar dos ritos da igreja e as famílias desses sujeitos continuassem a ajudá-la financeiramente. Essas famílias nobres que tinham filhos surdos também passaram a se preocupar em educá-los, pois se os filhos não falassem (comunicar) não teriam direito a herança e sabendo se comunicar seriam reconhecidos pela sociedade.

Já na idade moderna, religiosos, médicos, educadores e filósofos passaram a se interessar pela educação dos surdos, em muitos lugares do mundo os surdos foram ensinados de diversas formas, com sinais, escritas e oralização. Surgiram, nessa época, algumas escolas para surdos e para professores que quisessem ensinar os surdos. Daí em diante os surdos tiveram mais acesso à educação.

METODOLOGIA

Por meio da Análise do Discurso de linha francesa (AD), foram investigados, analisados e interpretados os efeitos de sentido dos discursos de inclusão. Para isso, os *corpora* de análise são enunciados dos artigos 2º e 3º da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, como também discursos de profissionais da educação que trabalham com alunos surdos. Os discursos desses profissionais foram colhidos por meio de questionário composto por 20 questões abertas e objetivas, as quais foram recortadas e selecionados aqueles relevantes ao propósito dessa investigação. Na última seleção do *corpus* optamos por apenas uma questão, pois partindo dela obtivemos enunciados que correspondiam a nossa investigação. Como assegura Orlandi (1999,p.63), o *corpus* é uma construção do analista, sua construção se dá por meio de montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise.

3 | ANÁLISES

Os discursos analisados são especificamente dos artigos 2º e 3º da lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências e de profissionais da educação que trabalham com alunos surdos. Os enunciados foram recortados e agrupados pela afinidade de sentido. Ressaltamos que os enunciados dos profissionais da educação surgiram a partir do questionamento:

Como a inclusão, ao seu entender, acontece ou deveria acontecer no contexto escolar? Foram entrevistados profissionais de escolas públicas da rede municipal e da rede estadual, porém por questão de ética os nomes das instituições de ensino e dos profissionais não foram revelados. Para melhor situar os discursos usamos as siglas. D1(Direto1), D2(Diretor2) C1(Coordenador Pedagógico1), C2(Coordenadora Pedagógico 2) C3(Coordenador Pedagógico 3)

a) *“Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. ”*

b) *“Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.*

c) *“Acredito que deveria ser com mais profissionais capacitados e com uma estrutura física adequada. No modelo de inclusão que temos hoje, não avança.”(D1)*

d) *“Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais da saúde que atendem as crianças com dificuldades Educacionais Especiais. As escolas precisam estar prontas para receber bem os estudantes inclusos, é necessário melhorar o espaço físico e mobilizar a comunidade escolar, capacitar professores, incentiva-los a aprender a língua de sinais etc.”(C1)*

e) *“Nos últimos anos as escolas já começaram a ter um entendimento melhor quanto à inclusão. ” (D2)*

f) *“Em nossa escola, temos dois surdos e duas intérpretes, a inclusão acontece de modo integrado tanto em sala de aula como no âmbito escolar. Como os alunos surdos já estão na escola há mais ou menos dois anos a interação é muito boa! Os alunos surdos e ouvintes interagem o tempo todo em sala de aula. Com alguns alunos, a interação acontece também em libras, pois alguns deles dominam a língua de sinais; porém, com os professores a interação acontece através da intérprete. ” (C2)*

Seguem as análises

Ao analisarmos os discursos legais(a e b), interpretamos na materialidade linguística o uso das locuções verbais deve ser garantido (art. 2º) e devem garantir (art.3º), os quais produzem efeito de sentido obrigação como também de incerteza, pois o verbo auxiliar dever, acompanhando o verbo principal garantir apresentado na forma nominal do particípio e infinitivo modaliza e atenua o sentido de obrigação atribuída aos sujeitos poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos. Nesse sentido, a lei deixa brechas discursivas para que uma obrigação, torne-se uma escolha do poder público de apoiar ou não a difusão de Línguas de Sinais-Libras, como também de garantir atendimento e tratamento adequado aos

portadores de deficiência auditiva. Em vez da locução verbal *devem garantir* (art.3º), deveria ser usado a locução verbal *têm de garantir* porque o efeito de sentido discursivo teria maior força argumentativa e atribuía ao poder público o que lhe é de sua e suma responsabilidade.

No fragmento enunciativo (art.2º) “... apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras...” O verbo *apoiar* reduz e tira a responsabilidade do poder público em relação ao oferecimento de Libras nos órgãos públicos, pois esse léxico, de acordo com o dicionário Houaiss (2006), possui significado de proteger, confiar, amparar, concordar, aprovar. Nesse sentido, a lei não assegura direito, apenas propõe direitos redimindo o Estado a cumprir com as obrigações sociais que lhes são cabíveis.

No enunciado C: “*Acredito que deveria ser com mais profissionais capacitados e com uma estrutura física adequada. No modelo de inclusão que temos hoje, não avança*”. Os léxicos destacados nos possibilitam interpretar que o sujeito discursivo diretor1 não tem certeza de como a inclusão efetivamente se realiza no contexto escolar. No entanto, seu discurso nos deixa transparecer que a inclusão não se realiza, pois nas entrelinhas do discurso, para ele o número de profissionais capacitados é ineficiente, como também a estrutura física da escola. Todo seu discurso produz efeito de sentido de um modelo de inclusão falido, ineficaz e ineficiente, estagnado.

Ainda, ao usar o futuro do pretérito na locução verbal “*acredito que deveria ser*”, o efeito de sentido do seu discurso leva-nos a interpretação que ele também não tem claramente o conhecimento e a certeza de como a inclusão precisa acontecer, pois o tempo verbal futuro do pretérito enuncia um fato que poderia ter ocorrido posteriormente a um determinado fato passado. Neste caso, segundo o sujeito do discurso, esse fato não aconteceu.

Esse efeito de sentido também é interpretado no enunciado D em que o sujeito Coordenador1 também alega a ineficiência do Estado ao que se refere a inclusão ao discursivista: “*Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio(...)*”.

Ao usar a locução adjetiva *de verdade*, há na exterioridade do discurso o efeito de sentido de que a inclusão da forma como está é uma mentira, é fraudulenta, não garante a aprendizagem dos alunos. O pronome indefinido *todos* leva-nos a interpretar que o ensino regular não atende as necessidades de aprendizagem não somente dos alunos inclusos, mas dos não inclusos também. Essa ineficiência do ensino, segundo o sujeito coordenador, deve-se ao não fortalecimento da formação profissional e a falta de rede de apoio da comunidade escolar.

O discurso do sujeito C1 e D1 se dialogam ao dizerem que a parte física da escola não são estruturadas suficientemente para receber alunos incluso. Interpretamos que ambos os sujeitos responsabilizam o Estado por omissão. Podemos apreender esse efeito de sentido nos fragmentos enunciativos: (D1) “*com estrutura física adequada...*” e (C1) “*...é necessário melhorar o espaço físico...*”

Ao dizer em (d) “é necessário(...), capacitar professores, *incentivá-los a aprender a língua de sinais...*”. O sujeito coordenador (C1), mais uma vez alega a negligência do Estado ao cumprimento da lei, pois o artigo 2º diz que este deve garantir formas institucionalizadas de *apoiar* o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação(...). Há nos discursos legais o efeito de sentido de possibilidade de garantir a difusão da Libras, bem com a inclusão efetiva, porém o discurso dos sujeitos da educação desconstrói esse sentido, alegam omissão do poder público.

No enunciado (e) o sujeito diretor D2 enuncia “ *Nos últimos* anos as escolas *já* começaram a ter entendimento melhor quanto a inclusão...” Neste fragmento analisamos o uso dos advérbios de tempo em destaque. Estes produzem efeito de sentido de que no contexto escolar, de forma geral, iniciou o entendimento sobre o que é inclusão, porém não há um determinante de quando essa prática iniciou. No entanto, o uso do léxico *melhor* leva-nos à interpretação de que o entendimento de como é a inclusão não é apreendido totalmente pelos educadores, deixa-nos dúvidas de como os profissionais da educação veem a inclusão e atuam no cotidiano escolar.

Em (f): “Em nossa escola, temos dois surdos e duas intérpretes, *a inclusão acontece de modo integrado* tanto em sala de aula como no âmbito escolar... Como os alunos surdos já estão na escola há mais ou menos dois *anos a interação é muito boa!* *Os alunos surdos e ouvintes interagem o tempo todo em sala de aula.* Com *alguns alunos, a interação acontece também em libras*, pois alguns deles dominam a língua de sinais; *porém*, com os professores a interação acontece através da intérprete. (C2)

Nesse enunciado é possível perceber equívocos linguísticos, ao mesmo tempo que o sujeito coordenador2 afirma que a inclusão acontece dentro e fora da sala de aula e, isso se deve pelo o tempo que os alunos surdos estão naquele ambiente, ela se contradiz ao usar o pronome *alguns* ao se referir ao uso da língua de sinais. Entendemos que a inclusão de surdos só se realiza totalmente se todos dominarem Libras, uma vez que o intérprete ao traduzir informações as passa a partir de suas crenças, formações discursivas, ideologias etc.

A conjunção adversativa, *porém*, reforça o efeito sentido de que a inclusão não é realizada ali naquele ambiente escolar e que a língua de sinais, conforme reza o art.2º da lei 10.436, não é difundida e aplicada a todos. Sendo assim, não é dominada por todos que fazem parte do cotidiano dessa escola.

Para isso, Orlandi (1999) nos explica que somos resultados de uma ideologia e esta se materializa na linguagem. Neste caso, o profissional da educação afirma que ali a inclusão acontece por ser esse o discurso institucionalizado pelo contexto atual, contudo as falhas da língua negam esse efeito de sentido. Orlandi (1999) afirma que o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco, que se dá no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazendo a teoria da Análise do Discurso Francesa à nossa prática investigativa, entendemos que o Estado opera com o discurso de inclusão e para isso, criou leis para que a ela acontecesse no contexto escolar. Assim, ao descrever e analisar *os corpora* selecionados, interpretamos que a efetiva inclusão não se realiza nos ambientes investigados, ora porque o Estado não assume sua responsabilidade, ora porque os profissionais da educação não têm clareza de como deve acontecer a inclusão. Isso faz que alguns discursos emergem e em sua exterioridade produzam efeitos de sentidos que não correspondam com o pretendido pelo sujeito que o discursivisa.

Ao nos pautar em alguns conceitos básicos da teoria utilizada, analisamos que o sujeito profissional da educação é clivado por uma ideologia que se perpetua historicamente, ou seja, o sujeito surdo ainda é deixado de lado, não está incluso socialmente, porém essa exclusão é velada. Não responsabilizamos aqui o sujeito educador, mas interpretamos que estão bem alheios de como a inclusão do sujeito surdo deve acontecer no ensino regular.

Em relação ao Estado, trazemos à luz de nossas reflexões o conceito de governamentalidade defendido por Foucault (2006) que diz que a soberania do Estado foi substituída pelo poder disciplinar. Entendemos que isso ocorre por meio dos discursos das leis. No entanto, interpretamos, que em relação a inclusão do sujeito surdo no ensino regular, esse poder de Estado não acontece, é negligente. Por outro lado, sabemos, ainda de acordo com o teórico, que o poder se dá em rede, ele é benéfico e se a sociedade não se assujeitasse a um poder dominador, transformações sociais ocorreriam.

Vimos também que o discurso legal de inclusão apenas a propõe, uma vez que na materialidade linguística desse discurso o efeito de sentido é de incerteza, possibilidades, apontamentos e não uma obrigação do estado.

Concluimos, portanto, que mudanças precisam acontecer urgentemente, simplesmente discursivisar sobre a inclusão não é a solução, é preciso fazê-la realmente acontecer. As condições de produção que emergem tais discursos declaram a inclusão do sujeito surdo como essencial, necessária e que está implantada no Brasil de forma eficiente e eficaz, mas nossa pesquisa aponta que não é isso que acontece *in locus*.

Pautados em Orlandi (2004, p.31) reafirmamos que a língua está relacionada intrinsecamente à história e ideologia e o sujeito fala pela posição que ocupa, porém, seu discurso é sempre um já dito e por isso vem ao mundo marcado por crenças, intenções e subjetividades, deixando “escapar” aquilo que tentamos camuflar ou apagar. Sendo assim, interpretamos que exclusão do sujeito surdo ainda é muito forte na sociedade moderna e não sendo diferente nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. In: _____. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.

_____. *A ordem do discurso*. (1971) Tradução de Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.

ORLANDI, ENI P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez e editora da Unicamp, 1988.

_____. *As formas do silêncio: no movimento de sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *As formas do silêncio: no movimento de sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de E. P. Orlandi *et alii*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?* Campinas: Pontes. 1990.

_____. *Ler o arquivo hoje* In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de Leitura: da História para o Discurso*. Tradução de Bethania, S. C. Mariani. 2ª edição. Campinas /UNICAMP, 1997. p.55-66.

_____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997. p. 61-105.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/13441/a-historia-dos-surdos>

O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: ESSE BEM INCOMPREENSÍVEL

Valdenides Cabral de Araújo Dias

valdenidesdias@hotmail.com

UFRN/CERES/Campus de Currais Novos

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo discutir a subutilização do texto poético em salas de aula do Ensino Fundamental. Partimos do conceito candidiano de literatura, enquanto bem que deve chegar a todos, para que através dela possamos atingir a nossa cota de humanidade. O texto poético precisa encontrar no espaço escolar a receptividade de seus pares para que alcancemos o objetivo pretendido por Candido (1988) e Pinheiro (2007). A escola como agência de letramentos (COSSON, 2004), alicerçada nos Parâmetros Curriculares (PCN) precisa repensar o que faz e o que tem feito do texto literário em sala de aula, mais especificamente, com o texto poético. Quando Zilberman (2008), propõe a leitura como exercício que conduz à compreensão do texto literário, ressalta que essa aproximação do aluno com a literatura promove a sua autoafirmação em relação aos significados que podem trazer para as suas experiências pessoais (quando a leitura é feita individualmente) e para as vivenciadas em sala de aula (no ato da leitura coletiva). A sua quase não abordagem em sala de aula distanciando o aluno de uma das espécies do texto literário impede o aluno de desenvolver um letramento

mais amplo que o oferecido por outros gêneros. Devemos pensar que a leitura do texto literário em geral não se presta a fins pragmáticos e, menos ainda, como pretexto para o ensino de gramática. Os resultados aqui apresentados apontam para: a) falta de empatia do professor com o texto poético; b) exploração inadequada no livro didático; c) inexistência de projetos de leitura; d) proposição de leitura do texto poético. **PALAVRAS-CHAVE:** letramento. Poesia. Ensino. Estratégias.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma abordagem sobre o letramento poético na sala de aula do Ensino Fundamental maior, a partir do que considero a poesia como algo latente no ser humano, capaz de ser despertado pelo jogo lúdico de seus elementos compositivos e pela essência estética de seu conteúdo. A intenção maior é desmistificar o texto poético como aquele que apresenta as maiores dificuldades de interpretação, oferecendo ao leitor algumas estratégias de leitura que proporcionem ao leitor um encontro com a poesia, em seu ambiente escolar, advindo de múltiplas leituras que abarquem desde a estrutura poemática que a contém aos elementos que lhe dão sentido, analisando o papel do leitor frente ao texto

poético, bem como vendo o possível espaço para exploração desse gênero na sala de aula e também observando a exploração no livro didático, para, no final, fornecer uma estratégia de leitura do poema que culmine em um letramento adequado, de forma a aliar o prazer e o ensinamento, tornando a sala de aula num espaço onde circule saber com competência, partilhado por professor e alunos.

Penso aqui o letramento poético a partir da interpretação conceitual sobre letramento de Soares, “como necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 96) e, mais especificamente, do conceito de letramento literário de Cosson, como “expansão do uso do termo letramento”, observando-se a sua singularidade. (COSSON, 2004, p. 102), num processo capaz de formar “leitores experientes” através da literatura. Primeiro porque o texto poético, para entendê-lo, requer que o leitor ultrapasse a materialidade de seus elementos estruturais e adentre em seu universo simbólico. Requer, portanto, uma percepção não somente dos seus explícitos – palavras, rimas, ritmo, melodia, verso, estrofe – mas dos implícitos produzidos pelas escolhas estilísticas de seus autores. Escolhas estas que tecerão o enredo poemático, pontuando-o de vazios (em maior ou menor grau) a serem preenchidos pelo leitor proficiente.

O leitor de poema, para sentir a poesia que aí reside, necessita estabelecer conexões de compreensão que atestem essa proficiência. Compreender a poesia que há no poema significa desdobrar a síntese do mundo dada pelo autor, atravessar a caverna platônica e ir de encontro à luminescência das palavras até atingir os seus sentidos. Por essa razão, acrescento o texto poético ao pensamento de Cosson, a respeito dos quatro modos de ler o texto literário, quando ele diz que a leitura do “texto-leitor” é o “modo de ler, por excelência, daquele que busca ser emocionalmente tocado pelo que lê” e coloca apenas alguns tipos de narrativas como exemplo, esquecendo-se de elencar o texto poético. Para ele,

O modo de ler do *texto-leitor* é aquele que tem o texto como uma configuração de mundo, fazendo da leitura o desvelamento desse mundo[...]. Além do mais, apesar de ser associada a uma leitura meramente impressiva, logo superficial, a leitura do *texto-leitor* pode ser feita por meio de um mergulho profundo na mensagem da obra, mostrando que o texto vai muito além da superfície das palavras. (COSSON, 2017, p. 76)

Supondo que toda leitura inicial é impressiva e, com o tempo, vai ganhando profundidade, uma vez que o leitor vai se tornando mais experiente e, com isso, ampliando os seus horizontes de compreensão, afirmo que o leitor de poesia se enquadra nesse tipo de *leitor-texto*, pois consegue captar nuances embutidas nas imagens e figuras que a condensam. Ele realiza, quando bem orientado, “os quatro modos de ler o texto”, ordenadamente, como propõe Cosson, que é, primeiro, a “leitura do *texto-autor*”, para averiguar questões de pertencimento e autoria, de traços definidores de estilo, de compreender sua autotextualidade¹.

1. Termo utilizado por Lucien Dallenbach (1979) para designar traços que se repetem dentro da obra de um mesmo

O leitor de poesia está apto, portanto, à leitura de qualquer gênero textual, pois atingiu a compreensão máxima, do mínimo de palavras que o poema lhe oferece. Esse tipo de leitor plenifica a compreensão do mundo, ultrapassa as barreiras linguísticas do significado/significante para construir, em outro estágio da linguagem, um sentido rizomático para o signo que no poema, comporta múltiplas faces: é significado/significante, som, ritmo, rima, melodia, emoção, ludicidade.

Entre esse e o leitor dos demais gêneros reside a grande diferença: a condição de ser tocado sensivelmente pelos signos que compõem o poema, ampliando, com isso, a compreensão de si, do outro e do mundo circundante. Não se trata mais de um leitor iniciante, mas iniciado nas artimanhas do texto poético e na singularidade da obra do autor escolhido. Nesse caso, a relação *texto-leitor* está agora para além da compreensão das singularidades autorais e do entretenimento. Aqui ele já se encontra no âmbito do texto-contexto, estabelecendo comparações, relacionando temas e elementos intrínsecos e extrínsecos ao texto, desdobrando possibilidades de sentidos, isto é, o leitor de poesia já tem percebido, nesse ponto, que

a poesia pode servir, quem sabe, para nos ajudar a conviver com nossa interioridade, não como forma de isolamento nem como repúdio à realidade de fora, mas como aquela experiência decisiva que pode conduzir à sintonia com o mundo em redor. (MOISÉS, 2007, p. 111)

Uma vez em “sintonia com o mundo em redor”, ou seja, em harmonia com o contexto que sua leitura lhe proporcionou, o leitor de poesia aciona as imagens produzidas pelo poema, confrontando-as com suas emoções e idealizações de mundos, inclusive o real. Isso é possível porque o poeta, mesmo independente de sua vontade, também idealizou e observou mundos, emocionou-se, sentiu e comunicou seus sentimentos. A comunicação é, pois, uma das funções da poesia e, “mesmo quando o poeta está consciente de não querer comunicar nada em particular, quando ele escreve para os mortos ou para ninguém, um poema pode ser um monólogo; mas é um monólogo feito em voz alta.” (HAMBURGER, 2007, p.31)

Daí pensar o leitor de poesia como o que melhor desenvolve suas capacidades de compreensão crítica e reflexiva acerca do lido. Esse leitor, quando lê o poema, consegue desenvolver uma atitude de escuta, o poema se faz ouvir e a comunicação se efetiva, ocorrendo o que Cosson fala em relação ao aprofundamento do modo de ler texto-leitor: “há um mergulho profundo na mensagem da obra mostrando que o texto vai muito além da superfície das palavras” (COSSON, 2017, p. 76). Nesse mergulho cognitivo e emotivo, há a apreensão do contexto histórico, social e cultural que irá sustentar o pensamento do leitor no ato da interação. Pensar que essa interação é oportunizada dentro do espaço escolar é acreditar que tal ambiente está, de fato, seguindo as considerações traçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação à diversidade de gêneros e, sobretudo, no que diz respeito à especificidade do texto literário, quando afirma que

autor, através da autorreferenciação.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p.27)

Dentro desse exercício que envolve o reconhecimento das singularidades que envolvem o texto literário, pensemos na relação que se estabelece, na sala de aula, entre o poema e o aluno, entre o hábito ou o gosto pela leitura do texto poético e entre o professor e o aluno. O poema, como nenhum outro, requer uma atenção especial em função de sua densidade sintética.

Da compreensão dessa síntese densa se firmará um pacto com o poético. Nesse pacto, figurarão o professor, o poema e o aluno-leitor: o primeiro, como leitor proficiente, produtor de estratégias mediadoras entre o poema e o aluno-leitor; o segundo, como recorte sintético de mundo, com sua carga de sentidos exposta no próprio corpo e outras tantas cargas exploradas e compreendidas a partir das estratégias utilizadas pelo professor; o terceiro, como aprendiz, receptivo ao poema, guiado pelas ações do professor, que o guiará na busca pelo poético existente em cada verso, estrofe, melodia, ritmo, rima (quando houver), culminando com a apreensão da poesia, enquanto essência do poema.

Esse seria um possível caminho para o desenvolvimento de um gosto pela leitura do poema, um futuro hábito concretizado da leitura literária em todos os gêneros. Resta-nos saber se escola e professores estão aptos a verem no texto literário e, em especial, no poema, a porta de entrada para a proficiência leitora de seus alunos.

O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: UMA PORTA ENTRAVADA

A escola, como principal mediadora do letramento literário, pode utilizar-se do texto poético para incitar o aluno a fazer o que Drummond sugere em “Consideração do poema”, do livro *Procura da poesia* (1983): penetrar surdamente no reino da palavra poética, numa espécie de jogo que parte de um texto, aparentemente difícil, para adentrar na sua apreciação e, desta, promover um redimensionamento crítico e reflexivo do lido.

A escola, cujo papel deveria ser formar leitores, apresenta um tempo e espaço exíguo para tal atividade e, quando acontece, muitas vezes é de forma aleatória e sem planejamento, o que compromete o seu desenvolvimento. Há que existir três componentes para que a leitura se faça presente na escola de forma adequada: espaço, tempo e empatia do professor. Se Rezende (2013, p. 111) atribui maior importância à falta de “espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”, ousar dizer que o maior problema está na dupla falta do professor:

empatia com o texto literário, especialmente o poético, e planejamento. E a que se deve essas falhas em relação ao professor? Podemos pensar nos currículos dos Cursos de Letras, que dão à literatura um espaço reduzido em relação às demais áreas. E quando falamos em componentes curriculares voltados para a produção de textos, estes se voltam para a leitura e produção de textos em diversos gêneros e para o estudo dos elementos concernentes à organização linguístico-discursiva, sem nenhuma preocupação com o estudo do gênero literário.

Atribuir essa falta de empatia do professor com o texto literário e, especificamente, com o texto poético, a esse fator de formação lacunar, comprovaria o seu desempenho em sala de aula. Como consequência, temos o planejamento inadequado do ensino da leitura literária e o apego ao modelo de leitura apregoado nos livros didáticos. E se nos perguntarmos se o problema está no modelo apresentado pelo livro didático, enumero aqui alguns aspectos que rejeitaria essa perspectiva. Primeiro, os livros didáticos existentes no mercado atual são elaborados considerando o que recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando o texto como unidade de ensino:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem. (BRASIL, 1998, p. 28)

No momento em que os PCN pluralizam a palavra texto, da mesma forma que pluraliza a palavra gênero e discurso, os livros didáticos seguem, em maior ou menor grau, essa compreensão, dando condição ao professor de desenvolver em sala de aula projetos que vão do uso da oralidade à produção do texto literário. É o caso da coleção “Para viver juntos”, da Edições SM, onde os autores², antes de apresentarem o sumário com os conteúdos dos livros, propõe aos seus leitores um conhecimento prévio, explicando-lhes, em detalhes, o seu funcionamento e norteando tanto o professor quanto o aluno sobre o que vai aprender em cada capítulo, cuja abertura é feita com um texto literário, conforme o tema a ser explorado, à exceção dos capítulos que exploram o gênero notícias, artigo e entrevista. O volume correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, dentro do universo do gênero literário, explora o romance de aventura, o conto popular, a história em quadrinhos, o relato de viagem e o poema.

Tomamos aqui o que os autores estabeleceram para ser estudado no capítulo 6, que é o poema. Há que considerarmos que o poema não está concentrado apenas neste capítulo. Entre parlendas, letras de músicas e os poemas propriamente ditos, há uma série de atividades espalhadas pelo livro que não condizem com o primoroso recorte lítero-musical feito pelos autores. São atividades que exploram elementos gramaticais, sem nenhuma exploração interpretativa, desconsiderando o teor semântico e se atendo apenas ao seu aspecto morfológico, como podemos perceber

2. Cibele Lopreti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares.

na figura abaixo:

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Substantivo

1. Leia a letra de música a seguir.

Diariamente
Para calar a boca: rícino
[...]
Para viagem longa: jato
Para difíceis contas: calculadora
Para o pneu na lona: jacaré
Para a pantalonada: nesga
Para pular a onda: litoral
Para lápis ter ponta: apontador
Para o Pará e o Amazonas: látex
Para parar na Pamplona: Assis

Para trazer à tona: homem-rã
Para a melhor azeitona: Ibéria
Para o presente da noiva: marzipã
[...]
Para o outono a folha: exclusão
Para embaixo da sombra: guarda-sol
Para todas as coisas: dicionário
[...]
Para você o que você gosta: diariamente

Nando Reis. Diariamente. Intérprete: Marisa Monte. Em: *Mais*. EMI, 1991.

a) Entre todas as palavras que compõem a letra dessa música, identifique o que se pede.

- Cinco palavras que nomeiam coisas ou objetos.
- Três palavras que nomeiam lugares específicos.

b) Por que essa música tem como título a palavra *diariamente*?

Várias das palavras apresentadas no final de cada verso dessa música servem para nomear elementos que fazem parte do dia a dia de muitas pessoas. As palavras que têm a função de nomear os seres em geral recebem nome de **substantivos**.

Figura 1

A parte intitulada “reflexão linguística”, onde a letra da música, que pode ser também considerada um poema, aparece, tem por objetivo pretendido pelos autores introduzir “a reflexão crítica sobre um conceito gramatical com base em situações de uso da língua” (COSTA, 2014, p. 6). O que se depreende é que o texto foi utilizado apenas para extração de determinado número de palavras com funções gramaticais definidas, na letra “a” da questão, sem nenhuma conexão com a letra “b”, que acena para uma possível compreensão do texto que contém, para o 6º ano, um alto grau de dificuldade interpretativa, por contemplar, entre outros intertextos, o histórico e o geográfico. Ou seria para o aluno responder, coerente com a letra “a”, que está se referindo a um advérbio de tempo? Dessa forma, podemos dizer que o texto foi subtilizado ou utilizado apenas como pretexto para exploração de conteúdo gramatical.

Vejamos o capítulo 6, destinado ao estudo do poema. Os autores já anunciam, previamente, o que o aluno vai aprender: “características principais do poema, a arte do poema, pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos, acentuação de hiatos e ditongos” e não somente sobre o poema, como imaginamos pelo título do capítulo. Em seguida, tenta estabelecer um diálogo entre uma pintura de Keith Haring³ (1985) e um trecho do poema **A porta**, de Vinícius de Moraes. Os questionamentos traçados separadamente entre a pintura e o poema, não apresentam nenhuma relação, a não ser para explicar no item 3, que ambos são obras de arte, a considerar que, em seguida, os autores explicam o poema como sendo “uma das modalidades de obra de arte” (COSTA, 2014, p. 189).

O poema que vem em seguida, é **O menino que carregava água na peneira**, de Manoel de Barros, introduzido, acertadamente, por uma pequena biografia do autor e seguido de um glossário. Na seção “Estudo do texto”, que se divide em três

3. Artista gráfico americano que revolucionou a pintura urbana baseada no graffiti, na década de 80.

subseções, “para entender o texto”, “o contexto de produção” e “a linguagem do texto”, os autores exploram todos os aspectos a partir do poema de Barros, evidenciando a cada etapa interpretativa, os seus elementos constitutivos, ou seja: linguagem figurada, eu lírico ou eu poético, poema e poesia, estrofe, verso, rimas, ritmo, além de intercalar trechos de outros poemas, ampliando assim, as chances de compreensão do aluno.

Até aqui, penso que o livro didático, utilizado como modelo desta análise, atinge parcialmente seus objetivos. Se o livro traz um conglomerado de atividades que atendem desde o estudo gramatical ao textual, é óbvio que tais atividades irão, inevitavelmente, ser exploradas a partir dos textos de cada capítulo. Ou seja, ao pensar dessa forma, estendo a outros livros didáticos esse mérito. Fica, portanto, o questionamento, que soa como constatação de que o livro didático é uma ferramenta de trabalho auxiliar ao planejamento do professor e não o seu substituto. O professor precisa assumir o seu papel principal em sala de aula e deixar a coadjuvância para o livro didático. Desse modo, o professor precisa acabar com a impressão confirmada por Tardelli (2002), para quem

O livro didático é presença constante em sala de aula; geralmente, ele assume o estatuto de autoridade, pois sua programação, na maioria das vezes, é seguida fielmente pelo professor. Em geral parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos e as suas falas. (TARDELLI, 2002, p. 37)

Precisamos mudar o foco de nossas ações em sala de aula. Não basta o nosso aluno ter um livro didático de qualidade, mas um professor de qualidade que saiba transformar esse livro num instrumento potente de aprendizado, tanto de leitura quanto de escrita. E o caminho está na sua postura enquanto mediador de leituras as mais diversas, tantas quantas forem apresentadas pelo livro e outras tantas que se ajustarem à ampliação de horizontes de expectativas de aprendizagem de seus alunos que, em princípio, parecem desmotivados à leitura em sala de aula, mas a causa também pode ser aulas desmotivadoras. O professor, ao avaliar a aprendizagem de seu aluno também precisa de auto-avaliar e buscar ser esse agente transformador pela leitura, aplicando estratégias leituras que possam suprir essas lacunas e que lhe dê maior prazer em ensinar e atingir um resultado satisfatório, no sentido em que Solé (1998) afirma que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 72).

PENETRANDO NO REINO DAS PALAVRAS POÉTICAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A poesia, seja popular ou erudita, exerce um fascínio no leitor. Uma vez explorada com competência, pelo professor, o aluno desenvolverá o gosto que se transformará em hábito futuro e se estenderá para fora dos muros da escola. Hoje, sabemos, a escola cumpre um papel complexo que é o de desenvolver, além do saber

escolarizado, algumas ou tantas competências que antes eram desenvolvidas no seio familiar, como conceitos comportamentais e valorização da escola como espaço de saber.

A leitura do poema em sala de aula nasce da necessidade de sentirmos o mundo real de uma forma mais prazerosa e lúdica, de aportarmos nossa imaginação no “universo fabulado” de que fala Candido (2004, p. 174). A estrutura poemática, composta de estrofes, versos, rimas, ritmo, melodia, entre outros, permite ao professor e ao aluno compará-la à música, de onde o poema se originou. Assim, estudar o poema em sala de aula é a chave mágica por onde entrará a compreensão do mundo, a criticidade do mundo e o deleite do leitor. É a via por onde podemos iniciar o hábito da leitura. É o gênero textual por excelência ligado ao prazer do texto, à sua fruição, seja o poema erudito ou popular. É por onde o leitor vai experimentar a sensação de prazer, de emoção, que chamamos poesia e então atingir o letramento poético.

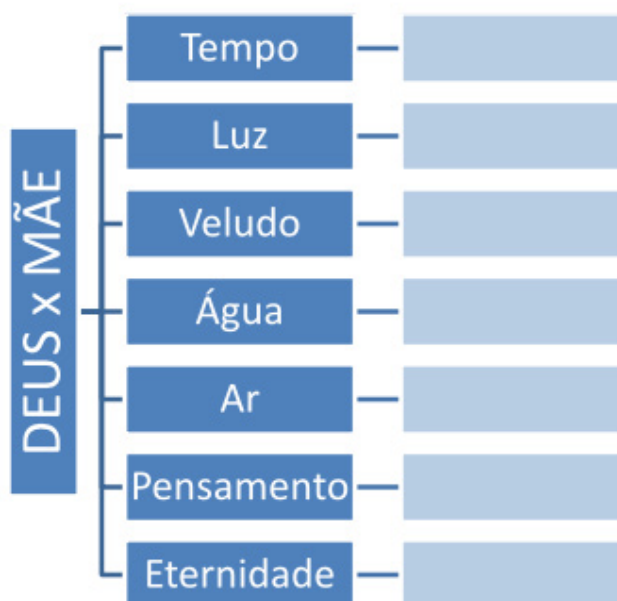
O letramento poético dilata o letramento literário no sentido em que as possibilidades interpretativas se ampliam a partir de seu universo subjetivo e, muitas vezes, destituído de uma lógica coesiva à qual o leitor está acostumado, opera reações positivas nos leitores. O poema se apresenta ao leitor com sua sintaxe própria, obedecendo mais a uma coerência semântica que sintática. Nesse sentido, o professor precisa estar atento a novas formas de como trabalhá-lo em sala de aula. Se ele tem em mente que o seu aluno necessita melhorar a compreensão do poema lido, poderá sugerir estratégias de leituras e escrita que abarquem desde o vocábulo até o verso, a estrofe e, por fim o poema inteiro.

Aqui, proponho uma estratégia denominada mapas⁴ de leitura poética, onde o aluno terá a oportunidade de, gradativamente, ir adentrando nos sentidos do poema, desde os elementos estruturais até seu conteúdo. Esses mapas são compostos em duas etapas: a primeira, voltada para a compreensão de vocábulos, o mapa lexical, cuja função é mostrar, primeiramente, o sentido dicionarizado dos termos em destaque para que, em seguida, o aluno perceba que as palavras, possuem sentidos fixos, denotativos ou metalinguísticos, uma vez que expressa o que representa e sentidos móveis, conforme o contexto. A segunda etapa apresenta essa outra face móvel que denominamos de sentido conotativo ou figurado, cuja compreensão surge a partir das relações estabelecidas, contextualmente, entre os termos no ato da leitura. A esta, voltada para a construção dos sentidos do texto, o mapa semântico, funciona para estabelecer relações de sentidos que ficaram escondidos pelos implícitos do poema, favorecendo, portanto, a compreensão global.

Assim como os mapas geográficos são ferramentas básicas para a compreensão simbólica do espaço impresso no papel, os mapas poéticos irão possibilitar ao aluno a

4. Os mapas de leitura poética foram por mim criados, a partir do mapas conceituais de Novak e Gowin (1984) para serem utilizados por uma orientanda do Profletras-Currais Novos, em sua intervenção com o cordel em salas ejeanas, em 2015, cujos resultados foram satisfatórios e merecem ser socializados e estendidos às demais espécies poemáticas. A intervenção tem como título: **UMA CARRADA DE SONHOS: DO BAÚ DO ANTÔNIO FRANCISCO PARA A SALA DE AULA**, aplicada e defendida por Maria Isabel de Macedo Azevedo.

leitura de um outro tipo de espaço que, embora esteja impresso no papel, sua legenda está internalizada nas lacunas existentes no texto e precisam ser desveladas no ato do preenchimento, como podemos verificar no exemplo que se segue, onde utilizo o poema **Para sempre**⁵, de Drummond (2012). O mapa lexical ou gráfico lexical 1 irá abarcar os vocábulos que se ligam diretamente aos termos “Deus” e “mãe”, onde serão acrescentados, após consulta ao dicionário, seus respectivos significados. Assim, temos, por exemplo:



Mapa lexical 1

De posse dos sentidos dicionarizados, o aluno é guiado ao mapa semântico para estabelecer, agora, relações de sentidos que não dependem apenas da palavra em seu estado de dicionário. Nele, as relações são inferenciais, desde os conhecimentos prévios acionados. Vejamos por que, no poema, as relações de sentidos irão se estabelecer em dois mapas que se completam: Deus e mãe. A partir desses dois vocábulos o aluno verifica no poema, ainda acionando os conhecimentos prévios em relação à figura de Deus, alguns outros vocábulos que podem muito bem servirem para designar os sentidos de mãe. Assim, observemos no mapa semântico o resultado que irá gerar uma ampliação de sentidos, o que tornará o poema mais compreensível e o leitor mais competente:

5. Por que Deus permite/que as mães vão-se embora?/Mãe não tem limite,/é tempo sem hora,/luz que não/apaga/quando sopra o vento/e chuva desaba,/veludo escondido/na pele enrugada,/água pura, ar puro,/puro pensamento./Morrer acontece/com o que é breve e passa/sem deixar vestígio./Mãe, na sua graça,/é eternidade./Por que Deus se lembra/— mistério profundo —/de tirá-la um dia?/Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei:/Mãe não morre nunca,/mãe ficará sempre/junto de seu filho/e ele, velho embora,/será pequenino/feito grão de milho. (DRUMMOND, 2012, p. 76)



Mapa semântico 1



Mapa semântico 2

De posse dos dois mapas semânticos preenchidos, o aluno vai ter desenvolvido as habilidades de leitura, conforme Pressley (2002)⁶ e poderá, ele próprio chegar a elaborar seu próprio mapa semântico, no momento em que atinge a sumarização e síntese, podendo ficar mais ou menos assim:

6. Pressley (2002), nomeia sete habilidades ou estratégias que, orientadas pelo professor e seguidas pelo aluno, resultará em êxito, em proficiência leitora, quais sejam: **conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese**



Mapa semântico 3

Ocorre aqui as articulações de sentido, ou seja, o aluno passa a perceber que as ligações estabelecidas no poema vão além do que está escrito. O poema condensa as ideias que são dilatadas no preenchimento de cada mapa e, posteriormente, transformado em um texto coeso e coerente, posto que está apto a apresentar, oralmente e por escrito, a sua compreensão do poema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Moisés afirma que “a linguagem poética se distingue das demais por seu acentuado poder de síntese, pela infinita variedade de seus expedientes e pela capacidade que tem o poeta de falar nas entrelinhas” (MOISÉS, 2012, P. 17). Concordo com o crítico e acrescento que possivelmente este seja o fator preponderante que afasta o texto poético da sala de aula. A estratégia dos mapas de leitura entram como um facilitador na busca dos sentidos que estão imersos nas entrelinhas. Dependendo do grau de complexidade do poema, os mapas vão se tornando mais complexos e tecendo as ligações semânticas necessárias a sua compreensão. Por sua especificidade, o texto poético se encaixa nessa estratégia dos mapas conceituais, porque “servem para tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica.” (NOVAK, GOWIN, 1984, p. 31).

Deixar que a poesia entre na alma do professor e dos alunos, sensibilizando-os para desenterrar portas de mundos incompreendidos e neles penetrar, com prazer e desprovidos de clichês que dão ao poema o status de difícil de ser compreendido. Concluindo, “para gostar de poesia é preciso lutar contra toda sorte de preconceitos, os “conservadores” e os “avançados”. O leitor do texto poético está apto à leitura de quaisquer textos, literários ou não, uma vez que aprendeu a lidar com a não linearidade fornecida pelas narrativas. Ele lê dentro de um esquema poemático que o distingue dos demais, escrito numa linguagem sintética e metaforizada. A especificidade do

poema capacita o leitor à compreensão de subjetividades mais amplas, cujo controle o eu lírico não dá conta.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Isabel de Macedo. *Uma carrada de sonhos: do baú do Antônio Francisco para a sala de aula ejeana*. Natal, 2016, 131 p. Dissertação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Letras. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. In: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 08/11/2017.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, Cibele Lopresti. *Para viver juntos: português: ensino fundamental, 6º ano* / Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. – 3ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2014. – (Para viver juntos; v. 6).

DALLENBACH, Lucien. *Intertexto e autotexto*. In: *Intertextualidades*. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979

HAMBURGER, Michael. *A verdade da poesia: tensões na poesia modernista desde Baudelaire*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia e utopia: sobre a função social do poeta e da poesia*. São Paulo: Escrituras, 2007.

_____. *Poesia não é difícil*. São Paulo: Biruta, 2012.

NOVAK, Joseph Donald, GOWIN, D. Bob. *Aprender a aprender*. Trad. Carla Valadares. Lisboa: Paralelo Editora, 1984.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Edição do autor, 2007.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Gilford, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. In: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 08/11/2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

REZENDE, Neide Luzia *et all* (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? Letras, Passo Fundo, RS, v. 5, nº 1, jan./jun.2009.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Elizabeth Pereira Barbosa

Universidade Estadual de Feira de Santana.
Departamento de Educação. Feira de Santana-
Bahia.

Luciana Freitas de Oliveira Almeida

Universidade Estadual de Feira de Santana..
Graduanda em Licenciatura em Educação Física.
Feira de Santana- Bahia

RESUMO: Este texto apresenta uma análise sobre a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo, em uma escola municipal, de um distrito de Feira de Santana. Tem como objetivo identificar o lugar que ocupa os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças do campo. Para tanto utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Buscou-se fazer um levantamento, dos últimos cinco anos (2010 a 2015) no banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), dialogando também com autores que debatem sobre educação do campo, educação infantil, jogos e brincadeiras. Constatou-se a ausência de um professor de Educação Física na escola e os jogos e brincadeiras são utilizados como estratégia metodológica ou apenas no recreio. Não há carga horária reservada para jogos e brincadeiras como conteúdo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo, Educação infantil, Jogos e brincadeiras

ABSTRACT: This text presents an analysis on the pedagogical organization of work with Physical Education in Infantile Education of the Field, in a municipal school, of a district of Feira de Santana. It aims to identify the place occupied by games and games in the school environment of rural children. For that, the qualitative research approach was used. A survey of the last five years (2010 to 2015) was carried out in the ANPED (National Association of Research and Post-Graduation in Education) database, also discussing with authors who debate on the field education, children's education, games and jokes. The absence of a physical education teacher in the school was verified and the games and jokes are used as methodological strategy or only in the recreation. There are no hours reserved for games and games such as school content.

KEYWORDS: Field education, Children's education, Games and play

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a fazer uma análise sobre a organização pedagógica com os jogos e brincadeiras nas aulas da Educação Infantil do Campo, em uma escola municipal, de

um distrito de Feira de Santana. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa maior, vinculado ao Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE) intitulado: “Educação infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”. Este texto discute a educação infantil do campo, abordando-a numa perspectiva crítica e compreensiva tendo como objetivo identificar o lugar dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Infantil do Campo.

Para analisar a organização pedagógica com os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Infantil do Campo utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. (ANDRÉ e LUDKE, 1986) Com um olhar investigativo de estudante de Licenciatura em Educação Física, foi analisado como os jogos e brincadeiras aparecem nos documentos oficiais, no ordenamento jurídico e as contribuições que os jogos e brincadeiras populares proporcionam às crianças da Educação Infantil do Campo.

Na revisão de literatura foi realizado um levantamento, dos últimos cinco anos (2010 a 2015) no banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), os achados revelaram que a produção na área ainda é pequena. O texto dialoga com as produções de autores como: Caldart (2009); Coletivo de Autores (1992); Darido e Rangel (2008); Friedmann (1996); Freire e Scaglia (2003); Mendes (2015); Moura (2009); Saviani (2016); Silva (2005) e Teixeira (2013) que debatem sobre as temáticas educação do campo, educação infantil, jogos e brincadeiras.

Foram utilizados também o ordenamento jurídico e os documentos oficiais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 2009), Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (BRASIL, 1997); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Além da revisão da literatura utilizamos dados da pesquisa, como observações e visitas às escolas. Com base nos dados coletados nas escolas e na revisão de literatura foi realizada a análise e a sistematização dos dados.

2 | PROBLEMATIZANDO O LUGAR DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A Pedagogia Histórica-crítica apresenta uma concepção de educação que conforme Saviani (2016, p.17) é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Diante disso, o papel da educação é apresentado como o fator principal de tornar os indivíduos atualizados à sua época, ou seja, a criança nasce e através das interações sociais e educacionais se tornará atual à sua época. Nesse sentido,

o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. (SAVIANI, 2016, p. 19)

A Pedagogia Histórico-crítica para a Educação do Campo não segue uma linha diferente, ela é entendida como mediadora no interior da prática social e educativa. Utiliza-se uma organização pedagógica que inicia da prática social, com professores e alunos ocupando os mesmos lugares, porém, em posições diferentes, condição para que se tenha uma relação na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas encontrados na prática social. Ao identificar a problematização através da prática social é necessário preparar os instrumentos teóricos e práticos para as possíveis soluções. Somente a partir daí é possível instrumentalizar e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos, através da catarse, onde o aluno fará uma síntese do que foi aprendido e construído.

No caso da Educação do Campo, este processo decorre das condições em que se encontra o homem camponês. Saviani(2016) destaca que as condições em que os homens do campo vivem ultimamente são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo.

As condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo. (SAVIANI, 2016, p.24)

Segundo Caldart (2009), a educação do povo que trabalha e vive no/do campo, nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira.

Uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (CALDART, p. 39)

Neste sentido, a Educação do Campo começa a ganhar corpo, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, em particular o MST, para que o trabalhador do campo tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado e produzido na sociedade e problematizá-los para se colocar como sujeitos críticos. Se posicionando firme, agindo e tendo uma característica própria, a Educação do Campo não desiste da universalidade, no entanto, luta para sua inclusão nela.

Sabe-se que a escola tem um papel importantíssimo na formação da criança, e é na Educação Infantil que a criança irá se apropriar dos conhecimentos da humanidade

e desenvolver-se progressivamente. Fica claro o desejo da criança em conhecer os fenômenos que as cercam diante de suas manifestações, principalmente, em coisas desconhecidas. Diante disso, é na escola que o estudante passará a ter contato com esse tipo de saber mais elaborado/sistematizado.

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Sendo a Educação Infantil do Campo um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos que permite a interação da criança com outras pessoas e com objetos socioculturais, a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, que trata pedagogicamente dentro da escola, da cultura corporal. As construções sociais se expressam corporalmente, daí a função educativa e social da disciplina como área do conhecimento torna-se consistente na medida em que orienta uma ação pedagógica que tenha objetivo claro em ampliar a reflexão pedagógica da criança”. (SILVA, 2005, p.129)

A Educação Física na Educação Infantil do Campo traz como temas gerais e conteúdos: os jogos e brincadeiras populares; a danças; o esporte; a ginástica e a capoeira. Visando organizar a capacidade de reflexão da criança perante as vivências e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, buscamos delimitar a discussão com apenas um dos cinco conteúdos da cultura corporal: os jogos e brincadeiras.

Para ampliar esta análise da realidade é necessário desde a Educação Infantil preparar os sujeitos do campo num contexto educativo que favoreça sua formação crítica e consciente das condições históricas e atuais em que está inserido. Porém a literatura revela que a Educação Infantil do Campo é tratada de forma marginalizada. Um exemplo ilustrativo foi o resultado da análise da produção dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2010 a 2015) no banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação).

Para melhor selecionar os textos, utilizou-se três palavras-chave (Educação Infantil, Educação do Campo e Jogos e Brincadeiras). Foram encontrados 45 trabalhos com a temática, todos lidos na íntegra, porém, dos 45 encontrados apenas 5 textos que dialogam sobre o tema jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil; dentre esses 5 textos, apenas dois da mesma autora dialogam com os jogos e brincadeiras na educação infantil do campo.

No texto a autora explica como é feita a intervenção da professora nas brincadeiras das crianças ribeirinhas em uma escola de educação infantil, numa comunidade da Amazônia.

A brincadeira de faz-de-conta é uma das maneiras que a criança encontra para interagir com seu contexto histórico e cultural e constituir-se como sujeito. Uma criança brinca para tornar-se humana. Para aprender como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural e assim tornar-se um deles. No entanto, ao mesmo tempo em que a criança se apoia em sua realidade social, pois extrai

as regras para as brincadeiras diretamente da sua cultura, efetua transformações, no plano simbólico, recompondo os significados e ultrapassando as condições concretas impostas pelo real. (TEXEIRA, 2012, 1p.)

Neste sentido a autora reforça a importância do ato de brincar e como o significado da brincadeira de faz-de-conta pode contribuir no processo de formação e conhecimento da criança. Em outro momento a autora traz a relação da cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.

A brincadeira de faz de conta é um dentre os vários sistemas de relações da criança, que contribui para constantes reconfigurações de sua subjetividade, particularmente, no que se refere à possibilidade de pensar e de agir diante de sua realidade. Ao lidar com parceiros e com vários “eus” ou “eus” fictícios, a criança amplia as concepções sobre si e sobre os outros, experimenta os lugares de “outros” de seu grupo cultural, enriquecendo a sua identidade e desenvolvendo a alteridade. (TEXEIRA, 2013, 3p.)

Desse modo, o texto reafirma a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, onde a subjetividade da criança se reconfigura nas diversas possibilidades de agir e pensar que a brincadeira oferece. Ela destaca que a brincadeira de faz-de-conta se faz presente no processo pedagógico, onde é observado a organização do ambiente da educação infantil de modo a favorecer o acontecimento das brincadeiras. Teixeira (2012) apresenta quatro formas diferentes em que a professora utiliza para efetuar tal organização: Organização do espaço; Organização do tempo; Organização dos grupos e Organização dos brinquedos ou outros materiais para as crianças brincarem. Diante disso, a autora identifica como a professora organiza sua prática pedagógica nas brincadeiras de faz-de-contas que intervém diretamente no processo de construção de significados e utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar.

Considerando que a brincadeira de faz de conta é uma atividade típica das crianças pré-escolares, é plausível afirmar que ao participarem de espaços coletivos de educação infância, elas também, certamente, brincarão nesses contextos. No entanto, brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa. Na escola tem a presença de um currículo, de objetivos educacionais, de outras crianças e de um adulto com uma formação profissional específica para educar as crianças - o professor ou professora. Esses aspectos legitimam a importância de se estudar as brincadeiras de faz de conta que ocorrem no cotidiano de turmas de Educação Infantil. (TEXEIRA, 2013, 7p.)

O brincar é um dos tópicos presente no documento BRASIL(1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pois é a partir do brincar que a criança irá desenvolver a sua identidade e sua autonomia. Uma das brincadeiras apontadas pelo RCNEI é o faz-de-contas, onde, a partir dele a criança irá representar papéis sociais, estabelecer interação com outras crianças, e conseqüentemente reconhecer o seu eu enquanto sujeito gestor das ações e reações de sua imaginação.

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta

do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p.23)

Ainda segundo o RCNEI, o brincar é um ato que se desenvolve no campo da imaginação, ou seja, a criança que brinca é preciso que conte com o domínio da linguagem simbólica. Diante disso, na brincadeiras de representações de papéis ou de faz-de-contas, é preciso haver uma consciência da criança na diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que o concedeu conteúdo para realizar/representar tal brincadeira de sua imaginação.

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p. 27)

Dialogando também com outros autores e analisado que na infância a criança vê o mundo de uma forma sincrética, onde a realidade ainda é confusa. Assim, é neste momento que o professor deve fazer a mediação com o aluno.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 23)

O jogo como conteúdo da Educação Física, é necessário ser trabalhado na escola, tendo como premissa não ser negado esse saber aos alunos como acervo da cultura corporal e portador do conhecimento acumulado historicamente pelo homem. Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43)

Além disso, o documento (BRASIL, 1997) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física estabelece que os jogos são um dos conteúdos da cultura corporal e que devem se fazer presente na proposta pedagógica da Educação Física Escolar, definindo jogo como:

os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis. (...) Incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. (BRASIL, 1997, p.49)

Além das visíveis contribuições que os jogos e brincadeiras trazem para o desenvolvimento integral da criança, Darido e Rangel (2008) apresentam como um dos conteúdos mais acessíveis e com maiores facilidades de aplicação por algumas

razões. Dentre elas os autores defendem que os jogos e brincadeiras são conhecidas pelas crianças; não exigem espaço ou material aprimorado; flexibilidade nas regras; podem ser praticados em qualquer faixa etária e são divertidos e agradável para seus participantes. Assim, desenvolvem na criança a percepção cognitiva e corporal concomitantemente pois, a criança passa a lidar e ter domínio do próprio corpo, começa a entender o limite do próprio espaço ao jogar com o outro, a entender que o outro também tem que ter o seu espaço respeitado. É o que há de mais natural na essência da criança, permitindo que ela cresça e se desenvolva sem perder o tato de se imaginar dentro de uma realidade muito maior. A criança quando brinca pode ser o que ela quiser, ultrapassando os limites do que a sociedade capitalista a impõe. A bola e tantos outros brinquedos que são envolvidos no jogo podem ser criados. Como dizer para uma criança que a bola de meia que ela criou não é a bola adequada para o seu jogo, que isso não é brincadeira?

Numa primeira aproximação, podemos dizer que jogar e brincar pode ser compreendido como uma forma de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassada por intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que praticam. Podemos também dizer que em torno deles subjaz uma perspectiva concreta de aprendizagens significativas, em outras palavras, jogar e brincar, numa concepção de educação escolarizada de corte sócio-histórico, são construções orientadas a suprir necessidades subjetivas/objetivas da criança em seu processo de apropriação do mundo cultural e social humano. (SILVA 2005, p.130)

É inerente à criança na infância o processo de imaginar; compete ao professor objetivar o que seriam os jogos e as brincadeiras adequados à criança através de um estudo preciso da significação que o jogo a ser tratado terá sobre a criança; um jogo excludente certamente deixará alguma criança com o sentimento de solidão, uma sensação de ser diferente do outro, incapaz, tendo assim de estar fora da brincadeira. Sendo o jogo uma invenção do homem, um ato intencional de representações de ações e reações da realidade, que resultam na forma criativa e imaginária de modificar a situação presente.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (COLETIVO DE AUTORES,1992, p.46)

O jogo é uma prática que gera tensão, alegria e raiva. Pois no jogo é como se a pessoa entrasse em outro mundo e esquecesse a realidade no momento em que pratica a brincadeira. Segundo Friedmann (1996, p. 14), “o jogo implica para a criança muito mais que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando.

Na escola, a função social do jogo é manter a ludicidade, pois a essência do jogo é ter jogador, adversário, flexibilidade nas regras, objetivo, entretenimento e condições de vitória, empate e derrota. O problema do jogo nas escolas é que não é usado pelos

professores com a intencionalidade de trabalhar os conteúdos, mas sim como uma prática interativa apenas para passar o tempo. De acordo com Friedmann(1996), a educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Na relação do jogo, sabemos que existe o tempo/espaço de brincar que faz parte do universo infantil. No que tange à relação de espaço, Friedmann (1996) afirma que:

Ao espaço de brincar, que tradicionalmente se dava na rua, houve um recuo: brincar na rua é risco; dentro de casa, o espaço é muito limitado. (...); na escola, o pátio é a principal testemunha do jogo infantil (...) dentro de suas possibilidades, a criança "transforma" esses espaços para adaptá-los a sua brincadeira. (p.14)

Assim, a autora reforça a importância de disponibilizar esse elemento da cultura corporal, por vezes negado como conteúdo da Educação Física na Educação Infantil do Campo como elemento importante para o processo do crescimento e formação do indivíduo.

No item a seguir apresentaremos o que diz a Lei, relacionando-a com a distinção entre o que está prescrito na lei e o chão da escola.

3 | DISTINÇÃO ENTRE O QUE ESTÁ ESTABELECIDO NA LEI E A REALIDADE DA ESCOLA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e precisa assegurar o desenvolvimento pleno do educando. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 29º :

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Atentando-se ao ordenamento jurídico, as ações da escola, família e comunidade são indissociáveis para que haja uma educação de qualidade. A mesma lei estabelece no Art. 28, a necessidade de adaptações na oferta de educação básica para a população rural. Determina que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. O artigo da lei assevera o dever dos estabelecimentos de ensino em assegurar tais adaptações e dispõe que:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Considerando o artigo supracitado, está prescrito em Lei, que a educação do

campo é necessária, e para que ela aconteça com qualidade os estabelecimentos de ensino devem fazer as adaptações indispensáveis. Assim, deve ser considerada com todas as suas especificidades, enfatizando a importância da permanência na escola e as aulas precisam ser ministradas despertando nos alunos da zona rural o prazer e o encanto em aprender.

Na escola investigada, o calendário escolar não respeita o período do plantio e colheita conforme está previsto na LDB 9.394/96 no Art. 28. Nesse período, o calendário escolar prevê aulas normalmente mas, muitas crianças ficam ausentes das aulas, pois acompanham os pais nas atividades rurais familiares. As análises feitas na revisão da literatura apresentam resultados que apontam para a necessidade de estudar o que é histórico da cultura popular, sobretudo, na zona rural, onde o brincar, muitas vezes é substituído pelo trabalho no campo.

Diante do que foi exposto nestes artigos acima apresentados, fomentou-se a necessidade de expandir os estudos em torno da temática educação infantil do campo e como os jogos e brincadeiras aparecem nesse contexto. Compreendendo que os Jogos e brincadeiras se constituem como um dos conteúdos da Educação Física, que faz parte da cultura corporal de movimento, acrescenta-se que nesta mesma lei no parágrafo 3º do artigo 26 institui que a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996). Segundo Coletivo de Autores (1992), os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.

Na escola investigada constatou-se a inexistência de um profissional com formação específica em Licenciatura em Educação Física, e os dados revelaram que os jogos e brincadeiras, tanto são trabalhados como metodologia, onde o professor utiliza jogos para aulas de Português, Matemática e demais disciplinas e, também como conteúdo, onde o professor traz a cultura do jogo e seu processo histórico, jogos tradicionais, jogos eletrônicos, jogos criados e jogos transformados. Segundo Darido (2005) a Educação Física, ao considerar o jogo como um de seus conteúdos, colabora para que o mesmo continue a ser transmitido de geração a geração, alicerçando esse patrimônio cultural tão importante para humanidade. A professora B diz que existe um dia para trabalhar jogos e brincadeiras, porém não é o jogo e brincadeira culturalmente produzidos, e sim, o jogo como estratégia metodológica no trabalho pedagógico com as disciplinas. E a professora C relata que o jogo é bastante utilizado no cotidiano de suas aulas.

[...]eu utilizo, na minha aula de Matemática, de Linguagem, as brincadeiras, trilha, essas coisas, então sempre que eu quero trabalhar Matemática eu utilizo diferentes jogos, todas as músicas que eu trago, algumas inclusive parlendas. São músicas e brincadeiras [...] então, os jogos e brincadeiras geralmente estão muito interligados na minha sala [...]. (PROFESSORA C)

Neste sentido as professoras organizam os jogos e brincadeiras nas aulas

como metodologia para garantir a aprendizagem de conteúdos como por exemplo de Matemática. Segundo Freire e Scaglia(2003) o jogo como metodologia nas aulas desenvolve os aspectos intelectual, social, afetivo e motor da criança. Não se perde a ilusão de imaginar, porém deverá recorrer a pensamentos lógicos que através dos jogos e brincadeiras irão responder às atividades estabelecidas pela professora, neste caso a Matemática. A professora C, afirmou que cria seus jogos para diminuir as dificuldades dos alunos em alguns conteúdos. Segundo Darido e Rangel(2005) existem três tipos de jogos: o jogo reproduzido; o jogo transformado e o jogo criado. No que tange ao jogo reproduzido, não significa apenas o ato de reprodução total do jogo em si, mas o aluno deve saber, ter consciência do que está reproduzindo e entender as tradições culturais, reproduzindo assim a cultura de cada jogo. Para o jogo transformado, é identificado a oportunidade da criatividade de seus praticantes. E para que se crie um jogo é necessário escolher um ou mais objetivos, determinar as regras que serão aplicadas neste jogo (que podem ser modificadas), determinar como será feita a pontuação, escolher os materiais para execução do jogo e o tempo para o jogo.

É fato que, a educação infantil no meio rural, ainda é pouco discutida. Sabe-se também que muitas vezes é vista de forma precária e na maioria dos casos, de forma isolada e esquecida pela sociedade (Moura, 2009). Porém, é fato que os alunos que vivem no campo merecem o mesmo respeito daqueles que frequentam as escolas dos centros urbanos. Portanto, as aulas de Educação Física podem representar uma grande contribuição no desenvolvimento integral da criança conforme prevê a lei.

Se por um lado o itinerário legislativo sobre a Educação do campo, educação infantil e a obrigatoriedade da oferta de Educação Física nestes espaços já está previsto em lei desde 1996, por outro, o tema ainda é silenciado e a discussão acadêmica ainda é tímida. Nesse sentido, vale ressaltar os estudos de Mendes (2015), lembrando a importância dos jogos e das brincadeiras na organização pedagógica na Educação Infantil do campo.

O brincar para a criança do campo é um momento de lazer precioso e não priorizado, onde se busca no seu brincar a sua realidade vivida, sem brinquedos aparentes ele acaba por criar, usando da sua imaginação em instrumentos retirados do próprio lugar onde vive, como: paus, pedras, folhas e o manuseio do barro molhado tomam forma de animais, bonecos/as, carros de boi, panelas e etc. sendo reconhecido por ele mesmo, e assim ele vive o seu momento de criação e formação do seu saber. (MENDES, 2015)

Neste sentido, a organização pedagógica da escola precisa levar em consideração o momento da criação, juntamente com a construção do conhecimento, para isso é fundamental que o professor utilize dentro da sala de aula estratégias que forneçam a essas crianças, a vontade de aprender. Como exemplos temos os jogos e brincadeiras que podem ser utilizadas como ferramenta dentro da sala de aula, no momento da interação ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento

da criança na Educação Infantil do Campo. Porém, na literatura as produções sobre o tema ainda são escassas pois trata-se de uma temática pouco investigada.

Em se tratando da escola investigada os jogos e brincadeiras são utilizados de forma tímida, sem a garantia de um tempo mínimo na carga horária. Constatou-se a ausência de um professor de Educação Física na escola inclusive para planejar tais atividades. Em geral, na organização pedagógica os jogos e brincadeiras são utilizados como estratégia de aprendizagem, como metodologia ou apenas no recreio, não há carga horária reservada para jogos e brincadeiras como conteúdo escolar.

Este estudo, evidencia a necessidade e importância de estudar o que é histórico da cultura popular, sobretudo, na zona rural, onde o brincar, muitas vezes é substituído pelo trabalho no campo. A temática é pouco investigada, como citado acima, de 45 textos, apenas dois discutem jogos e brincadeiras na educação infantil do campo, portanto o estudo investigativo trará novas reflexões em torno da Educação Física nas escolas de Educação Infantil do Campo, principalmente quando abordamos a mesma na perspectiva de uma análise crítica e compreensiva sobre o lugar que ocupa os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças e povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado que existe uma necessidade de pesquisar e discutir sobre jogos e brincadeiras na educação infantil do campo pois a produção na literatura sobre a temática é escassa. As leituras e achados do estudo apontam que a utilização jogos e brincadeiras na educação infantil do campo contribui para o desenvolvimento, aprendizagem valorização dos saberes e culturas da infância que povoa o campo.

Na escola investigada os jogos e brincadeiras são trabalhados majoritariamente como estratégia metodológica, onde o professor utiliza nas aulas das diversas disciplinas de forma esporádica. Porém, não existe uma carga horária específica para explorar a cultura do jogo, os jogos culturais e seu processo histórico e jogos tradicionais.

Nesse sentido, o estudo evidenciou a importância dos jogos e brincadeiras serem trabalhados na educação infantil de forma regular e sistemática, sabendo que o mesmo desenvolve na criança habilidades de raciocínio rápido, autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. Tal estratégia possibilita que as crianças se desenvolvam através das relações que elas mesmas vão estabelecer com os diferentes objetos, ambientes e sujeitos ali presentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 27. mar.2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC/CNE/CEB. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index//.pdf12992:diretrize-paraeducacaobasica>: Acesso em: 10/03/2017

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab.Educ.Saúde,Rio de Janeiro,v.7 n.1,p.35-64,mar./jun.2009

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. São Paulo. Guanabara Koogan, 2005

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo. Scipione, 2003

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea)

MENDES, Magda B; RODRIGUES, Raquel S. N. **A educação no campo multisseriada** : descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras. II Conedu- Congresso Nacional de Educação. 2015.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira- distrito de São Valentim. 2009. 198 f . Dissertação(Mestrado em Geografia)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2009.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, maio 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. . In **Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2013**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> . Acesso em: 15 de Novembro de 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In **Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2012, Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> . Acesso em: 15 de Novembro de 2016.

OS PALIMPSESTOS SAGRADOS DA *LAVOURA ARCAICA*

Raphael Bessa Ferreira

Universidade do Estado do Pará, Departamento
de Língua e Literatura
Belém - Pará

RESUMO: Esse trabalho tem o objetivo de averiguar a incidência de textos sagrados das tradições monoteístas do Judaísmo, o *Tanakh*; do Cristianismo, a *Bíblia*; e do Islamismo, o *Alcorão*; no romance *Lavoura Arcaica* (2005), de Raduan Nassar, valendo-se do diálogo entre tais escrituras de modo a observar como a obra brasileira revela-se um palimpsesto das lições sapienciais e tradições ancestrais das culturas abraâmicas. Utiliza-se como suporte teórico os estudos de Alter (2007), Bloom (2005), Pondé (2010) e Miles (1997) acerca da relação entre o sagrado e a literatura, e os conceitos de hipertextualidade de Genette (1982), que afirma ser o palimpsesto um incorporador ou modificador de vários outros textos, mais precisamente quando há a relação que une um hipotexto (texto de partida/escrituras sagradas) a um hipertexto (texto de chegada/*Lavoura Arcaica*). Por fim, algumas reflexões extraídas da fortuna crítica do escritor brasileiro, a partir das discussões de Ceccagno (2009), Coelho (2013), Nejar (2011), Sedlmayer (1997) e Teixeira (2002), serão entrelaçadas na pesquisa de modo a pontuar as temáticas ancestrais

permeadas no romance.

PALAVRAS-CHAVE: *Lavoura Arcaica*. Palimpsesto. *Tanakh*. *Bíblia*. *Alcorão*.

ABSTRACT: This work aims to investigate the incidence of sacred texts of the monotheistic traditions of Judaism, *Tanakh*; Christianity, *Holy Bible*; and Islam, *Qur'an*; in the novel *Lavoura Arcaica* (2005), by Raduan Nassar, using the dialogue between such scriptures in order to observe how the novel is a palimpsest of wisdom lessons and ancestors traditions of the Abrahamic cultures. The studies of Alter (2007), Bloom (2005), Pondé (2010) and Miles (1997), on the relationship between sacred texts and literature, are used as theoretical support; and the concepts of hypertextuality, by Genette (1982), which states that palimpsest is an incorporator or modifier of several other texts, more precisely when there is a relation that links a hypotext (starting text/sacred writings) to a hypertext/*Lavoura Arcaica*). Finally, some reflections extracted from the critical fortune of the Brazilian writer will be interwoven to punctuate in the research the ancestral themes presentes in the novel, mainly from the discussions of Ceccagno (2009), Coelho (2013), Nejar (2011), Sedlmayer (1997) and Teixeira (2002).

KEYWORDS: *Lavoura Arcaica*. Palimpsest. *Tanakh*. *Holy Bible*. *Qur'an*.

1 | INTRODUÇÃO

Em algumas obras da literatura universal, sejam elas em verso ou em prosa, verifica-se um fenômeno de amplo diálogo com textos outros, já consagrados, que lhes são antecedentes e fonte de influência. O legado que alguns textos deixam à posteridade diz respeito não apenas à sua própria história enquanto obra imaterial de grande força valorativa à humanidade, mas também à história de novas tessituras, que lhe são devedoras e herdeiras diretas.

O enredo de uma obra, as discussões que ela enseja, os estilos e as temáticas permeadas em sua escritura, tudo compõe uma identidade que pode, mais tarde, determinar novos percursos na produção artística mundial, podendo ser, portanto, fonte constante de diálogo com as gerações sucessivas, que, por sua vez, serão retribuidoras de seus antecessores. Harold Bloom (2005) nomeia este fenômeno de ansiedade da influência, que se reporta à constante e titânica luta entre o já canonizado, e balizado pela crítica, e os artistas posteriores, ou aqueles que tentarão, de algum modo, evitar a simples influência e também dependência dos seus “mestres” antecessores.

O *Ulisses*, de James Joyce, por exemplo, simula variados estilos de escrita já consagrados na historiografia literária no intuito de comportar uma espécie de “suma” de todos os códigos canonicamente estabelecidos, tudo isso com o objetivo de atualizar temas e *motifs* da *Odisseia*, de Homero. Ademais, a obra-mor de Joyce suscita, para além de uma mera releitura da epopeia grega, uma verdadeira sistematização das experiências literárias anteriormente traçadas, subvertendo-as, é claro, num exercício de apreender a totalidade da cultura humanística, sendo, portanto, um livro que veio à baila para acabar com todos os outros livros posteriores, o que já se mostra como característica oposta à *Odisseia*, que iniciou a literatura ocidental.

Do estilo shakespeariano, passando pelas técnicas de escrita filosófica, teológica, náutica, dentre outras; até chegar ao uso de recursos expressivos utilizados por toda uma cultura letrada ocidental, Joyce promove uma verdadeira panaceia literária para homenagear, e mesmo pôr em diálogo, vários escritores e modos de escrita. Não por acaso, são muitos os intertextos ocultos nessa obra prima da literatura.

Já na poesia, tal aspecto é nuclear nos *Quatro Quartetos*, de T.S.Eliot; e nos *Cantos*, de Ezra Pound. Se naquele há uma clara referência aos textos pré-socráticos (Heráclito, por exemplo), aos escritos hindus (*Upanhishads* e *Bhagavad Gita*) e aos textos exegeticos e teológicos da Igreja (vide Santo Agostinho); neste, a dispersividade de estilos e técnicas dos mais variados tipos de escrita literária criados ao longo da história da humanidade são jungidos num aglomerado impressionante de recorrências e uso de pastiches. Os *Cantos* são, de fato, a constituição de um imenso monumento literário de nossa época, como afirmou Otto Maria Carpeaux (2011).

Na literatura brasileira, Machado de Assis, principalmente nas *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, fez um apanhado de textos clássicos esteticamente alinhados ao erudito discurso do narrador-personagem da obra. A *Bíblia*, os moralistas franceses,

os textos historiográficos da vida privada greco-romana, os escritos sagrados do cristianismo e outras tessituras clássicas são alguns dos muitos recursos intertextuais dos quais o bruxo do Cosme Velho se valeu ao tecer sua obra capital.

O uso de elementos temáticos e estilísticos já hegemonzados por um autor, ou por uma obra já canonizada na história da cultura mundial, encontra em *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar (2005), um ponto de culminância na literatura brasileira até então. As ressonâncias árabes, bem como as bíblicas e judaicas, se fazem presentes no romance não somente ao resgatar-se temas da cultura do Médio Oriente, mas também ao simular o estilo textual dos livros do *Velho* e do *Novo Testamento*, e também das Suratas do *Corão* islâmico.

Com essas possibilidades de diálogos ancestrais e sagrados inclusos no tecido romanescos nassariano, depreende-se à obra não apenas um mero jogo intertextual, no qual a simples alusão a outros textos faz remeter à interpretação global das camadas inferiores de sentido da trama, mas também a toda uma gama de variações intermitentes no estilo e nas variadas técnicas empregadas no romance brasileiro, que aglutina a forma das narrativas ancestrais sagradas dos povos abraâmicos.

Como já havia sido apontado por Sabrina Sedlmayer, em *Ao lado esquerdo do pai* (1997), “Podemos constatar que a filiação desse romance pertence muito mais ao tronco literário inaugurado pelos arcaicos caracteres hebraicos, os precursores das histórias e dramas, do que à narrativa mitológica dos gregos. (SEDLMAYER, 1997, p.51). E Carlos Nejar apontara, em sua *História da Literatura Brasileira*, para as vozes ancestrais do Oriente Médio imbuídas na *Lavoura*, de Nassar: “Um sentimento incestuoso e interdito invade o livro, que é, sim, um coro de ancestralidades, em prosa alegoricamente poética. Uma exuberante língua de vozes soltas e animais que vão ao poço, à memória” (NEJAR, 2011, p.911)

Sendo assim, não pode ser alheia à interpretação da obra o método de escavação e procura dos substratos intertextuais imbuídos na lavoura de Nassar. Afinal de contas, qual um mosaico complexo e composto por múltiplas camadas textuais, o palimpsesto nassariano comporta em si mesmo um texto de chegada, sendo um hipertexto, enquanto que as escrituras sagradas se configuram como textos de partida, ou hipotextos, como bem formulou Genette (1982).

Dessa forma, uma leitura atenta de *Lavoura Arcaica* em constante diálogo com os textos sagrados do cristianismo, do judaísmo e do islamismo, faz-se de suma importância para desvelar-se a planta-baixa ancestral presente no estilo e nas temáticas íntimas ao texto de Nassar. Não por acaso, como bem pontou Antônio Magalhães: “Um texto nunca é mero desdobramento de outro, ele é também sua ampliação ou redução” (MAGALHÃES, 2000, p.206).

Ou seja, a transmissão das tradições, fonte primária das questões postas no romance de Nassar, é matéria tanto da relação dialogal existente entre os textos influenciadores (como o *Tanakh* judaico, a *Bíblia* cristã e *Alcorão* islâmico) quanto modo definidor dos aspectos criativos, e não menos responsivos, perpetrados pelo

escritor brasileiro em meio ao embate de sua obra com as escrituras mote de sua de origem, os seus verdadeiros antecessores e influências diretas.

2 | NOS CAMINHOS HEBRAICOS DA LAVOURA DE NASSAR

Os ensinamentos e as doutrinas hebraicas presentes em *Lavoura Arcaica* são muitas, mas destacam-se, sobretudo, as provenientes da literatura sapiencial do *Quohélet* (*Eclesiastes*), dos *Provérbios* e do *Livro de Jó*, obras que compõem parte do *Tanakh*, livro sagrado no judaísmo e equivalente ao Antigo Testamento bíblico.

As três obras compõem uma modalidade de sabedoria a qual Harold Bloom destacou como “prudente e cética” (BLOOM, 2005, p.23), e todas refletem, em *Lavoura Arcaica*, uma síntese sapiencial da conduta dos homens diante da passagem do tempo, o marco do aspecto perecível da existência

2.1 Os ensinamentos do *Quohélet*

O *Quohélet*, também conhecido como *Eclesiastes*, é um livro pertencente à tradição judaico-cristã que, de forma filosófica e poética, incide reflexões sobre a finitude da vida e da nulidade do ser humano ante a sua existência. A experimentação do tempo, suas significações diante dos seres, sua efemeridade e traspassamento provocam ao homem múltiplas situações questionáveis na sua relação com Deus.

Partindo da noção de que “tudo é vaidade”, de que tudo é mutável e fugaz, no embate eterno entre o tempo e os seres o *Eclesiastes* propõe-se a colocar o homem de volta ao seu lugar originário, abaixo e submisso a Deus, uma vez que Este é o responsável pela condução dos acontecimentos daquele. A descrença no orgulho mundano e no êxito como única obtenção de satisfação (a “vaidade”, portanto), leva o homem a distanciar-se da noção sagrada imposta pelo Deus de Israel.

Nada permanece, tudo muda. E no *Quohélet* a sabedoria incide justamente em discorrer sobre a fugacidade da existência e sua fragilidade banal, como nos *Eclesiastes*, 1:7: “Todos os rios correm para o mar, e o mar nunca transborda; embora cheguem ao fim de seu percurso, os rios sempre continuam a correr” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.860). A temporalidade infinita e a vida passageira marcam as relações humanas nos ensinamentos deste texto. Segundo Pondé, (2010)

A história se repete, iludindo-se aquele que pensa estar diante de algo novo: o humano é ancestral em seu afã de viver e nas suas paixões, apesar dos insensatos (categoria que descreve o humano que não sabe ser um punhado de pó que conhece seu Criador) não saberem disso. (PONDÉ, 2010, p.203)

No nono capítulo de *Lavoura Arcaica* há, em um dos sermões do pai, Iohaná, a discussão sobre o tema da força inabalável que é o tempo:

O tempo é o maior tesouro de que um homem pode dispor, embora inconsumível, o tempo é o nosso melhor alimento, sem medida que o conheça, o tempo é, contudo, nosso bem de maior grandeza, não tem fim; é um pomo exótico que não pode

ser repartido, podendo entretanto prover igualmente a todo mundo; onipresente, o tempo está em tudo; existe tempo, por exemplo, nesta mesa antiga” (NASSAR, 2005, p.51-52).

Em relação estrita, destaca-se que o *Eclesiastes* é, de fato, fonte primária para as reflexões do pai à mesa, vide o seguinte excerto, extraído da escritura sagrada:

Debaixo do céu há momento para tudo, e tempo certo para cada coisa. Tempo para nascer e tempo para morrer. Tempo para plantar e tempo para arrancar a planta. Tempo para matar e tempo para curar. Tempo para destruir e tempo para construir. Tempo para chorar e tempo para rir. Tempo para gemer e tempo para bailar. Tempo para atirar pedras e tempo para recolher pedras. Tempo para abraçar e tempo para se separar. Tempo para procurar e tempo para perder. Tempo para guardar e tempo para jogar fora. Tempo para rasgar e tempo para costurar. Tempo para calar e tempo para falar. Tempo para amar e tempo para odiar. Tempo para a guerra e tempo para a paz (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.861-862)

Em *Lavoura Arcaica*, ainda no sermão à mesa, o pai promove uma discussão de atribuição de características eloquentes ao tempo, personalizando este fenômeno natural: “o tempo sabe ser bom, o tempo é largo, o tempo é grande, o tempo é generoso, o tempo é farto” (NASSAR, 2005, p.56-57). As adjetivações impostas ao elemento natural personalizado, o tempo, remontam às frases e períodos oracionais do texto hebraico, que repetem os valores e virtudes do fenômeno, de modo a reiterar ao leitor aquela experiência do ritmo de vida mais “simples e vagaroso do antigo Oriente Próximo, cada ensinamento, cada predição, cada ação, tinha de ser repetida, palavra por palavra, com inexorável literalismo, de modo a ser obedecida, realizada ou relatada” (ALTER, 2007, p.137).

Vale destacar ainda que o sermão sobre o tempo está presente no capítulo de número 9 (nove) de *Lavoura Arcaica*, quantia de valor altamente simbólico no que diz respeito ao tempo, conforme conceitos místicos e esotéricos que provém de doutrinas sagradas: “o nove anuncia ao mesmo tempo um fim e um recomeço, isto é, uma transposição para um plano novo. Encontrar-se-ia aqui a ideia de novo nascimento e de germinação, ao mesmo tempo que a da morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.644).

Ora, a figura do tempo é a maior prova de tal argumento justamente por possuir em sua natureza um movimento cíclico, e não seria à toa que Nassar retoma o ensinamento do *Quohelet* para revalidar, justo no sermão do genitor da família, a função ritualística da transmissão de uma dada experiência, em tom sapiencial, remodelando-a, para tanto, à célere exposição por meio de vírgulas; diferentemente do texto hebraico, em que a anáfora ocorre por meio das pausas longas às quais o sinal do ponto incide ao ritmo do texto, mais lento e vagaroso.

Nesta relação com o tempo, a fugacidade torna-se questionável mediante os esforços e trabalhos do homem. Com isso, o questionamento é claro no *Eclesiastes* (1: 3): “Tudo é fugaz! Que proveito tira o homem de todo o trabalho com que se afadiga debaixo do sol?” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.860). E na *Lavoura Arcaica*, em mais um sermão do pai, a resposta é óbvia: “não se deve contudo retrair-se no trato do tempo,

bastando que sejamos humildes e dóceis diante de sua vontade, abstendo-nos de agir quando ele exigir de nós a contemplação, e só agirmos quando ele exigir de nós a ação” (NASSAR, 2005, p.56).

2.2 Paciência e Sofrimento: Jó

O tempo, elemento principal na trama da narrativa nassariana, é símbolo da tradição, dos valores e dos costumes de um povo e de uma família. A paciência, imagem que simboliza também o tempo, se apresenta no romance enquanto inimiga de André, o personagem desgarrado da família e narrador da obra. Símbolo de sabedoria e virtude para o pai, Iohaná, a paciência, nas palavras deste, deve ser trabalhada e ensinada desde cedo em casa. Contudo, André, devido à força do amor materno, acolhedor e excessivo, torna-se, por conta própria, um personagem isento destes ensinamentos da paciência. Para Ceccagno (2009):

A tradição e a religião, portanto, não podem ser relacionadas à simbologia de uma luz excessiva, ofuscante. Essa luz é assim somente para o narrador, para quem a família e todos os elementos culturais que ela traz consigo são opressivos. A luz da família, no entanto, é melhor representada pela justa medida: nada faltando, nada em excesso. Pode-se, inclusive, relacionar essa justa medida à valorização da paciência, segundo a qual o indivíduo não pode controlar o tempo; deve, pelo contrário, esperar as sementes germinarem, sem jamais tentar apressar os frutos. (CECCAGNO, 2009, p.286)

Nota-se que nos ensinamentos presentes em *Lavoura Arcaica*, é pelos sermões do pai que ocorre reiteradamente a advertência à família sobre as proezas do tempo, bem como sobre os modos e meios sapienciais de experimentar tal condição. Contudo, vivenciar esta experiência mostra-se uma condição sofrível por excelência, visto exigir do ser um constante trabalho de resistência, e de aceitação de uma força inabalável:

Meu pai sempre dizia que o sofrimento melhora o homem, desenvolvendo seu espírito e aprimorando sua sensibilidade; ele dava a entender que quanto maior fosse a dor tanto ainda o sofrimento cumpria sua função mais nobre; ele parecia acreditar que a resistência de um homem era inesgotável. (NASSAR, 2005, p.171)

Se o livro de Jó é a pura *teologia do sofrimento*, como aborda Jack Miles (1997), então é evidente no romance brasileiro a presença de uma verdadeira elucubração acerca do sofrimento diante do tempo, das adversidades da vida e da consequente paciência exigida no convívio com a perfectibilidade da natureza, tornando-se mote de especulação do texto literário. Não é mero acaso, por exemplo, o que se depreende da frase do pai, Iohaná: “é através da paciência que nos purificamos, em águas mansas é que devemos nos banhar, encharcando nossos corpos de instantes apaziguados” (NASSAR, 2005, p.57).

Ora, se a relação de paciência com o tempo abole quaisquer sentimentos sofríveis ao ser, nada mais evidente do que concordar com a aceitação de que “O livro de Jó é um livro sobre santidade” e que santo “é aquele que se esquece de si mesmo e se aproxima da Santidade” (PONDÉ, 2010, p.207). Daí o aspecto sagrado que a filosofia

hebraico-cristã pontua à existência mediante a prática virtuosa de humildade diante do divino, do convívio com o tempo e da relação com Deus, como em *Jó*, 42: 6: “Por isso, eu me retrato e me arrependo, sobre o pó e a cinza” (BÍBLIA SAGRADA 1997, p.670).

O sacrifício do homem deverá dar-se ao redor da união familiar, segundo palavras proferidas pelo pai em sermões à mesa, e o confronto com o tempo, tanto quanto o respeito inerente à sua experimentação, pressupõe habilidade intuitiva e destreza de submissão durante o contato com o fascinante, pois “[...] é forte quem enfrenta a realidade” (NASSAR, 2005, p.164). E as lições do patriarca fazem ressoar na tessitura literária os ensinamentos sapienciais das tradições do Médio Oriente:

...e quanto mais engrossam a casca, mais se torturam com o peso da carapaça, pensam que estão em segurança, mas se consomem de medo, escondem-se dos outros sem saber que atrofiam os próprios olhos, fazem-se prisioneiros de si mesmos e nem sequer suspeitam. (NASSAR, 2005, p.145).

2.3 A Sabedoria dos *Provérbios*

Como visto, o texto nassariano se vale do diálogo com a tradição hebraica do *Eclesiastes* (o *Quohelet*) e do livro de *Jó* para discorrer reflexões sobre o tempo, o trabalho e a paciência. Entretanto, a estes textos sagrados pode-se ainda inferir no tecido romanesco do autor brasileiro a confluência formal, estilística e mesmo temática com os *Provérbios*.

Em muitos dos sermões do pai à mesa, Raduan Nassar emula a escrita de estilo aforístico dos provérbios de Salomão, e que possui o claro objetivo de ser matéria de instrução moral. Tome-se como exemplo o seguinte trecho do romance: “era o pai que dizia sempre é preciso começar pela verdade e terminar do mesmo modo” (NASSAR, 2005, p.41); que abertamente remete ao seguinte provérbio: “Quem diz a verdade proclama a justiça; a testemunha falsa proclama a mentira” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.843).

Novamente, e em discussão aberta sobre o tempo, Nassar se utiliza de determinado trecho proverbial hebraico de modo a encerrar uma meditação acerca da prudência: “Não adianta agir sem refletir, pois quem apressa o passo acaba tropeçando” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.848); que no romance é retomado com certa similaridade em algumas passagens, fazendo alusão à mensagem de ensinamento do provérbio: “ninguém em nossa casa há de dar nunca o passo mais largo que a perna: dar o passo mais largo que a perna é o mesmo que suprimir o tempo necessário à nossa iniciativa” (NASSAR, 2005, p.53).

O diálogo pai-filho conduz à estrutura narrativa do romance as discussões sobre tempo, tradição e ruptura da tradição. Há aí o confronto das palavras conservadoras e tradicionalistas do pai contra o discurso moderno e revolucionário do filho, que não obedece ao transcurso não-movente do tempo e da tradição. Isso fica evidente quando se toma à imagem do filho a intenção de vencer a temporalidade, a tradição, que é determinada “pelos desejos parentais de perpetuação da linguagem. Numa

perspectiva progressista, todo elemento segundo é filho do precedente” (DURAND, 2001, p.304). Daí Nassar enovelar em um capítulo específico da narrativa o diálogo pai-filho, qual um duelo, um combate entre ideias ora de disciplina e de ordem (pai), ora de contravenções e de desordens (filho): “- Não há proveito em atrapalhar nossas ideias, esqueça os teus caprichos, meu filho, não afaste o teu pai da discussão dos teus problemas.” (NASSAR, 2005, p.160); que se relaciona com a passagem proverbial: “Filho sensato aceita a correção do pai; filho insolente não escuta a repreensão” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.843).

O debate de ideias, que não deixa de ser um debate entre gerações distintas, sobreleva uma simples contenda de ideologias, já que, mais além, mostra-se uma composição tácita que remete aos provérbios da tradição judaico-cristã mesmo na discussão sobre um metadiscurso: “Quem muito fala acaba ofendendo; a pessoa prudente põe freio na boca” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.842); “Para que as pessoas se entendam, é preciso que ponham ordem em suas ideias. Palavra com palavra, meu filho” (NASSAR, 2005, p.158).

Se a exteriorização das ideias de André mostra-se matéria de debate à mesa familiar, não menos produtivas serão as objeções paternas ante aos modos e exposição do raciocínio do filho pródigo: “- Nesta mesa não há lugar para provocações, deixe de lado o teu orgulho, domine a víbora debaixo da tua língua, não dê ouvido aos murmúrios do demônio, me responda como deve responder um filho” (NASSAR, 2005, p.166-167); que encontra fonte nos seguintes ensinamentos proverbiais: “A boca sincera aplaca o ódio, mas quem espalha a calúnia é insensato” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.842); “Resposta calma aplaca a ira; palavra mordaz atíça a cólera” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.845).

A retórica paterna é caracterizada pela constante reiteração de orações imperativas, o que evoca ao tecido poético nassariano ecos das lições ancestrais do homem hebreu: “Tendemos a imaginar que, no ritmo de vida mais simples e vagaroso do antigo Oriente Próximo, cada ensinamento, cada predição, cada ação tinha de ser repetida, palavra por palavra, com inexorável literalismo, de modo a ser obedecida, realizada ou relatada.” (ALTER, 2007, p.137).

E chega a ser de todo essencial a conexão que se faz entre o discurso ordenador e centralizador paterno com os traços da linguagem dos provérbios, com suas sentenças pedagógicas e instrucionais. Exemplo é o trecho em que a repreensão paterna ao vinho, elemento propulsor da cólera de André, é diluída na fala do irmão mais velho, Pedro: “e nem você deve beber mais, não vem deste vinho a sabedoria das lições do pai” (NASSAR, 2005, p.38), que retoma o provérbio: “O vinho provoca insolência, e o licor causa barulho: quem se embriaga com eles não chega a ser sábio” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.848).

3 | EVANGELHOS CRISTÃOS DE LUCAS E MATEUS: PARÁBOLAS E METÁFORAS DO ESPLENDOR

Em se tratando dos sermões do pai, vale destacar a referência que Nassar faz ao Evangelho de Lucas, mais precisamente do capítulo 11 e dos versículos 34, 35 e 36, onde Jesus Cristo, ao falar sobre a estória de Jonas e a Baleia, tece um relato sobre a luz do corpo, os olhos: “E me lembrei que a gente sempre ouvia nos sermões do pai que os olhos são a candeia do corpo, e que se eles eram bons é porque o corpo tinha luz, e se os olhos eram limpos é que eles revelavam um corpo tenebroso” (NASSAR, 2005, p. 13), que retoma as passagens do Novo Testamento: “A candeia do corpo é o olho. Sendo, pois, o teu olho simples, também todo o teu corpo será luminoso; mas se for mau, também o teu corpo será tenebroso” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1336); “Se, pois, todo o teu corpo é luminoso, não tendo em trevas parte alguma, todo será luminoso, como quando a candeia te ilumina com o seu resplendor” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1336).

Muito já discutido pela crítica, mas que não se pode deixar olvidar neste trabalho, é a retomada da parábola do *Filho pródigo*, quando o anseio por se tornar livre e independente faz com que o filho mais novo fuja de casa em busca de um mundo diferente daquele em que vive, à sombra do acolhimento do pai. A questão dos ensinamentos sobre o tempo e a revolta da juventude existe nos dois textos, claro que em *Lavoura Arcaica* tudo pode ser visto com mais clareza, haja vista a rebeldia de André para com o tempo, simbolizado pela figura do pai.

Cumprido destacar, também, a representação da figura da ovelha separada do rebanho, ou a simbologia da ovelha desgarrada, tresmalhada, que deixou-se perder. No romance, André é tido como o filho desgarrado, a quem Pedro teria de resgatar: “ele cumpria a sublime missão de devolver o filho tresmalhado ao seio da família” (NASSAR, 2005, p. 16). No Novo Testamento, antes de iniciar a parábola do filho pródigo, Jesus narra a parábola da ovelha tresmalhada:

Que homem dentre vós, tendo cem ovelhas, e perdendo uma delas, não deixa no deserto as noventa e nove, e não vai após a perdida até que venha a achá-la? E achando-a, a põe sobre os seus ombros, gostoso; E chegando a casa, convoca os amigos e vizinhos, dizendo-lhes: Alegrai-vos comigo, porque já achei a minha ovelha perdida. (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1336).

Há também no Evangelho de Mateus uma alusão ao fenômeno da ovelha que se desgarrar das demais:

Se um homem possui cem ovelhas e sucede que uma delas se desgarrar, não deixará ele as outras noventa e nove na montanha para ir à procura da que se desgarrar? E se consegue reencontrá-la, na verdade, eu vos digo, ele sente mais alegria por esta do que pelas noventa e nove que não se desgarraram. (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1456).

Após o retorno do filho pródigo à casa, tem-se as seguintes frases proferidas pelo pai: “Porque este meu filho estava morto, e reviveu, tinha-se perdido, e foi achado”

(BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1336); “Mas era justo alegrarmo-nos e folgarmos, porque este teu irmão estava morto, e reviveu; e tinha-se perdido, e achou-se” (BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.1336). Muitas vezes, a imagem da ovelha desgarrada é associada a André não só no sentido deste ter se perdido (separação familiar e espiritual), mas também no sentido de achar-se, encontrar-se, como é proposto por duas vezes na parábola do filho pródigo e na parábola da ovelha tresmalhada. Em *Lavoura Arcaica*, por exemplo, o pai diz: “Abençoado o dia da tua volta! Nossa casa agonizava, meu filho, mas agora já se enche de novo de alegria!” e também “aquele que tinha se perdido tornou ao lar, aquele pelo qual chorávamos nos foi devolvido” (NASSAR, 2005, p.148-149).

4 | NAS PÁGINAS CORÂNICAS DO ISLÃ: LIÇÕES DO TEMPO E DA VIDA

O diálogo de *Lavoura Arcaica* com o *Alcorão* é perceptível em algumas passagens do romance. De modo mais preciso, também em alguns sermões do pai, que à esta altura já se mostra como o personagem verbalizador das tradições e dos ensinamentos das três religiões monoteístas vindas do Oriente Médio.

Teixeira (2002) já havia considerado que a prosa nassariana bebe da mistura entre linguagem bíblica e corânica, dando destaque ao estilo aforístico e pedagógico sobre os assuntos interditos (como o incesto, por exemplo). Todavia, se o *Corão* é o mais recente dos três livros sagrados com os quais o romance dialoga, não é de se estranhar que dele Nassar também retoma ensinamentos sobre o tempo, como nas reflexões acerca da semente, do semeador e da natureza vivencial do homem, analogias da união familiar: “e pode haver tanta vida na semente, e tanta fé nas mãos do semeador, que é um milagre sublime que grãos espalhados há milênios, embora sem germinar, ainda não morreram.” (NASSAR, 2005, p.161). Este trecho faz a ponte hipertextual, enquanto planta baixa, da Surata 48, versículo 29, “Al Fath – O triunfo”: “[...] como a semente que brota, se desenvolve e se robustece, e se firma em seus talos, compraz aos semeadores, para irritar os incrédulos” (ALCORÃO SAGRADO, 2010, p.310).

Já as metáforas e simbologias da passagem do tempo, do nascimento, crescimento e morte (o ciclo da vida), podem ser exemplificadas no seguinte trecho da obra brasileira: “ninguém ainda em nossa casa há de dar um curso novo ao que não pode desviar, ninguém há de confundir nunca o que pode ser confundido, a árvore que cresce e frutifica com a árvore que não dá frutos, a semente que tomba e multiplica com o grão que não germina” (NASSAR, 2005, p.167). Nota-se que as imagens da semente, dos grãos, do plantio e do cultivo da terra (objetos de trabalho comuns à vida na lavoura) são constantemente retomadas no discurso paterno, nos sermões à mesa, cuja fonte provém da Surata 18, versículo 45, “Al Cahf – A Caverna”: “Expõe-lhes o exemplo da vida terrena, que se assemelha à água que enviamos do céu, a qual se mescla com as plantas da terra, as quais se convertem em feno, o qual os ventos

disseminam” (ALCORÃO SAGRADO, 2010, p.181).

E na alegoria da relação pai-filho, Nassar, mais uma vez, faz reverberar em seu texto a tradição familiar árabe, que celebra a união, apesar dos constantes conflitos existentes nesta relação, como no trecho do retorno de André à casa: “Vamos festejar amanhã aquele que estava cego e recuperou a vista!” (NASSAR, 2005, p.169), resgatando a Surata 93, “ADH DHUHA – As horas da manhã”, versículos 6, 7 e 8: “Porventura, não te encontrou órfão e te amparou? Não te encontrou extraviado e te encaminhou? Não te achou extraviado e te enriqueceu?” (ALCORÃO SAGRADO, 2010, p.387), bem como a Surata 80, “ÁBAÇA – O austero”, versículos 24 a 36:

24 – Que o homem repare, pois, em seu alimento.

25 – Em verdade, derrubamos água em abundância,

26 – Depois abrimos a terra em fendas,

27 – E fazemos nascer o grão,

28 – A videira e as plantas (nutritivas),

29 – A oliveira e a tamareira,

30 – E jardins frondosos,

31 – E o fruto e a forragem,

32 – Para o vosso uso e o do vosso gado.

33 – Porém, quando retumbar o toque ensurdecedor,

34 – Nesse dia, o homem fugirá do seu irmão,

35 – Da sua mãe e do seu pai,

36 – Da sua esposa e dos seus filhos. (ALCORÃO SAGRADO, 2010, p.372-373)

Coelho (2013) afirma que, embora escrevendo em português, Raduan Nassar insufla ao seu romance um poder fundador e sagrado, proveniente da caligrafia árabe, revelando ainda que é através de uma “escrita estilizada/metafórica (pontuada de ‘sinais’, como os do *Alcorão*)” que o autor “visaria eternizar no tempo sua profunda verdade humana/existencial, singular visão de mundo em choque com a Lei do Pai” (COELHO, 2013, p.862). O que se observa nos trechos alegóricos das Suratas corânicas e em *Lavoura Arcaica* é que a natureza, com suas plantas, folhas e frutos, é sempre assemelhada aos laços familiares, tendo nos filhos, ou nas sementes que representam a geração de sucessores, a transmissão de uma tradição, a herança da terra, os ensinamentos do trabalho e o saber sobre o tempo e a ordem (divina ou patriarcal). Forças volitivas que perpetuam os laços ancestrais, mantendo presa ao

solo, e enraizada, a constância da vida: a união da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os palimpsestos milenares que Raduan Nassar retoma para compor o seu romance *Lavoura Arcaica* são não apenas fonte para o conteúdo da trama da obra como também para o estilo emulado de cada um dos livros sagrados ali escondidos, como o *Tanakh* judaico, a *Bíblia* cristã e o *Alcorão* islâmico. Esta efusão de vozes ancestrais remete a um modo ordenador da vida, que se manifesta nas falas, diálogos e reflexões das personagens do romance (principalmente na figura do pai). O que faz lembrar uma cultura há tempos reconhecida como fundante das práticas, hábitos e costumes ocidentais, cujo cerne é a família e a relação do homem com o trabalho, com o tempo e com a vida.

Os sermões paternos por si só já fazem transparecer as noções de ordem e de lei as quais as culturas hebraica, cristã e muçulmana solidificaram com o passar do tempo. O estilo retórico, misto de máximas sapienciais e reflexões moralizantes, emitidos pelo representante da tradição, o pai (ou o totem), resgata os traços expressivos da linguagem e da forma poética de um *Eclesiastes*, de uma parábola bíblica e mesmo de uma *Surata*, compreendendo ensinamentos e ideologias transmitidas de forma alegórica há gerações, e que, inegavelmente, ressoam a um tempo primitivo e sagrado.

E é nesse caminho de ligar-se novamente ao sagrado (o *religare*, religião) que a trama de Nassar se mostra herdeira dos livros expoentes da cultura abraâmica, sem, contudo, deixar de atualizar a novos tempos algumas das lições imbricadas ali. Tanto quanto outras obras que dialogam intertextualmente com seus predecessores, seja homenageando-os via paródia ou pura e simplesmente criticando-os de modo tácito, *Lavoura Arcaica* faz surgir uma voz contrária, que se quer divergente e combativa aos textos sagrados (seus textos de partida), contrapondo-se a eles e provocando uma disjunção semântica e hermenêutica às mensagens éticas e coercitivas daquelas escrituras: a mensagem da revolta de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova ordem.

Contudo, Raduan Nassar faz tudo sem deixar de prestar o devido tributo àqueles que auxiliaram no fabrico de sua obra, promovendo não só o trânsito dos textos de origem (*Tanakh*, *Bíblia* e *Alcorão*) ao texto de chegada (o romance), como ainda fez inverter o fluxo desta trajetória, visto ser hoje *Lavoura Arcaica* um texto de partida aos livros sagrados. Tal diálogo intertextual deixa agora rastros do romance nassariano às obras futuras e também aos seus antecessores, que serão, a partir de então, leituras complementares ao esclarecimento da urdidura de seu mosaico médio-orientalista.

REFERÊNCIAS

- ALCORÃO SAGRADO**. Trad. Samir El Hayek. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- ALTER, Robert. **A arte da narrativa bíblica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BÍBLIA SAGRADA** - Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1997.
- BLOOM, Harold. **A angústia da influência** - uma teoria da poesia. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- _____. Hebreus: Jó e Eclesiastes. **Onde encontrar a sabedoria?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p.23-43.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental**. Vol. IV. São Paulo: Leya, 2011.
- CECCAGNO, Douglas. Lavoura arcaica e suas oposições simbólicas. **Letrônica**. Porto Alegre. V. 2. N. 1. p.280-292. Jun-Dez. 2009.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos** - Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Escritores Brasileiros do Século XX** - um testemunho crítico. Taubaté: LetraSelvagem, 2013.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GENETTE, Gerard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.
- MAGALHÃES, Antônio. **Deus no espelho das palavras** - teologia e literatura em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2000.
- MILES, Jack. **Deus**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NEJAR, Carlos. **História da Literatura Brasileira** - da carta de Caminha aos contemporâneos. São Paulo: Leya, 2011.
- PONDÉ, Luiz Felipe. **Contra um mundo melhor** - ensaios do afeto. São Paulo: Leya, 2010.
- SEDLMAYER, Sabrina. **Ao lado esquerdo do pai**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- TEIXEIRA, Renata Pimentel. **Uma lavoura de insuspeitos frutos**. São Paulo: Annablume, 2002.

PENSANDO O FAZER DA PSICOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Luiza Bäumer Mendes

Universidade Franciscana, Mestrado em Ensino
de Humanidades e Linguagens
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto

Universidade Franciscana, Mestrado em Ensino
de Humanidades e Linguagens
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho pretende, ainda que de forma breve, suscitar algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo dentro do universo escolar. O texto procura trazer algumas contribuições sobre as possíveis práticas da Psicologia nas instituições escolares, assim como sobre o papel do psicólogo escolar enfatizando a subjetividade e a reflexão do ambiente e dos sujeitos. A análise institucional é trazida como uma ferramenta bastante importante para o trabalho do psicólogo educacional pois a partir dela é possível que o profissional possa compreender alguns aspectos sociais e sobre as relações que envolvem todo o contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia, Educação, Intervenção, Processos Educacionais.

ABSTRACT: This work intends, albeit briefly, to raise some reflections about the performance of the psychologist within the school universe.

The text seeks to bring some contributions on the possible practices of Psychology in school institutions, as well as what is the role of the school psychologist emphasizing the subjectivity and reflection of the environment and the subjects. The institutional analysis is brought as a very important tool for the work of the educational psychologist because from it is possible that the professional can understand some social aspects and about the relationships that involve the entire educational context.

KEYWORDS: Psychology, Education, Intervention, Educational Processes.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de abordar algumas questões que envolvem a Psicologia com relação à educação, bem como às práticas do psicólogo no contexto educacional. As contribuições e problematizações da Psicologia sobre as noções de práticas educacionais, sobre as possibilidades de ensinar e pensar e também sobre os processos que ocorrem dentro do contexto escolar também serão delineadas nesse trabalho.

Desse modo, será explanado, a partir de alguns autores, teorias que delineiam o trabalho realizado pela Psicologia no ambiente escolar assim como a importância do papel que esse

profissional desempenha na escola. É importante salientar ainda que este trabalho se iniciou a partir de um interesse das autoras por essa temática, tendo em vista as vivências cotidianas da prática da Psicologia na escola. Frente à isso, inúmeras inquietações e indagações surgiram com relação aos modelos de educação que se tem atualmente nas escolas e a partir disso, buscou-se pensar de que forma a Psicologia pode contribuir dentro desse lugar e qual é o papel do psicólogo dentro do ambiente educacional.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A psicologia tem um papel fundamental dentro da escola, de modo que deve se inserir no contexto educacional preocupando-se com a melhoria das práticas pedagógicas, com a subjetivação dos sujeitos que ali estão em formação, criando espaços reflexivos com todos os segmentos que envolvem a escola no objetivo de proporcionar um ambiente de potencialização e humanização dos indivíduos (LIMA, 2005).

Andaló (1984), disserta sobre o papel do psicólogo escolar a partir de um termo que ela chama de agente de mudanças. A autora traz que dentro da instituição escolar é fundamental que o psicólogo haja como agente de mudanças, atuando como um elemento catalisador de reflexões e também conscientizando os papéis que são representados por cada grupo que corresponde à essa instituição. A partir dessa perspectiva, tem de se considerar os sujeitos e principalmente a inserção dos mesmos dentro da instituição escolar. Desse modo, um trabalho bastante importante realizado pela Psicologia na escola é a análise institucional, que leva em consideração os aspectos que chamamos de instituídos e instituintes, todas as relações que se estabelecem dentro da instituição. Para a análise institucional é importante que os aspectos sociais que envolvem o contexto sejam levados em conta, os grupos que compõem a escola e inclusive as relações de poder que são estabelecidas dentro da escola.

O papel da psicologia frente a isso é justamente esse, o de tentar compreender, mas ao mesmo tempo ajudar a instituição repensar e/ou reformular essas relações que já estão instituídas, podendo construir juntamente com todos os segmentos da instituição, um ambiente que se torne mais favorável à aprendizagem, mais acolhedor, com mais potencial criativo e onde haja uma maior comunicação. Faz parte da atuação do psicólogo na instituição escolar poder propor um espaço de reflexão e questionamentos sobre o modo de se trabalhar na escola, fazer os próprios alunos, professores, funcionários, refletirem sobre como está o funcionamento da escola e se colocar ao lado deles para que juntos possam pensar em possíveis mudanças e melhorias para o ambiente da instituição (EIZIRIK, 2001).

É importante pensar que essa relação do aluno com a escola é muito significativa, pois grande parte do tempo do seu dia as crianças passam na escola. Além disso, a

escola é o segundo principal grupo onde a criança é inserida, é o seu primeiro contato com pessoas que não fazem parte da sua família. A escola deve ser um espaço para além do aprendizado especificamente, mas um lugar onde a criança se sinta acolhida, pertencida, onde ela não se sinta reprimida, onde sejam enaltecidas as suas habilidades individuais e em grupo para que seu desenvolvimento como um todo seja completo e com um caráter criativo (MARINHO-ARAÚJO, 2005).

A partir disso, a atuação da Psicologia dentro do contexto escolar se dá a partir de um deslocamento de demandas, de poder construir uma demanda que já não está pré-estabelecida, poder criar e produzir espaços para discussão e compreensão da realidade que norteia a formação escolar dos sujeitos. Nesse sentido, a Psicologia tem como função poder sustentar questionamentos que permeiam alunos e professores entre o campo de saber e do aprender, do ensinar e do compreender que estão cada vez mais latentes visto que as circunstâncias políticas, econômicas e sociais não estão auxiliando a educação na atualidade. Com relação à isso, salienta-se que é importante que o psicólogo esteja implicado inclusive com as questões voltadas para a rede externa e interna que tencionam a instituição (CFP, 2013).

Nesse sentido, o papel da psicologia educacional também está relacionado com o conhecimento e a escuta de familiares/responsáveis e de professores e profissionais que trabalham na escola, buscando uma dedicação por parte desses adultos em ouvir e tentar buscar mecanismos que possam auxiliar essas crianças em seu crescimento social, psíquico e cognitivo. Para que dessa forma, as crianças tornem-se vistas, não seres só existentes (MARINHO-ARAÚJO, 2005).

É por esse motivo que o papel da Psicologia no ambiente escolar é tão significativo, pois permite e possibilita a construção de uma rede de apoio à criança que vai além de sua família e seus colegas. Essa rede engloba todos professores, a equipe diretiva, funcionários, familiares e responsáveis por essas crianças, proporcionando dessa forma um ambiente mais acolhedor e um espaço potencial para o sujeito que está se desenvolvendo (PRETTE, 2002).

É papel da Psicologia conseguir auxiliar esse processo, para que a escola passe a se tornar um ambiente prazeroso e não apenas uma obrigação para as crianças. É muito importante que os alunos se sintam motivados e envolvidos nas atividades escolares, proporcionando uma interação maior entre instituição escolar/alunos, para que haja uma proximidade entre essas partes. O que resultará desse processo, possivelmente seriam professores e alunos mais interessados e ativos no que diz respeito à escola, às atividades, à criatividade para novas ações que podem ser realizadas.

Essa interação da criança com a escola é muito significativa, se pensarmos que a escola é o segundo grupo no qual a criança é inserida, é o seu primeiro contato com pessoas além de sua família e parentes próximos, então pode-se pensar que a escola é um ambiente potencial que possa trabalhar questões que possam estar perturbando a criança (aluno), para além das dificuldades de aprendizagem. Trabalhar questões

através do brincar, proporcionar um ambiente onde a criança se sinta pertencente e à vontade para realizar atividades, onde ela não seja reprimida e sim onde enalteçam suas habilidades e potencialidades tanto individuais quanto em grupo, reverberaria em um desenvolvimento mais saudável tanto para as crianças como inclusive para o contexto escolar (MARINHO-ARAÚJO, 2005).

3 | METODOLOGIA

O referente artigo é de natureza qualitativa, ou seja, visa um aprofundamento sobre a compreensão de um grupo social. A representatividade numérica não é salientada nesta pesquisa, porém, busca-se os aspectos da realidade no que diz respeito à compreensão e explicação da dinâmica das relações. Nesse sentido, esse trabalho foi realizado a partir de estudos já realizados sobre a relação da Psicologia com a Educação e escola.

O trabalho referido caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica, de modo que é desenvolvida a partir de um material já elaborado como livros e artigos científicos. Isso permite ao pesquisador que ele tenha conhecimento acerca dos fenômenos sobre a temática de uma forma mais ampla e completa (GIL, 2006)

Este estudo especifica-se por ser uma pesquisa de caráter exploratório onde a finalidade é tentar compreender, desenvolver e esclarecer conceitos para estudos futuros. Além disso, por ser uma pesquisa de caráter exploratório a mesma disserta sobre um tema que ainda é pouco discutido e que tem o objetivo de se tornar mais esclarecido (GIL, 2006).

Por ser uma pesquisa bibliográfica, a análise de dados foi realizada a partir de materiais já elaborados acerca do tema, principalmente em livros e artigos científicos já produzidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Os objetos de análise foram então estudos sobre a Psicologia vinculada ao contexto educacional, as significações a partir de conceitos e reflexões sobre a aplicação do trabalho da Psicologia na escola e as suas possíveis contribuições (EIZIRIK, 2001; ANDALO, 1984).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se pensa sobre as práticas da Psicologia e do psicólogo de modo geral, ainda há uma forte tendência de se pensar essa prática ligada e vinculada ao modelo clínico, ou seja, com o enfoque na psicoterapia individual. O trabalho da psicologia, porém, vai para além disso, e é importante que as outras possíveis atuações do psicólogo sejam percebidas e conhecidas pelas pessoas de um modo geral.

Nesse sentido, algumas das barreiras encontradas pela Psicologia dentro do ambiente educacional se ligam diretamente com a prática desse modelo médico clínico. As escolas normalmente querem e demandam do psicólogo, que ele resolva, ou melhor, que ele ajude o aluno problema a ser não mais um problema para a escola

e para os professores. Existe uma demanda de que o psicólogo conserte os alunos. Porém, não é esse o foco do trabalho da Psicologia nas instituições escolares, é muito mais do que psicodiagnosticar o aluno e rotulá-lo, mas esse trabalho se dá a partir do conhecimento da comunidade, das famílias, dos alunos, de todo esse ambiente do qual a escola pertence.

O trabalho da Psicologia na escola é tentar auxiliar e contribuir na promoção de saúde mental dos sujeitos que ali estão, trazendo um novo modo de ver e perceber os problemas que as vezes já são rotineiros, tentando auxiliar e promover novas atividades que envolvam os alunos juntamente com os professores e a escola. A prática do psicólogo escolar é para além de olhar o sujeito tão somente individualmente, mas é perceber o indivíduo com a influência do seu contexto, do seu meio, do seu ambiente e vai ser a partir disso que o profissional poderá pensar a sua prática dentro dessa comunidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, é possível concluir que a Psicologia tem muito a contribuir com o ambiente escolar, podendo auxiliar tanto professores, alunos, funcionários, equipe diretiva bem como a comunidade que cerca a escola. A prática do psicólogo pode contribuir para as instituições escolares de modo a trazer um novo olhar à muitas questões que já estão naturalizadas, podendo problematizar e ajudar a uma criação de um modo mais crítico e reflexivo de se pensar as práticas e os processos educacionais.

É importante que o trabalho da psicologia dentro do contexto escolar seja valorizado, visto que cada vez mais as práticas do psicólogo na escola estão sendo demandadas. A psicologia deve se fazer presente dentro das instituições escolares produzindo e auxiliando as escolas na construção das subjetividades dos sujeitos, visto que a escola é o segundo ambiente com o qual a criança entra em contato depois de sua família.

Nesse sentido, pode-se pensar que é importante as contribuições que a psicologia tem a trazer para a escola, podendo proporcionar aos professores e a equipe diretiva novos modos de pensar e de agir, problematizando suas práticas, revendo seus modos de ensinar e de se relacionar com os alunos. Fazendo com que esses profissionais percebam a importância que as suas funções e que os seus papéis desempenham na vida e na formação das crianças que estão crescendo a partir dos seus próprios olhares. As crianças na atualidade passam a maior parte do seu tempo e do seu dia dentro das suas escolas, ou então realizando tarefas e atividades que dizem respeito à mesma, com isso tem-se que investir na saúde mental tanto dos professores quanto desses alunos, para que possa ser pensado, melhorias nas suas práticas, promovendo um ambiente escolar que possibilite o criar e o aprender desses novos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. **O papel do Psicólogo Escolar**. Psicologia, Ciência e Profissão. v. 4, n. 1, 1984.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: CFP, 2013.

EIZIRIK, Marisa. Escola, saber e poder. In: EIZIRIK, Marisa. **Educação e Escola: A aventura institucional**. Porto Alegre: AGE Editora, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, Claizy Maria. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

POÉTICAS URBANAS: CARTOGRAFIA DE GRAFFITI EM RIO GRANDE/RS

Bianca de Oliveira Lempek De-Zotti

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande

Rio Grande – Rio Grande do Sul

Christiano Piccioni Toralles

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande

Rio Grande – Rio Grande do Sul

Raquel Andrade Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande

Rio Grande – Rio Grande do Sul

RESUMO: A pesquisa estabelece ligação entre a arte urbana e o geoprocessamento, a fim de explorar a pluralidade de leituras do espaço urbano do município do Rio Grande/RS, cuja paisagem tem sido dominada ubiquamente pela presença dos graffitis. Através do método da cartografia objetiva-se mapear essas intervenções artísticas no espaço público, com uso do software de SIG, ArcGIS, para realizar análises espaciais a respeito dos graffitis, e do serviço “MyMaps”, do Google, para desenvolver e disponibilizar na Web um mapa dinâmico contendo registros documentais e fotográficos dos graffitis. Além disso, objetiva-se acrescentar

ao mapa dinâmico rotas subjetivas, guiadas pelo ponto de vista de personagens fictícios, possibilitando ao usuário explorar a cidade sob uma perspectiva transmídia, uma vez que a narrativa dos personagens não se limita a um único suporte. Nesse viés, a intersecção entre arte e Geoprocessamento torna possível as análises geográficas do ambiente a partir do sensível, contribuindo para o desenvolvimento de novas dinâmicas de percepção e apropriação do território.

PALAVRAS-CHAVE: escritas urbanas; cartografias; espaço urbano.

ABSTRACT: The research establishes a link between urban art and geoprocessing, in order to explore the plurality of readings of the urban space of the city Rio Grande/RS, whose landscape has been dominated ubiquely by the presence of graffiti. Through the cartography method, the objective is to map these artistic interventions in the public space, using GIS software, ArcGIS, to perform spatial analysis on graffiti, and Google’s “MyMaps” service to develop and enable on the Web a dynamic map containing documentary and photographic records of graffiti. In addition, it aims to add to the dynamic map subjective routes, guided by the point of view of fictional characters, allowing the user to explore the city from a transmedia perspective, since the narrative of

the characters isn't limited to a single media. In this bias, the intersection between art and geoprocessing makes achievable the geographic analysis of the environment from a sensible point of view, contributing to the development of new dynamics of perception and space appropriation.

KEYWORDS: urban writing; cartography; urban space.

1 | INTRODUÇÃO

O atual modelo de cidade em que habitamos configurou-se em um mecanismo de interesse exclusivamente mercadológico, que não prioriza a humanização do espaço e o entrelaçamento social. O desenvolvimento de tal modelo reflete o estilo de vida da sociedade no mundo contemporâneo, e através dele percebe-se de que forma o estabelecimento do sistema capitalista, solidificado pelo processo de globalização, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade “marcada pela crise existencial e pela perda de sentido acerca de sua finalidade humana” (HYPOLITO, 2015, p.13). Considerado a partir de toda a evolução técnica da sociedade até a contemporaneidade, o sistema capitalista influencia diretamente na organização do espaço e, por conseguinte, define e padroniza processos econômicos, culturais e políticos. Conforme Santos (2006, p.125), o movimento de unificação intrínseco ao capitalismo hoje alcança seu ápice, tornando o sistema comum a todas as civilizações, culturas, sistemas políticos, continentes e lugares.

Para Kirst (2003), “a cidade muda quando muda a sociedade em seu conjunto”. Então, inserida nesse panorama, a arte surge nas cidades contemporâneas assumindo o papel de resistência, oferecendo novos modos de ser e estar no mundo ao repensar a cultura no quadro urbano de uma sociedade que apenas reproduz padrões de forma mecânica e involuntária.

“Os movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento. Por adquirirem uma vida, sempre renovada pelo movimento social, as formas tornadas assim formas-conteúdo podem participar de uma dialética com a própria sociedade e assim fazer parte da própria evolução do espaço.” (SANTOS, 2006, p.69).

Emergido no contrafluxo da paisagem urbana, caracterizada pela impessoalidade, velocidade e individualidade, e entremeado ao caos imagético das cidades - imagens, signos e marcas de cunho político ou de consumo, que manipulam e condicionam-, o graffiti levanta questões problematizadoras na dimensão cultural em um gesto híbrido de expressão e protesto. Através da apropriação do espaço urbano, busca denunciar o silêncio frente a uma realidade repleta de desigualdade e preconceito, e redefine as funções do espaço, que torna-se palco destas intervenções.

Segundo Gonçalves (2007, p.20), o graffiti se caracteriza como uma prática social que visa expressar o coletivo urbano em sua diversidade e desigualdade. Através deste, a relação do indivíduo com a cidade é transformada na medida em que o sujeito

é capaz de atribuir sentido à arte a partir das sensações acarretadas por este encontro. Desta forma, o graffiti modifica a existência cotidiana, acrescentando sentidos e (re) significados, afetando os transeuntes ao proporcionar um novo olhar sobre o espaço e descobrindo novos modos de habitá-lo. Nesse caminho, como escreveu Barja (2008, p.216) a intervenção urbana

“[...] aparece como uma alternativa aos circuitos oficiais, capaz de proporcionar o acesso direto e de promover um corpo-a-corpo da obra de arte com o público, independente de mercados consumidores ou de complexas e burocratizantes instituições culturais.” (BARJA, 2008, p. 216)

A mutabilidade frequente da paisagem demanda um método para sistematizar informações e, nesse contexto, o Geoprocessamento surge como ferramenta para investigar os fenômenos nela expressos. De acordo com Ferreira (2014, p.3), “a distribuição espacial das pichações pode revelar muito sobre este fenômeno e os agentes nele envolvidos, sendo o geoprocessamento e a representação cartográfica das singularidades desse universo ferramentas indispensáveis a sua análise.”

Como casos de estudo serão analisadas as manifestações artísticas inseridas no espaço público da cidade do Rio Grande, RS. Diversos eventos e projetos enaltecendo a arte urbana têm acontecido no município, como por exemplo o “Meeting of Styles”, evento internacional de graffiti que teve início em Wiesbaden, através de seu criador, o grafiteiro Manuel Gerullis, que reuniu cerca de cinquenta artistas de dez nacionalidades diferentes em Rio Grande nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, além do projeto “Arte na Parada”, promovido pela Prefeitura do Rio Grande com o objetivo de humanizar os espaços públicos.

Serão exploradas a pluralidade de perspectivas e leituras do espaço urbano a partir do método da cartografia, o qual após inserido em um Sistema de Informações Geográficas, pode possibilitar análises espaciais, a fim de investigar como as escritas urbanas se constituem, dispersam, e, de maneira geral, se espacializam na cidade. Especificamente, objetiva-se desenvolver uma roteirização destas intervenções urbanas, subjetiva e desmontável a cada novo olhar, buscando uma concepção alternativa acerca do turismo e trazendo a reafirmação desta arte, uma vez que o graffiti torna a cidade um museu ao ar livre.

Lima (2013), ao se referir ao graffiti, aponta que a intervenção urbana se utiliza da cidade como uma grande tela de suporte, motivação e até mesmo personagem para sua realização, no entanto, por ser um tipo de manifestação livre, não é pertinente buscar definições rígidas do que constitui uma intervenção urbana. Ressalta-se, porém, características comuns à maioria das intervenções, salvo algumas exceções,

“[...] como o fato de ser criada espontaneamente, sem ser encomendada ou financiada por ninguém, não visar ser comercializada, não ser autorizada pelo proprietário da área ou pelos poderes públicos, ter uma duração efêmera, ser de autoria anônima e não pertencer ao sistema tradicional das artes e aos espaços institucionalizados.” (LIMA, 2013, p. 14)

A duração efêmera é uma característica marcante dessas intervenções artísticas

urbanas, pois da mesma forma que surgem repentinamente, podem ser removidas da mesma maneira. Como explica Lima (2013), a intervenção urbana, por se tratar de uma forma democrática de comunicação, está exposta à qualquer destino: pode ser removida pelo proprietário do local ou pelas autoridades, sofrer outro tipo de intervenção por parte de outro artista, o suporte onde foi realizada pode deixar de existir ou o artista pode ser flagrado durante a sua realização e ser obrigado a abandonar a obra incompleta.

A autoria das intervenções, frequentemente anônima, é outra característica importante desse tipo de manifestação. De acordo com Lima (2013), grande parte das intervenções são feitas anonimamente devido a seu caráter ilegal e à recusa ao sistema institucionalizado das artes, em que bens simbólicos são transformados em mercadorias que possam atender o mercado massificado. Assim, uma vez que o artista não objetiva receber dinheiro por sua obra, não há a necessidade de vincular seu nome a ela. Segundo Barja (2008),

“Essa tendência em ‘desmusealizar’ a obra de arte, tornando-a interativa com manifestações culturais de outra linguagem ou natureza, ocupando espaços públicos e abertos, rediscute modelos canônicos impostos à arte pelo sistema da tradição museológica. (BARJA, 2008)”

Embora a limiar entre o grafite e a pichação seja flexível e contestável, a principal distinção entre as duas manifestações artísticas urbanas é a forma como são realizadas, sem adentrar questões como a autorização da realização da obra pois a diferenciação legal entre pichação e grafite existe apenas no Brasil. O grafite é “uma modalidade de expressão estética anárquica, sem territórios pré-fixados e que não exclui a pichação, mas que pode se diferenciar dela como prática urbana” (FURTADO, 2007). O grafite se difere da pichação por ter como objetivo um resultado mais elaborado e preocupado com questões técnicas e compositivas, já a pichação é descrita por Silva (2011) como puramente traço, ideógrafos monocromáticos, representações variadas do alfabeto pouco ou altamente deformadas, de modo intencional.

Apesar da importância de salientar os inúmeros critérios que engendram a fronteira entre essas duas formas de intervenção artística urbana, cabe ressaltar que, para o fim dessa pesquisa, não interessa delimitar uma distinção inflexível entre elas, até mesmo porque essa é uma problemática questionável.

Nesse contexto, as questões técnicas e compositivas inseridas no cenário do graffiti se ramificam em diversos estilos e plurais características estéticas, sendo as principais delas:

A Tag é o estilo mais comum de grafia da pichação, faz uso de traços retos ou angulosos, e se referem, quase sempre, à denominação de um grupo de jovens ou ao apelido de um pixador individual. A tag (fig. 1) está relacionada ao ego do grafiteiro, à busca por reconhecimento, e às competições realizadas entre as crews (grupo de grafiteiros), pois quanto mais letreiros com seu logo existirem na cidade, mais reconhecimento terá (HYPOLITO, 2015).



Figura 1: Tag sobre fachada de prédio. Centro, Rio Grande/RS

Fonte: do autor, 2018.

O Bomb (fig. 2) é uma técnica de desenho, com letras desenhadas de forma rápida, mas com contorno, arredondadas simulando volume à escrita (FURTADO, 2007). Ao contrário de uma Tag, possui elementos da composição, como preenchimento, traço, sombra, brilho, textura e contorno geral.

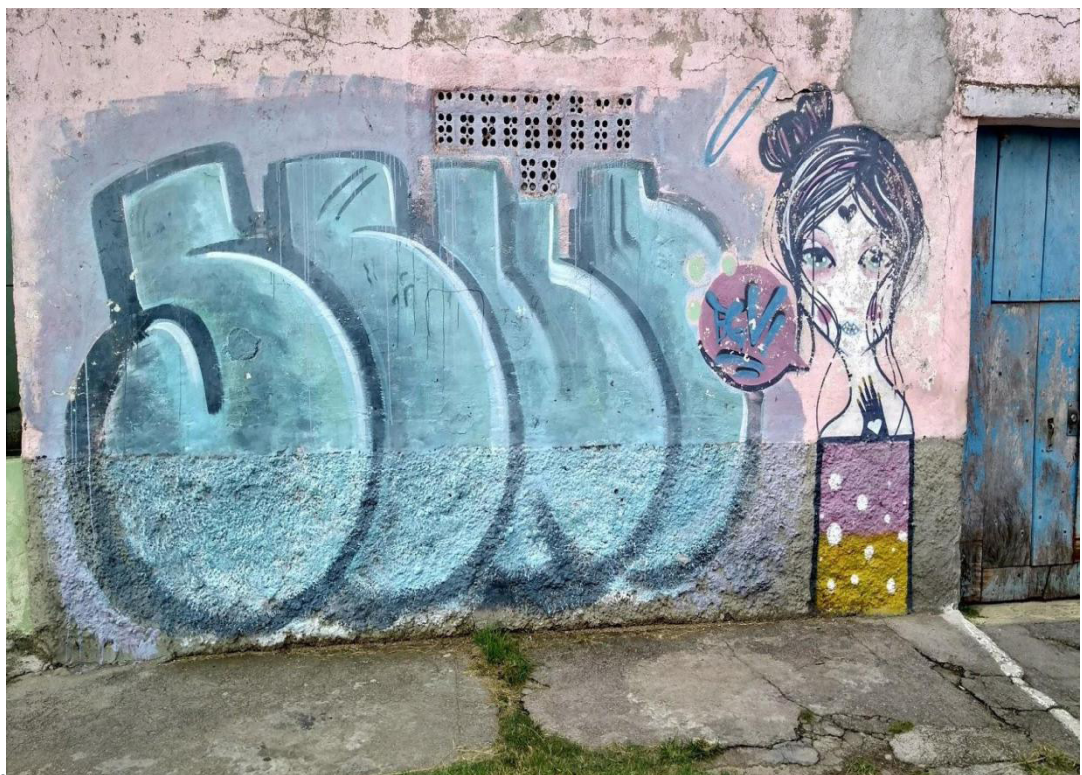


Figura 2: Graffiti Bomb sobre muro. Getúlio Vargas, Rio Grande/RS

Fonte: do autor, 2018.

O Wild Style (fig. 3) é um estilo de graffiti em que ocorre uma combinação de

linhas e cores muito elaborada. É reconhecido através da forte estilização das letras, que o tornam praticamente ilegível, além das características letras grandes, em formas de seta, com estilo agressivo, entrelaçadas e muito coloridas (FURTADO, 2007).



Figura 3: Graffiti Wild Style sobre muro. Getúlio Vargas, Rio Grande/RS.

Fonte: do autor, 2018.

O Throw Up (fig. 4), ou Vomitado, é um estilo de graffiti sem muito refinamento de desenho e utilizando no máximo três cores de spray e um rolinho para contornos (FURTADO, 2007). É simples, porém, mais elaborado que a tag. Sua execução rápida, na maioria das vezes, está ligada à prática ilegal da atividade.



Figura 4: Graffiti Throw Up sobre muro. Centro, Rio Grande/RS.

Fonte: do autor, 2018.

O Persona (fig. 5), ou personagens, “utilizam-se de personagens de histórias em quadrinho ou criam seus próprios ligados principalmente ao universo Hip-Hop. Os personagens hoje tomam as mais variadas formas, exercendo, assim como os nomes, um papel importante na identificação de seus autores.” (SAVARESE, 2013).



Figura 5: graffiti Persona sobre muro. Bairro Getúlio Vargas, Rio Grande/RS.

Fonte: do autor, 2018.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho, foram necessários os seguintes materiais e equipamentos: GPS; Bloco de anotações; Trena; Câmera fotográfica; Software de SIG ArcGIS;

O método consiste em 9 etapas. São elas:

1) Levantamento dos dados com o uso de GPS: no qual são coletadas as coordenadas de cada ponto através do GPS de navegação; é realizado o levantamento fotográfico dos graffiti e o levantamento de área da superfície grafitada.

2) Georreferenciamento dos dados: consiste em estabelecer aos pontos um sistema de coordenadas geográficas e um DATUM em comum entre eles. Nesse caso, foram utilizadas coordenadas UTM e DATUM WGS84.

3) Geração do banco de dados: as informações dos pontos foram organizadas em uma tabela do software Excel, e nela foram imbuídos os atributos de cada ponto, são eles: Nome, Autor, Estilo, Suporte, Data, Cor, Estado de Conservação, Fotografias e Coordenadas.

4) Inserção dos dados no software ArcGIS: a fim de realizar procedimentos relacionados a geoestatística, é necessário salvar os dados organizados na tabela no formato shapefile.

5) Realizar análises espaciais a respeito dos graffiti: utilizando o software ArcGIS, foi investigada a manifestação do fenômeno dos graffiti no espaço urbano riograndino, por exemplo, verificando áreas onde ocorrem maiores concentrações de graffiti ou de tipos de graffiti.

6) Desenvolvimento do mapa dinâmico através do serviço disponibilizado pelo Google, MyMaps: onde os pontos coletados foram inseridos, salvos no formato .kmz. Dessa forma, os pontos foram incorporados ao mapa do Rio Grande.

7) Criação de personagens fictícios e construção de narrativas através de oficinas: onde os participantes foram responsáveis por “dar vida” aos personagens e levá-los para explorar a cidade e seus escritos urbanos.

8) Desenvolvimento de rotas definidas pelos personagens criados na oficina: realizadas através da plataforma “MyMaps”, que possui um recurso específico para definir rotas e seu destino.

9) Disponibilizar o mapa dinâmico na web: através da configuração de compartilhamento definida para “público na web”, assim, qualquer pessoa pode visualizar o mapa dinâmico. Em seguida, é possível disponibilizar o mapa dinâmico através de um link ou incorporá-lo em um site.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento de dados realizado ao longo das saídas de campo, foi possível compor um banco de dados dos graffiti (fig.6) com os atributos propostos,

totalizando 583 pontos, e gráficos de análise estatística a fim de ilustrar como o fenômeno do graffiti se manifesta preponderantemente na cidade. Além disso, foi possível desenvolver mapas de Kernel do município (fig.2), com o objetivo de revelar as áreas de maior concentração de graffiti em cada região.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1 Bairro	Autor	Estilo	Suporte	Ano	Tamanho	Cor	Solicitação	OBS	X	Y
2 Centro	Senhora	Bomb	Muro	2012	10x1,50	polícromático	não autorizado	bom estado	397315	6454763
3 Getúlio Vargas	Senozinhos	Bomb	Muro	2018	1,0x2,80	polícromático	autorizado	bom estado	397341	6454702
4 Getúlio Vargas	Senozinhos	Bomb	Muro	2018	3,50x2,15	polícromático	autorizado	bom estado	397370	6454660
5 Getúlio Vargas	Bizarro	Persona	Muro	Indefinido	1,30x1,30	polícromático	não autorizado	bom estado	397370	6454459
6 Getúlio Vargas	Bizarro	Persona	Muro	Indefinido	1,50x1,50	polícromático	não autorizado	bom estado	397371	6454454
7 Getúlio Vargas	Mendigo	Wild Style	Muro	Indefinido	3,60x1,95	polícromático	não autorizado	bom estado	397372	6454453
8 Getúlio Vargas	NLC	Persona	Muro	Indefinido	1,55x1,50	polícromático	não autorizado	bom estado	397372	6454451
9 Getúlio Vargas	Alou	Persona	Muro	Indefinido	1,60x1,50	polícromático	não autorizado	bom estado	397372	6454448
10 Getúlio Vargas	Indefinido	Tag	Muro	Indefinido	4,85x1,90	polícromático	não autorizado	mau estado	397372	6454441
11 Getúlio Vargas	Indefinido	Bomb	Muro	Indefinido	2,40x1,80	polícromático	não autorizado	bom estado	397372	6454438
12 Getúlio Vargas	Indefinido	Bomb	Muro	Indefinido	1,30x55	polícromático	não autorizado	bom estado	397374	6454446
13 Centro	N3/Slim	Bomb	Tapume	2018	6,45x2,10	polícromático	não autorizado	bom estado	396983	6454667
14 Centro	N3	Free Style	Muro	Indefinido	2,35x3,10	polícromático	autorizado	bom estado	396841	6454879
15 Centro	SAP	Bomb	Muro	Indefinido	3,0x2,25	polícromático	não autorizado	bom estado	396853	6454910
16 Centro	N3	Parada	Parada	Indefinido	3,50x3,10	polícromático	autorizado	bom estado	396714	6454921
17 Centro	Gui Gerundo	Piece	Parada	Indefinido	3,50x1,10	polícromático	autorizado	bom estado	396712	6454947
18 Centro	Indefinido	Throw Up	Muro	Indefinido	1,20x1,20	monocromático	não autorizado	bom estado	396671	6454961
19 Centro	Slim/N3	Bomb	Tapume	Indefinido	1,45x2,70	polícromático	não autorizado	bom estado	396528	6454971
20 Centro	N3/ET	Persona	Tapume	Indefinido	1,45x2,70	polícromático	não autorizado	bom estado	396515	6454982
21 Centro	Slim	Persona	Poste	Indefinido	20x95	polícromático	não autorizado	bom estado	396508	6454982
22 Centro	N3	Persona	Poste	Indefinido	35x70	polícromático	não autorizado	bom estado	396510	6454980
23 Centro	SAP	Persona	Parede	Indefinido	35x70	monocromático	não autorizado	bom estado	396433	6454989
24 Centro	ONE	Throw Up	Muro	Indefinido	1,50x80	monocromático	não autorizado	bom estado	396386	6455000
25 Centro	N3	Free Style	Parada	Indefinido	3,50x1,10	polícromático	autorizado	bom estado	396385	6454999
26 Centro	Indefinido	Throw Up	Muro	Indefinido	85x95	polícromático	não autorizado	bom estado	396362	6454999
27 Centro	Harp Brasil	Persona	Muro	Indefinido	1,15x2,35	polícromático	não autorizado	bom estado	396362	6454999
28 Centro	N3	Bomb	Muro	Indefinido	3,70x1,95	polícromático	não autorizado	bom estado	396361	6455003
29 Centro	Etoz	Persona	Muro	2015	2,25x2,70	polícromático	não autorizado	bom estado	396361	6454997
30 Centro	Bizarro	Persona	Muro	2015	1,20x2,35	polícromático	não autorizado	bom estado	396363	6455005
31 Centro	Bizarro	Persona	Muro	2015	1,20x2,35	polícromático	não autorizado	bom estado	396363	6455005

Figura 6: Banco de dados dos graffiti.

Fonte: do autor, 2018.

Mapa de densidade dos graffiti do município do Rio Grande/RS no ano de 2018

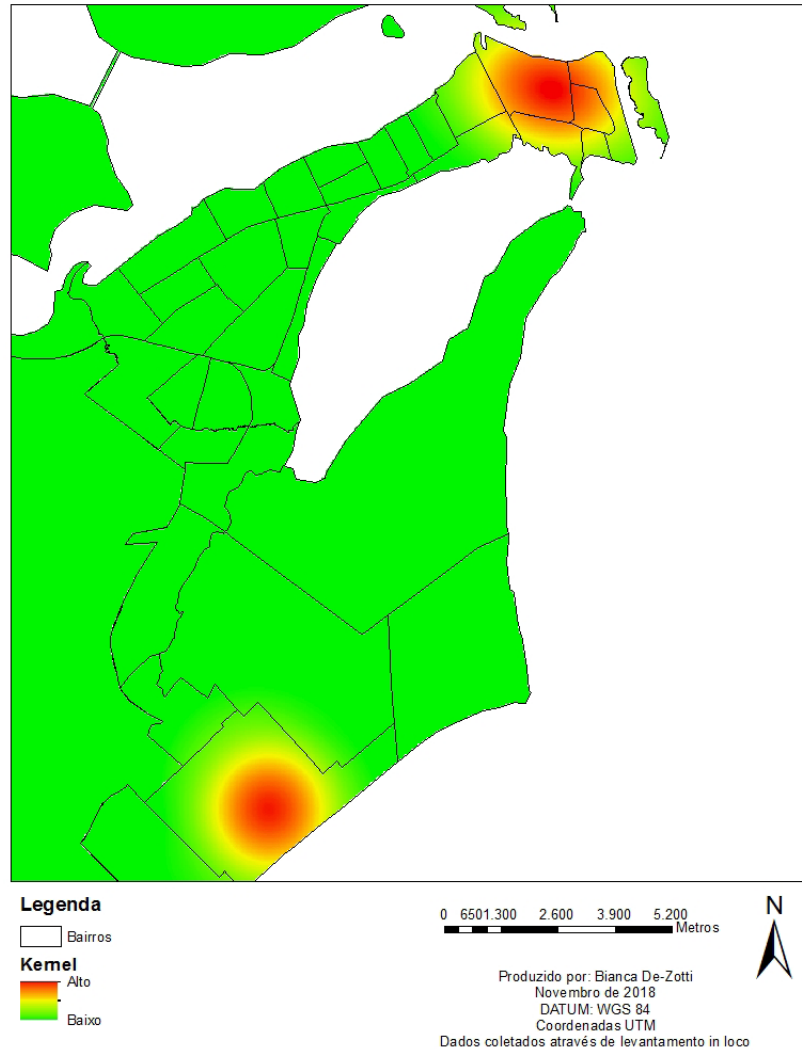


Figura 7: Mapa de densidade dos graffiti inseridos nos bairros Cassino, Centro, Getúlio Vargas e Porto Novo.

Fonte: do autor, 2018.

Como é possível observar no mapa anterior (fig. 7), a concentração dos graffiti está localizada nos bairros Centro e Cassino, principalmente devido a ocorrência de eventos de arte urbana realizados nessas áreas. Ainda assim, ressalta-se que em grande parte do município consta com áreas de baixa concentração, o que é explicado por não terem feito parte do recorte espacial do trabalho e, por isso, não tiveram nenhum graffiti mapeado.

Os dados provenientes do levantamento realizado no bairro Getúlio Vargas quebraram as expectativas iniciais, pois anteriormente esperava-se que, por ser caracterizado como uma área periférica do município do Rio Grande, houvesse uma quantidade mais abundante de graffiti. O bairro Cassino, por sua vez, foi a área de maior densidade de graffiti, principalmente na região da “SAC – Sociedade Amigos do Cassino” e seus arredores, uma vez que ali ocorreu a edição do ano de 2015

do evento internacional de graffiti Meeting Of Styles. No bairro Centro também foi encontrada uma grande quantidade de graffiti, fato explicado pela ocorrência de um evento fomentado pelo colégio E.M.E.F. Helena Small e nos arredores dos muros do colégio. Além disso, outra área do Centro em que foi encontrada uma abundância de graffiti foi na Pista de Skate na Av. Perimetral. Na região do Porto Novo (fig. 47), os graffiti encontrados se resumem aos referentes às duas edições do evento Meeting Of Styles, e nos arredores do porto, uma vez que os grafiteiros do evento possuem o costume de sair pela cidade para realizar também graffiti não autorizados.

Os três estilos que preponderam na cena do graffiti no município são o Persona, com percentual de 27,8%, o Tag, com 24,2% e o Bomb, com 18,3%. Além desses, os outros estilos que são representados significativamente na cidade foram o Piece, com percentual de 12,2%, o Throw Up com 10,7%, o Wild Style com 2,8% e o Free Style, com 1,3%, restando alguns graffiti que não foram classificados nos estilos estudados, portanto foram identificados como indefinidos, com um percentual de 1,5%.

Apesar da maior quantidade de graffiti não autorizados, o percentual dos autorizados foi considerado alto, uma vez que a essência dessa prática é justamente a transgressão. A partir desse dado, conclui-se que a cena da arte urbana do município do Rio Grande é muito centrada nos eventos de graffiti, resultando assim em uma grande quantidade de graffiti autorizados.

Soma-se aos resultados obtidos o desenvolvimento de um mapa dinâmico disponível na internet contendo os 583 pontos levantados dos graffiti e rotas subjetivas incorporados ao mapa do município do Rio Grande/RS (fig. 8).

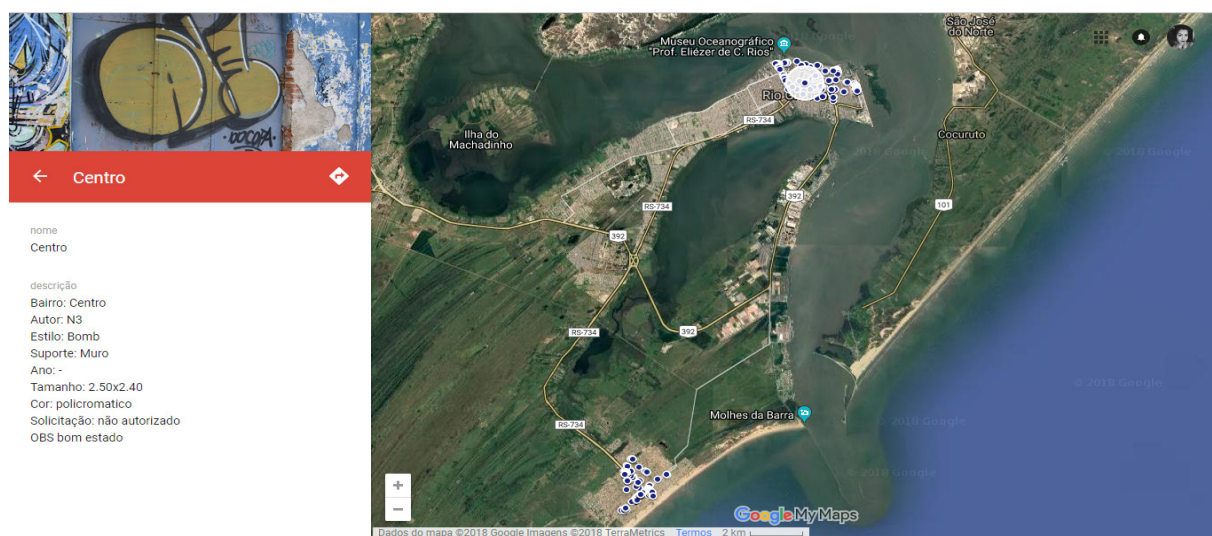


Figura 8: Mapa dinâmico dos graffiti do município do Rio Grande/RS

Fonte: do autor

O método utilizado para desenvolver as rotas subjetivas (fig.9) dos graffiti foi a construção de narrativas e personagens através de oficinas. O objetivo que a atividade visou foi a personificação dos graffiti da cidade, retirando-os dos muros e levando-os

para explorar o espaço. Assim, conforme o fazem, delineiam suas próprias narrativas na mesma medida em que percorrem seus trajetos. A prática foi realizada no dia 13 de Setembro de 2018, contando com o total de dez pessoas, alunos do IFRS e da FURG, no entanto apenas seis concluíram a atividade e desenvolveram as rotas.

A ideia de delinear narrativas busca proporcionar um novo olhar a ser explorado dentro das cidades ao motivar o grupo a flunar pela urbe em um contexto em que o indivíduo não dispõe mais de tempo para sair às ruas sem destino, onde a experiência urbana passa totalmente despercebida no cotidiano caótico. Dessa forma, o objetivo da prática foi conectar os participantes da oficina com o espaço urbano ao assumirem a perspectiva de observadores que caminham apreendendo cada detalhe, em busca de uma nova percepção do espaço urbano.

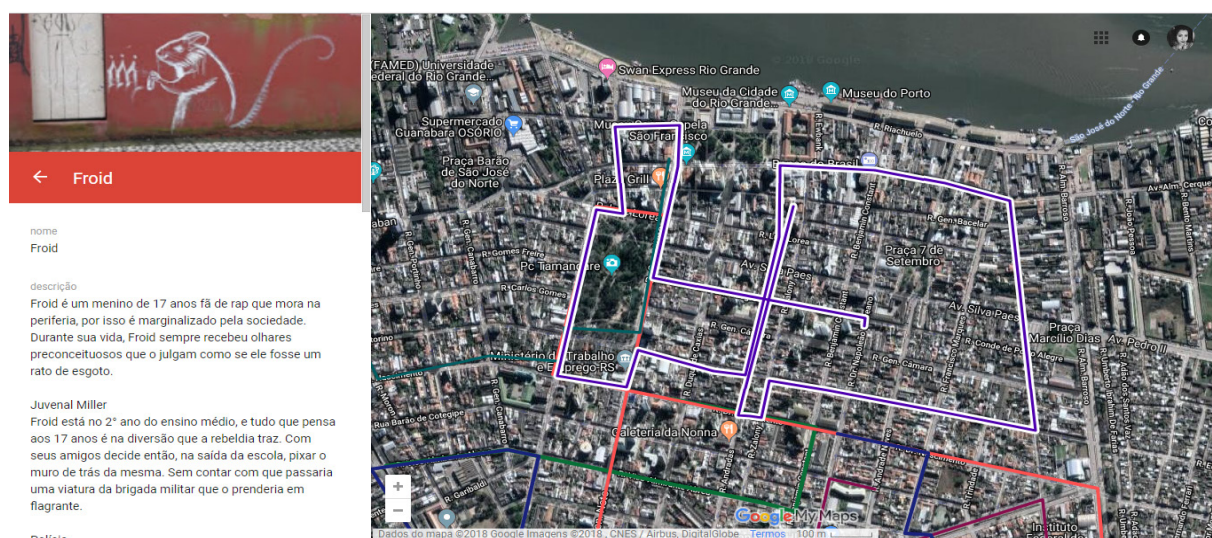


Figura 9: Exemplo de rota subjetiva criada durante a oficina de criação de personagens

Fonte: do autor, 2018

O mapa dinâmico e as rotas subjetivas podem ser acessados na internet através do endereço: <<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1fc5pPO0iSI7j17NTvF7ESeLTr55TKYc-&ll=-32.103915666176796%2C-52.14814677006069&z=11>>.

Assim, utilizando o Geoprocessamento como ferramenta para desenvolver um mapeamento do graffiti no município do Rio Grande/RS, foi possível disponibilizar para o público o convite de explorar e descobrir novas leituras do espaço público, pois a arte urbana muitas vezes passa despercebida na atual conjuntura de cidade, cada vez mais endurecida e individualista. A simples percepção desses espaços tem a capacidade de ressignificar a existência cotidiana ao proporcionar novos modos de habitar o espaço, seja ao colorir as ruas da cidade, ao incitar reflexões, na forma de resistência política ou simplesmente como um nome escrito no muro. Dessa forma, espera-se amenizar olhares preconceituosos que ainda cercam a arte urbana, bem como ampliar o reconhecimento e a valorização do graffiti e dos artistas locais.

REFERÊNCIAS

BARJA, Wagner. **Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano.** Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), v.1 n.1, p.213-218, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Rodrigo Guedes Braz. **Modelagem cartográfica aplicada a grafismos no hipercentro de Belo Horizonte.** [s.l.: s.n.], 2014.

FURTADO, Janaina Rocha. **Inventi(cidade): Os processos de criação no graffiti.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC.

GONÇALVES, Gesianni Amaral. **Inscrições urbanas: uma cartografia dos processos de subjetivação envolvidos no graffiti.** Belo Horizonte: [s.n.], 2007.

HYPOLITO, Bárbara de Bárbara. **Cidade, corpo e escritas urbanas: cartografia no espaço público contemporâneo.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, UFPEL.

KIRST, Patrícia Gomes; FONSECA, Tania Mara Galli. **Cartografias e Devires: A construção do Presente.** Porto Alegre: Ufrgs, 2003. 375 p.

LIMA, Mateus Vieira Villela de. **INTERVENÇÃO URBANA: ARTE E RESISTÊNCIA NO ESPAÇO PÚBLICO.** 2013. 45 f. Dissertação - Curso de Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos, Celacc/eca-usp, São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVARESE, Victor Monteiro. **O Graffiti como elemento ambíguo na constituição da identidade visual da cidade de São Paulo.** 2013. 25 f. Dissertação - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, William da Silva e. III ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2011, Londrina - Pr. **A diversidade do grafite urbano.** Londrina - Pr: [s.i], 2011. 10

PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA COM OS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO

Dayse Grassi Bernardon

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Campus Medianeira - Paraná

RESUMO: Neste trabalho apresentamos de forma resumida, parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado (2013 – 2016, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE), orientada pela professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Tal pesquisa objetivou refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2004[1929], 2010[1929]; e nos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984, 2013[1991]; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b). Para o levantamento de dados realizamos uma pesquisa diagnóstica e colaborativa, com quatro docentes atuantes no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Diante disso, trazemos nesse artigo, um recorte de nossa pesquisa em que analisamos um comando de produção trabalhado pelas professoras em sala de aula.

Dessa forma, esperamos que esse artigo possa suscitar reflexões em torno do trabalho com os comandos de produção no contexto escolar, numa perspectiva dialógica e interacionista da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Comandos de produção; dialogismo; interação.

ABSTRACT: In this paper we present, in a summarized way, part of the results of a doctoral research (2013-2016, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE), guided by Professor Terezinha da Conceição Costa-Hübes. This research aimed to reflect on the work with the writing, correction and textual rewriting, resulting from a process of Continuing Education and collaborative actions promoted by the researcher. For this, we developed a research anchored in the dialogical and interactionist conception of language (GERALDI, 1984, 2013, BAKHTIN / VOLOCHIVOV, 2004 [1929], 2010 [1929]) and the theoretical and methodological assumptions that guide textual writing (GERALDI, 1984, 2013 [1991]; COSTA-HÜBES, 2012a, 2012b). For the data collection, we performed a diagnostic and collaborative research, with four teachers working in the 4th and 5th grade of elementary school. Thus, we bring in this article, part of our research in which we analyze a writing command worked by the teachers in the classroom. In this way, we hope

that this article can make reflections around the work with the writing commands in the school context, in a dialogical and interactionist perspective of the language.

KEYWORDS: Writing commands; dialogism; interaction.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa que desenvolvemos durante nosso doutoramento esteve inserida no Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – CAPES/INEP (período de vigência do projeto – 2010 a 2015, coordenado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes), em que atuamos como pesquisadora voluntária dentro do Projeto Institucional intitulado “Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná” (doravante, Projeto Obeduc), vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Diante das ações de formação continuada ofertadas pelo projeto Obeduc e, voltadas para conteúdos de Língua Portuguesa, é que nossa pesquisa se iniciou. Para isso, tomamos o trabalho desenvolvido pelo Obeduc nos anos de 2011 e 2012 e, os resultados nele apontados em relação às maiores dificuldades relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa. A partir de tais resultados, nos indagamos: as ações de formação continuada, ofertadas nos municípios envolvidos no projeto Obeduc, foram suficientes para contribuir com a formação dos professores e, conseqüentemente, interferir em suas ações pedagógicas? Assim, nos propomos a realizar uma pesquisa de doutorado em um dos municípios participantes do projeto, com o objetivo de verificar se os conteúdos abordados durante as ações de formação continuada, mais especificamente no que se referem à condução da prática de produção, correção e reescrita de textos, contribuiriam para o trabalho do professor em sala de aula e como esse trabalho vem sendo desenvolvido pelos professores participantes das ações de formação continuada do Obeduc.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995) e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2008) e Bortoni-Ricardo (2008), gerando os dados por meio entrevista em grupo focal, observação em sala de aula, análise documental e pesquisa colaborativa, envolvendo quatro professores de 4º e 5º ano de uma escola municipal do Oeste do Paraná. Dessa maneira, realizamos nossa pesquisa em duas etapas: a diagnóstica e a colaborativa. Na etapa que compreendia a pesquisa diagnóstica, realizamos o levantamento das principais dificuldades encontradas pelas docentes quanto ao trabalho desenvolvido com a produção, correção e reescrita de textos. A partir dos resultados obtidos nesse primeiro momento de pesquisa, realizamos a pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas com os professores, no intuito que resgatar as dificuldades apresentadas e desenvolver, dentro de uma proposta colaborativa, ações de estudos e

reflexões sobre os conteúdos pesquisados, na perspectiva de ampliar conhecimentos e minimizar as dúvidas.

Todavia, para a análise neste artigo, fizemos um recorte dos dados e focalizamos a primeira etapa da pesquisa colaborativa, em que trabalhamos com as professoras a produção textual como atividade de interação. Para isso, apresentamos um comando de produção trazido pelas docentes e sua análise numa perspectiva dialógica e interacionista da linguagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção interacionista da linguagem, proposta por João Wanderley Geraldi, apontou caminhos para as suas inquietações sobre *como ensinar, para que ensinar e o que ensinar*, propondo práticas efetivas para o ensino de língua. Nesse sentido, o autor propôs na década de 1980, o trabalho com o texto em sala de aula, de maneira a privilegiar a interação. Geraldi (2013 [1991]) defende que a linguagem deve ser estudada como um processo interlocutivo, que considera o espaço em que sujeitos interagem e se constituem, tendo em vista o contexto e o momento histórico em que atuam. Para o autor, o passado e o presente se entrelaçam, se complementam, se (re)constroem num trabalho de constituição do sujeito e da linguagem. Tal concepção de linguagem sustenta-se em Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) que defendem a linguagem como forma de interação entre os interlocutores, produzida nos mais diferenciados contextos sociais, e que por meio de relações dialógicas, numa construção coletiva, entrelaçam discursos, pois “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV (2004[1929], p. 123). Assim, toda pessoa se constitui dialogicamente na interação com o outro e é na interação verbal que a linguagem se torna uma “arena” de conflitos, (des)encontros, confrontos entre os sujeitos, sempre mediados pela linguagem.

Diante de tal concepção, o processo interlocutivo evidencia que a língua “na atividade de linguagem, cada vez se (re)constrói” (GERALDI, 2013 [1991] p. 6) e ainda que, “a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem” (GEDOZ, 2011, p. 16). Nesse sentido, reconhecer a linguagem como forma de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 138).

Fundamentado na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV (2004[1929]), Geraldi (1984), propôs o ensino da LP pautado em três eixos: *a prática de leitura de textos, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística de textos*. Ao propor o eixo da “*prática de produção de texto na escola*”, o autor parte da constatação de que as propostas de redações nas escolas, normalmente se configuram apenas como exercícios de escrita, pois os temas se repetem a cada

ano e os textos são produzidos com o intuito de serem avaliados pelos professores – o único leitor – numa situação artificial de uso da língua. Conforme Costa-Hübes (2012), a diferença entre a produção de texto como exercício de escrita e a produção textual como atividade de interação é de que, a primeira se configura “em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s), objetivando ensinar o aluno escrever”, já a segunda, prioriza a interlocução, a partir de contextos reais de interação, “quando o aluno poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutore(s)” (COSTA-HÜBES, 2012a, p. 10).

Nesse sentido, Geraldi (1984) propõe que as práticas de produção textual priorizem a interação, de maneira que o aluno assuma a posição de autor de seu texto, com o objetivo de escrever para alguém, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto. Nessa prática, o professor torna-se mediador, auxiliando na relação de interlocução e na sistematização da língua. O autor considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013[1991], p. 135), pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade, apontando, assim, o (des)conhecimento do aluno. Dessa maneira, o texto possibilita conhecer o que o aluno já domina e o que ele precisa aprender ainda em termos de escola. A partir de tais considerações, Geraldi sistematiza encaminhamentos para a produção escrita, estabelecendo condições de produção para isso, de modo que:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para que diz (...);

d) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013 [1991], p. 137).

Tais orientações antecedem a escritura do texto estabelecendo passos a serem seguidos no processo de produção textual, a fim de evidenciar a função social da escrita dentro de um contexto real de interação. Ao seguir tais etapas em propostas de produção, o aluno terá o que dizer, a partir de alguma finalidade, com um interlocutor definido e um contexto de produção. Diante de tais aspectos, verificamos que o texto pode ser considerado um trabalho a ser aprendido e realizado (FIAD, 2013), “constituindo-se também como o lugar de interação dos participantes desse processo, no caso, o professor, o aluno e o próprio texto em construção” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Nessa relação, nenhum enunciado é neutro, pois são constituídos por enunciados alheios, dialogizados por múltiplas vozes sociais, requerendo uma resposta do enunciado já posto, já dito (BAKHTIN, 1998[1975]).

Diante de tal compreensão, entendemos que as atividades na sala de aula

necessitam ser elaboradas de forma a privilegiar a interação. Nesse sentido, temos claro que “[...] o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual [...]” (MENEGASSI, 2013, p. 2). Nesse sentido, Costa-Hübes (2007-2008), a partir da Sequência Didática (SD) proposta pelos autores genebrinos, Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004) e, incorporadas pelo Currículo Básico para a Escola e Ensino Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CBEPM); fez uma adaptação da SD, pensando nesse encaminhamento para alunos dos anos iniciais. Assim, a autora acrescentou um módulo de *reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, e um módulo de *circulação do gênero* após a produção final, conforme ilustra a figura seguinte:

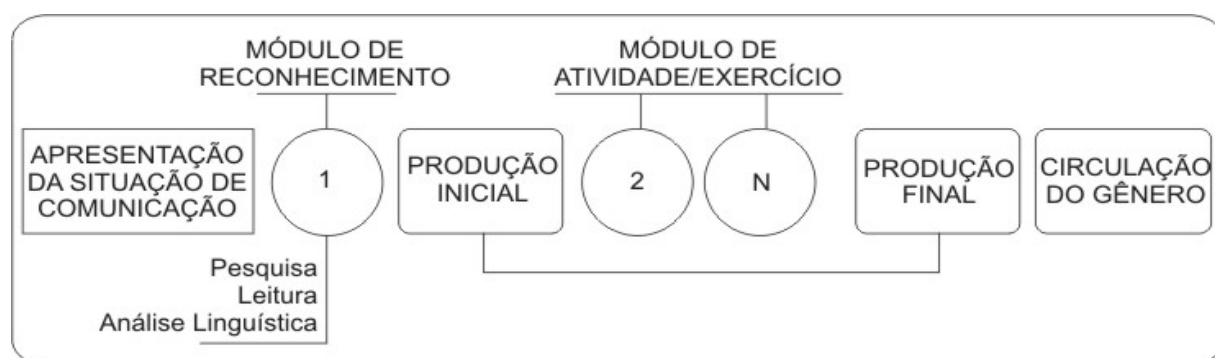


Figura 1: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes.

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Seguindo esse esquema, verificamos que o ponto de partida da SD é a *apresentação de uma situação* de comunicação, um *motivo/necessidade* verdadeira para a produção textual, pois “trata-se de estimular a *percepção de uma necessidade de interação, um motivo para se falar ou escrever*” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 17, grifos da autora). Tendo em vista a necessidade de interação estabelecida, o que se tem a dizer, para quem se quer dizer, em que local o texto irá circular, seleciona-se um gênero que atenda àquela necessidade comunicativa.

Após a seleção do gênero, inicia-se um processo de *reconhecimento* do mesmo, por meio de atividades que explorem sua função social, seu contexto de produção, seu conteúdo temático e seu estilo, recorrendo a Bakhtin (2003[1979]), a partir de atividades que envolvam: pesquisa sobre o gênero; leitura de textos que correspondam ao mesmo gênero; análise linguística. Somente após essas atividades que permitem maior conhecimento sobre o gênero que se deseja que o aluno produza, é que será conduzido o próximo passo da SD: *a produção inicial*.

A proposta de produção escrita deverá recuperar o módulo de *apresentação da situação* para atender à necessidade de produção apresentada inicialmente. Essa *produção inicial* é retomada pelos *módulos de atividades* que correspondem à reescrita do texto, objetivando aproximá-lo “o máximo possível, de seus ‘modelos’ que circulam na sociedade” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 17). Conforme a autora, antes da reescrita

propriamente dita do texto, é importante que se trabalhe com os alunos o planejamento do texto ou rascunho, a releitura do texto e a autocorreção.

Por fim, o último passo é a *circulação do gênero*, assim defendido por Costa-Hübes (2007):

Esta é a fase mais importante do encaminhamento metodológico, pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou situações reais de uso. Deixa-se de lado o 'faz-de-conta' tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções (COSTA-HÜBES, 2007, p. 18).

Ao considerar as orientações acima apresentadas e, trazê-las para as reflexões atuais, incluindo, os pressupostos bakhtinianos, Costa-Hübes (2012a) defende que os encaminhamentos (comandos) da produção textual na sala de aula necessitam contemplar minimamente alguns aspectos que buscam garantir a interação. São eles: a) a situação/esfera social; b) o gênero discursivo; c) os interlocutores (para quem escrever?); d) o tema (sobre o que escrever?); e) a finalidade (por que escrever?); e f) as estratégias (como escrever?). A figura que segue, contempla as orientações da autora, numa releitura de Geraldi:

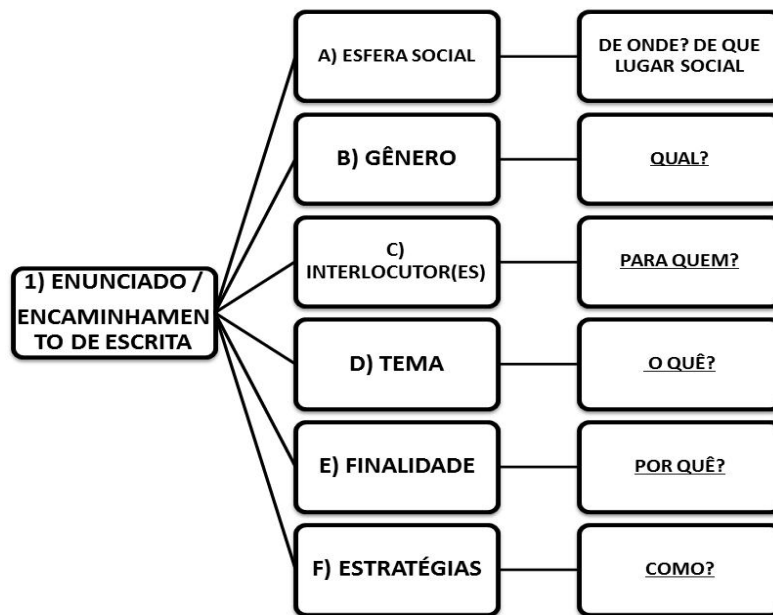


Figura 3: Elementos que encaminham uma proposta de produção textual para a interação

Fonte: Costa-Hübes (2012a, p. 11).

Conforme a autora, ao contemplar os aspectos apresentados na figura acima, a proposta de produção textual estará ancorada em condições reais de uso da língua, pois leva em conta sua funcionalidade e o propósito da interlocução. Essa orientação teórica, ao ser considerada na escola, compreende que os comandos de produção apresentados aos alunos precisam assegurar minimamente os aspectos apresentados na figura acima. Nesse sentido, a proposta considera o trabalho com os gêneros discursivos e, a escolha do gênero envolve o “*querer dizer*” do autor, isto é, seu projeto discursivo, considerando os interlocutores e o momento sócio-histórico

que, de certa forma, incide sobre o tema e a situação instaurada naquele contexto. Sob essa perspectiva, os gêneros discursivos moldam o “*nosso dizer*” ou ainda, “*o projeto de dizer*” e ensinar o aluno a produzir textos requer conduzi-lo a tal compreensão.

Compreendido dessa maneira, o que se quer enfatizar é que propostas textuais nas escolas garantam e tenham claro que o que se deseja produzir é um texto e não uma redação escolar, apenas com o objetivo de ser lida pelo professor e ter uma nota por ele atribuída. O entendimento que se busca é o de que produzir textos no contexto escolar, “[...] é tentar reproduzir situações reais de uso da língua, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 09). Nas palavras da autora, ensinar a escrita significa,

[...] ensinar o aluno a interagir por meio da língua, [...] a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem [...] significa também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional (COSTA-HÜBES, 2009, p. 09)

No entanto, esse encaminhamento somente é possível por meio de um trabalho pedagógico que evidencie o caráter dialógico e interacional da linguagem. Para isso, é necessário que os docentes tenham tal compreensão, pois somente a partir do momento que se apropriarem desse conhecimento é que conseguirão efetivar o trabalho em sala de aula visando a interação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já evidenciado, nesse artigo trazemos para discussão, parte de nossa pesquisa de campo realizada no doutorado, evidenciando a pesquisa colaborativa. Para isso, tomamos os resultados da pesquisa diagnóstica (realizada num primeiro momento de nossa pesquisa de campo) e, elaboramos sessões reflexivas em torno da produção, correção e reescrita textual, com professores de 4º. e 5º. ano das séries iniciais. Nesse trabalho discutiremos sobre a produção de texto, focalizando um comando de produção trabalhado e discutido numa das sessões reflexivas realizadas durante a pesquisa colaborativa.

Na sessão reflexiva, a qual nos referimos, retomamos o eixo de produção textual a partir da reflexão e discussão do artigo intitulado: *Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual*: Enunciados em diálogos com outros Enunciados, de Costa-Hübes (2012a). Nesse artigo, a autora analisa 14 propostas de produção de textos elaboradas por professores de um município do Oeste do Paraná, discutindo se tais propostas evidenciam mais exercícios de escrita ou atividade de interação. Esse artigo foi entregue com antecedência para que as docentes pudessem estudá-lo e, ao retomar esse texto com as P1 (professora 1) e P2 (professora 2), durante as discussões, pudemos esclarecer, a partir dos exemplos dados no artigo de

Costa-Hübes, o que seria uma atividade de interação e os pressupostos para a sua concretização. Aclarado isso, discutimos com as docentes em torno dos elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação, sejam eles: gênero (qual?); interlocutores (para quem?); tema (o quê?); finalidade (por quê?) e, estratégias (como?). Diante dessa discussão, passamos então, para a análise de um comando de produção trazido por uma das professoras e aplicado em sala de aula. A proposta de produção apresentada foi:

Agora vamos produzir:
 Reconte a história de Chapeuzinho Vermelho em outra situação; você pode mudar o nome da personagem e o lugar em que a história se passa.

Quadro 1: Comando de produção

Para a análise da proposta de produção apresentada acima, sugerimos às docentes observarem se o mesmo atendia os aspectos para garantir a interação, a partir do quadro abaixo:

	Comando de produção 1	Comando de produção 2	Comando de produção 3
Qual gênero?			
Para quem (interlocutor)?			
Sobre o quê? (tema)?			
Por quê (finalidade)?			
Como (estratégias para a produção do gênero)?			

Quadro 2: Análise de encaminhamentos para produção escrita

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ao observar esse comando de produção e analisá-lo, P1 e P2 perceberam que vários aspectos para garantir a interação não foram contemplados na proposta. Assim, rascunharam como deveria ser reescrito para atender tais aspectos. A figura abaixo apresenta essa reconfiguração.

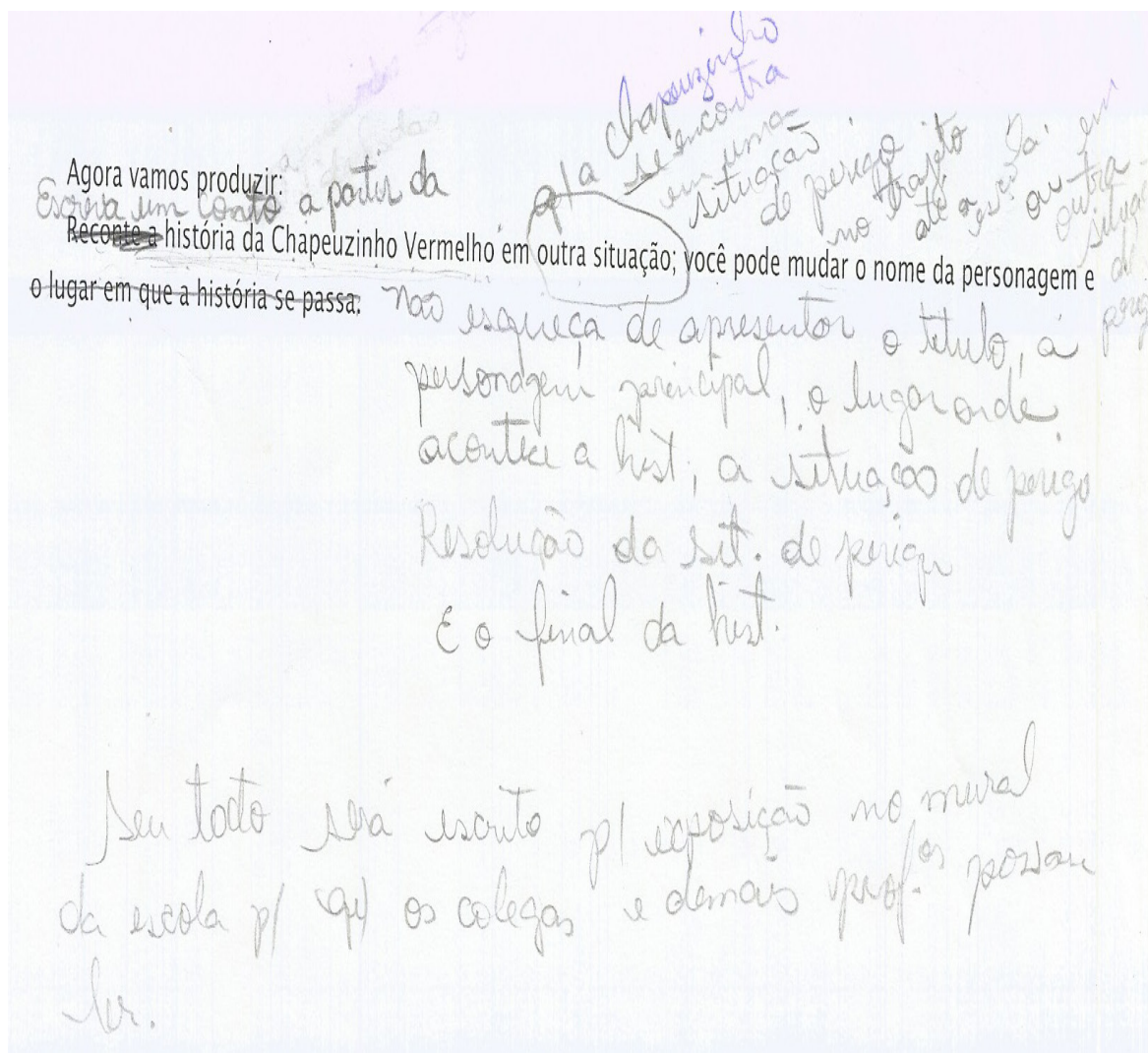


Figura 3: Comando de produção textual (reelaborado).

Fonte: Material gerado durante a pesquisa.

A partir do comando de produção reconfigurado, a proposta de produção apresentou-se da seguinte forma:

PRODUÇÃO TEXTUAL DE CONTO

1. Escreva um conto a partir da história de Chapeuzinho Vermelho em que a Chapeuzinho se encontra em uma situação de perigo no trajeto de sua casa até a escola, ou em outra situação de perigo que você imaginar.
2. Não esqueça que seu texto tem que apresentar: o título, a personagem principal, o lugar onde acontece a história, a situação de perigo em que a Chapeuzinho se encontra, a resolução da situação de perigo e o final (desfecho) da história.
3. Seu texto será escrito para exposição no mural da escola, para que os colegas e demais professores possam ler.

Quadro 3: Comando de produção (reelaborado).

Fonte: Material gerado durante a pesquisa.

Entendemos que, nessa atividade reelaborada, P1 e P4 atendem os aspectos que buscam garantir a interação no texto, os quais elencamos abaixo:

1. Gênero: conto;

2. Interlocutores: comunidade escolar;
3. Tema: uma situação de perigo em que Chapeuzinho Vermelho se encontra;
4. Finalidade: para ser exposto no mural da escola;
5. Estratégias: são descritas quando o professor afirma: *Não esqueça que seu texto tem que apresentar: o título, a personagem principal, o lugar onde acontece a história, a situação de perigo em que a Chapeuzinho se encontra, a resolução da situação de perigo e o final (desfecho) da história.*

Conforme Rosa e Costa-Hübes (2015), a produção de textos como atividade de interação, “[...] prioriza a interlocução, tendo em vista que lida com contextos reais de interação, quando o aluno poderá, por meio de seu texto-enunciado escrito, interagir com diferente(s) interlocutore(s)” (ROSA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 168). Nesse sentido, os aspectos apresentados acima (gênero, interlocutores, tema, finalidade, estratégias) acenam para que a interação seja assegurada em propostas contextualizadas que envolvam situações reais de comunicação. Essa reconfiguração da proposta demonstra que as docentes se apropriaram desse conhecimento, tanto que reconstituíram a proposta, fazendo as devidas inserções. Conforme destaca Menegassi, “ao aprender a construir comandos, refletindo sobre sua constituição, o professor consegue compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta ao produzir um texto, aprendendo, inclusive, a minimizá-las” (MENEGASSI, 2003, p. 78).

Durante as sessões reflexivas, pudemos perceber o quão importante é pesquisa colaborativa para a formação do professor, pois a mesma aproxima o pesquisador da realidade escolar e das dificuldades do professor, permitindo-nos a estudar e buscar juntamente com os docentes, caminhos que auxiliem no ensino-aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos em nosso artigo, a produção de textos como forma de interação. Para isso, ressaltamos a importância de constar nos comandos de produção, alguns aspectos que permitam assegurar propostas contextualizadas que envolvam situações reais de comunicação.

Ao observarmos o comando de produção apresentado pelas docentes, verificamos que o mesmo não atendia a todos os aspectos para garantir a interação. Isso sinalizou que a teoria e a prática abordada durante o projeto Obeduc (2011-2012), não foi suficiente para que as docentes compreendessem e se apropriassem de tal conhecimento. Ao retormarmos os estudos nesse contexto, percebemos que, foi a partir de exemplos trazidos pelas professoras, utilizados em sua prática do dia a dia, que a compreensão do processo da escrita como interação e, da importância dos aspectos que visam a interação nos comandos de produção, foram sendo compreendidos. Tal constatação ficou evidenciada com a reelaboração do comando de produção

trabalhado pelas docentes em sala de aula. Essa prática possibilitou às professoras o entendimento da importância de se assegurar nos encaminhamentos de produção textual a interlocução com sujeitos, por meio de situações reais de uso da língua.

Diante do resultado de nossos estudos, ressaltamos a necessidade de formações continuadas que favoreçam o processo reflexivo juntamente com os professores, a partir de suas experiências diárias no contexto escolar. A pesquisa colaborativa, nesse sentido, mostrou-se muito eficaz, pois permite que o pesquisador se aproxime da realidade escolar, construindo juntamente com os docentes que nela atuam, caminhos para o ensino e a aprendizagem.

Tal contexto nos faz refletir sobre os formatos das formações continuadas ofertadas atualmente e, suas reais contribuições para a prática pedagógica. Nesse sentido, afirmamos a necessidade de pensarmos em outros formatos para a Formação Continuada de docentes, de maneira que se promova maior interação e práticas que dialoguem com os saberes compartilhados num processo *interpessoal* de maneira que tais saberes possam reconstituir-se internamente (*intrapessoal*), a fim de que haja a apropriação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHINOV. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. (1929). O discurso em Dostoiévski. In: _____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CABRAL, Marluca Barros Lopes. **Formação docente e pesquisa colaborativa**: orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos linguísticos do Sul, X, **Anais CELSUL**. Cascavel, UNIOESTE, 24 a 26 de outubro de 2012a. ISBN 978857901144.

_____. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>>

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em Foco, V, **Anais SIGET**. Caxias do Sul – RS, 2009. ISSN 1808-7655. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor

_____. **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Caderno Pedagógico 1. Cascavel: AMOP/ Assoeste, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 95-128.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Revista Linguagem e (Dis)curso**. Tubarão - SC. Vol. 13. No. 3. p. 463-480, set./dez./2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>>

GEDOZ, Sueli. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2011. 189f.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1984.

_____.(1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MENEGASSI, Renilson José. Concepções de Escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Escrita e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de professores – EAD; v. 42). p. 19-24.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs). **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci**. Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>>

PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE LI

Sivelena Cosmo Dias

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Três Lagoas, MS

RESUMO: Temos como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa que problematiza a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa (LI), para o ensino médio - integrante do Programa Nacional do Livro Didático 2012 - se apropria do discurso sobre as chamadas novas tecnologias, de modo a entrever o imbricamento entre as representações sobre aluno, professor e tecnologias. A partir arcabouço teórico-metodológico denominado discursivo-desconstrutivista, balizado pelas teorias do discurso, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana, neste artigo, trazemos para a discussão dois recortes discursivos que consistem em um texto com estrutura de e-mail e em uma atividade de interpretação de uma página da web. Por meio da análise das atividades pedagógicas, que se apropriam de páginas da internet, foi possível afirmar que se aplica o processo de didatização, além de os recortes ganharem características estáticas, imóveis. Esse movimento oportunizou-nos a flagrar a função de des-re-territorialização (DELEUZE & GUATTARI, 2011) exercida nas atividades em análise, na medida em que

desreterritorializa o texto, ao retirá-lo de um determinado território e o reterritorializa, ao colocá-lo em outro.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Tecnologias; Desterritorialização.

ABSTRACT: We aim at presenting results of a research, which problematizes the way a teaching material collection of English language, for high school - component of National Textbook Program - appropriates the discourse on the new technologies, in a way that it was possible to glimpse the interweaving of the representations of student, teacher and new technologies. From a theoretical-methodological framework called discursive-deconstructivist, based on theories of discourse, Derridean deconstruction and Lacanian psychoanalysis, in this article, we bring to the discussion two discursive clippings that consist of a text with an e-mail structure and an activity of a web page. Through the analysis of pedagogical activities, which have appropriated web pages, it was possible to affirm that the process of didatization is applied, in addition to the discursive clippings gain static and immobile characteristics. This movement has enabled us to glimpse the function of de-re-territorialization (DELEUZE & GUATTARI, 2011) exerted in the analyzed activities, as far as the text is dereterritorialized, when it is removed from a given territory and it is reterritorialized,

when it is put in another.

KEYWORDS: textbook; technologies; desterritorialization.

1 | INTRODUÇÃO

O livro didático (LD), por ser portador de um saber acumulado, essencial e aceito social e historicamente, dissemina e coloca em circulação o saber, ocupando um lugar de autoridade, de poder, o que o leva a funcionar como um discurso de verdade. No cenário educacional brasileiro, é massiva a presença do LD no ensino fundamental e médio. Considerado como um recurso imprescindível o LD, em alguns contextos brasileiros, ainda, corresponde à única fonte de consulta e pesquisa disponível ao professor (ALMEIDA FILHO, 1994; KLEIMAN, 1992; SOUZA, 1995 *apud* CORACINI, 2011, p. 17). Apesar da sua consolidação como apoio pedagógico e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, de certas limitações e restrições de trabalho pedagógico, são poucas as pesquisas realizadas sobre ele.

Não se trata de julgar, ou avaliar se é bom ou ruim o material didático - seja no formato de livro ou software -, mas de lançar um olhar desafiador, questionador, problematizador sobre as coleções de LD de língua inglesa (LI) que foram inseridas no contexto escolar regular oficial do ensino médio, por meio do Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD), pela primeira vez em toda a história do ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, no sistema público educacional brasileiro. Justamente, em uma época em que as instâncias governamentais procuravam viabilizar a informatização de instituições escolares com instalação de laboratórios de informática equipados com computadores e internet, o “velho” livro didático retornava às escolas, depois de um período de rejeição por parte dos professores e especialistas.

Dessa forma, é objeto relevante e pertinente de estudo científico a temática sobre as “novas” tecnologias e o ensino de LI, que provém da inserção delas no âmbito educacional. Esse fato nos incita a refletir sobre a pertinência de estudos sobre a maneira como o LD de LI (re-)apresenta a complexa relação entre professor/aluno/material didático, ao apropriar-se do discurso contemporâneo sobre as “novas” tecnologias e, ainda, a problematizar a maneira como o LD de LI se apropria do discurso sobre as “novas” tecnologias, ao abordar essa temática e/ou ao contemplar atividades que demandam o uso de suportes/ferramentas que se enquadram nas chamadas “novas” tecnologias, como o computador e a internet.

Neste artigo, temos como objetivo problematizar a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa se apropria do discurso sobre as “novas” tecnologias (a partir de duas atividades didático-pedagógicas) de modo a entrever o imbricamento entre as representações sobre aluno, professor e tecnologias. Os recortes discursivos em análise consistem em um texto com estrutura de e-mail e em uma atividade de interpretação de uma página da web. A pergunta norteadora deste estudo é: como o discurso sobre as chamadas novas tecnologias se materializa nas

atividades didático-pedagógicas?

Para dar sustentabilidade teórico-metodológica à análise, ancorada numa perspectiva teórico-metodológica, denominada discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2010), alguns conceitos teóricos, além de sujeito e discurso, elencados na análise, serão tratados a seguir, como desterritorialização, simulacro, fetiche e o processo de pedagogização ou didatização.

2 | SUJEITO E DISCURSO NA ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA

O motivo que leva os livros didáticos a tentarem, constantemente, a se inovar é a necessidade de se tornar, mesmo ilusoriamente, atraentes e motivadores para o seu público alvo: professores e alunos. Apresentando-se de tal forma, acredita-se que o material didático cumprirá seu papel: despertar no aluno o desejo pelo aprender (saber), neste caso, a língua do outro, como se todo e qualquer aluno, numa abrangência total, “fosse capaz de se reconhecer ou encontrar representações de si suscetíveis de entusiasamá-lo a aprender a língua em questão” (CORACINI, 2016, p. 30), sem considerar suas diferenças.

No entanto, dentro da abordagem discursivo-desconstrutivista, (CORACINI, 2010), - balizada pelas teorias do discurso (com base principal em Foucault), pela desconstrução derrideana, (que permite problematizar o que parece evidente e natural estabelecido pelo pensamento logocêntrico e dicotômico), e pela psicanálise lacaniana, (que considera o sujeito do inconsciente, da falta e do desejo) - consideramos a constituição do sujeito múltipla, heterogênea, fragmentada e dispersa. Da mesma forma, consideramos a linguagem fragmentada e contraditória, o que nos remete aos estudos realizados por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), na medida em que a autora considera, em seu quadro teórico, a noção sujeito “contrariamente à imagem de um sujeito “pleno”, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea. Apoiada em teorias que “destituem o sujeito do domínio de seu dizer” e “da teoria elaborada por J. Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem e estruturalmente clivado pelo inconsciente”, a linguista define o sujeito como “efeito de linguagem” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186).

Ambos, Foucault e Authier-Revuz, problematizam a concepção logocêntrica de sujeito, portanto, consciente, racional, centrado e aproximam os seus estudos, respectivamente, filosóficos e linguísticos aos estudos psicanalíticos, com base em Lacan.

A constituição do sujeito se dá no jogo entre significantes, assujeitado à linguagem e a tudo o que ela representa ou simboliza - cultura valorizada, internalizada, modificada, interdita pelo nome-do-pai, portanto, castrada - vinda sempre do/pelo outro. Assim, é possível afirmar que a posição sujeito é a mesma da linguagem: constituem-se mutuamente na/pela falta. Nesse sentido, acreditamos que as “novas” tecnologias

podem ser apresentadas ao professor como algo da ordem da provocação do desejo. É o que falta ao sujeito que constitui seu desejo. Apesar de ele não saber qual é, ele passa toda a vida buscando tamponar o furo, a falta, a porosidade nas imagens vindas do outro/Outro (LACAN, 1998). Essas imagens que, ao serem internalizadas, inscrevem-se na ordem do imaginário e, depois, na ordem do simbólico, são estruturadas linguisticamente, via funcionamento discursivo.

Para Foucault, os discursos constituem “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 55). Seu funcionamento é disperso, descontínuo, múltiplo e heterogêneo. O discurso é concebido como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e de sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2009, p. 61). O discurso, marcado de contradições, não está sob controle de seu enunciador e efeitos de sentido imprevisíveis afloram “a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2009, p. 26). Atravessado por outros discursos, o discurso é constituído na heterogeneidade, na multiplicidade de sentidos que, embora dispersos, apontam para certas regularidades. São essas regularidades discursivas que permitem a organização de dizeres, de modo a constituírem um mesmo discurso, como, por exemplo, o discurso político educacional e o discurso didático pedagógico, tratados nesta pesquisa.

Todo discurso, como jogo de forças, de luta, de resistência, é lugar de exercício de poder, portanto, de saber. Para Foucault (1995, p. 10), o discurso é “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Dessa maneira, o autor postula que a relação entre poder e saber é intrínseca. O poder e o saber produzem, transmitem e reproduzem efeitos e regimes de verdade, articulados e constituídos pelos/nos discursos, histórica e socialmente. Nessa linha de pensamento, cada época, cada sociedade tem seus regimes de verdade, de saber e, conseqüentemente, de poder.

Com foco na leitura foucaultiana, entendemos o discurso não só como lugar onde se articulam poder-saber e regimes de verdade, como também lugar onde se manifestam desejos, desejo de poder-saber, de forma a corresponder ao desejo do outro. Para Foucault (1995), o discurso consiste em uma “prática social”. Nesse ponto, puxamos fios provenientes da psicanálise freudo-lacaniana, uma vez que Lacan (1992) considera o discurso como “laço social”, tecido e estruturado pela linguagem. Em ambas as visões, o discurso institui um determinado campo de saber e, dessa forma, estabelece alguma prática que possibilita e organiza tal prática. Foucault (2009, p. 132) chama de discurso “um conjunto de enunciados” constitutivo de determinados saberes, como o discurso das tecnologias. Alguma semelhança com Foucault pode ser observada em Lacan (2008, p. 33) quando este afirma que:

[...] é o discurso da física que determina o físico, e não o contrário. Nunca houve físico verdadeiro até que esse discurso prevalecesse. [...] Todo discurso se apresenta prenhe de conseqüências, só que obscuras. Nada do que dizemos, em

princípio, deixa de implicá-las. No entanto, não sabemos quais são. É no nível da linguagem que retomarei as coisas, para demarcar bem os limites (LACAN, 2008, p. 33).

Tanto para Foucault (2009) quanto para Lacan (1998), o discurso não é uma manifestação de um ser pensante, que controla o sentido de seu dizer, que conhece e sabe o que diz. Lacan (1998) atribui o caráter instável e descontínuo de todo o discurso ao atravessamento do inconsciente, ou seja, à emergência de *lalangue* (*nonsense*) em pontos de fios do discurso. Para Foucault (2009), a dispersão e descontinuidade do discurso são constituídas pela relação tensa e conflituosa entre discursos. Em ambas as perspectivas, não há nada que anteceda ao discurso com sentidos fixos e estáveis. O discurso é uma construção fundante de subjetividades e de sentidos múltiplos. A possibilidade de sua existência está na relação com o outro, no laço, na prática social. Portanto, o discurso é um lugar constante de produção de sentidos.

Pensar o discurso como lugar que estabiliza e, ao mesmo tempo, desestabiliza sentidos, ou seja, produz e reproduz sentidos, evoca, também, a visão desconstrutivista derrideana. Ao problematizar aquilo que parece claro e evidente, os pares de conceitos dicotômicos, Derrida (2001) empreende a desconstrução dos aspectos logocêntricos em que se fixa a epistemologia ocidental. Desse modo, o autor supracitado questiona o “significado transcendental”, contra a primazia do sentido - aproxima-se, também dos estudos lacanianos e foucaultianos - desmoronando hierarquias, priorizando o processo de produção de sentidos e seus efeitos. Como afirma o próprio Derrida (2001, p. 32):

[s]eja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. [...] Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros (DERRIDA, 2001, p. 32).

Entendemos com Derrida, nesse dizer, que é a própria linguagem que desconstrói a linguagem. Para que haja desconstrução, é preciso estar dentro do edifício, analisar suas partes, saber como foi construído, conhecer o sistema, a estrutura que monta o edifício logocêntrico cujos efeitos se manifestam pela e na linguagem. No sentido derrideano, os opostos não se sustentam; no entanto, se mantêm, mas não em polarização. Derrida traz à baila a noção de *différance/différence*, o que permite compreender que não há igualdade ou diferença plena. Ele faz esse jogo do a/e para mostrar que os conceitos e as definições das coisas existentes no mundo não são significados por si, mas através de toda cadeia de significante e signos que compõem um sistema linguístico, através de um sistema de relações de diferenças. Dessa forma, a definição de algo se dá por meio daquilo que ele não é, ou seja, por suas diferenças, o que admite sempre um antes e um depois.

No posicionamento desconstrutivista, ainda sobre a produção de sentidos, Derrida (1986) defende que sempre há um deslizamento de um significante para outro

sucessiva e infinitamente. Portanto, o sentido nunca se fecha, sempre se desloca; o significante se mantém, mas o sentido nunca é preenchido. Nenhuma palavra se encerra em uma verdade absoluta e pura. No pensamento derrideano (DERRIDA, 2011), desconstruir conceitos metafísicos é compreender que não há relações de oposição, de binarismo, de limitações e de fronteiras; pois, um se constitui de e nas bordas do outro, um está imbricado no outro, funcionando no espaçamento do hífen(-).

Seguindo a linha de raciocínio desses três pensadores Foucault, Lacan e Derrida, podemos afirmar que sujeito e linguagem/discurso se constituem mutuamente, no equívoco, de forma opaca e porosa, ambos marcados pela incompletude e pelo furo.

3 | EFEITOS DE SENTIDO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO, DE FETICHIZAÇÃO E DE SIMULACRO NO PROCESSO DE PEDAGOGIZAÇÃO D(N)AS TECNOLOGIAS

O discurso sobre as “novas” tecnologias nos LD de LI é visto como um dispositivo, uma vez que, de algum modo, esse discurso tem a eficácia de capturar, modelar e controlar condutas, ou seja, agenciar seus usuários: professores e alunos. O agenciamento é entendido, conforme discutido por Deleuze & Guattari (2011), como uma combinação de elementos heterogêneos dando origem a algo novo. A esse respeito, Deleuze & Guattari (2011) destacam que o movimento concomitante e mútuo dos agenciamentos constitui territórios que compreendem dentro de si, essencialmente, dois segmentos: desterritorialização e reterritorialização, no sentido de abandono e criação.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323).

Depreende-se a partir da citação que a desterritorialização, como o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, enquanto que a reterritorialização é o movimento inverso, momento em que se funda um novo território. Deleuze & Guattari (2011) afirmam que esses processos são indissociáveis. Toda territorialização é acompanhada de desterritorialização e reterritorialização. São novas formas de pensamento, novos conceitos, novos saberes que se (re-)formam a partir de outros encontros, novas funções, novos arranjos, novos dispositivos e agenciamentos.

Sobre as tecnologias, como dispositivos digitais móveis, Lemos (2006, p. 8-9), afirma que elas dissolvem fronteiras, barreiras e hierarquias, “em um processo complexo de des-re-territorializações”, o que quer dizer que essas “tecnologias de comunicação móveis desterritorializantes” são “instituintes de processos nômades, justamente por criar deslocamentos de corpos e informação”. Esses deslocamentos

sucessivos e constantes de corpos e informação abrem possibilidades de o sujeito estar entre territórios, entre identidades, desterritorializando e reterritorializando, num movimento contínuo.

Esse ser e estar entre territórios cria necessidades fundantes no sujeito e são otimizadas por aparelhos tecnológicos que, ao serem satisfeitas, novas são engendradas. Esse ciclo é sustentado pelo discurso do capitalista, este que, de acordo com Lacan (1992), causa a impressão de que é possível realizar o desejo, comprando objetos, tecnologias, saberes, fazendo o sujeito acreditar na completude, na promessa de preenchimento do vazio, de tamponamento da falta constitutiva do sujeito. Nessa relação do sujeito com as mercadorias de consumo, principalmente, as tecnológicas, Kehl (2004, p. 50) afirma que essa “operação consiste em apelar para a dimensão do desejo que é singular, e responder a ela com o fetiche da mercadoria”.

Dessa forma, parece que a tecnologia passa a funcionar como um fetiche, algo indispensável, uma prótese, um substituto enigmático para uma falta, uma ausência, para aquilo que o homem não tem; porém, não consegue mais viver sem. O fetiche se constitui por meio de um processo dual de forças antagônicas de falta e de presença, no sentido freudiano (FREUD, 1996). O autor supracitado refere-se ao fetiche como uma idealização, algo que pode chegar à perfeição. O processo de fetichização pela tecnologia ocorre quando esta substitui a falta constitutiva do sujeito pela ilusão de completude.

No desejo constante e movente do sujeito em atingir a plenitude, nesse mundo em que a tecnologia pode representar a solução para todos os problemas da humanidade, Deleuze afirma que vivemos em um mundo de simulacros, pois tudo é representação e é representado. Os simulacros, dissimulação, singularidade, tudo gera variação e caminha para uma multiplicidade, para uma potência de geração de duplos, pois o mesmo e o diferente, o semelhante e o discrepante são efeitos de uma simulação, de uma exterioridade, de uma impressão produzida no interior de um observador e, ao mesmo tempo, criada por ele como uma banda de um anel de Moebius, o interior é o exterior e o exterior é o interior; é o dentro e o fora; o real e o virtual (DELEUZE, 2011; DERRIDA, 2011). A simulação, o efeito de funcionamento da existência do simulacro, é exercida sob forma de signos que carrega a potência de produzir efeitos de sentido. Sentidos esses que nunca se fecham, se deslocam, se (des)estabilizam e se disseminam, num eterno devir, num eterno adiamento (DERRIDA, 1986; 2011), e a cada retorno nunca é o mesmo nem totalmente diferente.

Na tentativa de ser atraente e novo para seus usuários, pois o novo carrega o sentido de que é sempre o melhor, o LD de LI, ao se apropriar de textos com formatos de e-mails, realiza um processo chamado pedagogização ou didatização, isto é, o LD transforma algo que acontece fora do âmbito escolar em parte do discurso pedagógico. O uso de computadores e de internet no ambiente escolar sofre o processo de pedagogização - algo que é usado fora dos muros da escola passa a ser usado na escola com fins pedagógicos -, bem como os tipos de textos que circulam nesse

ambiente. O processo de pedagogização ou didatização é uma prática marcante dos LDs.

Nesse sentido, o e-mail pessoal, uma das práticas discursivas de grande circulação nas práticas sociais digitais, passa a circular nas páginas impressas do LD de LI. Nesse movimento circular do LD, ressoa uma memória discursiva que constitui práticas pedagógicas tradicionais e antigas: a escrita de bilhetes enviados a colegas e ensinados nas escolas, com uma organização fixa: saudação inicial, conteúdo e despedida. Em substituição à velha escrita de bilhetes nas escolas, ensina-se a estruturação de escrita do novo no ambiente digital: o e-mail, que, segundo Marcushi (2004, p. 26-28), é “um meio de comunicação interpessoal com remessa e recebimento de correspondência entre familiares, amigos, colegas de trabalho, empresas, pesquisadores [...] é hoje o mais popular ambiente virtual [...] com formas de produção típicas e já padronizadas”. Pode-se afirmar que os e-mails possuem características tanto do velho quanto do novo.

Em um dos recortes discursivos em análise, que se apresenta com características específicas de e-mail, parece ocorrer uma dupla inversão. O que antes circulava no espaço físico do papel, no formato de bilhetes ou cartas, passa a circular no meio digital como e-mail. Com o movimento realizado pelo LD de LI; ou seja, ao se apropriar da página da internet, fazendo um *print screen* da tela do computador, o e-mail deixa de circular no ambiente digital e voltar a circular no papel-impresso, em um processo de desterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 2011), desterritorializando modos de conduta, modos de pensar e agir, ações, informações e saberes. Esse processo de desterritorialização também se apresenta no segundo recorte discursivo em análise, que se trata de uma reprodução de aspectos visuais de uma *webpage*.

A partir do arcabouço teórico-metodológico discursivo-desconstrutivista, balizado pelas teorias do discurso, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana, traz-se para a discussão os dois recortes discursivos.

4 | ANÁLISE DOS RECORTES DISCURSIVOS

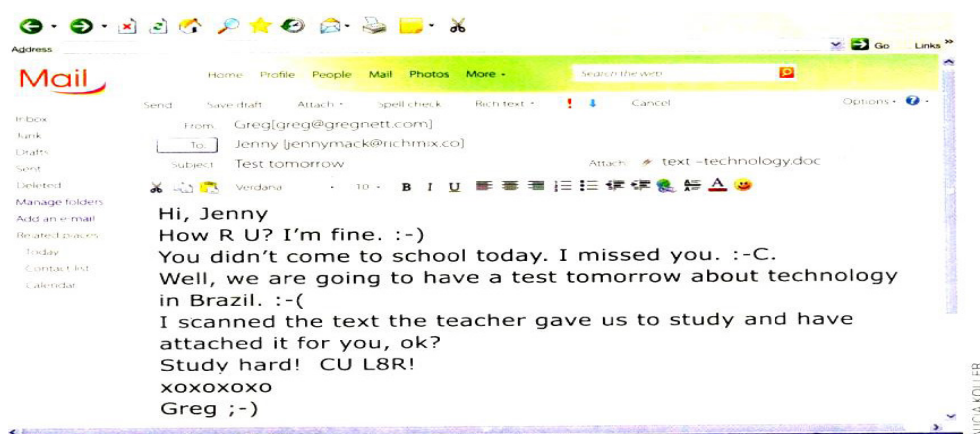


Figura 1 - Freeway 1, 2010, p. 67.

O recorte discursivo, pertencente à *Unit 5 - Information Technology*, do LD de LI *Freeway*, destinado à 1ª série do ensino médio, consiste em um texto com estrutura semelhante a um e-mail. Para que este seja funcional, é preciso o acesso ao computador ou outro dispositivo tecnológico, como o celular, interligado à internet. O LD de LI, ao se apropriar de textos com o formato de e-mail, além de deslocá-los de seu lugar de circulação, de perder suas características operacionais e movediças, eles passam pelo processo de pedagogização ou didatização, ganhando características estáticas, imóveis.

O texto, que se encontra em outro território, tende a funcionar para o professor como se fosse as próprias tecnologias e, para o aluno, como se fosse uma realidade, construindo um imaginário de que aluno e professor precisam saber lidar com as tecnologias e de que o LD pode executar a função de um e-mail, ao transferir mensagens de um usuário para outro (*From: Greg / To: Jenny*). Nesse movimento, o LD de LI pode indicar possibilidades de trocas de informação de maneira mais rápida, além de oportunizar o envio de uma grande quantidade de informação no formato de arquivo, num processo de des-re-territorialização - na medida em que desreterritorializa a informação, ao retirá-la de um determinado território e a reterritorializa, ao colocá-la em outro -, como é o caso da mensagem nesse excerto (*I scanned the text the teacher gave us to study and have attached it for you, ok?* - Eu escaneei o texto que a professora nos deu para estudar e o anexei para você.), colocando em evidência os termos do discurso das “novas” tecnologias: *to scan* e *to attach*.

A rede de relações discursivas que se instala no recorte acima indica a fugacidade do tempo e dinamismo da informação: a ação de escanear o texto (*I scanned the text*) coloca em funcionamento e em circulação a notícia: a prova amanhã (*we are going to have a test tomorrow*). Além disso, efeitos de sentido de espaço reduzido e de desterritorialização são sustentados pelo fato de o remetente da mensagem anexar o texto que deve ser estudado por eles (*the teacher gave us to study and have attached it for you*), o que faz, também, habitar o espírito de solidariedade entre os alunos.

O fio discursivo sobre as “novas” tecnologias perpassa toda a performance do remetente Greg, chegando à do professor: desde a escolha pelo meio digital para dar a notícia sobre a prova de amanhã (*test tomorrow*), as habilidades para o uso adequado dos recursos disponibilizados pelas tecnologias: escanear e anexar (*scanned; attached*); as escolhas lexicais de linguagem informal (*hi; well; ok*); o uso de abreviações, *initialisms* e *emoticons* que circulam no ambiente digital (*How R U?; CU L8R!; :-); XOXOXO = How are you?, Como vai você?; See you later, Até logo!; sad, triste; hugs and kisses, abraços e beijos*), até o assunto abordado pelo professor na prova: tecnologia no Brasil (*technology in Brazil*), construindo representações de que o professor está apto a debater sobre um assunto da atualidade. A compreensão desses “novos” modos, estilos de vida e “complexos” usos de várias habilidades da linguagem e comunicação mediadas pelo computador parecem uma tentativa do LD

de LI de promover, de motivar, de seduzir o aluno a hábitos, costumes e uso desse tipo de comunicação, via encantamento pelas “novas” tecnologias. Pressupondo que o aluno não tem o acesso a elas, o LD pode funcionar como um atrativo para o aluno, exercendo, em seu lugar, as funções da tecnologia.

A ausência de Jenny na aula notada por Greg (*You didn't come to school today. I missed you* - Você não veio na aula hoje. Senti sua falta) é suprida pelo uso do computador e da internet. Com a missão de substituir a presença, tornando o fato de sua ausência, aparentemente, sem perda nenhuma, a funcionalidade das “novas” tecnologias propicia o acesso à informação quase que instantânea - “el[a] parece restituir um quase imediatismo do texto [...] uma questão de velocidade e de ritmo também: vai mais rápido [...] que nós, ultrapassa-nos” (DERRIDA, 2004, p. 143) -, (quase) no mesmo tempo da aula e confere o status de fetiche à tecnologia, supostamente, para o professor; substitui uma falta com uma prótese, garantindo a ele a ilusão de completude; pois, abre possibilidades de ser uma aula dinâmica, com o uso da tecnologia. E assim, oportuniza a motivação e, como consequência, garante o aprendizado. É uma ausência que se faz presente, uma presença que se faz ausente, um corpo que se desterritorializa.

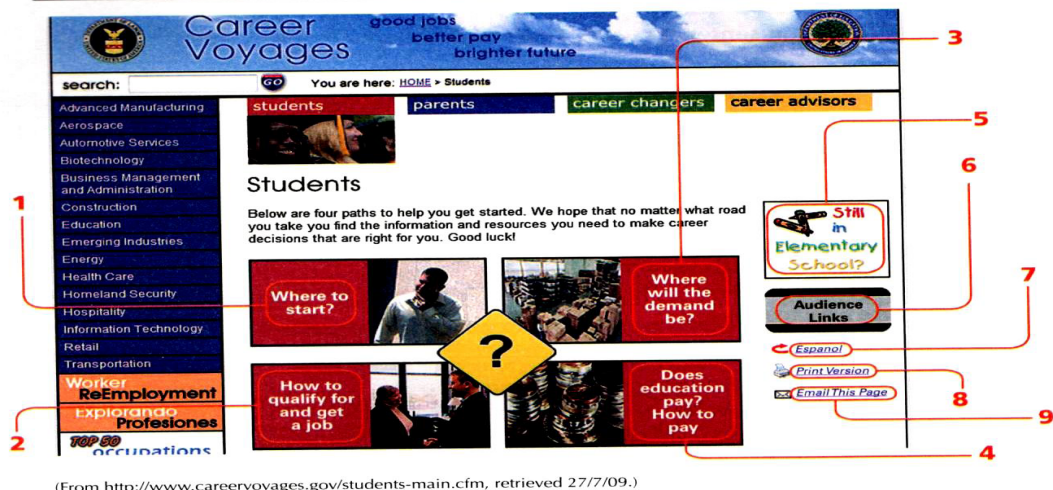
Ao trazer o texto no formato de e-mail e suas operacionalidades, parece que o LD de LI veicula representações: sobre o aluno como consumidor de informação fisgado pela tecnologia e, sobre o professor que se tranquiliza, já que, mesmo com a ausência da aluna na aula, ela terá acesso ao conteúdo via livro/tecnologia - o LD de LI parece exercer o papel da tecnologia. Apesar disso, a página impressa do livro não executa as mesmas funções do mundo virtual; é um querer parecer ser/ter as funcionalidades do mundo virtual. Assim como o ciberespaço (re-)constitui a realidade na simulação, na interpretação, na representação, o LD de LI tende a recriá-la no simulacro, trazendo a aplicabilidade da máquina virtual. Esse posicionamento encontra respaldo em Deleuze (1988, p. 8) que assevera que “no simulacro, a repetição já incide sobre repetições e a diferença já incide sobre diferenças. São repetições que se repetem e é o diferenciante que se diferencia”, provocando devires identitários, interferindo nos modos de pensar, ser e agir: embora ausente na aula, a estudante sabe como proceder: estudar muito (*study hard*). Parece ser a completude, a totalidade, o desejo realizado.

Isso faz com que o sujeito, mesmo eventualmente, se ancore nessa maquinaria, apontando para funcionamentos de um novo dispositivo de controle, capaz de agenciamentos, como também emerge no recorte discursivo a seguir:

> **Reading webpages** Os alunos poderão responder individualmente e depois verificar suas respostas em conjunto.

1 Where is this text taken from? How do you know? What is the text about?

O texto reproduz uma página da web (webpage) e isto é indicado pela referência da fonte do texto abaixo dele (http://...) e também por aspectos visuais do texto de uma forma geral (a coluna de botões à esquerda, a caixa "search", entre outros).



(From <http://www.careervoyages.gov/students-main.cfm>, retrieved 27/7/09.)

2 The person who opened this webpage is probably:

- a. (x) um aluno.
- b. () um pai de aluno (a parent).
- c. () uma pessoa que está pensando em mudar de carreira (a career changer).
- d. () uma pessoa que dá aconselhamento profissional (a career advisor).

Encoraje os alunos a justificarem suas respostas. É importante que eles observem os perfis que aparecem na parte superior da webpage (students, parents, career changers, career advisors).

3 Where do you have to click if you want to:

- a. imprimir a página. 8
- b. ler mais sobre a demanda de certas profissões. 3
- c. ler mais sobre carreiras se você está confuso e não sabe bem por onde começar. 1
- d. ler a página em espanhol. 7
- e. saber mais sobre custos e questões financeiras relativas a diferentes carreiras. 4
- f. ter mais informações sobre escolaridade e qualificações relativas a diferentes carreiras. 2
- g. explorar alguns links relativos a decisões sobre diferentes carreiras. 6
- h. enviar um link com o endereço da página para outra pessoa. 9
- i. ler mais sobre dicas de carreira destinadas a crianças na escola primária. 5

Os alunos poderão trabalhar em grupos. Peça-lhes que verifiquem sempre se todos os membros do grupo conseguem identificar no texto os lugares a serem clicados para os objetivos listados a seguir.

Figura 2 - *Take Over 1*, 2010, p. 30.

Também do primeiro volume da coletânea didática *Take Over*, o recorte discursivo da figura 2 é parte integrante da *Unit 2 - Choosing a Career* (Unidade 2 - Escolhendo uma profissão), especificamente da seção *In Synch*. Destinada a desenvolver um “trabalho sistemático com linguagens associadas a novas tecnologias”, essa seção tem como objetivo “instrumentalizar o aluno a participar de práticas discursivas que envolvem tais tecnologias de forma competente e crítica” (MANUAL DO PROFESSOR, 2010, p. 8). Esse procedimento do LD de LI põe à mostra o funcionamento discursivo sobre as “novas” tecnologias no discurso didático pedagógico. Tal engajamento traz vestígios de representações de ensino e aprendizagem de LI cerceadas a perspectivas técnicas, instrumentais e utilitaristas de uma sociedade contemporânea e globalizada.

Tal como um texto-tela, o texto-papel no LD de LI apresenta um conjunto de interfaces, nós, links e ícones específicos do ambiente web. Essas facetas típicas do hipertexto permitem ao leitor selecionar, escolher, traçar a sua rota de leitura, como enuncia o texto: (*Below are four paths to help you get started. We hope that no matter what road you take you find the information and resources you need to make career decisions that are right for you* - Abaixo estão quatro caminhos para ajudar você a

começar. Não importa que caminho tome, esperamos que você encontre a informação e os recursos que precisa para decidir sobre a carreira certa para você), causando a sensação de uma (im)possível “interatividade do leitor com a máquina e com o texto” (CORACINI, 2005, p. 35).

Num imaginário fictício, basta um clique para que se produza na tela/papel, numa velocidade quase que instantânea, a informação e recursos necessários (*the information and resources you need*). Nesse tempo efêmero e comprimido da/pela máquina, onde o que se precisa deve estar acessível numa brevidade, parece perpetuar necessidades de curta duração. Não importa que caminho tome (*no matter what road you take*), com as “novas” tecnologias, o lugar que se chega parece ser sempre o certo (*decisions that are right for you*). No entanto, ao mesmo tempo em que a máquina sacia as necessidades, outras são engendradas.

Em cumprimento à “proposta de inclusão digital”, no discurso político educacional, o que “remete à “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet” (BRASIL, 2006, p. 95), o LD de LI parece expor ao aluno a uma incompletude visível do texto, fetichizando a máquina, ao conceder-lhe o poder-saber de propiciar o efeito de completude do texto. Essa ilusória completude só é autorizada na relação do sujeito com os aparatos tecnológicos - computadores e banda larga - capazes de saber e de presentificar, com apenas um clique, o que o aluno quer, procura e precisa (*click if you want; you find, you need*), de modo a induzi-lo, seduzi-lo e conduzi-lo a tomar as decisões certas a respeito de sua carreira profissional (*to make career decisions that are right for you*).

Em atendimento a uma das propostas do ensino de língua inglesa no ensino médio, segundo o documento oficial, em não “negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 119), o LD de LI reproduz uma página da web (*Fonte: “From <http://www.careervoyages.gov/students-main.cfm>, retrieved 27/7/09.” - TAKE OVER 1, 2010, p. 30*). Esse movimento do funcionamento discursivo no LD atribui à máquina, além da função de autoria, a função de um recurso, de auxílio (*to help you*) para se obter informação a respeito da escolha da profissão (*find the information and resources you need to make career decisions*), uma vez que o LD contém apenas amostras - os pequenos textos numerados em inglês, onde o aluno deve clicar - do que poderia ser de interesse do aluno. Tal procedimento do LD de LI parece conceder às chamadas novas tecnologias um certo controle e domínio - que talvez seria do professor - convocando o aluno a acessar a página para obter a informação desejada.

Para que o aluno consiga a informação incitada pelo LD de LI, é preciso que ele tenha acesso à internet, estabelecendo uma relação de dependência entre informação e internet, ao mesmo tempo em que a desterritorializa. Seguindo a rota do LD, o aluno deve clicar em *Where to start?*, se quiser *ler mais sobre carreiras*, o que vislumbra representações de um aluno “confuso” - *se você está confuso* - e nem sabe *por onde começar*. Ao clicar em *How to qualify for and get a job*, o aluno *ter(á) mais informações*

sobre escolaridade e qualificações relativas a diferentes carreiras, acenando a ele possibilidades de emprego com o nível de escolaridade que possui. No entanto, efeitos de sentido de que quanto maior o nível de escolaridade maiores oportunidades se têm no mercado de trabalho vêm à tona no próximo clique: *Does education pay? How to pay*. Nesse clique, o aluno *saber(á) mais sobre custos e questões financeiras relativas a diferentes carreiras*, para continuar nessa rota capitalista de ascensão profissional e social, o que faz parecer que a educação é uma mercadoria que está à venda por diferentes preços, ativando o discurso do capitalista (LACAN, 1992), .

Os discursos do excesso e do consumo sustentados pelo discurso capitalista e pelo discurso sobre as “novas” tecnologias, enfatizado pelo LD de LI analisado, emergem via materialidade linguística nesse excerto: *ler mais; ter mais; saber mais*, estabelecendo relações legitimadas de poder-saber (FOUCAULT, 1999). No entanto, essas (i)númeras rotas ofertadas ao aluno, via hipertexto, parece conduzi-lo a oportunidades de sucesso revestidas de sentidos de emancipação e liberdade. Tais sentidos propiciados pela informação adquirida com o acesso às “novas” tecnologias camuflam uma falácia. O que parece apresentar ao aluno é uma rota de mão única, sem volta e sem saída, com links e ícones estáticos, em formato de círculo, podendo provocar efeitos de sentido de um simulacro grotesco, mal acabado para o aluno.

Parece que nesses dizeres planificam-se sentidos imbricados, emaranhados, constituídos de fios enodados e dependentes uns dos outros, fios esses que se constituem pelos/nos outros (discursos). A condição estabelecida aponta para um conjunto imbricado: para se obter a informação, é preciso ter acesso às “novas” tecnologias; por meio da informação, obtém-se a educação; por meio da educação, obtém-se a profissão “certa”; por meio da profissão certa, obtém-se recursos financeiros privilegiados; por meio dos recursos financeiros, obtém-se o acesso às “novas” tecnologias, criando-se, assim, uma espécie de círculo vicioso, acenando para um certo estado de dominação em que se encontra o homem, frente às “novas” tecnologias.

Percebemos que, pela análise, esse texto-tela impresso na página do LD de LI pode apontar para uma quase impossibilidade de ocorrer a “preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 120), como também pode manifestar sentidos de inviabilidades de uma “reflexão crítica” (BRASIL, 2006, p. 107), mostrando certa contradição entre o documento oficial e o material didático. Tais funções parecem ficar sob responsabilidade do próprio aluno e da máquina, já que a atividade didática sobre o texto apresentado “instrumentaliza” o aluno a fazer uso da máquina passo a passo, na busca pela informação que o LD de LI imagina ser de seu interesse. Ao aluno, basta seguir a rota indicada pela numeração dos dizeres no texto em inglês, e relacioná-los com os dizeres em português, ao estabelecer certa conexão de reconhecimento vocabular, aparentemente, sem nenhuma tomada de posição crítica.

A maneira como o LD de LI (re-)apresenta as “novas” tecnologias no formato de passo a passo aponta indícios de representações sobre o professor como não

conhecedor de tais procedimentos maquínicos, ou seja, como um imigrante digital (PRENSKY, 2001), em processo de tecnologização. Ao apropriar-se do discurso sobre as “novas” tecnologias, trazendo o seu texto no formato de uma página da web, num processo de desterritorialização, ao incumbir às chamadas novas tecnologias a tarefa de preencher uma falta, uma lacuna não só do LD, mas principalmente do professor, o LD de LI abre brechas para que as “novas” tecnologias funcionem como um fetiche para o professor. Além disso, tal procedimento parece apontar indícios de que o saber advém da relação do sujeito com a máquina: *ler mais, ter mais, saber mais*.

5 | CONCLUSÕES

O discurso sobre as tecnologias se materializa nos recortes discursivos por meio de itens lexicais de linguagem informal; de termos e expressões da área de tecnologia e comunicação; do uso de *emoticons* e *abbreviations* usados na comunicação virtual; da ação que envolve conhecimentos tecnológicos; da apropriação de formato de textos e de páginas que circulam no ambiente digital, provocando efeitos de sentido de desterritorialização e de simulacro. Desse modo, impactos desterritorializantes invadem as páginas impressas do LD de LI, desterritorializando ações e informações.

Ao simular ser livro sem o formato de livros, ou seja, sem o suporte de papel, com formatos eletrônicos, o LD parece ser o simulacro da própria ferramenta eletrônica. Por sua vez, esta se configura como um simulacro daquele, considerando que “tudo o que aparece na tela se dispõe *com vistas* ao livro: escrita linear, páginas numeradas, valores codificados das grafias (itálico, negrito, etc.), diferenças dos corpos e dos caracteres tradicionais” (DERRIDA, 2004, p. 150). Nesse movimento, o LD pende a modificar suas características, adaptando-as aos seus objetivos. Molda-se ao que ocorre fora do âmbito escolar para tornar-se parte do discurso pedagógico, resultando em um processo de pedagogização de certas técnicas ou conteúdos. No entanto, a atividade didática no LD de LI não exerce as mesmas funções do ciberespaço; manifesta-se um desejo de ter as mesmas funcionalidades da máquina virtual.

Os efeitos de sentido, emanados dos recortes analisados, parecem contribuir para a construção de uma imagem de professor que confere às “novas” tecnologias o status de fetiche, de modo que essas exerceriam a função de despertar no aluno a motivação para a inserção no mundo digital e, conseqüentemente, a motivação para a aprendizagem de LI, conferindo ao professor a ilusão de completude. Já, para o aluno, a maneira como o LD de LI representa as “novas” tecnologias tende a funcionar como um simulacro, à medida que estas visam representar o mundo do aluno, sua realidade.

Ainda, o discurso sobre as “novas” tecnologias (re-)apresentam-nas, para o aluno, como possibilidades de aprendizagem da LI, de inserção no mundo globalizado e digital e, como corolário, a sua integração no mundo do trabalho e a ascensão social. Tais efeitos de sentido permeiam o discurso político educacional que, por sua vez,

fazem eco no discurso didático pedagógico. Dito, diferentemente, é o discurso político educacional agindo sobre o discurso didático pedagógico. A ação daquele discurso sobre este gera poder, portanto, saber; planificam-se relações intrínsecas entre poder-saber (FOUCAULT, 1999) estabilizadoras do funcionamento do discurso de verdade.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad.: Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas – As não-coincidências do dizer*. Trad. Coord.: Maria Onice Payer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad.: Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005, p. 15-44.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 33-43.

CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (org.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad.: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Trad.: Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto: RÉ S Editora, 1986.

DERRIDA, J. *Posições*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. *Papel-Máquina*. Trad.: Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad.: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo:

Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12a Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luis Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREUD, S. Fetichismo. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad.: Joan Riviere. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 151-160.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, A.; KEHL, M. R. (orgs.). *Videologias: ensaios sobre a televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 43-62.

LACAN, J. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970)*. Trad.: Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. *Escritos*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. *O seminário, livro 16: de um outro ao outro*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEMONS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização desterritorialização na cibercultura. In: 15º Encontro Anual da COMPÓS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. UNESP-Bauru, 2006. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andre_lemos/territorio.pdf.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the Horizon* - NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em www.Marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Nativos. Acesso em 13 de março de 2011.

SANTOS, D. *Take over*. São Paulo: Lafonte Ltda, 2010.

TEODOROV, V. *Freeway*. São Paulo: Richmond, 2010.

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS

Laura Campos de Borba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Letras
Porto Alegre – RS

RESUMO: Em seu processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, uma das opções de materiais didáticos aos quais o estudante pode recorrer são os dicionários. Em tarefas de produção textual, estudantes de níveis mais avançados poderiam valer-se dos dicionários de sinônimos, por exemplo. Este trabalho explora o possível auxílio que os dicionários de sinônimos poderiam oferecer a estudantes de espanhol de níveis mais avançados que necessitem executar tarefas pedagógicas de produção. O escopo de análise inclui três obras: o dicionário presente no site *sinonimos.com*, o *Diccionario Avanzado de Sinónimos y Antónimos* e o *Diccionario Sinónimos y Antónimos SM*. A metodologia empregada constituiu-se da aplicação de parâmetros de avaliação metalexográficos. Estes parâmetros dizem respeito à configuração dos componentes macroestrutural (unidades léxicas incluídas) e microestrutural (designações e outras informações linguísticas fornecidas) de cada dicionário. Em primeiro lugar, no nível macroestrutural, analisou-se a frequência de intervalos lexicais das obras.

Para tanto, utilizou-se o Corpus de Referencia del Español Actual e o Corpus del Español del Siglo XXI. Em segundo lugar, no nível microestrutural, verificou-se a frequência de uso em *corpora* dos sinônimos indicados nos verbetes dos intervalos lexicais da primeira etapa. Finalmente, analisou-se o tipo de solução sinonímica empregado. Concluímos que os três dicionários auxiliam o consulente a eleger o sinônimo semanticamente mais adequado. Contudo, para um auxílio mais efetivo, são necessárias mais informações semânticas de cada opção sinonímica, bem como informações acerca do seu comportamento sintático.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; dicionários de sinônimos do espanhol; produção textual em língua espanhola.

ABSTRACT: In the process of learning Spanish as a foreign language, dictionaries are an available option of learning material to help learners with language doubts. On writing, advanced Spanish learners could make use of Spanish synonyms dictionaries, for example. This work explores the aid that Spanish synonyms dictionaries could offer to advanced Spanish learners that need to perform writing tasks. We analyzed three synonyms dictionaries: the online dictionary *sinonimos.com*, the *Diccionario Avanzado de Sinónimos y Antónimos*, and the *Diccionario*

Sinónimos y Antónimos SM. We applied metalexigraphic parameters to evaluate these dictionaries. Precisely, our methodology consisted of an evaluation of the two canonical components that comprise a synonyms dictionary, i.e.: macrostructure (the lemmata included) and microstructure (synonyms and other linguistic information given in the entries). First, at the macrostructural level we checked the frequency of three sets of lemmas at each dictionary. We searched the words' frequency of use in two corpora of Spanish language: *Corpus de Referencia del Español Actual* and *Corpus del Español del Siglo XXI*. Second, at the microstructural level we checked the frequency of the synonyms indicated to each lemma of the sets of the first step. Finally, we analyzed the treatment given to synonyms, that is, how they were described. We concluded that the three dictionaries can aid advanced learners by providing semantically adequate synonyms. Nevertheless, to provide a more effective aid, synonyms dictionaries should give more semantic and syntactic information about each synonym.

KEYWORDS: teaching and learning Spanish as a foreign language; Spanish synonyms dictionaries; writing tasks.

1 | INTRODUÇÃO

Embora a existência de dicionários de espanhol e o seu *status* de material didático não passem despercebidos pelo âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), o seu emprego ainda não é muito difundido. É bom lembrar, contudo, que a Lexicografia Hispânica é altamente produtiva, tanto em obras monolíngues como em obras bilíngues. O panorama abrangente da Lexicografia hispânica monolíngue proposto por Borba (2017a), por exemplo, corrobora essa afirmação; igualmente, o trabalho de Bugueño Miranda e Borba (2019) aponta e analisa alguns dos diversos dicionários bilíngues para o par português-espanhol; finalmente, apesar da sua baixa incidência na tradição lexicográfica hispânica, não se pode deixar de mencionar os dicionários de aprendizes (ver capítulo sobre o tema ainda neste livro).

De acordo com Borba e Bugueño Miranda (2017), apesar da abundância de obras publicadas, é notável a carência de trabalhos que investiguem o possível auxílio de dicionários de espanhol no ensino-aprendizagem de ELE. Mais especificamente, sabe-se pouco a respeito da relação entre classes de dicionários de espanhol, tarefas linguísticas e nível de aprendizagem de espanhol. Alguns exemplos de que é possível estabelecer essa relação estão em Borba (2017a, b). Borba (2017a) correlaciona os recursos linguísticos atinentes aos níveis A1 e A2 de aprendizagem de ELE com os tipos de informações oferecidos por diversas classes de dicionários monolíngues para falantes nativos. Borba (2017b) aplica uma metodologia similar, porém mais aprimorada, aos níveis B2, C1 e C2 de aprendizagem de ELE.

Para os estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, por exemplo, a consideração das três variáveis citadas (classes de dicionários, tarefas linguísticas e

nível de aprendizagem de espanhol) contribui para a determinação de quais classes de dicionários poderiam oferecer um auxílio mais efetivo conforme o seu perfil e as suas necessidades. Por exemplo: estudantes brasileiros de ELE de níveis iniciais poderiam buscar auxílio em dicionários bilíngues espanhol-português para executar tarefas de compreensão do espanhol, ao passo que, para tarefas de produção, poderiam recorrer aos dicionários bilíngues português-espanhol. Sobre esse tema, aliás, convém citar o trabalho de Bugueño Miranda (2016), que apresenta uma extensa discussão sobre as particularidades dos falantes aos quais um dicionário bilíngue serve e como isso se reflete no seu desenho.

Por outro lado, estudantes brasileiros de ELE de níveis mais avançados poderiam empregar dicionários gerais de língua para tarefas de compreensão e dicionários de sinônimos para tarefas de produção (cf. exemplos em Borba (2017a)).

O primeiro passo para que se possa estabelecer uma relação entre classes de dicionários, tipo de tarefa linguística e nível de aprendizagem do estudante é avaliar a qualidade das informações oferecidas pelos dicionários. Há estudos acerca da qualidade de dicionários bilíngues (par de línguas português e espanhol) e de alguns dicionários monolíngues para falantes de espanhol como língua materna. No que concerne aos dicionários bilíngues, Bugueño Miranda e Borba (2019) e Farias (2011) são convergentes ao apontar a presença de diversos problemas envolvendo, entre outros aspectos, informações lexicais e gramaticais não condizentes com a língua em uso. Muitos desses problemas se devem ao fato de que os dicionários bilíngues deixam de considerar os aspectos divergentes entre o português e o espanhol e as possíveis dificuldades decorrentes dessas divergências por parte dos estudantes brasileiros.

No tocante aos dicionários de aprendizes de espanhol, além de serem poucos, se restringem às tarefas de compreensão da língua. Conforme comentamos mais detalhadamente em outro capítulo deste livro, as obras disponíveis não fornecem informações suficientes (e, muitas vezes, tampouco condizentes com o uso da língua) para que possam ser empregadas como recurso auxiliar em tarefas de produção. Bugueño Miranda (2018), por sua vez, vai mais além e chama a atenção para a necessidade de um dicionário onomasiológico (isto é, voltado para a produção) voltado para estudantes de ELE – classe de obra que, lamentavelmente, ainda não existe na lexicografia hispânica.

Já a lexicografia monolíngue para falantes de espanhol como língua materna, por sua vez, apresenta diversas obras que oferecem informações de qualidade, passíveis de serem aproveitadas por estudantes brasileiros de ELE de níveis mais avançados, conforme demonstra Borba (2017b). Além deste, outros trabalhos, como Borba (2016), por exemplo, avaliam dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet e apontam quais poderiam auxiliar melhor o estudante de níveis mais avançados de aprendizagem de ELE. Na mesma esteira, Borba (2015) avalia a qualidade das informações fornecidas por dicionários de uso do espanhol.

Cabe observar que, tanto os dicionários gerais de língua como os dicionários

de uso têm por função majoritária o auxílio em tarefas de compreensão do espanhol. Em contrapartida, segundo a taxonomia de obras lexicográficas estabelecida por Bugueño Miranda (2014), há quatro classes de obras que se propõem a fornecer informações visando auxiliar na produção textual e que estão presentes, em maior ou menor medida, nas tradições lexicográficas de diversas línguas: os dicionários de sinônimos, os dicionários onomasiológicos *stricto sensu*, os dicionários de ideias afins e os dicionários pela imagem. Os dicionários de sinônimos ordenam os verbetes alfabeticamente e apresentam designações. Os dicionários onomasiológicos *stricto sensu* apresentam, num primeiro plano, diversos conceitos organizados em uma ontologia – que é única, aliás, conforme a percepção (subjéctiva) do lexicógrafo em relação ao mundo. Na medida em que se escolhe um conceito-chave, a obra direciona o consulente a subconceitos específicos até apresentar uma lista de designações. Os dicionários de ideias afins ordenam os verbetes alfabeticamente e elencam listas de unidades léxicas e sintagmas relacionados a cada palavra-entrada. Finalmente, os dicionários pela imagem também organizam as informações a partir de uma ontologia e usam listas de figuras ou uma ilustração-cenário para conduzir o consulente à designação desejada.

A tradição hispânica, por sua vez, conta com expoentes para três dessas classes: alguns dicionários de sinônimos (ao menos três, como se verá mais adiante neste trabalho); um dicionário onomasiológico *stricto sensu* (*Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (DId, 2004) – ver esquema ilustrativo da obra em Borba (2017b, p. 102)); e um dicionário de ideias afins (*Diccionario de Ideas Afines* (DIA, 1996) – ver exemplo de verbete em Borba (2017b, p. 103). Apesar de existirem expoentes de dicionários para produção em língua espanhola, cabe observar que ainda faltam investigações acerca das obras disponíveis.

Em razão do exposto nos parágrafos precedentes, o presente trabalho explora a possibilidade de se empregar dicionários de sinônimos para falantes nativos como uma solução paliativa e transitória até que um dicionário onomasiológico esteja disponível para os aprendizes de espanhol. O escopo da análise incluiu três obras: o dicionário presente no site *sinonimos.com*, o *Diccionario Avanzado de Sinónimos y Antónimos* (DASA, 1998) e o *Diccionario de Sinónimos y Antónimos SM* (DiSA, 2012). Nas seções seguintes, antes da análise propriamente dita, serão comentados aspectos acerca do conceito de sinonímia e o tratamento lexicográfico atribuído aos sinônimos em dicionários de sinônimos. É pertinente comentar que uma versão preliminar deste trabalho está presente em Borba (2017c).

Cabe mencionar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 | A SINONÍMIA SOB O PONTO DE VISTA LEXICOLÓGICO

Antes de tratar do modo como as informações são apresentadas nos dicionários de sinônimos, é necessário compreender o fenômeno da sinonímia. A definição mais aceita é a de que “sinonímia é similaridade/identidade de significado entre os sentidos [*sic*] associados a duas ou mais formas lexicais” [synonymy is similarity/identity of meaning between senses associated with two (or more) diferente lexical forms] (Cruse (2002) *apud* Adamska Salaciak (2013, p. 331), tradução nossa).

Geeraerts (2010) aponta para dois tipos de sinonímia: total e parcial. Em casos de sinonímia total, duas unidades lexicais partilham do mesmo conjunto de significados e podem ser substituídas uma pela outra em qualquer contexto sem que ocorram alterações. Vários estudiosos, como Moon (2013), afirmam, no entanto, que esse tipo de sinonímia é muito raro.

Já o fenômeno da sinonímia parcial corresponde aos casos em que duas unidades léxicas compartilham apenas uma parcela de significados ou que podem ser substituídas uma pela outra em um ou mais contextos, mas não todos. Trata-se do tipo mais comum de sinonímia. Alguns estudiosos, como Cruse (2002 *apud* Adamska Salaciak (2013, p. 335)), por exemplo, especificam a natureza dessa relação através do conceito de *sinonímia próxima* [*near-synonymy*]: “palavras que compartilham características centrais de significado, mas que podem diferir em relação a características secundárias” [words which share central features of meaning, but may differ in respect of peripheral ones] (ADAMSKA SALACIAK, 2013, p. 335, tradução nossa). O autor, por sua vez, exemplifica a sinonímia próxima mencionando a relação entre hipônimos e hiperônimos. No português, por exemplo, a relação de hiponímia de *uivar* em relação a *gritar* permite afirmar que ambos compartilham o significado “soltar gritos; bradar” (BORBA, 2004, s.v. *gritar*, 6). Por outro lado, *uivar* se aplica a determinados conjuntos de entidades às quais *gritar* não se aplica, como é o caso dos canídeos. O fato de uma unidade léxica co-ocorrer com alguns conjuntos específicos de entidades (e não com outros) constitui um fenômeno denominado *restrição de seleção*. Mais especificamente, e de acordo com Atkins e Rundell (2008, p. 302), restrições de seleção correspondem à “categoria semântica geral de itens que aparecem tipicamente como os sujeitos ou objetos de um verbo, ou como os complementos de um adjetivo” [the general semantic category of items that typically appear as the subjects or objects of a verb, or as the complements of an adjective].

As características secundárias de sinônimos próximos [*near-synonyms*], entretanto, podem ir muito além da relação entre hipônimos e hiperônimos. Moon (2013), por exemplo, explicita que as unidades léxicas em relação de identidade semântica apresentam diferenças que podem estar a nível diatópico (lugar, como em *tangerina*, *mexerica* e *bergamota*), diafásico (situações de uso, como em *xixi* (coloquial) e *urina*) ou diastrático (estratos socioculturais, como *hipérbato* (tecnicismo)) (exemplos em português fornecidos *ad hoc*). É possível perceber que Moon (2013) conflui com

a concepção coseriana de língua como um diassistema, ou seja, como um “conjunto mais ou menos complexo de ‘dialetos, ‘níveis’ e ‘estilos de língua’” (COSERIU, 1980, p. 112).

Cabe mencionar que alguns estudiosos, como Gouws (2013), apontam para o fato de que as diferenças entre sinônimos podem se manifestar não apenas a nível semântico, mas também a nível sintático. Alguns exemplos dizem respeito às restrições de combinação de regência, como em *prescindir* [de] e *dispensar* [Ø] (exemplos fornecidos *ad hoc*).

3 | A SINONÍMIA SOB O PONTO DE VISTA METALEXICOGRÁFICO

A metalexigrafia é uma área dedicada a reflexões teóricas sobre a prática lexicográfica de compilação de dicionários (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *metalexigraphy*). A fim de compreender como as informações estão organizadas em um dicionário de sinônimos, o estado atual dessa classe de obras e o patamar ideal de descrição da língua, nesta seção empregamos alguns conceitos e noções relacionados ao estudo e análise de dicionários de sinônimos: componentes canônicos, tipos de sinonímia e informações contextuais e co-textuais.

Os dicionários de sinônimos possuem duas estruturas informativas básicas, chamadas *componentes canônicos*. O primeiro componente é a macroestrutura, que, segundo Bugueño Miranda (2013, p. 22), corresponde ao conjunto total de lemas incluídos, aos critérios de seleção empregados e ao tipo de estrutura de acesso. Normalmente, um dicionário de sinônimos apresenta uma estrutura de acesso alfabética, como comentado na seção anterior. No tocante à seleção de lemas, espera-se que as palavras-entrada incluídas estejam presentes na língua em uso.

O segundo componente canônico é a microestrutura, que diz respeito às informações fornecidas (BUGUEÑO MIRANDA, 2013, p. 22). Num dicionário de sinônimos, corresponde ao conjunto de designações (sinônimos) relacionadas a cada lema. Os avanços nos estudos lexicológicos sobre sinônimos contribuíram para a distinguir dois tipos de soluções empregadas por dicionários de sinônimos:

“[...] Distingue-se também entre (c) dicionários de sinonímia acumulativa, que simplesmente arrolam sinônimos em cada verbete, e (d) dicionários de sinonímia discriminativa, que fornecem as diferenças de significado entre os sinônimos arrolados [*sc.* em cada verbete]” [Unterschieden wird des weiteren zwischen (c) dem kumulativen S., das zu den einzelnen Lemmata ledigl. Synonyme auflistet, und (d) dem distinktiven S., das zusätzl. die Unterschiede der angeführten Synonyme angibt] (MLS, 2010, s.v. *Synonymwörterbuch*).

Um exemplo de dicionário que aplica uma solução sinonímica acumulativa é o *Diccionario de Sinónimos y antónimos* disponibilizado online pelo jornal *El País* (DEP, s.a.):

ladrido aullido gruñido grito voz insulto

Quadro 1 – s.v. *ladrido* no DEP (s.a.)

Fonte: DEP (s.a., s.v. *ladrido*)

S.v. *ladrido* (DEP, s.a.) não há qualquer informação que auxilie o consulente a diferenciar cada designação. *Aullido*, *gruñido* e *insulto* se diferenciam na medida em que os dois primeiros são aplicáveis a animais, enquanto que o terceiro a pessoas. Além disso, *aullido* possui um caráter triste, enquanto que *gruñido* é ameaçador.

A sinonímia discriminativa, por sua vez, consiste em um tipo de solução sinonímica que distingue os sinônimos conforme suas características semânticas e seu comportamento sintático. Estudiosos como Gouws (2013), por exemplo, utilizam o termo *orientações contextuais* para referir-se às informações de caráter semântico (restrições semânticas e comportamento nos eixos diatópico, diafásico e diastrático do diassistema); por outro lado, para referir-se às informações de caráter sintático, Gouws (2013) utiliza o termo *orientações co-textuais*. Um exemplo de dicionário que aplica uma solução de sinonímia discriminativa é o DiSA (2012):

abdomen s.m. vientre panza (col.) barriga* (col.) tripa (col.) estómago (col.)	fructificar 1 v. (una planta) dar fruto granar 2 (una cosa) producir rendir aprovechar ≠ fracasar	ladrido 1 s.m. (<i>de un perro</i>) gruñido (<i>amenazador</i>) aullido (<i>triste</i>) gañido (<i>quejoso</i>) 2 col. (de una persona) grito bramido rugido (col.) bufido (col.)
------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 2 – s.v. *abdomen*, *fructificar* e *ladrido* no DiSA (2012)

Fonte: DiSA (s.a., s.v. *abdomen*, *fructificar*, *ladrido*)

No verbete *abdomen* reproduzido acima, percebe-se que DiSA (2012) auxilia o consulente através da inclusão da marca de uso *coloquial*. Já s.v. *fructificar*, DiSA (2012) oferece distinguidores semânticos (*una planta*; *una cosa*) para diferenciar os conjuntos de designações relacionados a cada acepção de *fructificar*. Um distinguidor semântico é uma unidade léxica ou sintagma pouco extenso que funciona como um *representamen* do conteúdo de uma acepção, aludindo a um elemento característico ou predominante da acepção e que a distingue das demais. Um distinguidor semântico introduz uma acepção com o objetivo de facilitar a leitura de verbetes extensos e a localização de informações sem a necessidade de se ler por completo as acepções

elencadas. No caso de *fructificar*, os distinguidores semânticos *una planta* e *una cosa* apontam especificidades semânticas compartilhadas pelo conjunto de designações de cada acepção. S.v. *ladrido*, por fim, aplicam-se distinguidores semânticos não somente na introdução das acepções, mas também como recurso auxiliar na diferenciação das opções designativas dentro de uma mesma acepção (*amenazador*; *triste*; *quejoso*). Além disso, há marcas de uso (*col.*) junto de algumas designações para estabelecer diferenças entre as mesmas a nível de diassistema.

Gouws (2013) defende a inclusão de informações contextuais e co-textuais afirmando que, ao lidar com sinônimos, uma das missões do lexicógrafo é fornecer as orientações necessárias para que o consulente da obra escolha a opção sinonímica mais adequada às suas necessidades. De fato, os exemplos acima, em especial se comparamos s.v. *ladrido* (DEP, s.a.) e s.v. *ladrido* (DiSA, 2012), apenas confirmam o auxílio que informações secundárias podem oferecer ao consulente.

Após organizar as contribuições teóricas que fundamentam este trabalho, na seção a seguir, serão apresentados os resultados da análise dos três dicionários de sinônimos do espanhol elencados.

4 | ANÁLISE DO DISA (2012), DO DASA (1998) E DO SINONIMOS.COM

Cada dicionário foi avaliado sob o ponto de vista macro- e microestrutural. Na macroestrutura das obras, avaliou-se a frequência de lemas e designações incluídas, a fim de verificar se os dicionários apresentavam conformidade com a língua em uso. Na microestrutura, avaliou-se a frequência das designações, a solução sinonímica empregada nos verbetes e, conforme o caso, o tipo de informações contextuais e co-textuais incluídas.

4.1 Análise da macroestrutura

Os dicionários, em geral, têm o costume de lematizar unidades léxicas de baixa frequência, ou até mesmo, em alguns casos, ghost-words (palavras que não encontram respaldo em *corpora*). Esse fenômeno é conhecido como *inchaço macroestrutural* (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2013, p. 12). É de se supor, no entanto, que o inchaço macroestrutural não deveria acontecer, ou, ao menos, não deveria ser expressivo no caso dos dicionários de sinônimos. Há duas razões que nos levam a defender essa asserção. Em primeiro lugar, ao ser um dicionário de sinônimos uma classe de obra onomasiológica, a sua própria estrutura de acesso (que equivale, nessa classe de obras, à macroestrutura) deveria estar constituída unicamente por palavras-entrada de alta frequência. Isso se deve ao fato de que as palavras-entrada elencadas funcionam como um *representamen* do léxico “conhecido” que levará a uma outra opção de designação, talvez não tão usual quanto a palavra-entrada (mas tampouco de baixa frequência na língua). Em segundo lugar, é evidente que nem para toda unidade léxica

“conhecida” da língua há sinônimos, o que contribui para que a macroestrutura seja relativamente menor, se comparada a outras classes de dicionários.

Para a análise da macroestrutura, foram selecionados aleatoriamente três intervalos lematizados por dicionário. Cada unidade léxica presente nos intervalos, entre lemas e designações, foi analisada com o auxílio de dois *corpora*: o *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado* (CREAa, 2015), para avaliar o DASA (1998), e o *Corpus del Español del siglo XXI* (CORPES, 2016) para avaliar o DiSA (2012) e o *sinonimos.com* (s.a.). O CREAa (2015) é um *corpus* da Real Academia Española que existe há mais de dez anos e que está passando por um processo de reedição para aumentar as opções de busca e para ajustar-se ao intervalo de tempo contemplado pelo CORPES (2016). Possui mais de 126 milhões de formas, provenientes de documentos escritos. Parte do projeto de futuras reedições abarca a inclusão dos registros orais, disponíveis apenas na sua edição mais antiga. Já o CORPES (2016) ainda está em fase de construção. Possui 225 milhões de formas e almeja chegar a 400 milhões. Está composto de documentos escritos (90%) e orais (10%), provenientes de literatura, livros-texto não literários e textos veiculados na imprensa. 70% do *corpus* corresponde a documentos americanos, enquanto que 30% são peninsulares.

A escolha de *corpora* diferentes para os dicionários justifica-se pela relação entre a data de publicação das obras e a data de publicação dos textos que formam parte dos bancos de dados. O CREAa (2015), por exemplo, inclui textos publicados entre 1975 e 2000, intervalo dentro do qual o DASA (1998) foi publicado. Já o CORPES (2016) inclui textos publicados entre 2001 e 2012, intervalo no qual se insere o DiSA (2012) e dentro do qual classificamos o dicionário *sinonimos.com*. Neste ponto, é pertinente esclarecer que o dicionário *sinonimos.com* não apresenta qualquer informação sobre o ano de publicação de seu conteúdo no site ou sobre qualquer dicionário impresso que possa ter servido de base para a sua publicação. Pressupomos que tenha sido publicado através de um site na internet a partir dos anos 2000, década da ampliação do acesso à Internet.

Em primeiro lugar, no DASA (1998), foram analisados 91 lemas, dos quais poucos apresentam baixa frequência (*entarquinar* e *entibo*, 1 correspondência; *entibar*, *entibación* e *insulsez*, 3 correspondências). Apenas dois lemas não apresentaram respaldo no CREAa (2015): *entalamadura* e *insulano*.

Em segundo lugar, no DiSA (2012), foram analisados 67 lemas. Destes, *entalegar*, *entecado* e *insubstituible* apresentaram apenas um registro no CORPES (2016).

Em terceiro lugar, no *sinonimos.com*, foram analisados 65 lemas, dos quais um (*entalegar*) possuía apenas um registro no CORPES (2016) e um (*entallado*) não apresentou respaldo no *corpus*.

O problema atrelado à inclusão de verbetes cujo lema possui poucos ou nenhum registro em *corpora* é que essas unidades léxicas dificilmente serão alvo de consulta. Manter tais unidades no dicionário significa contribuir com um inchaço macroestrutural. Afortunadamente, a incidência de lemas com problemas de frequência foi baixa nos

três dicionários analisados.

4.2 Análise da microestrutura

Além da frequência das designações, analisou-se a solução sinonímica empregada por cada dicionário e o tipo de informações incluídas.

4.2.1 Dasa (1998)

No tocante à frequência das designações, foram encontradas algumas *ghost-words*, ou seja, unidades léxicas que não tiveram nenhum respaldo no *corpus*. É o caso de *tillado*, *enlegamar*, *tallecer*, *atenado*, *enmaderación* e *restribar*.

O DASA (1998) adota uma solução sinonímica discriminativa. S.v. *chistoso*, *-sa* e s.v. *recibirse* ilustram como o dicionário emprega esse tipo de solução:

chistoso, -sa <i>adj.</i> <i>Ocorrente, decidor, gracioso, donoso, chusco, agudo, ingenioso, chancero.</i> Los dos primeros se aplican sólo a personas. <i>Gracioso, donoso y chusco</i> , a personas, dichos o hechos. <i>Agudo e ingenioso</i> se dice de personas o de dichos; pero no de sucesos reales. 2. <i>Burlesco, festivo, jocoso.</i>	recibirse <i>prnl.</i> <i>Amér. Licenciarse</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

Quadro 3 – solução sinonímica adotada pelo DASA (1998)

Fonte: DASA (1998, s.v. *chistoso, -sa, recibirse*)

Os dois verbetes reproduzidos no Quadro 3 apresentam informações de caráter contextual. As informações fornecidas s.v. *chistoso*, após as designações em itálico, são distinguidores semânticos que apontam as restrições semânticas de cada designação. Já s.v. *recibirse*, é fornecida a marca de uso *Amér.*, de natureza diatópica.

A aplicação de uma solução sinonímica discriminativa, entretanto, não é uma constante nos verbetes do DASA (1998). Há casos de verbetes que não apresentam qualquer distinguidor semântico quando, na verdade, essa informação seria necessária. No Quadro 4, a seguir, s.v. *conducir* ilustra esse tipo de caso:

conducir <i>tr.</i> <i>Dirigir, guiar. 2 Regir, administrar, gobernar, llevar las riendas. 3 Llevar, transportar. 4 prnl. Comportarse, portarse, proceder.</i>	abastecer <i>tr.</i> <i>Proveer, surtir, suministrar, aprovisionar, avituallar, municionar, pertrechar.</i>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 4 – problemas encontrados no DASA (1998)

Fonte: DASA (1998, s.v. *conducir, abastecer*)

S.v. *conducir*, o DASA (1998) divide as designações (sinônimos) em diferentes

acepções, o que demonstra que há uma diferença de caráter contextual (semântico) entre cada grupo. No entanto, a ausência de distinguidores semânticos para cada acepção não permite saber qual a diferença entre cada grupo de designações.

Por fim, cabe observar que o DASA (1998) não fornece informações co-textuais. S.v. *abastecer*, por exemplo, há diferentes comportamentos sintáticos a nível de regência. O lema comporta-se sintaticamente através da regência *abastecer de*. Por um lado, as designações *proveer*, *surtir* e *aprovisionar* também são casos de regência com a preposição *de*, tal qual o lema. *Pertrechar*, no entanto, constitui um caso de regência tanto com a preposição *de* como com a preposição *con*. Por outro lado, as designações *suministrar*, *avituallar* e *municionar*, diferente de *abastecer*, não constituem casos de regência. O caso comentado aqui ilustra a necessidade das informações co-textuais para tarefas de produção em língua espanhola.

4.2.2 *Disa (2012)*

No que concerne à frequência das designações, houve pouca incidência de unidades léxicas com baixa frequência. Alguns dos casos encontrados são *enguarrar* (1 registro), *empuercar* e *guarrear* (4 registros cada) e *marranear* (5 registros).

Conforme o exposto na seção 3 e ilustrado no Quadro 2, o DiSA (2012) adota também uma solução de sinonímia discriminativa. Os verbetes reproduzidos anteriormente, no Quadro 2, contém diversas informações contextuais, como distinguidores semânticos para acepções e designações e ainda marcas de uso. Entretanto, e da mesma forma que o DASA (1998), o DiSA (2012) não inclui informações co-textuais:

<p>abastecer(se) v. aprovisionar suministrar proveer proporcionar pertrechar surtir dotar equipar nutrir avituallar (de víveres) municionar (de munición) [...]</p>

Quadro 5 – problemas encontrados no DiSA (2012)

Fonte: DiSA (2012, s.v. *abastecer(se)*)

O lema *abastecer(se)* e as designações *aprovisionar*, *proveer*, *surtir*, *nutrir* e *avituallar* constituem casos de regência verbal, pois são acompanhados pela preposição *de*. O mesmo acontece com *pertrechar*, *dotar* e *equipar*, que são acompanhadas tanto pela preposição *con* como pela preposição *de*. Por outro lado, *suministrar*, *proporcionar* e *municionar* não são casos de regência. Novamente, o consulente carece de auxílio

em relação ao comportamento sintático de cada designação.

4.2.3 *Sinonimos.com* (S.A.)

Dentre as designações analisadas, houve pouca incidência de unidades léxicas sem respaldo no *corpus*, como *tilla* e *amancebarse*.

O dicionário *sinonimos.com* também adota uma solução sinonímica discriminativa. No entanto, fornece menos informações acerca das designações, se comparado com os dois dicionários anteriores. Os verbetes reproduzidos no Quadro 6 ilustram essa questão:

base 1 pedestal: zócalo, podio, basamento 2 principio: origen, fundamento, arranque, génesis	confidente 1 amigo: compañero, camarada, compadre 2 delator: soplón, acusón, chivato, chismoso	abastecer 1 proveer: suministrar, aprovisionar, surtir, avituallar
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6 – solução sinonímica adotada pelo *sinonimos.com*

Fonte: *sinonimos.com* (s.a., s.v. *base*, *confidente*, *abastecer*)

Conforme se pode observar através do verbete *base*, o único tipo de distinguidor semântico que o dicionário inclui são os distinguidores de cada acepção. As consequências de não haver distinguidores semânticos nas designações pode ser observada s.v. *confidente*. Na segunda acepção, *soplón*, *acusón* e *chivato* possuem restrição diafásica por sua natureza coloquial; na mesma esteira, *chismoso* possui restrições no eixo diastrático por sua natureza depreciativa. A ausência de marcas de uso junto às designações é um prejuízo ao consulente que precisa desempenhar-se em tarefas de produção.

Por outro lado, a ausência de informações co-textuais se repete também no *sinonimos.com*. O lema *abastecer*, o distinguidor semântico *proveer* e as designações *aprovisionar* e *surtir* são casos de regência, pois são acompanhados da preposição *de*. Por outra parte, *suministrar* e *avituallar* não constituem casos de regência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três dicionários apresentam segmentos informativos capazes de auxiliar o consulente a eleger o sinônimo contextualmente mais adequado. O DASA (1998) e o DiSA (2012) são os que mais distribuem informações contextuais (distinguidores semânticos e marcas de uso) nas acepções e designações dos verbetes. O tratamento atribuído aos sinônimos por ambas as obras permite afirmar que são os dicionários com o maior potencial de auxílio para estudantes brasileiros de espanhol de níveis mais avançados que precisam desempenhar-se adequadamente em tarefas de produção.

A ressalva que se cabe fazer diz respeito à falta de sistematicidade justamente na inclusão de informações contextuais.

A avaliação do Sinonimos.com, por sua vez, indicou que este é o dicionário com o menor potencial de auxílio em tarefas de produção. Isso porque a obra não indica as restrições relacionadas ao diassistema da língua (diatopia, diafasia, diastratia).

Por outra parte, carece-se de informações acerca do comportamento sintático de cada opção sinonímica apresentada. Nenhum dos dicionários inclui esse tipo de informação. Os casos de regência verbal mencionados ao longo da análise constituem apenas um dos aspectos referentes à relação co-textual entre unidades léxicas. É importante salientar, no entanto, que a falta de inclusão de informações contextuais e co-textuais não é um problema exclusivo dos dicionários de sinônimos de língua espanhola, mas dos dicionários de sinônimos de outras tradições também, como a de língua portuguesa.

Sob a perspectiva quantitativa, há pouca incidência de lemas e designações (sinônimos) com baixa frequência no DiSA (2012) e no Sinonimos.com. Já a inclusão de designações no DASA (1998) sem respaldo no *corpus* representa um problema um pouco maior para o consulente, pois não reflete a língua espanhola em uso. De maneira geral, a inclusão de designações com frequência baixa ou ainda sem registro nos *corpora* não auxilia o consulente a escolher as unidades léxicas mais adequadas para sua tarefa de produção, justamente pela falta de representatividade da língua em uso. Entretanto, é necessário frisar que foram encontrados poucos casos problemáticos em relação à frequência, tanto de lemas como de designações.

Em suma, os três dicionários de espanhol analisados fornecem um auxílio, ainda que parcial, ao seu potencial consulente (os falantes de espanhol como língua materna) e aos estudantes brasileiros de espanhol. Para auxiliar o consulente em tarefas de produção (ou seja, no uso da língua), fazem-se necessários dicionários de sinônimos que reflitam cada vez mais a língua em uso, considerando a frequência de lemas e designações e os aspectos contextuais e co-textuais das designações.

REFERÊNCIAS

ADAMSKA-SALACIAK, A. Equivalence, synonymy, and sameness of meaning in a bilingual dictionary. Oxford: **International Journal of Lexicography**, v. 26, n. 3, p. 329-345, 2013.

BORBA, F. S. (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORBA, L. C. Dicionários de uso na lexicografia hispânica: análise do DUE, DUEAE, DEA e DiClave. In: XI SEPESQ - SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2015, Porto Alegre. **Sustentabilidade, ciência e ética: responsabilidade ambiental, social, econômica e cultural / XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação**. Porto Alegre: UniRitter, 2015b. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/776/870.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na

internet. **Linguasagem**, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/8/showToc>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Panorama da Lexicografia Hispânica**: subsídios para o professor de ELE. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017a.

_____. **Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017b. Disponível em: <<https://borbalaura.academia.edu/research#thesisma>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Dicionários de sinônimos na lexicografia hispânica e o auxílio em tarefas de produção. In: IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI), 2016, Passo Fundo. **Anais do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI)**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2017c. Disponível em: <http://editora.upf.br/images/ebook/anais_seles_e_selm_PARTE1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Dicionários de espanhol: um recurso didático ainda não suficientemente explorado. In: VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), 2016, Londrina. **Blucher Education Proceedings VI CLAFPL - 2016**. São Paulo: Blucher Education, 2017a. V. 2. p. 431-445. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/dicionrios-de-espanhol-um-recurso-didtico-ainda-no-suficientemente-explorado-25493>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Balanço e perspectivas da Lexicografia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 15-37, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v2n32p15>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/491/showToc>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. A fundamentação da classificação de obras lexicográficas de uma L2. In: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. (Org.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 37-51.

_____. La necesidad de un diccionario onomasiológico de español para estudiantes de español: problemas y desafíos. In: FRANKE, A-S.; ÁLVAREZ VIVES, V. (Org.). **Romaniae Pontes**. Beiträge zur Sprache in der Gallo- und Iberoromania. 1ª ed. Berlin: Peter Lang, 2018. p. 61-73.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. As combinatórias léxicas e o ensino da língua espanhola: o quanto ajudam os dicionários bilíngues português-espanhol? **Hispanic Research Journal**, 2019. [NO PRELO]

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de língua portuguesa. In: XIV Seminário Nacional de Letras e Linguística e IV Seminário Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1100.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CORPES (2016). REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. Disponível em: <<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CREAa (2015). REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus de Referencia del Español Actual Anotado**. Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DASA. BIBLIOGRAF. **Diccionario avanzado de sinónimos y antónimos de la lengua española**. Barcelona: Bibliograf, 1998.

DEP. SANTILLANA. **Diccionario de sinónimos y antónimos**. Disponível em: <<http://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

DIA. CORRIPIO, F. **Diccionario de ideas afines**. Barcelona: Herder Editorial, 1996.

DiClave. SM. **Diccionario Clave de Uso del Español Actual**. Disponível em: <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

DId. CASARES, J. **Diccionario ideológico de la lengua española**. Madrid: Gustavo Gili, 2004.

DiSA. SM EDICIONES. **Diccionario de Sinónimos y Antónimos**. Madrid: SM, 2012.

GEERAERTS, D. **Theories of Lexical Semantics**. New York: Oxford University Press, 2010.

GOUWS, R. Contextual and co-textual guidance regarding synonyms in general bilingual dictionaries. Oxford: **International Journal of Lexicography**, v. 26, n. 3, p. 346-361, 2013.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. Londres: Routledge, 2001.

MLS. GLÜCK, H. (Hrsg.). **Metzler Lexikon Sprache**. Stuttgart: Metzler, 2010.

MOON, R. Braving Synonymy: from data to dictionary. Oxford: **International Journal of Lexicography**, v. 26, n. 3, p. 260-278, 2013.

Sinonimos.com. **Diccionario de sinónimos en español**. Disponível em: <www.sinonimos.com>. Acesso em: 19 nov. 2016.

PROJETO DE EXTENSÃO: LEARN ENGLISH

Tamara Angélica Brudna da Rosa

IFFAR Campus Panambi, Docente EBTT de
Língua Inglesa
Panambi – RS

Victória Botelho Martins

IFFAR Campus Panambi, Bolsista extensionista
do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas
para Internet
Panambi – RS

RESUMO: A Língua Inglesa, tem se tornado cada vez mais necessária na sociedade contemporânea para o nosso aprendizado e também para o mercado de trabalho, se fazendo assim uma língua indispensável para o aprendizado em nosso mundo. O projeto “Learn English” visa proporcionar às pessoas de baixa renda da cidade de Panambi o aprendizado da língua inglesa, uma vez que não lhe são cabíveis pagar uma escola de idioma particular. O aprendizado a língua inglesa nesse projeto abrange crianças, adolescentes, jovens e adultos carentes, interessados em ampliar seus estudos na língua inglesa. São ministradas aulas em tempo real aos alunos. No projeto trabalhamos com as quatro habilidades necessárias para se aprender a língua inglesa que é ouvir, falar, ler e escrever. É trabalhada a gramática de uma forma prática e descomplicada, trabalhamos com filmes legendados, música, teatro, diálogo

em sala de aula. Tudo o que visa um melhor aprendizado aos alunos. O material usado é um método apostilado bastante completo. Para motivar o curso e instigar os alunos, são eles que escolhem as músicas e os filmes a serem trabalhados. Os alunos se mostram interessados e são dedicados em tudo o que faz proporcionando assim um aprendizado enriquecido.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizado, extensão, inclusão, inglês, tecnologias

ABSTRACT: The English Language, has become increasingly necessary today for our learning and also for the job market, making it an indispensable language for learning in our world. The “Learn English” project aims to provide low-income people in the city of Panambi with English language learning, since they are not able to afford a private language school. The English language learning in this project includes children, adolescents, young people and needy adults, interested in expanding their studies in English. Real-time classes are taught to students. In the project we work with the four skills necessary to learn the English language that is listening, speaking, reading and writing. We work with grammar in a practical and uncomplicated way, we work with subtitled films, music, theater, dialogue in the classroom. Everything that aims at better

learning for students. The material used is a fairly complete apostille method. To motivate the course and instigate students, they own choose the songs and films to be worked on. Students are interested and dedicated in everything they do, thus providing enriched learning.

KEYWORDS: learning, extension, inclusion, English, technologies.

1 | INTRODUÇÃO

O aprendizado da língua inglesa faz parte do conjunto de conhecimentos essenciais necessários à integração do aluno no mundo que o cerca, ou seja, à formação do indivíduo para o mercado de trabalho atual'. O Projeto de extensão "Learn English" cumpre o seu papel de proporcionar oportunidades de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna, àqueles que de um modo geral não teriam como estudar em escolas privadas ou em escolas de idiomas. Para que o projeto de extensão "Learn English" seja viável, é necessário a colaboração de monitores para ministrar os cursos, que possuem uma carga horária semanal de três horas, sendo que uma hora é destinada ao laboratório de línguas. O curso exige a presença constante da professora para atender o público alvo, desta forma, as aulas de inglês do projeto são ministradas por alunos do IFFAR Campus Panambi que possuem conhecimento sobre a língua alvo.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido de junho até novembro de 2017. Em março foi realizada a primeira reunião com a equipe da SMEC de Panambi e a gestora da escola, quando foram apresentadas as propostas do trabalho, com o intuito de levantar as ações e/ou projetos a serem desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Conrado Döeth, os quais seriam enriquecidos, bem como aprimorados com o apoio dos alunos voluntários do IFFAR Campus Panambi. Mediante a anuência da gestão escolar, foi apresentada a proposta de ação, que foi recebida com bastante entusiasmo por todos envolvidos. Estão participando do projeto 18 alunos dos 8º e 9º anos da referida escola. A abordagem utilizada no projeto é a interacionista com foco na oralidade, objetivando um ensino preocupado com o aluno. Com base em Vygotsky (1998), sabemos que o ensino bem orientado pode proporcionar um aprendizado bem sucedido, de acordo com a sua teoria da existência de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que permite a aprendizagem a partir de alguém mais preparado que faça com que esse aluno obtenha o conhecimento novo com aquele que o aluno já possui desde que tenha como parceiro alguém mais competente. Assim, utilizamos uma abordagem não formal no ensino de inglês, mas sim funcional. A partir de vários recursos como material didático apostilado, músicas, CD, DVD, Internet e dramatização.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cientes da proposta de se trabalhar a Língua Inglesa de forma integrada as tecnologias, colaborativa e lúdica, a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Conrado Döeth não poupou esforços, e desenvolveu atividades que superaram as expectativas dado o envolvimento de todos e os resultados positivos relacionados à mudanças de comportamento nas aulas de Língua Inglesa regulares da escola.

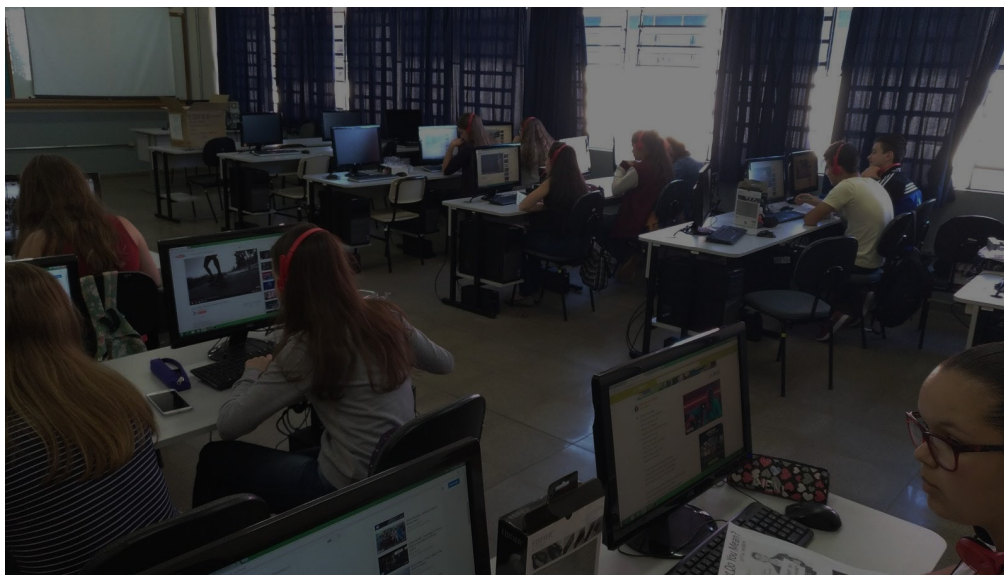


Figura 1. Aulas no laboratório de informática.





Figuras 3 e 4. Aulas na escola.

Como percebemos nas imagens dispostas acima, o envolvimento esteve presente nas oficinas na própria escola e no campus, e nos demais momentos de integração, os quais vivenciaram experiências inovadoras e enriquecedoras.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos o projeto, percebemos que, apesar da dificuldade que a comunidade escolar demonstrava em “ter gosto” pela Língua Inglesa, na prática, os alunos da escola conseguiram enxergar outras possibilidades de aprendizado e entender a real importância de saber uma língua estrangeira no contexto atual. Diante dos resultados positivos a comunidade escolar demonstrou sentir-se motivada a dar continuidade a projetos baseados nesta metodologia importante que revela-se por meio da prática de atividades integradoras que proporcionam novos e valiosos conhecimentos integrando a tecnologia.

AGRADECIMENTOS

Aos servidores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Conrado Döeth pela receptividade e colaboração com este trabalho bem como a coordenadora da SMEC de Panambi por todo empenho empreendido para a viabilização deste projeto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, códigos e suas tecnologias: Língua estrangeira moderna**. Brasília:

MEC, 1999. 4963 p.

HUDDLESTON, R. D. ; PULLUM, G.K. **The Cambridge Grammar of the English Language**. Cambridge University Press, 2002.

MURPHY, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; STARVIK, J. **A Comprehensive Grammar of the English Language**. London; Longman 1985.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RELAÇÕES DE PODER DECORRENTES DO DOMÍNIO DA NORMA CULTA: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS VIRTUAIS

Caroline Melo

Centro Universitário do Sul de Minas
Varginha – Minas Gerais

Ana Amélia Furtado de Oliveira

Centro Universitário do Sul de Minas
Varginha – Minas Gerais

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo a reflexão sobre as relações entre linguagem e poder por meio de análises de posicionamentos dos internautas em notícias veiculadas em sites e postagens em mídias sociais que mostrem a influência do uso da norma culta ou debates sobre a língua. Tal abordagem se justifica na necessidade de se pensar a Língua como fenômeno social e heterogêneo, além da urgência de implementar, de forma efetiva, a abordagem das variantes linguísticas em sala de aula. Este propósito foi conseguido mediante revisão bibliográfica sobre fenômenos linguísticos da variação e normatização, pesquisa exploratória na rede social *Facebook*, sites de revistas, jornais e blogs através da coleta de comentários, postagens e discussões cuja temática seja a Língua Portuguesa. Nos resultados percebeu-se que ainda há supervalorização da norma culta, manifestada através do preconceito e intolerância, não somente linguísticos, mas também de cunho social, geográfico, econômico e político. Um

achado para pesquisa foi, no entanto, o fato de que os conceitos da Sociolinguística começam a disseminar-se, gerando a emergência de maior consciência linguística crítica por parte dos usuários.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Redes Sociais Virtuais. Relações de poder.

ABSTRACT: This article intends to reflect on the relations between language and power through analyzes of the positioning of Internet users regarding the language. Such an approach is justified by the need to think of language as a social and heterogeneous phenomenon, in addition to the urgency to effectively implement the approach to language variants in the classroom. The objective of this research is the investigation and analysis of news published in newspapers and magazines, postings in social media, showing the relations of power that influence the use of the cultured norm or debates about the language. This purpose will be achieved through bibliographic review on linguistic phenomena of variation and normatization, exploratory research on the social network *Facebook*, virtual magazines and sites through the collection of comments, posts and discussions whose theme is the Portuguese Language. In the results it was noticed that there is still prioritization of the formal norm to the detriment of the colloquial language

that manifests itself through prejudice and intolerance, not only linguistic, but social, geographic, economic and political prejudice. However, a finding for research was the fact that the concepts of Sociolinguistics begin to spread, generating the emergence of greater critical linguistic awareness on the part of users

KEYWORDS: Sociolinguistics. Virtual Social Networks. Power relations.

1 | INTRODUÇÃO

Existem diversas relações de poder que permeiam a sociedade e podem ser percebidas, inclusive, no âmbito linguístico quando se defende a exclusividade do uso da norma culta como língua autêntica, desfavorecendo grupos e classes sociais que se comunicam por meio de variantes que a ela não se adéquam. A norma culta é uma convenção social e pode ser utilizada como “escudo” para disfarçar relações de poder, discriminação, intolerância e preconceito.

No atual contexto, o advento da tecnologia e das redes sociais tem mudado a forma como o ser humano se relaciona e se comunica. A escrita passou a ser mais praticada e, como estamos inseridos em uma sociedade em que a escrita tem maior peso e formalidade em relação à fala, surgem novos olhares e julgamentos da sociedade em relação ao uso que as pessoas fazem da própria língua.

É comum percebermos a visão de internautas de que quem escreve “errado” ou usa a linguagem coloquial não está apto ou não é inteligente o suficiente para expressar sua opinião, mesmo que essa seja a língua praticada pela maioria da população. Considerando que a organização do texto dá indícios de como o autor pratica significações (ORLANDI, 2001) e que a metalinguagem intolerante e/ou preconceituosa pode camuflar (ou denunciar) outros preconceitos, de todas as ordens (LEITE, 2008, p. 14), a presente pesquisa tem como objetivo a investigação e análise de postagens e comentários em redes sociais, buscando compreender as relações de poder decorrentes da (in)adequação do uso da língua portuguesa em relação à norma padrão.

A partir da análise dos recortes de textos postados na rede social *Facebook*, objetiva-se refletir sobre os seguintes questionamentos: Quais seriam as concepções de língua/norma entre os falantes? Quais as motivações para a correção do português em uma comunicação cotidiana? Que tipo de variações são alvo de maior preconceito linguístico? Que determinações sociais influenciam os usos aceitáveis?

Ao propor a busca pelas respostas a esses questionamentos, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão e conscientização de educadores, professores de língua materna e dos próprios falantes a fim de que possam refletir sobre a diversidade e heterogeneidade linguística. Pretendemos mostrar as relações de poder que influenciam o uso da norma culta, gerando intolerância em relação à diversidade linguística.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compreensão dos

fenômenos linguísticos da variação, da normatização e as relações entre linguagem e poder. Também foi realizada uma pesquisa exploratória nos veículos de comunicação online e na rede social *Facebook*, para investigar textos e discussões cujo tema fosse o uso da norma culta, postagens que mostrassem as relações de poder presentes na linguagem, além dos debates sobre a língua. O *Facebook* e veículos de comunicação online foram escolhidos devido à ampla ocorrência de debates entre os internautas e pela naturalidade das manifestações textuais. Os internautas comunicaram espontaneamente, sem terem sido avisados sobre a pesquisa de abordagem sociolinguística. Além disso, verifica-se que as postagens alcançam públicos de diversos tipos e as pessoas as usam para influenciar na defesa de suas ideias.

Alguns dos critérios utilizados para nortear a pesquisa exploratória foram: tema e relevância das postagens, páginas de grande relevância e seu público-alvo; reação dos usuários da rede: Análise de como os usuários reagiram as postagens, se houve ou não debate/divergência de ideias.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Normatização e Variação

Norma, do ponto de vista linguístico, é um padrão pré-estabelecido que funciona como um filtro social que faz com que os falantes escolham diferentes construções de acordo com a situação linguística (LEITE, 2008). Em seu sentido mais específico, ela equivale “a um conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado da língua” (FARACO, 2017, p. 12). A norma linguística brasileira é comumente conhecida como “norma culta”:

[...] pode-se dizer que o adjetivo “culto”, como qualificador do substantivo norma, qualifica a linguagem praticada por pessoas escolarizadas, mais prestigiadas socialmente, cuja linguagem se caracteriza por aproximar-se [...] das regras previstas nos instrumentos linguísticos [...] (LEITE, 2008, p.59)

Sendo assim, a norma culta é utilizada pela parcela considerada mais culta e letrada da sociedade, é prestigiada pela maioria dos veículos de comunicação, principalmente os oficiais.

Como a norma culta aproxima-se das regras previstas nos instrumentos linguísticos, os falantes, em busca de seu domínio, são influenciados pelo perfil das gramáticas normativas em circulação no país e também pela visão de língua a que tiveram acesso em seu processo de letramento.

A exposição e o convívio com a uma visão purista e estruturalista da língua incutem a ideia de que a norma culta é a única correta, verdadeiro sinônimo de língua portuguesa. Isso leva ao desprezo da riqueza cultural e diversidade linguística presentes no país.

É preciso considerar que as variações são as mudanças que ocorrem na língua

durante o tempo e existem independentemente das ações normativas (BAGNO, 1997). Não estamos dizendo aqui que a norma culta deva ser “extinta”, como muitos devem pensar quando se deparam com as novas ideias da Sociolinguística. Apenas que consideremos a língua não como um objeto solidificado, mas diverso e em constante movimento. Ao se pensar assim, passa-se a considerar as variantes como parte da língua, não como erro, mesmo essas ocorrências não sendo muitas vezes socialmente bem aceitas.

Sabemos que as variantes não padrão, ou seja, aquelas que não necessariamente seguem a norma culta, não têm o mesmo prestígio e são, muitas vezes, consideradas como “erradas” por serem praticadas por pessoas que possuem baixa influência social, baixa escolaridade e a linguagem diferente da prevista nos instrumentos formais. (LEITE, 2008).

A consequência da predominância da visão normativa de língua é refletida na sociedade. Observa-se que a grande mídia e o ensino tradicional dificilmente abordam (ou, diante das novas propostas pedagógicas, abordavam) a diversidade linguística do Brasil.

2.2 Linguagem e Poder

Atualmente, o termo *preconceito* é muito mencionado nos veículos de comunicação, porém, o preconceito linguístico passa despercebido. É fundamentado por mitos relacionados à própria língua, como, por exemplo, o mito da unidade linguística brasileira, o fato de se considerar que português é uma língua difícil e o paradigma de que somente em Portugal se fala o português correto. (BAGNO, 2007)

Bagno defende, ainda, que preconceito linguístico e preconceito social estão diretamente relacionados. O preconceito em relação ao modo de falar do nordestino não é puramente linguístico, mas também geográfico e social. Essa associação gera intolerância “disfarçada” de tradição. Um exemplo de preconceito derivado da “tradição” é pensar que a população da região sul/sudeste é mais culta e fala melhor o “português” se comparada à população da região norte/nordeste.

Através de piadas, falas que são passadas de geração em geração, o preconceito dissemina-se. Segundo Bobbio (1992, *apud* LEITE, 2008, p. 22), o preconceito “[...] pode construir-se sobre o que nem foi pensado, mas apenas assimilado culturalmente ou plasmado em irracionalidades, emoções e sentimentos. O preconceito, portanto, não tem origem na crítica, mas na tradição, no costume ou na autoridade. [...]”

Há como compreender as comunicações oficiais usando na norma culta, porém, estas podem ser utilizadas como ferramenta de dominação quando a linguagem é colocada de forma mais rebuscada e preciosista propositalmente para dificultar o entendimento. A esse respeito Bagno faz uma análise da linguagem da constituição brasileira:

[...] todos os brasileiros a que ela [constituição] se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter

veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior.(BAGNO, 1997,p.17)

Durante a história, utilizaram a linguagem associada à autoridade para dominar as massas. As grandes revoluções foram lideradas por um falante que, através da sua autoridade ou da posição que ocupava, tornaram-se grandes líderes. Isso está relacionado ao discurso, ao poder. Segundo Gnerre, a linguagem:

não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (GNERRE, 1991 p.5)

Devido ao prestígio da norma culta, o domínio desse bem cultural que não é acessível a todos torna-se um instrumento de poder e fator de segregação. É o que afirma Leite (2008 p.26) “[...] a linguagem é importante fator de identidade e de segregação porque denuncia diferenças desde que o homem começou a falar.” (LEITE, 2008, p.26).

Em seu livro, Bagno (2007) considera, no entanto, um mito achar que o domínio da norma culta é instrumento de ascensão social. De fato, geralmente, as pessoas que dominam a norma culta são as que tiveram acesso a uma educação de qualidade, mas de que adianta este domínio para aqueles que não têm as condições básicas – educação, segurança, saúde – de qualidade de vida?

[...] O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida. [...](BAGNO,2007,p.65)

Os professores de português são os que mais zelam pelo emprego da norma padrão, porém, continuam lutando por um salário digno e condições básicas para ministrarem suas aulas.

Gnerre defende que esse destaque social e poder propulsionados pelo uso da norma culta decorre de fatores econômicos e sociais: “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. ” (GNERRE,1991 p.7). Assim, a norma culta é mais valorizada socialmente porque seus falantes também o são.

Essa falsa ideia de poder gera o paradigma de que não há outra norma mais pura do que a norma culta e que não devem ser cometidos erros contra ela, esquecendo-se de que a língua ensinada na escola, na maioria das vezes, não é a mesma falada no cotidiano de muitos brasileiros. Bagno diz que:

[...] por isso a língua que elas [as pessoas que usam a linguagem não padrão] falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola.”(BAGNO, 2007, p.41)

A classe social, a região geográfica, a posição política, econômica e cultural do

indivíduo e, inclusive, a língua dão a falsa ideia de que as pessoas consideradas “diferentes” estão em um nível inferior. Como, aparentemente, essa pessoa possui mais poder, os outros sujeitos se sentem intimidados e incapazes de se defenderem contra essa dominação, que muitas vezes é passiva e passa despercebida. Leite (2008) afirma: “[...] porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. [...]” (LEITE, 2008, p.44)

Um dos exemplos do preconceito linguístico associado ao fator geográfico ocorre quando o nordestino migra para a região sul ou sudeste. Piadas de mau gosto carregadas de preconceito, julgamentos que consideram o sotaque “engraçado” ou “irritante” são evidências disso. Leite (2008) cita o exemplo de migração do nordestino:

Depois, especificamente com relação a São Paulo, o nordestino sofre o preconceito pelo sentimento de invasão e desordem da cidade que a migração dos pobres causa. Esse incômodo reflete na rejeição das características [...] sotaque, linguagem, aspecto físico, preferências gastronômicas [...] (LEITE, 2008, p.34)

Há também preconceito linguístico contra pessoas do interior que falam o R retroflexo ou àquelas que são considerados “classe C”. Os argumentos usados são que estas não sabem escrever ou falar, quando na verdade o preconceito não está enraizado somente por motivos linguísticos e sim por intolerância.

2.3 Novas formas de pensar a língua

Os estudos sociolinguísticos enfatizam a heterogeneidade linguística e defendem a importância de se combater o preconceito linguístico, mostram que muitas vezes a língua é usada como instrumento para dominar as massas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já abordam a necessidade de se trabalhar a língua como um todo, mostrando sua diversidade. Essa mudança de visão sobre a língua e a linguagem foi fundamental para atualização do currículo das escolas. Assim, grande parte dos professores tem mudado seu modo de pensar e ensinar a língua e os alunos já conseguem perceber as diferentes situações sociocomunicativas.

Porém, ainda há grande influência do ensino estruturalista que prioriza o ensino das regras gramaticais em detrimento do ensino da língua em suas diferentes possibilidades. É necessário lembrar que assim como a língua se modifica no decorrer do tempo também há mudanças culturais, sociais, tecnológicas, políticas e econômicas. Segundo Bagno (2007), os mesmos termos gramaticais estabelecidos há mais de 2300 anos ainda são utilizados como se nada tivesse acontecido. É importante deixar claro que não há apologia para a extinção do ensino da norma culta, porém, é necessário trabalhá-la de uma forma contextualizada e não como séculos atrás. Deve-se considerar que a linguagem sempre é passível de mudanças.

Novas teorias e maneiras interdisciplinares/dinâmicas de se trabalhar o ensino de língua materna estão surgindo. O professor deve sempre se atualizar e fazer com que o aluno seja o produtor do seu próprio conhecimento, sem recriminá-lo como se os “erros” ortográficos fossem um assassinato da língua. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN's) frisam, inclusive, a importância de relacionar o conteúdo teórico ao cotidiano do aluno, tornando as aulas menos mecanizadas e mais produtoras de pensamento crítico.

A forma como o professor ensina a língua influencia o modo como os alunos a verão. Se o professor prioriza somente os aspectos da gramática normativa, o aluno criará o paradigma “não sei falar português”. É preciso diferenciar que a norma culta não é a totalidade da língua.

Outro aspecto que precisamos considerar para compreendermos a visão normativista da língua é a cultura grafocêntrica, ou seja, que supervaloriza a escrita. É preciso considerar que a fala não funciona do mesmo modo que a escrita. Sobretudo no Brasil, em que percebemos maior distanciamento entre a língua oral praticada no cotidiano pelo brasileiro e a língua das gramáticas, é muito difícil alguém, mesmo que com boa formação acadêmica e com conhecimento da norma, fale todo o tempo do modo que escreve.

Bagno (2007, p.51) cita exemplos de ocasiões em livros didáticos que reforçam a cultura grafocêntrica: “[...] Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a ‘corrigir’ quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas.” (BAGNO, 2007, p.51). Podemos refletir sobre o próprio vocábulo “muleque”, citado por Bagno. Fica o questionamento: por que sua pronúncia deveria ser corrigida, se a palavra em si já é utilizada em situações informais como gíria? Além disso, quando, em textos de produção escolar, o aluno será “autorizado” a usar “moleque” já que o costume é solicitar aos alunos somente textos em linguagem formal e adequado à norma culta? Sem considerar que alguns manuais ainda tratam gírias como “vícios de linguagem”.

Um acontecimento que evidenciou o quanto as pessoas, e inclusive a mídia, ainda têm um posicionamento tradicional e normativo com relação à língua foi o caso do livro “Por um vida melhor”, do Ministério da Educação, em 2011. Na tentativa de aproximar o aluno de sua língua praticada para, depois, introduzir a norma culta, o livro orientava que não era errado estruturas do tipo “nóis pega o peixe”.

O livro foi alvo de críticas ferrenhas por parte da população e, sobretudo, pela grande mídia, que isolaram o conteúdo e divulgaram negativamente o fato, tratando como um “crime” defender o uso das expressões coloquiais “erradas”. Na visão sociolinguista, “nóis pega o peixe” é uma variação linguística que deve ser considerada, não como erro, mas como parte de uma variante de determinada cultura. Ela é sim estigmatizada em nossa sociedade, mas sua existência não deve ser negada.

No ensino da língua materna, seria interessante partir da realidade linguística para ensino da norma padrão. Bagno (2007 p.22-23) mostra que as investigações da sociolinguística não partem de situações aleatórias e sim contextualizadas:

A Sociolinguística é um campo investigativo voltado ao estudo do fenômeno da língua que considera, como ponto de partida, os falantes reais dessa língua,

participes e construtores de uma sociedade que é dividida em classes, que apresenta conflitos sociopolíticos e culturais e que está imersa em disputas de poder. (BAGNO, 2007, p. 22-3)

Na polêmica, não foi levada em consideração a visão científica da Sociolinguística e observou-se o poder da mídia na propagação e manutenção de preconceitos e discriminações. Bagno evidencia esse papel da mídia quando diz que o preconceito linguístico:

[...] é alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2007, p.12)

Dentro dessa temática, Leite (2008) cita o caso em que a imprensa disse que o português do presidente Lula era inadequado, já que ele falava o “português popular.” Mas, um presidente não deveria falar o português do povo? O que há de errado em falar o português que a maioria da população fala? Por que o modo como uma pessoa fala é usado contra ela? Não há objetivo de levantar bandeiras políticas neste artigo, mas mostrar que esse preconceito deriva do preconceito social e da divergência de ideais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Sociolinguística analisa a língua como um todo e por isso desempenha papel importante no combate ao preconceito e à intolerância linguística, além de demonstrar que por trás do preconceito há relações de poder que permeiam a sociedade.

O recorte abaixo foi feito de uma postagem de uma página que possui uma característica comum nos seus *posts*: criar frases de humor baseadas em erros ortográficos retirados de *posts* das redes sociais. Percebemos, através dos comentários dos usuários, que estes também consideram as postagens engraçadas:



Figura 1 – O uso do humor

Fonte: Córpus da Pesquisa



Figura 2 – O uso do humor



Figura 3 – A intenção vale mais que a escrita

Fonte: Córpus da Pesquisa

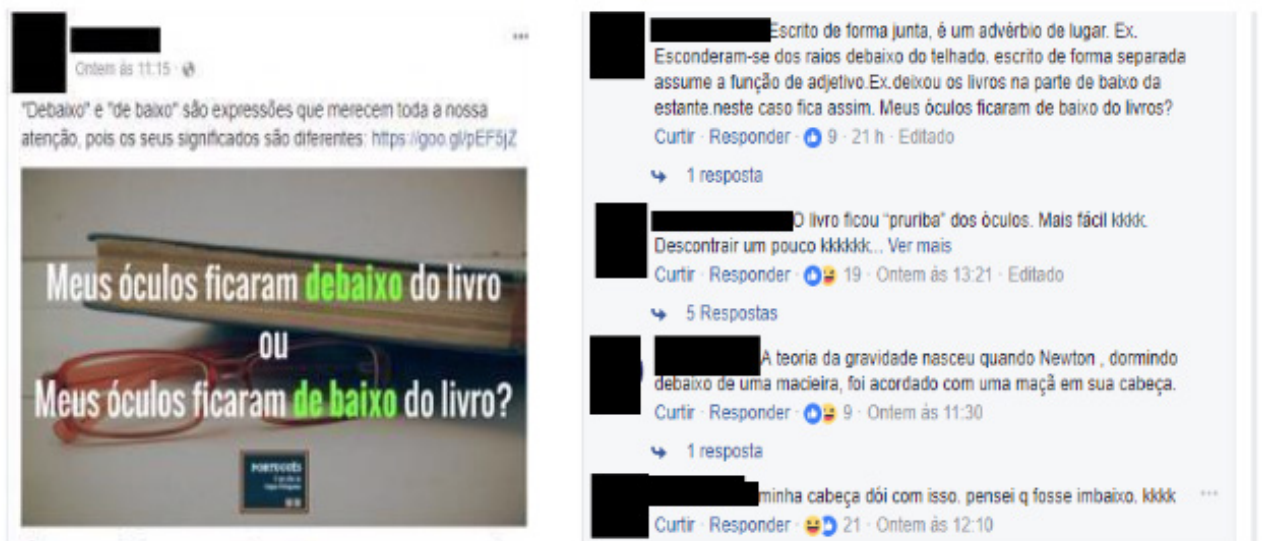


Figura 4 – Humor em páginas voltadas para o estudo

Fonte: Córpus da Pesquisa

Nos comentários a respeito de uma dica de bom uso da língua portuguesa, o tom humorístico, as aspas, os usos dos caracteres “kkkk” são usados pelos internautas para tentar fazer piada com usos da linguagem não padrão. As aspas, muitas vezes, dão a entender que o internauta está usando conscientemente uma estrutura que seria considerada “errada” pela sociedade.

As figuras 1, 2 e 3 acima mostram exemplos de uma página cujo propósito é encontrar os desvios ortográficos cometidos pelos usuários na rede e fazer uma sátira a respeito da grafia das palavras e do modo como os usuários se expressam.

Um dos mecanismos utilizados para disfarçar a intolerância linguística e afirmar

uma relação de poder nesse tipo de discurso é o humor, inclusive, muitos usuários respondem também realizando desvios ortográficos propositais nos comentários para enfatizá-lo. Percebe-se também que o domínio da ortografia é tão crucial para esses internautas, a ponto de desejar desfazer uma amizade por conta do seu mau uso.

O riso parece ser algo natural e espontâneo, mas está carregado de representações. Segundo Bergson (1983 apud FONSECA, 2012), há três condições para que o riso se instaure:

- deve expressar aspectos, expressões e atitudes humanas;
- deve estar isolado da emotividade, da solidariedade e da identificação entre os agentes sociais, necessitando de certo grau de insensibilidade e indiferença;
- necessita de grupos e classes sociais que com ele se identifiquem.

Quando há o riso a partir de usos da língua portuguesa não padrão, verifica-se a presença de um grupo que se mostra mais dominante: os defensores da norma culta que têm como objetivo criticar os desvios ortográficos cometidos pelos falantes da língua. Esse grupo dominante ao ridicularizar coloca-se com relativa superioridade em relação ao grupo ridicularizado, enfatizando um distanciamento identitário.

O comentário em que o usuário diz que a intenção vale mais que a escrita, mostra, porém, que mesmo em páginas de humor ainda existe uma pequena parcela que se sensibiliza e vê o preconceito por trás das piadas.

Além do humor em postagens, outra questão a ser considerada é a correção do falar do outro por partes de determinados grupos. É importante ressaltar que nas situações comunicativas analisadas não se está em uma situação didática, não há uma relação professor- aluno nesses casos. Mesmo assim, as pessoas sentem esta necessidade de corrigir o outro. Isso pode funcionar como autoafirmação, para manifestar que essas pessoas possuem um acesso privilegiado ao conhecimento linguístico. Muitas vezes, acreditam que a correção é uma “boa ação”, ensinar outras pessoas o “correto”. Na verdade, percebe-se uma manifestação do poder.



Fonte: Córpus da Pesquisa

Figura 5 – Correções de desvios ortográficos em temas aleatórios

A notícia acima foi retirada de um blog cujo público-alvo são pessoas cristãs e não está relacionada com a língua ou desvios ortográficos, porém, nos comentários encontra-se um usuário que faz correções aleatoriamente, como se o que mais importasse na notícia fossem os desvios ortográficos cometidos e não seu conteúdo. Também há certo argumento do poder opinativo (ou falta dele) das pessoas que “erram”.

Bagno denomina a necessidade de corrigir o outro como paranoia ortográfica:

“[...]É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo. É sobretudo aquilo que chamo de paranóia ortográfica: uma obsessão neurótica para que todas as palavras tragam o acento gráfico, que todos os Ç tenham sua cedilha, que todos os J e G estejam nos lugares certos... e assim por diante. Aliás, uma porcentagem enorme do que todo mundo chama de “erro de português” diz respeito a meras incorreções ortográficas.”(BAGNO, 2001, p.120)

Para Bagno e Leite(2008), pessoas detentoras da norma culta são vistas com maior prestígio na sociedade, detentoras do conhecimento e intelectuais. A postagem abaixo foi feita por uma usuária cujo pai “não sabia escrever”. Segundo Leite (2008), quando uma pessoa “fala bem”, é elegante, seus atos e seus discursos são priorizados. Percebe-se, no entanto, que os usuários enxergaram não apenas desvios ortográficos, mas que por trás de um falante julgado por “não saber o português” existe um ser humano que deve ser respeitado e que a norma culta não é o fator que determina suas ações e personalidade. O arrependimento pelo pré-julgamento é demonstrado quando o internauta pede desculpas e outro reconhece a maldade presente em comentários que criticam o modo de se expressar do falante.



Figura 6 – Sensibilização

Fonte: Córpus da Pesquisa

Os ditos “erros de português” não passam despercebidos pela grande mídia quando se trata de eventos públicos ou celebridades. Um exemplo é o caso de uma reportagem da Revista Exame, também compartilhada via *Facebook*.

Diogo Arrais [professor citado na matéria para reforçar o ponto de vista da revista] corrigiu os erros gramaticais dos deputados durante o *impeachment* da presidente Dilma e reforçou dizendo que poderiam ser considerados como o *impeachment* da gramática. O texto abaixo foi transcrito da matéria:

Pelo respeito à representatividade de um cargo, é preciso pensar na existência da Língua; é preciso pensar na Palavra; é preciso pensar na existência de determinantes de singular ou plural; é preciso pensar no significado do discurso, no encadeamento do que forma um determinado texto; é preciso pensar em quem recebe a mensagem. É preciso pensar(...). É com o sentimento de uma tristeza semianalfabética que reconhecemos um verdadeiro impeachment gramatical. (ARRAIS, 2016).

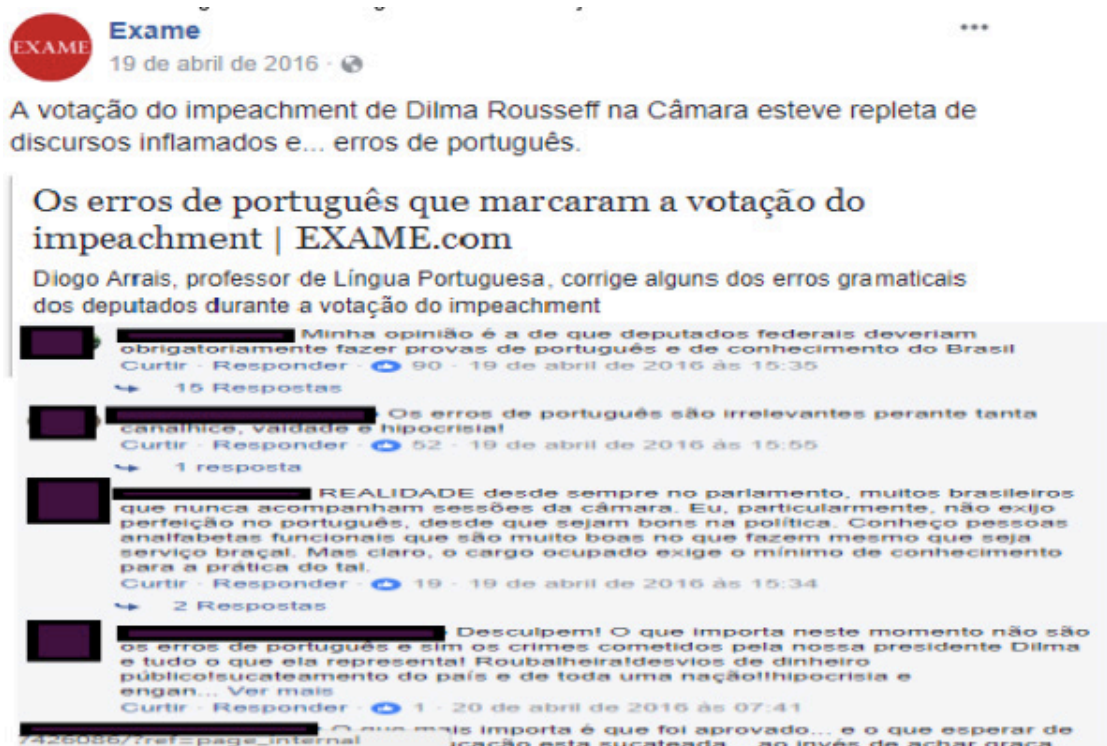


Figura 7– Post na grande mídia e reação dos usuários

Fonte: Córpus da Pesquisa

Através dos comentários dos internautas, percebe-se, porém, que já há uma visão mais comunicativa da língua, contradizendo a visão tradicional do jornalista. O fato de a norma culta não ter sido perfeitamente utilizada não significa que os falantes da língua sejam analfabetos. Os usuários mostram através de seus comentários que sua maior preocupação não estava relacionada às piadas ou críticas ao modo de falar dos deputados e sim com a situação tensa e crítica que o país estava enfrentando. O que importava realmente para eles no momento era a realidade por trás dos discursos e não seus aspectos gramaticais.

Nas postagens acima, em resposta à matéria da revista Exame, os usuários

demonstraram grande consciência crítica, analisando o discurso da revista e posicionando-se. Essa consciência é fundamental para que os interlocutores não sejam apenas receptores passivos, mas construam sua identidade. Na rede social e também nos comentários abaixo das reportagens, o falante, antes muitas vezes silenciado, ganha espaço e voz. Essa realidade é bastante diferente do jornais impressos de antigamente, em que os leitores se manifestavam apenas por meio da “carta do leitor” e a publicação da crítica passava pela aprovação da própria revista.

Leite (2008), em uma análise interessante, enfatizou em seu livro as críticas e os julgamentos que costumam ocorrer na grande mídia em relação a usos da linguagem não padrão. Sobre as críticas relacionadas ao modo de falar do presidente Lula, por exemplo:

“(...) O problema da crítica ao presidente fica atenuado porque, se a variante empregada por Lula em algumas situações é intencional, fica pressuposto que ele sabe, e pode, usar outra variante, a de prestígio (...)” (LEITE, 2008 p.61)

E ainda reforça seu posicionamento citando que a maioria da população não segue à risca a norma culta em seu cotidiano e isso não significa que essas pessoas sejam “burras”:

“[...] vai muito além da desqualificação da fala do presidente, chega-se mesmo à desqualificação do dialeto do *brasileiro* que fala como o presidente, embora o foco no texto seja o inverso, pois é o presidente que fala com o povo – e isso é o que realmente importa (...)” (LEITE, 2008 p.61)

É preciso, realmente, refletirmos sobre a constante crítica ao uso do português do Lula especificamente, muitas vezes considerado “burro” por não se manifestar verbalmente em linguagem culta. Leite (2008) faz uma análise de frases de discursos de Lula demonstrando que seu nível de linguagem não se caracteriza nem totalmente popular nem totalmente como culto. Seria um “meio termo”, típico da linguagem muito comumente utilizada por boa parte dos brasileiros.

Não se trata de defesas políticas aqui, mas de pensarmos que políticos de outros partidos, mais influentes socialmente, com tradição “cultural”, talvez façam o mesmo uso do português (inclusive com problemas de gramática, concordância verbal, enfim), mas que passem despercebidos pela população, já que não há o estigma do “eterno analfabeto” veiculado à sua imagem. Outra questão que aí está arraigada é o fato de ser nordestino.

Dentro dessa temática, apresentamos uma ocorrência em nosso corpus de manifestação de preconceito em relação às variantes linguísticas nordestinas:

Internauta diz que “povo brasileiro não merece” o sotaque de Renata Alves e recebe resposta

Apresentadora é de Sergipe

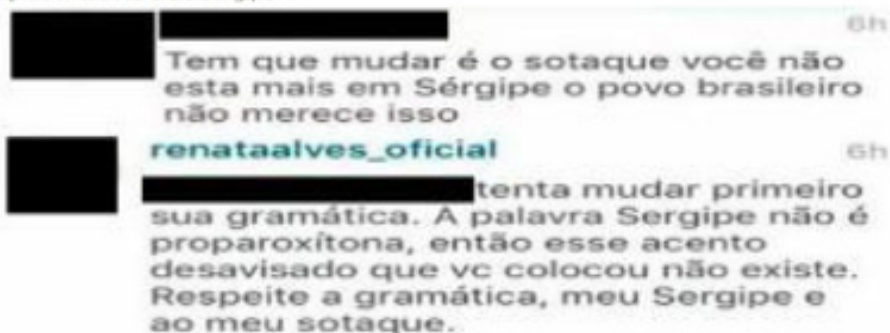


Figura 9– Preconceito contra nordestinos

A imagem acima revela um fato acontecido no *Instagram* da apresentadora do programa Hoje em Dia (Record), Renata Alves, uma das poucas apresentadoras que conservam o sotaque nordestino em reportagens na mídia nacional.

O fato de a internauta querer que a apresentadora mude seu sotaque representa intolerância e preconceito, não só de origem linguística, mas também social. Renata demonstra que domina a norma culta e que este fato não interfere no orgulho que tem pelo seu estado e suas origens, pois continua valorizando a cultura nordestina e, mesmo tendo alcançado o sucesso na grande mídia, posiciona-se defendendo os nordestinos contra o preconceito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, observamos que ainda há posicionamentos muito conservadores em que os usuários valorizam apenas a utilização da norma culta, como nos casos da utilização do humor para amenizar a crítica e o preconceito. Um dos exemplos que podemos citar é o *post* em que os usuários comentaram sobre desfazer a amizade porque a pessoa não dominava as regras gramaticais e por ela ter cometido desvios ortográficos. Esses posicionamentos são motivados, muitas vezes, por questão de autovalorização, poder, narcisismo, discriminação ou, até mesmo, porque os usuários acham que estão fazendo uma boa ação ao corrigir outros que cometem desvios ortográficos.

Porém, um resultado da pesquisa surpreendente, a partir dos textos analisados, é que já está havendo mudanças nas concepções de língua. Percebemos a emergência de uma consciência linguística crítica em relação à grande mídia e também aos próprios usuários de opiniões mais normativas acerca da língua, usuários esses que não consideram a situacionalidade em que a postagem encontra-se inserida, priorizando o bom uso da língua acima dos propósitos comunicativos reais. Essa visão mais ampla de língua, identificada em comunicações virtuais do *cópus* de pesquisa, provavelmente se deve às novas reflexões inseridas pela Sociolinguística e a renovação das práticas

de ensino de língua portuguesa. Vivemos em um período de transição, do ensino tradicional para o ensino que estimula a valorização das variantes linguísticas e que vê a língua como um todo, não apenas a norma culta.

No que se trata das variações que são maior alvo de preconceito, percebe-se que são aquelas faladas pela população menos prestigiada ou ilegítima. Neste ponto inserem-se as relações de poder presentes nas situações sociocomunicativas como a determinação de que a norma culta é a única correta e falada por intelectuais.

Conclui-se que a ideia de variante linguística e o combate ao preconceito linguístico estão bastante difundidos e até citados em alguns discursos, mas ainda persiste a ideia de que a língua “pura” é constituída apenas da norma culta e suas regras. É necessário, assim, maior trabalho de conscientização sobre o fato de que a língua não se resume apenas ao modo formal e de que há estratégias de dominação presentes nos discursos dos falantes que detêm (ou pensam que detêm) certo poder. Porém, os efeitos dessa consciência linguística crítica já podem ser sentidos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

EXAME, Revista; PATI, Camila. **Os erros de português que marcaram a votação do impeachment**. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/os-erros-de-portuguesque-marcaram-a-votacao-do-impeachment/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FARACO, C. A. Norma: tecendo conceitos. In: FARACO, C. A. **Para conhecer a norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 1994.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni. Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas,SP: Pontes, 2001.

SILVA, Deonísio da; NUNES, Augusto. **Prefácio do livro de Celso Araldo: ‘O português de Dilma’**, por Deonísio da Silva. 2017. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/prefacio-do-livro-de-celso-arnaldo-8216-o-portugues-de-dilma-8217-por-deonisio-da-silva/pagina-comentarios-2/#comments>> Acesso em: 05 nov. 2017.

REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTO OFICIAL E SUA REPERCUSSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Icléia Caires Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Fundect
Três Lagoas - MS

RESUMO: esta pesquisa objetiva problematizar a representação sobre o indígena, enquanto cultura minoritária, construída pela esfera jurídico-administrativa cujo eco discursivo repercute na esfera educacional brasileira. O *corpus* organiza-se de recortes discursivos segmentados do documento final da “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”. Nossa hipótese é de que esta materialidade, entrelaçada/entretecida ao texto legal da lei 11.645 e a aparatos didáticos, já em circulação, possibilita a (re) construção e /ou a (re)significação do processo de colonização, do desejo de controle por parte da hegemonia em cristalizar a representação dos povos indígenas e de suas culturas, como sujeitos marginalizados e subalternos.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos; Identidades; Povos indígenas.

ABSTRACT: this research aims to problematizes representation on the indigenous, as a minoritarian culture, built by the legal-administrative sphere whose discursive echo impacts in the Brazilian educational sphere. The

corpus is organized in segmented discursive cuts of the final document of the “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”. We hypothesize that this materiality, interwoven with the legal text, 11.645 in didactic devices, in circulation, enables the (re)construction and / or (re) significance of the process of colonization, desire for control by the hegemony in crystallizing the representation of indigenous peoples and their cultures as marginalized and subaltern subjects.

KEYWORDS: Speeches; Identities; Indigenous people

1 | INTRODUÇÃO

A partir da observação de que as políticas públicas de cunho cultural tanto para os indígenas quanto sobre os indígenas têm alcançado notória visibilidade no cenário hegemônico, principalmente, quanto às questões educacionais e patrimonialização de elementos das culturas, bem como de seus conhecimentos e expressões tradicionais. Trataremos, neste artigo, da constituição da representação do sujeito indígena, via *lingua(gem)*, e sua (re)significação ao longo da história perpassada por processos de exclusão/subalternidade tanto em documentos oficiais quanto em aparatos pedagógicos.

Como aludido no título, nosso objetivo geral é problematizar, interdiscursivamente, a representação dos sujeitos indígenas (suas respectivas formas de organização e expressão culturais) construída pela esfera jurídico-administrativa, cujo eco discursivo repercute na esfera educacional brasileira. De maneira específica, interessa-nos analisar como são constituídas as representações sociais de terra, cultura e exclusão que perpassam o documento final da “Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, ratificada em 2006 pelo governo brasileiro; Apontar via recortes discursivos e das formações discursivas que os atravessam os possíveis efeitos de in-exclusão e discriminação erigidos do processo de colonialidade do poder sobre o indígena e sua cultura perante a sociedade.

Nosso *corpus* constitui-se de recortes discursivos extraídos do documento final da “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, ocorrida durante Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, ratificado pelo Decreto Legislativo 485/06. Partimos da hipótese de que esta materialidade, entrelaçada ao texto legal da lei 11.645/08 e aos aparatos didáticos, já em circulação, possibilita a (re)construção e /ou a (re)significação do processo de colonização, do desejo de cristalizar uma representação dos povos indígenas e de seus patrimônios culturais de forma marginalizada e subalterna.

Para tanto, pautamo-nos, transdisciplinarmente, na Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988-1997); em seu viés Discursivo-desconstrutivo (CORACINI, 2007-2015; GUERRA, 2016); na Arqueogenealogia foucaultiana (1997-2010-2013-2014); e no Pós-colonialismo (CASTRO-GÓMES, 2005; GROSGOUEL 2008; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1992-2005; SOUSA-SANTOS, 1999-2004) para promovermos uma incursão analítica sobre o delineamento desses processos de subjetivação. De modo a observar como as políticas públicas indigenistas e seus respectivos “produtos” se entrelaçam e se conjugam para produzir determinados efeitos de sentidos no bojo social.

2 | ALINHAVOS SÓCIO-HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS DO DIZER

Conforme Quijano (1992) a conquista das sociedades e das culturas latino-americanas iniciou-se com a formação de uma ordem mundial que culmina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta. Este processo de concatenação do projeto expansionista da hegemonia ocidentalista sobre o território americano (MIGNOLO, 2003), implicou na brutal concentração dos recursos mundiais na mão de uma minoria branca e estabeleceu uma relação de dominação direta, política e cultural dos europeus sobre os povos conquistados em todos os continentes.

Segundo Quijano (1992), pode-se dizer que o processo primário de colonização, transfigurou-se hoje no que denominamos colonialismo. A colonização politicamente

foi derrotada na grande maioria dos casos, primeiro na América, posteriormente na África e na Ásia. Entretanto, instaurou-se o colonialismo uma nova maneira política de dominação formal, aliada a microcapilaridade do capitalismo, de algumas sociedades sobreporem-se umas às outras. Ele se concatena via associações de interesses sociais entre as nações desigualmente distribuídas em uma articulação relacional de poderes.

O pesquisador pós-colonialista nos explica que esta estrutura colonial de poder produziu determinadas discriminações sociais que posteriormente foram categorizadas como “raciais”, “étnicas”, antropológicas” ou “nacionais” ao longo da história. Sendo assumidas inclusive pela ciência com um certo caráter discursivo “objetivo” e de significações a-históricas. Esse quadro político-social funciona ainda hoje como matriz geradora das linhas que compõem a trama de poderes e saberes mundiais, nas relações de distribuição de recursos e de trabalho entre as populações do mundo, pois ainda é possível notar que a maioria dos explorados, discriminados, subalternizados, de alguma forma, estão as “raças”, as “etnias” em que foram categorizadas as populações colonizadas.

Para Souza (2003) esse processo de soberania ocidentalista delineado por ações do passado tem grande repercussão sobre o presente e acaba por fomentar formas de solidariedade verticais, baseadas no estereótipo do favor. Esse tipo de ação social desencadeia processos de “subcidadania” que permitem a criação de um abismo material valorativo entre classes e “raças” que compõem a sociedade. Neste ínterim, as interações, intervenções sociais entre os sujeitos parecem se construir sob o paradigma da relação de favor/proteção que é incapaz de perceber, em toda sua dimensão, a extensão valorativa, moral e simbólica da discussão e repercussão da discussão “centro/periferia”.

É a partir desta conjuntura que emergem as questões relativas ao processo de in-exclusão (GUERRA, 2016) dos sujeitos indígenas. Ao serem considerados como populações selvagens e vulneráveis por meio do primeiro documento oficial a respeito Brasil de que se tem notícia, a Carta de Pero Vaz de Caminha, epistola destinada a corte Portuguesa. Este discurso fundador deu origem a emergência do estereótipo de vulnerabilidade e alta de civilização, dando margem a compreensão de que os povos autóctones necessitavam de tutela e da adesão a formas de civilização pertencentes a sociedade colonial em decorrência de sua forma outra de se organizar socialmente (LIMBERTI, 2012).

Este contexto desencadeou projeções imaginárias que foram ao longo da história sedimentando preconceitos que precisam ser desconstruídos (LIMBERTI, 2016), visto que ajudam a (re)forçar uma visão estreita e cartesiana da sociedade, estabelecedora de linhas abissais entre os povos indígenas e a hegemonia branca (SOUZA-SANTOS, 2004). O paradigma cartesiano é, por definição, o paradigma da desunião, tudo é condenado à separação: razão/emoção, ser humano/natureza, eu/outro, e assim sucessivamente. Essa visão dicotômica acaba por dar margem às desigualdades sociais, miséria, guerras, crises econômicas, ditaduras, abandono, exploração dos

menos favorecidos, doenças, intolerância, violência e impunidade.

Ainda que a história tenha seu curso adiante, ela possibilita construção da subjetividade no movimento “para trás” (LIMBERTI, 2016), há sempre fossilizações discursivas que nos servem de referência, mesmo que se queira uma ilusão de linearidade, os acontecimentos se dão na dispersão e no entrelaçamento dos arquivos (FOUCAULT, 2014) que significam e se (re)significam via práticas discursivas gerando novas possibilidades de sentidos, que também não deixam de remontar ao já dito/ já-lá (PÊCHEUX, 1988).

Conforme Orlandi (2008, p. 42) podemos dizer que o discurso possui uma dupla relação com a história, porque se produz determinadas condições e projeta-se para o “futuro”, cria tradição e influencia novos acontecimentos. “Atua sobre a linguagem e opera no plano da ideologia, que não é assim era percepção do mundo ou representação do real”.

No caso dos sujeitos indígenas, observamos que a matriz representativa do “bom selvagem”, estudada por Limberti (2012), ainda funciona como fator de indianidade, como marca étnico-cultural. Este pré-construído (Orlandi, 2008) emerge e possibilita construções que operam no limiar do discurso e da história, por meio de estratégias de saber-poder, organizadas, para a (re)produção de verdades fomentadoras dos processos de subjetivação (FOUCAULT, 1997).

Sob esta égide, é possível dizer que o discurso oficial da “Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais” (ratificada em 2006 por meio do decreto legislativo 485), da lei 11.645/08 (responsável pela instituição da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas no ensino básico brasileiro) e o discurso didático-pedagógico das obras eleitas por esta pesquisa, a saber: “Povos Indígenas no Brasil Mirim”, publicado em 2015 pelo Instituto socioambiental -ISA, “Cineastas indígenas para Jovens e Crianças”, publicado pela OnG Vídeos nas Aldeias - VNA em 2010 e “Povos indígenas do Brasil: um história de resistência” produzido pela editora IMEPH em 2010 entrelaçam-se e entretecem-se para formar uma trama microcapilar de dizeres que funcionam como espaço de formatação da representação identitária dos sujeitos indígenas, cujos discursos tornam-se modos de subjetivação (FOUCAULT, 1997).

Nesta linha de pensamento crítico-reflexivo, asseveramos que o diálogo entre a lei, a referida Convenção e as produções didáticas eleitas, que trazem narrativas, comentários, imagens e escritas de si de indígenas e informações sobre diversas etnias, nos possibilitará (d)enunciar/problematizar a instauração de construções discursivas preconceituosas emergentes deste cenário a respeito destes sujeitos, já que que todas as materialidades mobilizam formação de saberes instituindo práticas discursivas e sociais de sentidos.

Refletir sobre tais aspectos históricos-sociais nos ajuda a (re)nunciar, a (des) confiar da crença de que seja possível chegar a irrupção de um acontecimento que possa ser chamado “verdadeiro”, afinal tudo é passível de construção mediante

determinadas condições de produção, haja vista que é inatingível a possibilidade do homem reapoderar-se da “verdade” de forma integral/original. Neste sentido, o nosso fazer analítico passa a tratar o(s) acontecimento(s) discursivo(s) no(s) jogo(s) de sua(s) instancia(s), tanto na pontualidade em que aparece e em sua dispersão na história para observar os efeitos de sentidos passíveis de emergência (NAVARRO, p. 86).

3 | A TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR

A constituição da trama teórico-metodológica que orienta esta discussão considera a noção de transdisciplinaridade, isto é, o entrelaçamento terias de diferentes áreas do saber, em decorrência de cremos que a pesquisa dentro da Análise do Discurso, assim como nas demais ciências humanas, requer do analista que construamos um artifício teórico singular em face das problematizações emergentes do *corpus* a ser analisado, preponderantemente, pelas condições de produção específicas em que os discursos em estudo se constituíram/constituem no jogo da lingua(gem) (CORACINI, 2010).

A razão disso, está na própria materialidade do termo que nomeia esta noção, podemos dizer que trans- é um prefixo de origem latina que significa “movimento para além de”; Disciplina é um termo utilizado para designar um ramo do saber humano, também de origem latina (conhecimento, matéria a ser ensinada); -dade: é um sufixo designador de estado ou situação. Desta forma, é possível articular que transdisciplinarizar é propor um movimento para além de um campo do saber que nos possibilite entrelaçar e entretecer fios teóricos que nos auxiliem a compreender as singularidades dos recortes que compõem o nosso *corpus* de pesquisa.

Conforme Almeida e Guerra (2016, p. 14), é possível salientar que:

Enquanto método, transdisciplinarizar é analisar um enunciado como efeito dos discursos, cuja singularidade só pode ser notada mediante as condições de produção [...] situação que motiva o analista a evocar outras formas de saber, outras noções teóricas que ajudem a dar conta de explicar a emergência de possibilidades de efeitos de sentidos.

Este diálogo entre diferentes áreas do conhecimento se concatena, epistemologicamente, pelo fato de que as materialidades linguísticas eleitas podem trazer sua envergadura discursos que exijam do pesquisador buscar possibilidades outras de interpretações que, por vezes, a própria AD possa não vir a abranger (MOREIRA, 2016).

Sob prisma, entrelaçamos e entretecemos, em uma trama teórica específica a esta pesquisa, conceitos da AD de orientação Francesa (PÉCHEUX, 1988-1997; ORLANDI, 2008), o seu desdobramento Discursivo-desconstrutivo (CORACINI, 2007-2016; GUERRA, 2016); a Arqueogenealogia foucaultiana (1997-2010-2013-2014); e da visada pós-colonialista (CASTRO-GÓMES, 2005; GROSGOUEL 2008; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1992; SOUSA-SANTOS, 2004-1999) de modo a construir um dispositivo orientador de nossa reflexão analítica que auxilie na

compreensão/interpretação do que emerge discursivamente entre os interlocutores, isto é, as possibilidades de “efeitos de sentidos” conforme as condições produção de sua emergência.

A partir da Análise do Discurso de origem francesa, por conta de seu diálogo entre a linguística, a história e a psicanálise, podemos tomar o sujeito como cindido e clivado, em constante movimento, sempre o mesmo, mas sempre outro possibilitando a manifestação das identidades (GALI, 2010). Esta noção de sujeito que norteia nossa reflexão está longe do logocentrismo cartesiano, é multifacetada em posições submersas em uma conjuntura sócio-históricamente dada e construída na e pela língua(gem) por meio dos entrecruzamentos de dizeres e silêncios.

Nesta arena de sentidos, a história é erigida, via práticas discursivas constitutivas e constituidoras de um imaginário, de representações, celebrando as formulações e as movências sociais de uma época. Esta ordem discursiva mobiliza saberes e poderes que trabalham em circularidade, de modo tático, como fios microcapilares e dispersos que vão abalizando o governo de si e dos outros na malha social (FOUCAULT, 1997) gerando aquilo que chamamos de processo de subjetivação. Sob a égide da AD podemos, fundamentalmente, problematizar a natureza da concepção de sujeito e de linguagem e sua ligação com o político, o ideológico e o Histórico para interpretar as emergências de efeitos sentidos, em sua polissemia, e promover a des-territorialização de formas sedimentadas de pensamento. E observar os múltiplos significados emergem, produzindo e absorvendo sentidos, sob os liames de Formações discursivas e ideológicas (ORLANDI, 2008).

Transdisciplinarizada a Arqueogenealogia foucaultiana e seus processos de escavação dos sentidos, a AD busca no que Foucault denominou *método* meios para compreender o funcionamento dos discursos que dão corpo e forma as ciências humanas, tomando-os não mais conjuntos de signos e elementos significantes remetidos a determinadas representações e conteúdos, como pensavam os estruturalistas saussurianos, mas sim como um conjunto de práticas discursivas instauradoras de objetos a partir dos quais se enuncia, se circunscreve conceitos, se legitimam sujeitos enunciadore e se fixam as estratégias que permeiam e direcionam os atos discursivos (GREGOLIN, 2004).

Foucault se faz imprescindível, neste processo reflexivo, pois via o *método* arqueogenealógico, busca-se descrever não só as condições de possibilidade dos enunciados que formam as ciências/Saberes/verdades cristalizadas, mas suas as condições de existência. No sentido de que, para ele, o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes que se articulam a outras práticas não discursivas, nas quais os dizeres e os fazeres filiam-se a formações discursivas, arregimentadas por regras específicas de formação. Esta prática se dá no movimento de enunciação, sempre singular, dos enunciados, a materialidade, em um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual as “verdades” se fossilizam. Neste jogo, saberes e poderes se articulam com vistas a controlar, selecionar, organizar e (re)distribuir o que é de interesse em

dado momento sócio-histórico (GREGOLIN, 2004).

O interesse maior do historiador do presente está nos processos de escavação e historicização das regularidades para descrever relações de força entre enunciados, entre grupos de enunciados, entre acontecimentos posicionados na dispersão da história, uma vez que para o autor “o enunciado, de um lado é um gesto; de outro liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro.” (FOUCAULT, 2014, p.32).

Mesmo que para explicar os caminhos das relações de poder-saber, Foucault (2014), tenha se utilizado da sexualidade, é possível empreender um deslocamento para incursões analíticas de diversos corpora. Disso decorre, nos valermos de suas considerações para compreender as representações construídas pelo discurso oficial/educacional a respeito dos sujeitos indígenas e suas formas de organização/manifestação culturais.

Para compreender as questões sócio-históricas que envolvem este assunto e seus desdobramentos hoje o Pós-colonialismo de Castro-Gómes (2005); Grosfoguel, (2008); Mignolo (2003), Quijano (1992-2005), Sousa-Santos (1999-2004) entrelaça-se como fio que é parte desta tessitura teórica e promove a problematização das ações estatais, das formas de organização social a partir do capitalismo, a fim de observar como a concatenação histórica do sistema/mundo/patriarcal regeu e rege as ações de organização de distribuição do valor cultural e da renda na sociedade hegemônica.

Para Sousa-Santos (1999) o círculo virtuoso/vicioso entre princípio de Estado e de Mercado caminha cada vez mais fortalecido enquanto princípio de comunidade, mas descaracterizou-se com tempo ao perder seu assentamento na obrigação política da cidadania, esta situação aconteceu na medida em que o reconhecimento político da cooperação/solidariedade se deslocou da ação cidadã para restringir-se a formas de cooperação mediadas pelo Estado. Esta ação regulatória vinculada ao caos do mercado, abriu espaço a manifestações como: anomia, exclusão, desagregação, segregação e violência.

O pesquisador nos explica que o Estado é a terra onde a semente primária do capitalismo germina e não mede limites para demonstrar suas potencialidades. Visto como um dispositivo de intervenção social, o Estado, se vale de estratégias de acumulação, mercantilização do trabalho, de bens e serviços, processo baseado na sustentabilidade da acumulação e na melhoria *ad infinitum* do crescimento econômico. Neste aspecto opera sobre o binarismo do que pode vir a promover o mercado e do que pode vir a restringi-lo, quadrante que dá margem a estratégia da hegemonia que se desmembra em três facetas: *a representação e participação política*, hoje sob vestes democráticas, *o âmbito do consumo social* alocado no entrelugar do Justo/injusto, travestido da voz da equidade e por fim *o campo do consumo cultural* baseado no limiar do leal/desleal, baseado no que se conhece por identidade cultural, sempre atravessado pelo discurso da melhoria e da distribuição e veiculação de conhecimento e informação.

Nos países (semi)periféricos os padrões normativos de organização político-social são decisivamente afetados por pressões internacionais e fontes de financiamentos de suas atividades frequentemente doadas por capitais externos, o que amarra suas ações/intervenções às condições dos doadores desde a orientação, a gestão e a responsabilização das ações. Infelizmente, a autonomia Estatal/nacional é muitas vezes obtida às custas dos ditames internacionais fomentados por interesses capitalistas (SOUSA-SANTOS, 1999).

Neste íterim, trazemos Quijano (1992) para salientar que as nações periféricas saem do cenário colonial, das vestes imperialistas, mas continuam sua trajetória sob o julgo de um novo algoz, não menos invasivo, a Colonialidade, forma outra de controle/dominação da hegemonia sobre os países periféricos. Cujo caminhar vai desde a organização das formas de saberes, a constituição dos lastros da história e da valoração cultural atribuída as formas de organização social existentes. Em uma espécie de *continuum* evolutivo desde o primitivo ao civilizado; do tradicional ao moderno; do selvagem ao racional; do pré-capitalismo ao capitalismo, a Europa considera a si como referência e se coloca como o espelho do futuro das demais culturas, como se fosse o modelo avançado da história da espécie, quimera que sobrevive ainda hoje, e se faz tão ilusoriamente atrativa para tantos.

Para Mignolo (2003), toda conjuntura Econômica/social/política mundial e suas relações de colonialidade emergem do circuito comercial do atlântico, no século XVI, baseado em interesses capitalistas e tem como impacto a criação do imaginário de que este é um fenômeno europeu e não planetário, do qual o restante do globo é participe, mas sempre com distintas e hierarquizantes posições de poder. Ou seja, a colonialidade funciona como eixo organizador, tanto no passado como no estabelecendo a diferença colonial, que precisa e cultiva a periferia como natureza primordial de sua manutenção.

Este imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da articulação de forças, de vozes pouco escutadas/apagadas, de memórias compactas/fraturadas, de histórias unilaterais, em um movimento de supressão memórias e de histórias que se contaram na divisão de centro e margem. A formação do Estado-nação, a princípio, exigiu a homogeneidade e ocultou a da heterogeneidade para estabelecer o controle (MIGNOLO, 2003).

Hoje, segundo Castro-Gómes (2005), as ações Estatais trilham o caminho inverso, a atual reorganização global da economia capitalista se apóia na produção das diferenças, não para subverter o sistema de exclusão/desigualdade, mas para contribuir para a sua consolidação. Estrategicamente, trabalham por meio dos processos de subjetivação, criando perfis estatalmente coordenados denominados “invenção do outro”, baseado em sistemas de representação articulados por táticas de saber/poder. Processo de produção material e simbólica das sociedades ocidentais ocorrido a partir do século XVI e que ainda se arrasta enraizado no mesmo princípio gerador, entretanto sob diferentes formas de intervenções sócio-políticas.

Em síntese, podemos dizer que articulação entre topografia moral/civilizatória

implícita e a cultura ocidental de estirpe colonizatória são os fios condutores que levaram a sociedade a considerar, sob um sistema de forças binaristas e redutoras, o que é certo ou errado, superior ou inferior (SOUZA, 2003). É essa situação socio-histórica que divide a sociedade em linhas abissais (SOUZA-SANTOS, 2007) que ferem/dilaceram a dignidade humana e que naturalizam a desigualdade na esfera contemporânea.

4 | INCURSÃO ANALÍTICA

Na busca por problematizar quais discursos políticos subsidiam o discurso educacional sobre os povos indígenas e a fim de refletir a respeito da representação destes sujeitos construída pela e para sociedade hegemônica, trazemos R4, excerto extraído da página 7 do documento final da “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais”. Cujas formulações concatenou-se durante a “33ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura” promovida pela Unesco (organização das nações Unidas) de 03 a 21 de outubro de 2005.

Importante salientar que o documento do qual foi segmentado o excerto eleito, foi ratificado pelo governo brasileiro via decreto legislativo número 485 no ano de 2006. Este arquivo, organiza-se em 7 itens, e o recorte que segue faz parte do item IV. Direitos e obrigações das partes, mais especificamente, está presente no artigo VII medidas para a promoção das expressões culturais, como subitem descritivo de como as partes (nações envolvidas) deverão procurar criar em seu território medidas que coloquem em prática o mote do documento “Proteção e promoção da diversidade das expressões culturais”. Vejamos:

R4: **criar, produzir, difundir, distribuir** suas próprias **expressões culturais, e a elas ter acesso, conferindo a devida atenção às circunstâncias e necessidades especiais da mulher**, assim como dos diversos **grupos sociais, incluindo** as pessoas pertencentes **às minorias e povos indígenas**; (p. 7, artigo 7- medidas para a promoção das expressões culturais, grifos nossos)

Ao emprendermos um gesto analítico sobre este excerto, observamos que R4, atravessado pela formação discursiva capitalista ancorada na formação ideológica de mercado, vale-se de formas verbais nominais e transitivas diretas, que exprimem ação, dinamicidade ou atividade (NEVES, 2011), encadeadas de modo gradativo e hierárquico “**criar, produzir, difundir, distribuir**” para construir um processo de imperatividade que demanda passos a serem seguidos, instruções destinadas à concretização de uma meta.

Sob desejo de completude (AUTHIER-REVÚZ, 1998), R4 deixar escapar em seu dizer a indicação de como crê que se deva organizar e desenvolver a atividade de “**promoção e de proteção à diversidade das expressões culturais**” entre os povos. Atravessado pela ordem do discurso capitalista/ mercadológica/industrial aponta em

seu dizer quais passos são necessários para se transformar a Cultura em um tipo de “bem de consumo” que deve ser: criado, produzido, difundido e distribuído em cada país membro.

Segundo Ferreira (2009, p. 276) o item lexical “**Criar**” significa dar existência, dar origem a, formar; “**produzir**”, por sua vez, (p. 656, 2009) é fazer render, fabricar; “**Difundir**” (p. 318), é propagar, transmitir, fazer espalhar-se e, por fim, “**Distribuir**” (p. 324), é dispersar algo em diferentes direções, levar/fornecer a diferentes lugares. Autorizados pelo intradiscorso e suas fossilizações (ORLANDI, 2008) na lingua(gem) por meio via dicionarização, podemos analisar que R4, porta-voz de decisões coletivas concatenadas via consenso representativo entre nações, propõe um movimento de transformação das Expressões Culturais em bem material/imaterial que deverá circular, concreta e discursivamente, no âmbito social para cumprir a obrigação dos Estados em respeitar o “direito” à diversidade e a diferença entre as várias culturas existentes em cada *locus* geoistórico (NOLASCO, 2013).

Podemos interpretar ainda, via fragmento “**e a elas ter acesso**” que não basta “**criar, produzir, difundir, distribuir**” as expressões culturais que representam cada nação, além disso, faz-se necessário construir um ambiente de acessibilidade. Isto é, R4 deixar escapar em seu dizer, o rastro do não dizer, ou seja, que as nações envolvidas na Convenção, até hoje, não possuem mecanismos de acessibilidade às formas culturais que as constituem, disso decorre a necessidade de se asseverar nas discussões e transpor por escrito no documento final que representa a convenção essa indicação, marcando-a na forma de aposto, como uma orientação explicativa (NEVES, 2011) que vem a acrescentar-se como mais uma instrução/ordenamento a ser seguido.

Ao historicizarmos a necessidade de acessibilidade demarcada em de R4, notamos que ela é fruto da cicatriz colonial, em cujo âmago está o processo de concatenação do sistema-mundo capitalista/patriarcal/eurocentrado que se deu por meio da tomada do território das Américas (MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2008), dividindo os povos em superiores e inferiores por meio da ideia de raça, baseada na diferença de traços fenotípicos, o que produziu identidades sociais como: negros, indígenas e mestiços, cuja conotação delineou-se como subalterna e de segunda classe em relação ao europeu, que se autodenominou branco (QUIJANO, 2005).

Nesta linha reflexiva, trazemos o trecho: “**conferindo a devida atenção às circunstâncias e necessidades especiais da mulher (...) dos diversos grupos sociais, incluindo as pessoas pertencentes às minorias e povos indígenas**”, materialidade que se vale de vocábulos como o verbo “conferir” que significa conceder, dar algo a alguém (FERREIRA, 2009, p. 255), que remete ao efeito de sentido de que os Estados envolvidos na Convenção e que a ratificaram, como o caso do Brasil, necessitam oferecer “**a devida atenção**” aos sujeitos relegados à margem porque o poder público possui uma dívida histórico-social com eles, que ainda não está saudada, devido a não concessão um tratamento equânime ao longo da história.

Dadas as condições histórico-sociais (PÊCHEUX, 1988), é preciso lançar mão de debates e medidas jurídico-administrativas que observe e amenize “às **circunstâncias e necessidades especiais**” de exclusão e preconceito que os alocaram/locam em uma condição subalterna e periférica. Assim, é possível conjecturar que a busca do Estado por proteção de minorias e suas culturas visa atingir um objetivo político incontornável, que visa escamotear o abismo que se criou e perdura entre ações institucionalizantes e a concretização de atendimento equânime às comunidades (SOUZA, 2003).

Essas fatias da sociedade mencionadas: “mulher”, “minorias” e “povos indígenas” são marcadas, historicamente, pela construção de estereótipos e exclusões de todas as ordens, daí a pressão internacional, concretizada em acontecimentos discursivos como Convenções e seus respectivos documentos finais serem mobilizadas para, de alguma forma, desencadear políticas públicas inclusivas estabelecidas de consensos sociais dentro dos Estados-nação.

Nesse contexto, é possível dizer que as políticas públicas ligadas à “proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais” emergem, discursivamente, em cada *locus* geográfico (NOLASCO, 2013), via criação de leis que constituem uma rede de controle dos sujeitos e dos sentidos a eles atribuídos (FOUCAULT, 1997). Nesse aspecto, a vida do sujeito na sociedade atual passa pela esfera da administração da subjetividade controlada e contida. Os sujeitos à margem são introduzidos na dinâmica social via políticas de inclusão e respeito à diversidade cultural a fim de dar-lhes a sensação de integração a esse sistema, para que se vejam reconhecidos, valorizados e atinjam um “ideal de eu social” sancionado pelo Estado (DIAS, 2010).

Segundo Dias (2010), esse discurso in-excludente não é novo; ele vem sendo utilizado como meio de validação daquilo que o homem não consegue justificar, ou seja, suas atitudes de repulsa ao outro/o diferente. Por meio dele, o Estado “captura” o diferente, aquele que não se encontra dentro das normas estabelecidas por um determinado tipo de poder, para que se institua ações capazes de regular, enquadrar, incluir, disciplinar e educar esses sujeitos. Constrói via políticas públicas a subjetividade do outro, não para celebrá-la, mas para conter sua forma de significação (CASTRO-GÓMES, 2005)

Podemos observar que o enunciador dispõe em escala gradativa os sujeitos por ele considerados (in) famos (CORACINI, 2007): “mulher”, “minorias” e “povos indígenas”, e acometidos por “**circunstâncias e necessidades especiais**”. Esta construção sequencial, nos permite salientar, que R4 já os traz com a marca da anormalidade, da diferença, situação que os aloca em um labirinto jurídico, representando-os como uma violação e uma forma de embaraço da lei, urna transgressão uma indecidibilidade no nível do direito que precisa ser corrigida (FOUCAULT, 2010, p. 56) via mobilização de políticas públicas. São vidas nuas, não abarcadas pela lei, estados de exceção que o poder soberano precisa encontrar formas de intervenção que possibilitem contornar o caos de suas formas de exclusão a partir de sua competência ilimitada que representa

a possibilidade de utilizar o poder estatal em toda sua plenitude, de maneira absoluta quando necessário for (AGAMBEM, 2010).

Neste fragmento também ressaltamos uma regularidade, da mesma forma que em R3, os indígenas são os últimos a serem mencionados e são inseridos na enumeração de sujeitos à margem por meio do verbo “incluir”, no gerúndio, cuja significação dicionarizada é “fazer tomar parte, introduzir, fazer constar” (FERREIRA, 2009, p.496) por meio desta palavra observamos que demarca-se no discurso, mais uma vez, que estes sujeitos encontram-se fora da legalidade escriturária (CASTRO-GÓMES, 2005), e situados em um lócus considerado a margem da margem em um processo contínuo de exclusão. Sob esta análise questionamos: é possível supor que haja aí a atribuição de um grau de importância? Qual seria a razão para que fiquem mais uma vez alocados por último? Seria este lugar enunciativo a marca do seu entrelugar no bojo da sociedade hegemônica?

Sabemos por meio do levantamento de condições sócio-históricas de produção (PÊCHEUX, 1988) a respeito dos povos indígenas, que muitas vezes provenientes da sociedade hegemônica acabaram por naturalizar, discursivamente, sob estereótipos discriminatórios e excludentes a figura e a cultura do indígena, colocando-o em uma posição periférica e subalterna, uma forma de subcidadania (SOUZA, 2003). Desta forma, articulamos com Pêcheux (1997) que essas representações e alocações discursivas marginais, nos dão pistas interpretativas e são fruto da circulação de discursos que se fixam dentro de liames culturais de uma sociedade, conforme um determinado período histórico. Acrescentando o pensamento foucaultiano, são construções que seguem um determinado ordenamento sócio-histórico e filiam-se a formações discursivas sempre perpassadas de relações de saber-poder que lhes conferem o status de pertença ao centro ou a margem.

Ao empreendermos uma incursão analítica sobre o R4 podemos observar que para a Unesco transformar as expressões culturais locais em bens materiais/imateriais de consumo seria a solução mais assertiva para resolver a desigualdade e a exclusão entre os povos e culturas. Estes bens de consumo seriam perpassados pela formação discursiva capitalista/mercado lógica, fruto da organização cultural eurocentrada, e seguiriam um percurso que não apenas se “cria” (dá origem), mas se “produz” (replica), e que não deve ser apenas difundido (aspergido em várias direções), mas distribuído (em um trajeto de fornecimento). Isto é, sairia da manufatura, atividade manual/artesanal, para a maquinofatura atividade que se realiza via produção em série com auxílio de máquinas e processos industriais, geradores de renda e dividendos ao mercado que lhe concederia a visibilidade almejada.

Segundo Souza (2003) existe no mundo ocidental e eurocêntrico uma crença “fetichista” no progresso econômico que faz esperar da expansão do mercado a resolução de todos os problemas sociais. Entretanto, é possível observar que mesmo nas nações de maiores índices de desenvolvimento econômico a maior parte da população experiencia a fronteira da desigualdade, o estabelecimento de um abismo

material e valorativo entre as classes e as “raças” que as compõem constituindo o que conhecemos por centro e periferia.

Esta marginalização de grupos sociais, minorias e etnias diversas e suas culturas relaciona-se à disseminação de concepções morais e políticas, funcionam em circularidade sob uma vontade verdade (FOUCAULT, 1997) nessas sociedades. Esse processo gera ecos discursivos de exclusão/preconceito microcapilarmente espalhados (FOUCAULT, 1997-2013) e que o poder público, pressionado por ações internacionais de fundo econômico/capitalista, lança mão via procedimentos jurídico-administrativos para tentar “corrigir” por variáveis economicamente derivadas – dominantes, que acabam por contribuir ainda mais para o reforço da exclusão, sua permanência, naturalização e criação da subcidadania (SOUZA, 2003).

Ocorre, portanto, a atualização dos sentidos de exclusão em que o indígena e demais minorias são vistos como “incapazes” para exercer qualquer atividade relevante e produtiva por si, necessitando da intervenção do Estado para que tenham visibilidade. Quando encontramos políticas que trabalham para a consolidação da inclusão, naturalizando o fenômeno do estigma, a transmutação da necessidade ao “direito em favor de” desencadeia o reforço da exclusão. Recria-se um cenário de tutela que ratifica a exclusão e subalterniza os beneficiários das chamadas políticas públicas (SAWAIA, 2008).

Essa situação dialoga com referida Convenção, de onde provém o excerto em análise, que acarretou na criação da lei 11.645/08 e, conseqüentemente, de uma gama de Materiais Didáticos que versam sobre o a cultura e a história do indígena. Se é preciso uma pressão externa para promover/proteger bens culturais, desencadear prospectos legais e materiais que concretizem isso, acaba-se por confirmar/legitimar a exclusão dos sujeitos indígenas e suas culturas no cenário educacional brasileiro enquanto forma de saber que necessita ser conhecida e respeitada pela sociedade hegemônica.

Conforme Sawaia (2008), a exclusão contemporânea delinea-se como uma nova manifestação da questão social, pois tende a criar, internacionalmente, indivíduos na condição de “desnecessários”, marginalizados muito relevantes ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção, a não ser por vias inclusivas ligadas a estratégias jurídico-administrativas de cada Estado-nação. Poder-se-ia dizer que os sujeitos excluídos são seres descartáveis, a margem, que precisam ser realocados na sociedade para que lhes seja dado o título de cidadão e utópica autonomia. Aí entra em ação o processo in-excludente que acaba por empreender a (re)construção e /ou a (re)significação do processo de colonização e de desejo de controle estatal criador de uma possível representação da subjetividade em relação aos povos indígenas.

É possível conjecturar que documentos oficiais de cunho inclusivo promotores e protetores da diversidade cultural, (re)aloca os indígenas na chancela da exclusão e em última instância. Esse imbróglio de ações oficiais, gera práticas demarcadoras de

mais diferença na fronteira entre hegemonia e margem, em que esta última sempre tida como fatia especial a ser atendida, em condição de anormalidade fora dos padrões sociais prestigiados e vigentes.

5 | ALINHAVOS “FINAIS”

De acordo com a hipótese, os objetivos e as teorias implementadas, procuramos, empreender um gesto analítico perpassado pelo desejo de resistência intelectual, de modo a ir além das formas de saber cristalizadas e circulantes. Como o tecelão entrelaça os fios de sua trama, procuramos tecer os fios teóricos da fronteira, da periferia junto ao saber hegemônico crítico vigente objetivando descolonizar a epistemologia que preconiza só o cânone ocidental. E assim, demonstrar que pode haver diálogo e deslocamentos *a partir* de corpos e lugares étnicos-raciais subalternizados e o estabelecimento de outras interpretações dos discursos oficiais vigentes.

Nossa análise buscou, aos moldes de Pêcheux (1988), desconstruir as obviedades discursivas a respeito dos sujeitos indígenas e suas formas de manifestação cultural, no desejo de (de)sedimentação de saberes estereotipados e excludentes. Para (des)confiar dos discursos circulantes concatenadores da representação do indígena e de suas culturas, tanto no cenário jurídico-administrativo quanto no educacional, como sujeitos da exclusão. Sob um gesto de desnaturalização da desigualdade, que arrasta tantos povos e culturas a subcidadãs de marginalização.

Afinal, é preciso repensar a organização cartográfica e a história latino-americana por vias transdisciplinares para compreender os jogos da diferença e as relações de poder que marcaram o percurso desses povos diante da linearidade ilusória da história. E assim poder contribuir para a construção de um pensamento crítico a respeito dos desafios que afligem e atingem aqueles que são considerados a periferia da sociedade. Que esta compreensão não-eurocentrada, a partir de nosso *locus* geohistórico descentrado e periférico, possa vir a somar-se às problematizações que colaboram para a desconstrução das bases do sistema-mundo/patriarcal/eurocentrado, via pensamento latino-americano.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, W. D.; GUERRA, V. M. L. Mulher(es) indígena(s) e escrita(s) de si: a (re)produção das identidades periféricas. In: ALMEIDA, W. D.; GUERRA, V. M. L. (Orgs). **Povos Indígenas em cena**: das margens ao centro da história. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016. p.139-156.

AUTHIER-RÉVUZ, J. **Palavras incertas**: a não coincidência do dizer. Trad. Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

CASTRO-GÓMES, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos

Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 80-87.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira).** Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Transdisciplinaridade e a Análise do Discurso: Migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), 2010.

DIAS, C. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso.** Campinas: RG, 2010. p. 43-73.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 7 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Os anormais.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura F. de A. Sampaio, 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, Eus. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira.** Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 51-65.

GREGOLIN, M. do. R. **Foucault Pêcheux na construção da Análise do Discurso: diálogos e Duelos.** São Carlos: Clara Luz, 2004.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março de 2008, p. 115-147.

LIMBERTI, R. **A imagem do índio: discursos e representações.** Dourados: Editora UFGD, 2012.

_____. Opressão e resistência nas relações interculturais Brasil/Paraguai. In: LARA, G. M. P.; LIMBERTI, R. de C. P. (Orgs.). **Representações do Outro: discurso, (des)igualdade e Exclusão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 135-153.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, I. C. **O processo de subjetivação do Indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias.** Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016. 133 f. (Dissertação de Mestrado).

NEVES, M. H. **Gramática de usos do Português.** São Paulo: Unesp, 2011.

NOLASCO, E. C. **Perto do coração selbaje da crítica fronteriza.** São Carlos: Pedro & João, 2013.

ORLANDI, E. **Terra à vista - discurso do confronto: Velho e Novo Mundo.** 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni P. Orlandi.

Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, E. **Gestos de Leitura**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Tradução de Wanderson Flor do nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUSA-SANTOS, B. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIN, J.; SOLA, L. (Orgs.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 243-271.

_____. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v 78, 3-46, 2004.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

SAUSSURE E WITTGENSTEIN: SENTIDO E REFERÊNCIA NO INTERIOR LINGUAGEM LÓGICO-FORMAL

Julio Neto dos Santos

Universidade do Rio Grande do Norte (UERN)
Pau dos Ferros - RN

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Universidade do Rio Grande do Norte (UERN)
Pau dos Ferros - RN

Daniella Brito Almeida

Universidade do Rio Grande do Norte (UERN)
Pau dos Ferros - RN

RESUMO: O presente trabalho pretende discorrer sobre as noções de sentido e referência dentro no Curso de Linguística Geral (CLG) de Ferdinand de Saussure e no *Tractatus Lógico Philosophicus* (TLF) do autor austríaco Ludwig Wittgenstein. Dentro dessa perspectiva se abordará a questão do sentido e da referência dentro de um sistema linguístico (Linguística do Sistema), no qual as relações sintagmáticas e associativas, a sincronia e a própria noção de signo linguístico só faz sentido dentro do sistema da língua caracterizado pela noção de valor que as palavras ganham umas em relação com as outras. No *Tractatus Lógico Philosophicus* se abordará a questão do mundo, partindo do princípio de que o mesmo é formado pela relação de estado das coisas e que não tem nenhuma relação com o mundo físico (mundo mostrado), que a relação entre o estado das

coisas mostra como o sentido de uma dada proposição só é considerada verdadeira ou falsa dentro de um sistema lógico-formal guiado por uma lógica matemática. As obras dos dois autores, distantes no tempo e no espaço: 1916 (CLG), 1921(TLF), Saussure propõem um projeto minimalista para o estudo científico da linguagem, no qual eleva a linguística ao status de ciência autônoma com objeto de estudo definido, a língua, criando uma metateoria que é ao mesmo tempo o marco inicial de todos os estudos linguísticos da modernidade e um divisor de águas, dada as várias disciplinas que daí nasceram. Wittgenstein tenta resolver os problemas de linguagem atrelados às confusões e reflexões da filosofia clássica, discorrendo sobre os conceitos de sentido e referência a partir de uma lógica formal no TLF. Portanto, o sentido e a referência nos dois autores são dois conceitos geradores de significação e sentido, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes dentro do sistema da língua e da lógica formal da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido. Referência. Linguagem lógico-formal.

ABSTRACT: The present work intends to discourse about the sense and notions and reference inside of *Tractatus Logical-Philosophicus* of the Austrian author Ludwig Wittgenstein. In that perspective the subject of

the world will be approached in *Tractatus* leaving of the beginning that the same is formed by the relationship of state of the things and that he/she doesn't have any relationship with the physical world (shown world); the relationship among the state of the things that shows as the sense of a given proposition is only considered true or false inside of a logical-formal system guided by a mathematical logic. Saussure, similar to Wittgenstein, in his posthumous publication relates the sense and the reference inside of a linguistic system (*Linguistics of the System*), in which the relationships syntagmatics and associative, the synchrony and the own notion of linguistic sign only does felt inside of the system of the language characterized by the notion of value that the words win some in relationship with the other ones. The two authors propose a project minimalist in which Wittgenstein tries to solve the language problems harnessed the confusions and reflections of the classic philosophy and Saussure elevates the linguistics to the status of autonomous science, creating a theory that is at the same time the initial mark of all of the linguistic studies of the modernity and a divisor of waters, given the several disciplines that then were born. The sense and the reference we of the authors are at the same time similar and different inside of the logical system - formal of the language.

KEYWORDS: Sense. Reference. Logic-formal language. Relationships intersígnias. System.

INTRODUÇÃO

“O homem possui a capacidade de construir linguagens nas quais cada sentido se deixa exprimir, sem, contudo pressentir como e o que cada palavra denota...”.

Ludwig Joseph Wittgenstein

A linguagem é algo que sempre fascinou o homem. Desde épocas muito remotas havia a preocupação de registrar as ações do homem sobre a terra. No entanto, é só no século V a.C. que as discussões em torno da linguagem ganham destaque. Inicialmente, no *Crátilo* do filósofo grego Platão. Nessas discussões, se problematizava se a linguagem era natural ou convencional. O filósofo Platão ficou no meio termo dizendo que a linguagem tem traços naturais e convencionais. Essas discussões se alongaram durante séculos sem que se tivesse uma solução, no mínimo razoável para explicar a linguagem. Várias investidas foram feitas com esse intuito, mas só no século XIX é que essas discussões começam a ganhar um rumo ao verdadeiro caminho da linguagem.

O filósofo da linguagem austríaco Ludwig Joseph Wittgenstein (1889-1951) em seu *Tractatus Lógico-Philosophicus* tenta resolver todos os problemas de linguagem, que segundo o autor permeavam a filosofia clássica. Seu livro é um escrito valioso tanto para a filosofia quanto para a Linguística a qual nascera anos antes. A contribuição do *Tractatus* vai desde a formulação da arbitrariedade do signo linguístico (em termos filosóficos) até a conceituação da Linguística do sistema, que era dominante na

linguística saussuriana do século XX.

No *Tractatus Logico-philosophicus* a noção de sentido se situava dentro dos estados das coisas, as quais eram uma conexão entre os fatos representativos do mundo, isto é, imagem figurativa do mundo real (o caos). Os estados de coisas só tinham sentido se essas se relacionassem entre si, e é esse relacionamento que atribui sentido ao sentido. A referência no mesmo livro de Wittgenstein é sempre um mundo figurativo criado pela linguagem. Nesse mundo, que não é o mundo real, as coisas interagem de forma a criar um sistema de referentes para as coisas do mundo figurado.

A noção de sentido e referência no *tractatus* também é feita a partir da noção de verdade e falsidade. Essa relação também se manifestava dentro do mundo figurativo, ou seja, a noção de verdade e falsidade só faz sentido quando se refere a um elemento (objetos) do mundo figurativo da linguagem. Além disso, verdade e falsidade são dois termos relativos que expressam proposições lógico-matemáticas, isto é, a linguagem só faz sentido quando estabelece uma verdade sobre uma falsidade expressa por uma proposição do tipo A= mesa e B= cadeira; Se numa dada situação, emprego A por B, então, temos a noção de falsidade atrelada ao sentido e a referência.

Saussure e Wittgenstein se aproximam e se distanciam em pontos teóricos e em seus pontos de vista. O primeiro com um projeto mínimo que dá a Linguística um objeto teórico que a faça uma ciência que fizesse parte das ciências humanas. O segundo, um projeto ambicioso de reduzir a linguagem a caracteres mínimos, ou seja, uma linguagem lógico-formal em proposições matemáticas dentro da filosofia analítica. Em ambos os casos temos um tratamento científico à linguagem, embora uma permaneça no campo da filosofia e outro no da Linguística.

1 | SAUSSURE: UM PROJETO MINIMALISTA PARA O ESTUDO CIENTÍFICO DA LINGUAGEM

No *Cours de Linguistique Générale*, (Doravante CLG) é uma publicação atribuída a Ferdinand de Saussure depois de sua morte, lançada pelos discípulos C. Bally e A. Sechehaye através das anotações que os mesmos fizeram das aulas com seu mestre Saussure; Nele aparece uma tendência semelhante a do Wittgenstein. De Saussure procurou retirar da linguagem tudo aquilo que ele considerava não apropriado (a exterioridade da linguagem), ou seja, um objeto de estudo definido. Nessa perspectiva Saussure inaugurou uma nova forma de conceber o estudo científico da linguagem: a linguagem enquanto sistema abstrato de signos linguísticos.

Saussure se propôs a um projeto de delimitar e minimizar a linguagem em unidades mínimas para tentar entendê-la melhor. O primeiro passo foi delimitar a linguagem admitindo que somente a língua era o verdadeiro objeto de estudo da Linguística.

Dessa forma admitia que:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independe do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física(*sic*). (SAUSSURE, 2006, p. 27)

Na concepção de Saussure a língua deveria ser o verdadeiro objeto da linguística por que, ao contrário da fala, a língua era social por natureza, ou seja, atinge todos os indivíduos de uma a mesma comunidade sem que eles tenham consciência disso. Na parte social é que o linguista poderia intervir; a língua num estado sincrônico pode ser estudada, pode ser fragmentada em unidades menores, ou seja, pode-se inferir em sua unidade, o sistema de funcionamento.

A célebre metáfora do jogo de xadrez diz melhor a proposta do autor do CLG em que,

Uma comparação com o jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática” do jogo. (SAUSSURE, 2006, p. 32).

Essa comparação aproxima bastante Saussure com Wittgenstein. Este procurava reduzir a linguagem ao mínimo atribuído a cada fato (objeto) um caractere linguístico (ou não!), não importando qual a cultura ou o país, um caractere designava um objeto do mundo figurativo, o qual só tem sentido se se relacionar com outro que não seja ele. Aquele se preocupou com o fato de que, sendo social a língua tinha um sistema universal compartilhado por todos os falantes e, essas regras que eram a gramática de uma língua seria aquilo que deveria ser estudado. Não importa para este, o fato de os falantes serem velhos, homens ou mulheres, se frequentaram a escola ou não, o fato é que para todas as realizações do pensamento humano a língua dava de conta deles.

Nos dois autores, a noção de sentido e de referência está atrelada ao sistema lógico-formal em um e no sistema linguístico no outro. Neles o referente nunca é um objeto do mundo real, mas uma representação psíquica e mental deste no sistema lógico-formal e linguístico. Qualquer nome, tanto em Saussure quanto em Wittgenstein, não significa sozinho, mas relacionado com os outros nomes do sistema. Qualquer signo só significa dentro sistema da língua.

Edward Lopes assim se pronuncia quanto ao sentido em De Saussure:

No CLG, Saussure distinguia as relações intra-sígnicas – relações ‘verticais’ no interior de um mesmo signo entre o significante e o significado -, das relações intersígnicas – aquelas que cada signo mantém com os demais signos presentes no mesmo enunciado -. A *parole* se desenvolve sintagmaticamente, e ao longo de um virtual eixo de sucessões onde cada elemento discreto (‘palavra’) ocupa uma *posição significativa*. Graças a isso, o significado desse elemento não provém de sua natureza, mas sim, por um lado, da posição que ele ocupa por referência aos outros elementos e coocorrentes em seu contexto e, por outro lado, ele depende

dos elementos ausentes desse mesmo contexto, mas por ele evocados, na memória implícita da *Langue*. Assim, raciocinava Saussure, um elemento lingüístico é *puro valor* e o seu significado fica determinado num duplo enquadramento: o sintagmático, discernível no contraste entre elementos discretos *in presentia* na *parole*, e o *paradigmático* (associativo), discernível nas oposições instauradas entre os membros da mesma classe de palavras e memoráveis na *langue*. (LOPES, 1980, p.234-235.)

Para Saussure o significado se dar dentro do próprio sistema em oposição, quando um signo estabelece uma relação de oposição aos demais signos. As relações que Saussure falava esta no nível sintagmático em que o significado se dar pela oposição dos signos na cadeia linear da disposição dos signos; o outro era uma relação em que se estabelecia o sentido através da relação opositiva com o que está ausente do sistema, ou seja, se dar nas relações paradigmáticas. Nesse modelo de descrição linguística, o sistema por si só é quem estabelece as relações de sentido, e dessa maneira, sujeito que fala apenas manipula os elementos lingüísticos do sistema de maneira a ignorar o contexto, pois a relação de sentido não se dar fora do sistema, mas sim, dentro dele.

Uma defesa que é muito atual e reveladora em Saussure com relação ao sentido e a referência é sua defesa de significante e significado. Para ele o signo lingüístico é formado por duas partes: o significante ao qual Saussure denominou imagem acústica, que não é nem som nem palavra, mas uma imagem auditiva que se faz do signo; O significado é a outra parte do signo, esta é o conceito, ou seja, a representação mental que se faz da imagem acústica. Esta versão de Saussure é muito rica em relação a sua formulação teórica e tem sido bastante descrita pela Linguística moderna, ora concordando com Saussure, ora interpretado equivocadamente na visão de um Saussuriano.

Com significante/significado a noção de sentido e referência se dá dentro do próprio sistema lingüístico. É uma visão intralingüística, ou seja, o signo só pode significar dentro do sistema de uma língua. Nessa perspectiva não há um referente fora do sistema, ou extralingüístico, visto que o próprio Saussure exclui de sua tese tudo que era exterior a língua, inclusive o contexto onde a língua era usada. Um signo só significa no contexto do sistema formal da língua.

Outra noção defendida por Saussure e presente em Wittgenstein é a arbitrariedade do signo; E embora isso seja em Saussure uma preocupação eminente, em Wittgenstein isso não está bem claro, visto que a posição de Saussure já é uma interpretação possível, do que de alguma forma já era uma das defesas do Wittgenstein que tentou minimizar a linguagem em caracteres mínimos, ou seja, ele fez um tipo de convenção lógico-formal para as convenções arbitrárias já existentes. Wittgenstein tentou convencionar o convencionado em termos eminentemente formais e lógico-matemáticos.

Quanto a isso diz Saussure:

A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a idéia de que

o significado dependa da livre escolha de que fala [...] não esta ao alcance do indivíduo trocar alguma coisa no signo, uma vez que ele estabelecido num grupo lingüístico; queremos dizer que o significante é *imotivado* em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (op. cit. p. 83)

Essa defesa de Saussure está de acordo com a de Wittgenstein no ponto em que os dois aceitam que a linguagem é convencional, não representando nem uma conexão com a realidade empírica e que de alguma forma a linguagem é uma forma de organizar e dá sentido ao mundo, uma vez que categorizada convencionalmente a impressão que se tem é que a linguagem é natural. No entanto os dois se separam pelo fato de Saussure tentar fundar uma nova ciência, a Linguística, enquanto Wittgenstein estava mais preocupado, no *Tractatus*, em resolver o problema da linguagem ordinária, tentando diminuir ao máximo a sistema formal das línguas para que se tivesse um código universal entre os homens, para que a linguagem fosse única, lógico-formalmente, para todas as pessoas do planeta, uma preocupação muito contemporânea na cibernética e na ciência da computação.

2 | WITTGENSTEIN E O TRACTATUS LOGICO-PHILOSOPHICUS

O *Tractatus Logico-philosophicus* (Doravante TLF) é um livro atomista que se pretende ser uma teoria que minimaliza a linguagem ao mínimo, para a partir daí, tentar entender a linguagem humana em sua totalidade. O projeto de Wittgenstein é o de resolver finalmente todos os problemas de linguagem herdados da filosofia clássica, instituindo no *Tractatus* a redução dos caracteres linguísticos representativos de coisas para entender a linguagem a partir de um ponto de vista lógico-formal, materializado numa proposição lógico-matemática.

Para realizar seu projeto, Wittgenstein começa por introduzir novos conceitos no campo filosófico e a conceituar os elementos passíveis de análise para poder fundamentar os princípios, segundo, ele, norteadores da linguagem.

2.1 O mundo e os objetos

O mundo é tudo o que ocorre. O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas. O mundo é determinado pelos fatos, e por isto consistir em *todos os fatos*. A totalidade dos fatos determina, pois, o que ocorre e também aquilo que não ocorre. Os fatos, no espaço lógico, são o mundo. O mundo se resolve em fatos. (WITTGENSTEIN, 1921, p. 55).

Na defesa de sua tese, Wittgenstein entende que o mundo é representado por tudo o que nele ocorre, no entanto não é do mundo real que ele fala, é de um mundo figurativo constituído de linguagem e não qualquer linguagem, mas uma linguagem lógica e formal, na qual se situa os objetos que fazem desse mundo, mundo figurativo organizado formal e matematicamente.

Nesse íterim o mundo é só um espaço lógico onde se desenrolam os fatos, visto que o mundo é determinado pelos fatos que em sua totalidade o constituem, ou

seja, tudo o que acontece é um fato que conjugado com outros fatos determinam e constituem esse mundo.

Wittgenstein vai mais longe ao propor que o mundo lógico-formal constituído de fatos representantes das coisas do mundo, pode ser determinado por tudo àquilo que ocorre e que não ocorre, ou seja, uma coisa acontece porque outra deixou de acontecer e vice-versa. Uma coisa acontece, não por que é independente, mas porque a ausência de outra favorece seu acontecimento.

O sentido e a referência são determinados pela relação lógica entre os fatos dentro do mundo figurativo, ou seja, para algo fazer sentido é preciso que esteja em relação com um elemento referente dentro do sistema formal de uma dada proposição. Nessa perspectiva a referência é um fato que é a representação de uma coisa (objeto do mundo figurativo) que estabelece uma relação constitutiva de sentido dentro linguagem formal. Como “o mundo se resolve em fatos”, estes são por excelência a referência de sentido para o mundo criado a partir da linguagem lógico-formal.

Nessa perspectiva, para Wittgenstein:

O objeto é simples. Cada asserção sobre (*sic*) complexos se sobre complexos deixa-se a dividir numa asserção sobre (*sic*) suas partes constitutivas e naquelas proposições que descrevem inteiramente tais complexos. Os objetos formam a substância do mundo. Por isso não podem ser compostos. Se o mundo não tivesse possuído substância, para uma proposição ter sentido dependeria de outra proposição ser verdadeira. Seria possível traçar uma figuração do mundo (verdadeira ou falsa). (WITTGENSTEIN, 1921, p. 57)

O mundo figurativo é representado por objetos do mundo formal (ou imaginado) que conteria a substância que formaria o mundo. Dessa maneira, Wittgenstein encara o mundo como sendo uma figuração abstrata dos objetos que o compõem. Os objetos combinados formariam uma assertiva complexa que seria um estado de coisas que seria a representação formal do mundo. Nesse mundo, o sentido depende não do objeto imaginado em si, mas da relação que ele mantém com outra assertiva, que sendo verdadeira ou falsa determinaria a falsidade ou legitimidade desse objeto, ou seja, o sentido dependeria da referência adotada como falsa ou verdadeira.

Para Wittgenstein, os objetos são incolores, pois fazem parte de um mundo imaginado, não obstante, eles são a representação mental das coisas do mundo imaginado.

2.2 Os estados de coisas do mundo

Interessante é a defesa do autor do *Tractatus* sobre os estados de coisas. Os objetos do mundo imaginado formam a substância desse mundo numa forma figurativa da realidade. Essa figuração do objeto forma os estados de coisas. Nessa, os objetos se ligam uns aos outros formando uma cadeia ininterrupta de construção de sentido. A possibilidade de conexão entre os objetos forma uma estrutura que é uma representação dos estados de coisas para constituir os estados de coisas.

Nessa perspectiva, os estados de coisas representam o mundo, que pode ser

determinado ou não pelo estado de coisas. A existência ou não existência dos estados de coisas formariam o mundo, ou seja, o mundo é aquilo que ocorre e também aquilo que não ocorre, que representa uma realidade. A realidade seria um modelo de mundo figurado representado dentro de um espaço lógico. Nesse espaço lógico o sentido é determinado pelo referente da figuração do mundo dentro de uma linguagem lógica e formal. Ao lado da figuração pode aparecer a afiguração, uma forma coordenada dos elementos do mundo, forma que faz um elo com as coisas do mundo real. Por ser a figuração lógica e a afiguração ilógica, somente os elementos figurados no mundo podem fazer sentido, isto é, o sentido é ainda determinado pela lógica formal dentro do mundo figurado.

Com relação à figuração, Wittgenstein mostra que:

A figuração concorda ou não com a realidade, é correta ou incorreta, verdadeira ou falsa. A figuração representa o que representa, independentemente de sua verdade ou falsidade, por meio da forma da figuração. O que a figuração representa é o seu sentido. (Op. cit. p. 61)

A figuração representa um mundo figurado de tal maneira que independe dele, ou seja, como ela não é o mundo real pode muito bem discordar dele, mesmo por que não é por meio do mundo real que estabelecemos uma relação de sentido e referência. O referente é figurado tal qual o mundo é representado no mundo lógico-formal (metáfora do espelho) e o sentido é a relação desse referente com outros elementos do mundo figurado. Nesse ínterim, a figuração representa sempre um sentido, independente de seu objeto figurado, mesmo por que isso não é necessário já que este não depende dessa relação linguagem - mundo, a relação depende da relação dos objetos dentro dos estados de coisas para poder fazer sentido. Em outras palavras, a figuração do mundo na linguagem é sempre uma representação de sentido.

2.3 Verdade e falsidade

Sobre verdade e falsidade, assim escreve Wittgenstein no *Tractatus*:

Na concordância ou na discordância de seu sentido com a realidade consiste sua verdade e falsidade. Para reconhecer se uma figuração é verdadeira ou falsa devemos compará-la com a realidade. Não é possível reconhecer apenas pela figuração se ela é verdadeira ou falsa. Não existe uma figuração *a priori* verdadeira. (WITTGENSTEIN, 1921, p. 61)

A verdade/falsidade no *Tractatus* é uma relação de sentido entre as proposições dadas. Uma proposição é verdadeira se outra for verdadeira, isto é, a noção de verdade/falsidade depende do referente que a antecede. Em Wittgenstein, para saber se uma proposição é verdadeira ou falsa é preciso compará-la com a realidade. Esta, no entanto, é uma substância representada pela relação das coisas dentro da linguagem simbólica.

Só é possível reconhecer se uma proposição é verdadeira ou falsa se ela estabelecer uma concordância a ou discordância com os fatos do mundo figurativo.

“P” é “P” porque não é “B”, por exemplo, ou seja, “P” significa “P” porque não é um “Não P”; essa concordância e discordância é que é o referente de sentido de uma dada proposição. De uma forma ou de outra, o sentido é sempre algo interno ao sistema simbólico da linguagem. Verdade/falsidade são termos testados e não são *a priori* em termos de constituição de sentido.

2.4 O signo proposicional

Chamo de signo proposicional o signo pelo qual exprimimos o pensamento. E a proposição é o signo proposicional em sua relação projetiva com o mundo. À proposição pertence tudo que pertence à projeção, não, porém, o que é projetado. [...] A proposição, portanto, não contém seu sentido, mas a possibilidade de exprimi-lo. Está contida na proposição a forma de seu sentido, não, porém, seu conteúdo. O signo proposicional consiste em que seus elementos, as palavras, estão relacionados uns com aos outros de maneira determinada. O signo proposicional é um fato. (WITTGENSTEIN, 1921, p. 61).

O termo “signo proposicional” no *Tractatus* pressupõe não só o signo em si como representação mental de um objeto, mas também que, um signo sozinho nada representa, a não ser que venha numa proposição com um valor determinado. Esse valor depende da relação entre a verdade e falsidade do signo com a projeção do mundo. O signo é um nome que substitui as coisas na proposição e esta é uma cadeia de signos significativos.

Há no *Tractatus*, uma relação entre pensamento e linguagem, fato que será uma preocupação futura de psicólogos e linguistas. O pensamento é expresso por meio da linguagem que na proposição já traz um sentido intra-signo na linguagem lógico-formal. A proposição só tem sentido se for significativa, ou seja, a propriedade de dizer alguma coisa sobre os estados de coisas, isto é manter uma relação de sentido dos nomes de forma a constituir um dado sentido. A referência, nessa perspectiva, é o conteúdo proposicional e o sentido é a relação entre os objetos da proposição significativa no ínterim da linguagem simbólica lógico-formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wittgenstein e Saussure tentaram entender a linguagem a partir de pontos de vista que convergem e que divergem ao mesmo tempo. O primeiro, no campo de filosofia analítica tenta resolver os problemas de linguagem herdados da tradição filosófica, imprimindo seu nela seu espírito crítico e sua visão científica e filosófica, buscando um sentido para o estudo, ou pelo menos o entendimento da linguagem humana.

Saussure com seus anagramas (um estudo relegado?) deu a Linguística um objeto de estudo, a língua enquanto sistema abstrato de signos, o que inaugura uma nova forma de ver e de se estudar a linguagem humana.

Para Wittgenstein, o sentido e a referência existem a partir de um mundo

constituído de linguagem, ou melhor, de uma linguagem lógico-matemática, que foi um grande avanço para as teorias posteriores, embora ele mesmo desdiga isso depois nas “Investigações filosóficas”.

Para Saussure ao mesmo tempo em que inaugura uma nova forma de se estudar a linguagem humana, também se torna um divisor de águas, já que as noções de sentido e referência vão dá origem às ciências do significado e do significante, respectivamente. De uma forma ou de outra, Wittgenstein do *Tractatus* e Saussure do Curso de Linguística Geral deixaram para as várias ciências da posteridade um legado que pouco foi superado em termos lingüísticos e filosóficos, tendo em vista que tudo que eles disseram ainda continua a ser dito e redito em todas as partes do mundo.

Podemos concluir, sem que o que foi exposto até aqui não encerre uma verdade absoluta sobre os fatos de linguagem, mas que de alguma forma tentou-se falar dela num tipo de recorte teórico do sentido e da referência em dois autores que são a peça-chave de todo pensamento filosófico e lingüístico do século XX.

Entender a linguagem em sua plenitude é uma tarefa que ainda carece de muita pesquisa e, apesar de muito explorada a linguagem ainda é um grande enigma para o homem.

Saussure e Wittgenstein, embora distantes no tempo e no espaço, fizeram um entendimento semelhante quando se fala de sentido e referência na linguagem. Ambos, com a intenção de tornar a linguagem mais inteligível e entendível para seu estudo e compreensão, a trataram, nas épocas em questão, de uma linguagem lógica e formal, em que o sentido e a referência se faziam dentro de um conceito abstrato de linguagem, sem a intervenção e compreensão do mundo real e concreto.

REFERÊNCIAS

CÂMARA JÚNIOR. Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 14. ed. Vozes. Petrópolis: 1986.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. Cultrix. São Paulo: 1973. Martins Fontes, 2004.

HARRIS, R. **Language, Saussure and Wittgenstein: how to play games with words**. London: Routledge, 1988.

LOPES, Edward. **Fundamentos de linguística contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 232-335.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. (org.: Cháles Bally. (Albert Sechehaye) 27. ed. São Paulo.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph. **Tractatus lógico-philosophicus**. Trad. e Apres. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1921, 152 p.

SÉRIE CONCERTOS DIDÁTICOS DA “CONFRARIA DE LA YERBA”

Carla Eugenia Lopardo

Universidade Federal do Pampa

Bagé – Rio Grande do Sul

RESUMO: Neste artigo apresento o projeto de extensão universitária “Confraria de la Yerba” relatando algumas das suas iniciativas envolvendo a universidade, a escola e a comunidade como um todo. Este projeto possibilita, além da integração dos alunos em diversos espaços de aprendizagem musical e outros espaços culturais, a articulação com diversos contextos sócio-educativos, objetivando divulgar a música platina e, com isto, a música cantada em língua espanhola, assim como a apresentação de instrumentos autóctones da região e os diversos modos de compor e interpretar a(s) música(s). Tem-se como objetivo desenvolver a ação pedagógica, adotando postura interdisciplinar e de trabalho em equipe, construindo competências e saberes educacionais, além de colaborar com a formação musical dos integrantes do grupo estimulando a prática musical em conjunto e desenvolvendo processos de criação colaborativa. A metodologia adotada neste projeto é de caráter interdisciplinar, articulando os saberes e fazeres construídos desde as práticas realizadas em componentes curriculares da Licenciatura em Música e em outros espaços de aprendizagem,

contemplando as experiências prévias dos integrantes do grupo articuladas com as novas vivências e saberes. As avaliações dos eventos realizados e autoavaliações de cada integrante contribuem para o desenvolvimento do grupo em geral, de suas ações didático-musicais, comunitárias e performáticas, colaborando para o crescimento pessoal e grupal. Espera-se contribuir, com este projeto, para a ampliação de espaços diversificados de divulgação da música regional, platina e latino-americana atingindo os mais diversos públicos, desde uma perspectiva didático-musical e social.

PALAVRAS-CHAVE: concertos didáticos, música autoral, comunidade.

ABSTRACT: In this article I present the university extension project “Confraria de la Yerba”, reporting some of its initiatives involving the university, the school and the community as a whole. This project allows, in addition to the integration of students in diverse spaces of musical learning and other cultural spaces, the articulation with diverse socio-educational contexts, aiming to divulge the platinum music and, with this, the music sung in spanish language, as well as the presentation of autochthonous instruments of the region and the different ways of composing and interpreting the music (s). The objective is to develop pedagogical action, adopting interdisciplinary

and teamwork, building skills and educational knowledge, and collaborate with the musical formation of the members of the group by stimulating musical practice together and developing collaborative creation processes. The methodology adopted in this project is of an interdisciplinary nature, articulating the knowledge and practices built from the practices carried out in curricular components of the Licenciatura in Music and in other learning spaces, contemplating the previous experiences of the group members articulated with the new experiences and knowledge. The evaluations of the events carried out and self-assessments of each member contribute to the development of the group in general, its didactic-musical, community and performance actions, collaborating for personal and group growth. It is hoped to contribute, with this project, to the expansion of diversified spaces for the dissemination of regional, platinum and Latin American music reaching the most diverse audiences, from a didactic-musical and social perspective.

KEYWORDS: didactic concerts, author music, community.

1 | INTRODUÇÃO

A Confraria de la Yerba é um projeto de extensão universitária. Trata-se de um grupo musical constituído por alunos e ex-alunos de um curso de licenciatura em música da região sul do Brasil. O grupo originou-se a partir das aulas de um componente curricular de graduação voltado para as práticas pedagógico-musicais no final do semestre 2016/1, com o intuito de apresentar a um grupo de crianças da turma de musicalização de um conservatório da cidade – as quais participaram das práticas didático-musicais do componente curricular – um repertório de músicas infantis e populares como encerramento de tais práticas. Assim, a Confraria de la Yerba se constituiu como grupo, fazendo apresentações musicais no campus da universidade e iniciando projetos de música para crianças, com apresentações em vários pontos culturais da cidade aproximando a comunidade à universidade, divulgando a música platina, regional, latino-americana e de raiz popular em diversos espaços. O grupo, inicialmente, era constituído, em sua maioria, por alunos da licenciatura em música, mas com o passar do tempo alguns dos seus integrantes se formaram, outros migraram para outros cursos e, conseqüentemente, a Confraria de la Yerba hoje se constitui num grupo musical composto integralmente por ex-alunos mais a coordenadora da proposta quem atua como professora no curso de graduação.

O repertório construído, em função dos diversos públicos, é pensado com o intuito de divulgar a cultura regional e a música platina integrando as expressões musicais do Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina, especialmente a música popular destas culturas musicais *hermanas*. Além disso, o repertório infantil está sendo contemplado através da interpretação de obras regionalistas e de autoria do grupo, com um trabalho intensivo de pesquisa e criação coletiva.

Os instrumentos incluídos na proposta são, entre eles, acordeom, baixo, violões,

flauta transversal, quena, charango, cajón e percussão, além do trabalho vocal que permeia todo o repertório do grupo, tanto nas peças autorais quanto na músicas de compositores reconhecidos na região, realizando arranjos vocais próprios. Neste sentido, a Confraria é constituída por multi-instrumentistas, isto é, cada integrante toca mais de um instrumento, podendo variar as possibilidades de interpretação de cada música, uma habilidade que é desenvolvida ao longo da formação acadêmica dos discentes os quais atravessam por diversos componentes das práticas instrumentais em conjunto, que estimulam o fazer musical coletivo. Este projeto possibilita, além da integração dos seus integrantes em diversos espaços de aprendizagem musical e outros espaços culturais, a articulação com outros cursos do campus e outros campi, objetivando divulgar a música platina e, com isto, a música cantada em língua espanhola; os instrumentos autóctones da região e os diversos modos de compor e interpretar música(s).

A existência e manutenção deste projeto são de grande importância para incentivar o diálogo entre a universidade e a sua comunidade, fortalecendo o compromisso da universidade com a expressão musical da região. A participação dos alunos em projetos de extensão que possibilitem expandir seus conhecimentos como músicos-artistas e educadores, é de extrema importância para a formação profissional e humana destes futuros docentes, pois, a experiência prática aliada ao conhecimento pedagógico, contribuirá para a formação de um grupo multidisciplinar em sua metodologia de trabalho. Neste sentido, são objetivos deste projeto:

1. Integrar a comunidade acadêmica à comunidade local, para o desenvolvimento de saberes e fazeres no âmbito músico-cultural deste projeto.
2. Colaborar com a formação musical dos alunos de graduação da universidade participando em um grupo que estimula a prática musical em conjunto.
3. Difundir a universidade em eventos locais, regionais e internacionais através de concertos e apresentações da Confraria de la Yerba e também através de intercâmbios com projetos culturais alinhavados com esta proposta.
4. Interagir com os diversos campi e cursos realizando apresentações musicais, oficinas ou concertos didáticos em outras cidades da região.
5. Estimular nos alunos participantes do projeto o aspecto pedagógico estabelecendo o diálogo entre a teoria e a prática a partir do contato com a realidade social e escolar, complementando a própria formação, articulando com as práticas de estágio supervisionado obrigatório e outros componentes curriculares relacionados com as práticas interpretativas e pedagógicas.
6. Qualificar a formação de estudantes universitários pela participação em projetos de extensão;
7. Promover a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, o público envolvido neste projeto de extensão, que visa à realização de uma série de concertos voltados para a comunidade como um todo, reúne públicos de todas as idades e de diversos espaços sociais, desde crianças e jovens em idade escolar

até idosos em lares e asilos. Algumas das ações já desenvolvidas pelo projeto serão apresentadas neste texto mostrando um pouco dos resultados parciais e projetando aquilo que poderá ser feito junto à comunidade em diálogo com a universidade.

2 | DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada neste projeto é de caráter interdisciplinar, articulando os saberes e fazeres construídos desde as práticas realizadas em componentes curriculares da Licenciatura em Música e em outros espaços de aprendizagem, contemplando as experiências prévias dos integrantes do grupo e articulando com as novas vivências e saberes. No começo do projeto eram realizados encontros semanais de duas horas para o desenvolvimento de pesquisa, ensaio e organização do repertório; definição de cronograma de apresentações; articulação do trabalho com outras instituições, cursos, campi e espaços; divulgação de eventos; avaliação de propostas e autoavaliação do desenvolvimento do projeto; dentre outras ações. Atualmente, com a participação de ex-alunos que moram em cidades diferentes, os encontros são mais esporádicos e projetados considerando a agenda de compromissos de cada integrante, tais como ensaios, apresentações, gravações, etc. As tarefas são distribuídas entre os integrantes do grupo objetivando o trabalho de cada um, suas possibilidades em termos de tempo e capacidades de planejamento, elaboração e execução da proposta.

Ações de divulgação são desenvolvidas, paralelamente, através da articulação com outros projetos de extensão coordenados por um técnico administrativo do campus. Dentre os locais, público alvo e tipos de atividades musicais desenvolvidas, podemos elencar os seguintes espaços: asilos, sociedades de fomento à cultura regional, associações, instituições beneficentes, cursos de formação técnica estadual, escolas, dentre outros espaços da cidade e seu entorno.



Figura 1: Confraria de la Yerba na Associação de Amigos do Banco do Brasil, novembro de 2016.

Foto: Acervo pessoal

Dentre as ações do projeto encontram-se atividades que dialogam com a comunidade acadêmica do campus e de outros campi, com as escolas e com o público em geral. Podemos mencionar, entre elas, as II Jornadas de Reflexão sobre Ensino de Línguas do Curso de Línguas Adicionais; concerto autoral na Feira do Livro da cidade; a realização do “Show da Confraria com Pirisca Grecco e Pedro Ribas” no teatro do Centro Histórico de Santa Thereza e a realização de “Concertos Didáticos” para as escolas da região no auditório da universidade e nas respectivas instituições escolares.



Figura 2: Coral Infantil participando do show da Confraria de la Yerba.

Foto: Acervo pessoal



Figura 3: Confraria de la Yerba no Teatro Santa Thereza, Dez. de 2017.

Foto: Acervo pessoal

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

No que se refere à dimensão do ensino, as experiências realizadas no

componente curricular “Educação Musical: Prática e Ensino I”, levaram a pensar numa forma de aproximar o público infanto-juvenil a um repertório menos explorado, mas com um potencial pedagógico de grande significância. Assim, surgiu o projeto dos concertos didáticos, voltados para as escolas, a partir do qual a Confraria de la Yerba se apresentou, pela primeira vez, no auditório do campus, para aproximadamente 80 crianças da E.M.E.F. “Professor Peri Coronel”. Dando continuidade a esta ideia o presente projeto pretende ampliar as possibilidades realizando concertos didáticos com outras escolas, indo ao encontro dos alunos, famílias e professores.

No âmbito da pesquisa, este projeto permitiu aprofundar e sistematizar os modos de organização dos eventos a serem desenvolvidos através do planejamento, a observação como instrumento de avaliação e a elaboração e construção de repertório voltado para os mais diversos públicos. A pesquisa sobre tendências na produção de concertos didáticos ou outros eventos foi realizada ao longo dos encontros com o grupo através de análise de repertório, de vídeos e propostas didático-musicais de outros grupos musicais ou bandas. Além disso, outros projetos de ensino, pesquisa e extensão se somaram colaborando com esta proposta, como no caso do Curso de Enologia, através do projeto de extensão “Conhecendo o Vinho”, no qual a Confraria de la Yerba já participou como grupo musical convidado.

Os instrumentos de avaliação implementados no decorrer da proposta foram desenvolvidos, pelo público-alvo da ação, através da participação nos eventos realizados com o retorno imediato do público após cada apresentação musical, bem como, a realização de atividades durante e após os concertos didáticos destinados às escolas da rede pública e/ou privada com a entrega de panfletos contendo atividades lúdico-musicais as quais possibilitavam interagir com as experiências vivenciadas pelos alunos ao longo do concerto. A seguir, o material didático oferecido para as crianças das escolas que assistiram as apresentações musicais do grupo, com atividades para completar ao longo da audição das músicas do repertório:

Série Concertos Didáticos



CONFRARIA
DE LA YERBA
*Apresenta:
"Sonhos de Criança"*

24 de novembro - 16hs

Convidamos você a participar desta experiência musical através dos sentidos...
Ouvidos bem abertos porque vamos fazer um passeio pelos sons da Confraria!

Qual é o instrumento que nasceu do Tatu Bola? Faz um círculo nele...



Na canção "Receita da Bruxa" quais destes ingredientes estão na poção?

Beterraba Tatu de macaco Olho de sapo Manjerição

A bruxinha para pintar!



Completa as palavras que faltam no refrão da canção "SONHOS DE CRIANÇA":

"DE CRIANÇA TENHO
QUE EU QUERO PODER CONTAR
POIS DOS TEMPOS DE
TENHO MUITO PRA LEMBRAR, PRA LEMBRAR"

Desafio sonoro: Qual é a canção da Confraria de La Yerba na qual os passarinhos participam? Marca com um X a opção certa!

MERCEDITAS O JOÃO E A RITA MEU PEQUENO CASTELO

Unir com flechas o instrumento e o nome dele:

QUENA
ACORDEON
PANDEIRO
FLAUTA
TRANSVERSAL



Agora a deixar a imaginação voar!!!

Desenha a canção que tu mais gostou da Confraria e envia o teu desenho para publicar na nossa página: www.facebook.com/confrariadelayerba/



A **Confraria de la Yerba** é um grupo formado por alunos do Curso de Licenciatura em Música coordenado pela Profª Carla Lopardo. O conjunto interpreta músicas do repertório latino-americano, platino e infantil. O objetivo da **Confraria de la Yerba** é contribuir para a criação de espaços onde a cultura platina e latino-americana seja valorizada e apreciada através da sua música.



Integrantes:
Carla Lopardo
Hérick Vaz
João Vitor Cembranel
Joel Follmann
Maurício Daneres
Rafael Oliveira



Figura 4: Panfletos entregues ao público nos concertos didáticos.

Fonte: Autoria do grupo.

Além disso, é possível interagir com o público-alvo através da página da Confraria de la Yerba, com depoimentos e com mecanismos de avaliação da própria página: www.facebook.com/confrariadelayerba/. Por sua vez, a equipe executora realiza encontros presenciais ou através de grupo de conversas de aplicativo junto aos integrantes do grupo, nos quais são pensadas atividades de planejamento, incluindo pesquisa de repertório, sugestões e ensaios de peças novas, criação coletiva de músicas e organização e avaliação das apresentações musicais realizadas dentro e fora do contexto da universidade. Nesses encontros, as avaliações dos eventos já realizados e autoavaliações de cada integrante contribuem para o desenvolvimento do grupo em

geral, de suas ações didático-musicais, comunitárias e performáticas, colaborando para o crescimento pessoal e grupal.

4 | NOVOS HORIZONTES

Considerar as escolhas dos integrantes do grupo por determinados gostos musicais é um aspecto importante levando em conta a pluralidade de vivências e experiências musicais do cotidiano, ou seja, explorar o universo musical como reflexo de vida e das experiências estéticas que a pessoa vivencia diariamente estabelecendo conexões entre o que se escuta, o que se interpreta e o que se cria.

Contudo, este projeto busca desenvolver práticas de composição colaborativa entre os integrantes da Confraria de la Yerba. Nessa perspectiva, observamos que os conhecimentos criativos dos integrantes do grupo foram fundamentais para gerar uma rede de compartilhamento de ideias composicionais, evidenciando a interação desses integrantes na colaboração equitativa nos processos de criação musical.

Numa nova fase de elaboração de projetos colaborativos e produção de eventos e shows relacionados com as temáticas apresentadas neste relato, iniciamos o caminho de criação desde uma perspectiva multidisciplinar somando ao fazer musical também a produção literária e audiovisual, com parcerias entre escritores, desenhistas e músicos.

O foco está na elaboração de um livro didático-musical que trabalhará aspectos literomusicais e das artes visuais através de uma história contada por canções compostas pela Confraria de la Yerba desenvolvendo um processo de criação colaborativa, com arranjos das músicas voltadas ao universo infantil e com produção musical própria na fase de gravação das canções. Futuramente, a ideia do projeto literomusical é transformar o livro numa peça musical para as escolas, com montagem de produção audiovisual interagindo com elementos sonoros e visuais através da performance ao vivo das músicas que contam histórias representadas pelos personagens contidos nas mesmas. A obra, direcionada para o público infantil, terá parcerias com roteiristas, desenhistas, grafiteiros, artistas de rua, circenses e músicos que colaborarão na montagem e produção do espetáculo.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Espera-se, com esta proposta, atingir não somente as crianças e suas famílias, mas também, pessoas das mais diversas esferas culturais, contribuindo na ampliação de espaços diversificados de divulgação da cultura musical regional, platina e de cunho infantil desde uma perspectiva didático-musical e social. Contudo, tem-se como propósito estreitar ainda mais a relação universidade-comunidade-escola, fazendo desta relação um vínculo indissolúvel, articulado, integrado, a partir do qual possamos

compreender quais são as necessidades de cada esfera e contempla-las desde o lugar que compete a cada um.

Sendo parte do espaço universitário, este projeto almeja ouvir as diferentes vozes e dar forma a um modo de integrar a vida acadêmica com a vivência do dia a dia. O projeto literomusical da Confraria de la Yerba, através da sua obra autoral e de responsabilidade social, almeja oportunizar momentos e espaços de apreciação e divulgação da nossa cultura, para que eles sejam valorizados e multiplicados.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. **Arranjo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

BORTOLI, Cristiane de; ROMEU, José Roberto Lemos. **Recital didático**: ensino e aprendizagem musical para formação de plateia. 2011. 58 f., il. Monografia (Licenciatura em Música)— Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Rio Branco, 2011.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da Performance Musical. **Revista Opus**, Goiânia, v.15, n.2, p.105-124, dez-2009.

GUEST, Ian. **Arranjo: método prático**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2009.

LIMA, Glesse Maria Collet de Araújo; et al. Processo educativo em um grupo orquestral universitário: relato de experiência. In: XVII Encontro Anual da ABEM, 2008, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo, out. 2008, p. 01-06.

SOARES, Gina Denise Barreto. Um Concerto Didático: Representações Sociais em Música e Educação. In: II Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em Música, UNIRIO, 2012, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro, nov. 2012.

SOUZA, Jusamara. (Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, p. 11 – 19, mar. 2005.

SOFRIMENTO AMOROSO E FINITUDE DO AMOR NA CANÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE DUAS CANÇÕES

Carlos Vinicius Veneziani dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
São Paulo – SP

Gabriela Ramalho da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: A canção, enquanto expressão artística, possui especificidades estéticas e necessita de uma abordagem técnica específica que possa contemplá-las. Essa abordagem deve prestigiar o seu modo de integração entre melodia e letra e sua relação com a posição discursiva do enunciatário. Este artigo pretende estudar o sofrimento amoroso e a finitude do amor nas canções brasileiras passionais separando-as em duas subcategorias: canções passionais que enfatizam a perda e o sofrimento amoroso em si e canções que enfatizam a possibilidade de restauração dos vínculos rompidos. Analisamos as canções *Quase um segundo*, de Os Paralamas do Sucesso e *De janeiro a janeiro*, interpretada por Roberta Campos e Nando Reis. Para a análise, empregamos diagramas melódicos próprios da metodologia da semiótica da canção. Adotamos como base teórica as perspectivas de Diana Luz Pessoa de Barros (2005; 2011) no que diz

respeito a definição de texto sincrético, e de Luiz Tatit (2007; 2012; 2016) e Luiz Tatit & Ivã Carlos Lopes (2008) no que diz respeito ao método de análise e proposição da tricotomia passional. Também utilizamos alguns pressupostos teóricos de Peter Dietrich (2008) no que diz respeito à mesma teoria. Como resultado e conclusão vimos que os sofrimento amoroso produz sentido, nas canções analisadas, de duas maneiras, remetendo a dois tipos de passionalização, com *Quase um segundo*, exemplificando características da primeira categoria e *De janeiro a janeiro* associada à segunda.

PALAVRAS-CHAVE: Canção. Semiótica. Música.

ABSTRACT: Pop songs, as artistic way of expression, have aesthetic specificities and need specific technical approach to be analyzed. This approach must embrace the mood of integration between lyrics and melody and the relation with discursive position of enunciatee. This article intends to study suffering for love and love finitude on Brazilian pop songs, separating them in two subcategories: songs that emphasize the loss and suffering, and songs that emphasize the possibilities of love links recovery. We analyzed pop songs *Quase um segundo*, by Os Paralamas do Sucesso e *De janeiro a janeiro*, by Roberta Campos and Nando Reis. We used

melodic diagrams, according principles of songs semiotics. We used as theoretical bases books of Diana Luz Pessoa de Barros (2005; 2011), Luiz Tatit (2007; 2012; 2016), Luiz Tatit & Ivã Carlos Lopes (2008), and Peter Dietrich (2008). As conclusion of the research, we confirm the idea of two ways to express love feelings on pop songs, each one exemplified by one of the songs analyzed.

KEYWORDS: Songs. Semiotics. Music.

1 | INTRODUÇÃO

A canção, como expressão artística que possui especificidades de construção e estrutura comunicacional, também necessita de uma abordagem técnica específica para sua análise e interpretação enquanto texto estético. Essa análise deve prestigiar seu modo particular de interação com o enunciatário. Reconhecendo a força de sua história, podemos afirmar que uma técnica cancionista brasileira foi gestada no início do século XX, primeiramente por meio da evolução natural das brincadeiras de rua ou dos salões residenciais do século XIX e, em seguida, como solução para a demanda tecnológica que fez o Brasil ingressar na era do gramofone entre os séculos XIX e XX (TATIT & LOPES, 2008, p. 15).

A presença do tema *amor* nas músicas nacionais é recorrente, e mais ainda o subtema do sofrimento amoroso, que está presente desde as primeiras composições populares do país. Os cancionistas, em geral, procuram expressar angústias comuns aos seres humanos, inclusive as de cunho amoroso, por meio de sua técnica de composição. Nesse sentido, entendemos que as canções brasileiras com esse tema formam um *corpus* importante para uma pesquisa aprofundada. Assim, torna-se pertinente investigar, nesse material, como se dá a representação do sofrimento amoroso e a finitude do amor.

O objetivo desta pesquisa e artigo, que são resultado de projeto de Iniciação Científica desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, é verificar, a partir de análise semiótica, a pertinência da tricotomia categorial passional proposta por Luiz Tatit (desaceleração, saltos intervalares e transposição brusca de registro) e o modo como ela se articula com aspectos musicais como a amplitude da tessitura, a gradatividade da evolução e a tensão expressa pelo conteúdo das letras, constituindo subcategorias dentro da passionalização de modo a demonstrar como se expressa sofrimento amoroso nas canções do *corpus*. Uma dessas subcategorias seria aquela em que as canções passionais enfatizam a dor da perda e o sofrimento amoroso em si; outra estaria associada às que enfatizam a possibilidade de restauração dos vínculos rompidos. Esses dois grupos apresentam características distintas entre si, mas também traços comuns entre os fonogramas que os representam nesta análise.

Para comprovar essa hipótese, utilizaremos como fundamentação teórica a definição de texto sincrético apresentada pela autora Diana Luz Pessoa de Barros

(2005; 2011). Utilizaremos também, mais amplamente, as obras de Luiz Tatit (2007; 2012; 2016) e Luiz Tatit & Ivã Carlos Lopes (2008), no que diz respeito ao método de análise e à proposição da tricotomia passional dentro da teoria da semiótica da canção. Também aproveitaremos alguns pressupostos teóricos de Peter Dietrich (2008) no que diz respeito a mesma teoria.

Como *corpus* foram escolhidas duas canções de sucesso e reconhecimento crítico, com temática amorosa. Foram selecionados fonogramas da fase moderna da música popular nacional, pós bossa-nova, na qual muitos processos composicionais se estabeleceram. Eles são: *Quase um segundo*, interpretada e composta por Herbert Vianna (Os Paralamas do Sucesso) e *De janeiro a janeiro*, composta por Roberta Campos e interpretada por Roberta Campos e Nando Reis, ambas acessadas por meio da rede social de vídeos *YouTube*.

O *corpus* será analisado a partir de diagramas melódicos. Esses diagramas consistem em tabelas de coluna única, com linhas horizontais. Cada espaço representa uma nota da escala musical cromática. Em linguagem musical, considerando a distância intervalar entre as notas, cada espaço da tabela representa uma nota em intervalo de tom ou de semitom (dependendo da nota utilizada). Nesses espaços serão alocadas as sílabas da letra da canção encaixadas na respectiva nota, em sequência, segundo a melodia do canto (TATIT, 2007, p. 31). O processo de produção desses diagramas consiste em ouvir a canção e, com o auxílio de um instrumento musical (neste caso, teclado e violão), descobrir a nota em que se encaixam as sílabas da letra na melodia. Desse modo, torna-se possível analisar os saltos intervalares e a progressão musical dentro do campo de tessitura.

A partir das análises, observaremos no *corpus* as subcategorias do efeito passional de locução em seus campos de tessitura, atentando para a amplitude vocal explorada pelo intérprete, que é recurso fundamental da passionalização.

2 | A CANÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO

A ideia de canção, em qualquer período histórico em que fosse tomada, sempre esteve associada à ideia de voz humana. Henrique Autran Dourado, no *Dicionário de Termos e Expressões da Música*, a define como “música breve para canto acompanhado por instrumento, grupo ou mesmo desacompanhada” (DOURADO, 2008, p. 66). Essa definição já nos dá a clareza de que, entre os elementos musicais, é a voz humana que é imprescindível à canção.

Com o desenvolvimento da indústria fonográfica e a expansão da radiofonia, as canções adquiriram outro estatuto estético, sendo compartilhadas por milhões de pessoas e adaptando-se, em termos de formato e escolhas de arranjo, às limitações físicas dos veículos que as faziam circular. Teve origem, assim, a canção popular típica do século XX e que manteve sua força intacta no século XXI.

O desenvolvimento da canção enquanto produção cultural proporcionou-lhe características, tanto na composição como na fruição, que lhe garantiram independência em relação à ópera, à música instrumental e à música de orquestra. A canção, no âmbito popular, adquiriu estatuto de linguagem artística independente e foi tratada dessa forma por seus produtores, mesmo que poucas vezes tenham sido apontadas as particularidades que justificassem esse tratamento diferenciado. Entre as décadas de 1970 e 1980, foi o cancionista e linguista brasileiro Luiz Tatit quem primeiro identificou e explicitou a principal particularidade da linguagem cancional:

Uma pesquisa sobre canção popular jamais poderá abolir o fator entoação. Os cancionistas - peritos na técnica de integrar melodia e letra - não se atêm a um pensamento propriamente musical. Sua habilidade (...) está em converter os discursos orais, cuja sonoridade é por natureza instável, em canções estabilizadas do ponto de vista melódico e linguístico, de modo que o próprio autor e seus intérpretes-cantores possam reproduzi-las conservando a mesma integridade. Se esse processo de conversão prevê necessariamente a incorporação de regras musicais (ritmo e reiterações de toda ordem), a motivação dos contornos melódicos selecionados para cobrir os segmentos linguísticos funda-se num hábito eminentemente entoativo. (TATIT, 2007, p. 157)

Os estudos de Luiz Tatit buscam reconhecer que a entoação seria um elemento tão ou mais importante para a análise das canções quanto a melodia e a letra.

3 | A SEMIÓTICA DE GREIMAS E A SEMIÓTICA DA CANÇÃO

Para a semiótica de linha francesa, fundada por Algirdas Julien Greimas (semiótica greimasiana), existem duas definições de texto: a primeira diz que texto é um todo de sentido, um objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário, um “objeto de significação”: é preciso ser feita uma análise interna e estrutural do texto (BARROS, 2005, p. 11-12). A segunda definição considera o texto como um objeto de comunicação inserido em um contexto cultural, social e determinado por formações ideológicas. Nessa segunda definição, é preciso uma análise externa, ou seja, uma análise do texto em relação ao contexto social e histórico que o envolve e que acaba por lhe dar sentido. Para a semiótica greimasiana, o texto é concebido nessa dualidade, e é preciso investigar tanto o aspecto interno e estrutural quanto o externo: o texto tanto como objeto de significação quanto como objeto de comunicação. O texto pode ser tanto linguístico (oral ou escrito), como visual, gestual (pintura, dança, etc.) ou ainda sincrético, de mais de uma expressão. Segundo Diana Luz Pessoa de Barros:

O texto (...) pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito - uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças -, quanto um texto visual ou gestual - uma aquarela, uma gravura, uma dança -, ou, mais frequentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão - uma história em quadrinhos, um filme, **uma canção popular** (BARROS, 2011, p. 8, grifos nossos).

A canção como texto e linguagem sincrética também pode ser objeto de análise da semiótica. Ela se caracteriza por essa multiplicidade de elementos de linguagem

em sua composição e seu estudo exige campo teórico capaz de correlacionar esses elementos dentro de uma proposta unitária de comunicação. A semiótica da canção, teoria desenvolvida por Luiz Tatit a partir dos elementos da semiótica de linha francesa, mostrou resultados muito significativos na análise da canção popular brasileira, pois busca analisar cada canção como um todo de sentido, tendo como base de análise o conjunto letra e melodia, de forma que poesia e música não podem ser analisados separadamente.

Os estudos do autor, voltados para a canção popular fonográfica e radiofônica, buscaram dar conta da especificidade de seu objeto. Nessa perspectiva, lograram superar as tentativas anteriores, conforme aponta Peter Dietrich:

Todos os trabalhos acadêmicos defendidos ou publicados sobre música popular até o início da década de 80 dedicam-se quase exclusivamente ao estudo da letra. Até então não existia uma ferramenta capaz de descrever, dentro de um campo teórico homogêneo, a interação entre os fenômenos verbais e musicais presentes na canção. Essa lacuna foi preenchida pela Semiótica da Canção, cujo foco de estudo era justamente a melodia das canções, ponto de interseção entre o verbal e o musical, conduzida pela “dicção” do compositor e do intérprete. Neste sentido, a acepção de canção se aproxima ao conceito de “palavra cantada”, em oposição à “palavra falada”, ou seja, a fala cotidiana. (DIETRICH, 2008, p. 15)

O fundamento da teoria de Luiz Tatit reside na classificação dos modos de compatibilidade entre melodia e letra. O pressuposto teórico básico é o de que:

Qualquer que seja o projeto de canção escolhido, e por mais que a melodia tenha adquirido estabilidade e autonomia nesse projeto, o lastro entoativo não pode desaparecer, sob pena de comprometer inteiramente o efeito enunciativo que toda canção alimenta. A melodia captada como entoação soa verdadeira. É a presentificação do gesto do cancionista (TATIT, 2012, p. 12-13).

Tatit e Lopes propõem os *modelos de integração da melodia com a letra* (2008, p. 17). Para os autores, existem três níveis ou três modelos de compatibilidade entre melodia e letra que se manifestam na canção com graus de dominância. O primeiro modelo – efeito figurativo de locução – caracteriza-se pela aproximação à maneira cotidiana de construir as frases, somada à presença melódica existente neste tipo de linguagem. A melodia se adapta à letra e se comporta de maneira flexível, fugindo da métrica, aproximando-se da conversa diária. A variação entoativa em determinados trechos da canção produzirá impressões de exclamação, hesitação e indagação (TATIT; LOPES, 2008, p. 17-18).

O segundo modelo – efeito temático de locução – caracteriza-se pela integração baseada em um processo de celebração. Os motivos da letra giram em torno da exaltação da mulher desejada, uma data, gênero musical, terra natal ou acontecimento, enquanto na melodia haverá uma tendência à formação de temas que funcionam de maneira complementar à letra. Neste modelo, prevalece a relação de identificação entre o sujeito e os valores atribuídos ao objeto, e a concentração melódica, pela qual as diferenças de andamento tendem a retornar ao centro da melodia. O recurso do refrão e um menor campo de tessitura (menor e maior nota que o cantor atinge na

canção) são características do modelo temático de locução (TATIT; LOPES, 2008, p. 18-20).

Por fim, o terceiro modelo – efeito passional de locução, ou passionalização – possui dois tipos. O primeiro é caracterizado pelo restabelecimento dos elos perdidos, demonstrando, na letra, a ausência do outro, o sentimento de distância, de perda ou necessidade de reconquista. Esse modelo explora amplamente o campo de tessitura. Quanto à melodia, utiliza-se da desaceleração do andamento, valorizações vocálicas e desigualdade temática (TATIT; LOPES, 2008, p. 21-22).

A distância entre sujeito/sujeito ou sujeito/objeto está relacionada ao percurso melódico. Assim, quanto menor a uniformidade dos motivos, maior a distância e o percurso entre os elementos melódicos, culminando em um maior aproveitamento do campo de tessitura e uma tendência à verticalização (ascendência ou descendência das notas) (TATIT; LOPES, 2008, p. 22-23).

Em contraposição ao segundo modelo (tematização), neste primeiro tipo do terceiro modelo (passionalização), a imprevisibilidade é caracterizada pela presença de saltos intervalares – presentes no campo de tessitura, com o intuito de amenizar passagens bruscas no interior da escala – e transposições de registro – parte da canção em região grave, outra em região aguda da escala.

No segundo tipo do modelo de passionalização, a letra está vinculada ao distanciamento entre sujeitos somado a um intenso vínculo temporal. Há uma esperança, materializada na evolução do percurso melódico, de que o tempo pode resolver o conflito. Quanto à melodia, diferente do tipo anterior, mostra-se contínua, tendo a verticalidade preenchida de modo gradual em relação ao campo de tessitura. O andamento é desacelerado, e nesse caso há um controle maior do restabelecimento do percurso melódico. Essa evolução mais controlada da melodia está mais ligada aos projetos de conquista a longo prazo e à saudade.

Segundo Tatit e Lopes (2008, p. 28), não há nenhuma canção que se restrinja a apenas um desses modelos. Existe uma interação entre os três modelos, o que leva a uma correspondência entre o segundo e terceiro modelos quanto a complementaridade e a centralidade. No efeito temático os recursos centrais (tematização e refrão) correspondem aos recursos complementares do efeito passional (graus imediatos e gradação). Seguindo a mesma lógica, os recursos centrais (salto e transposição) correspondem aos recursos complementares do efeito temático (desdobramento e outras partes).

Para esta pesquisa está sendo explorado o modelo da passionalização, usando como *corpus* canções passionais.

4 | A CANÇÃO, O SENTIMENTO E A MELODIA

Iniciaremos a análise comparativa das canções primeiramente por meio das categorias tradicionais da semiótica greimasiana (etapas do percurso gerativo

de sentido) e posteriormente realizaremos a análise com base nos parâmetros da semiótica da canção, utilizando como ferramenta os diagramas melódicos já citados anteriormente.

Começaremos por *De janeiro a janeiro* (CAMPOS, 2013) que é a oitava faixa do álbum *Sei: Como Foi em BH*, de Nando Reis. A canção foi composta por Roberta Campos e interpretada pela cantora em parceria com Nando Reis. A música também está presente no disco da compositora, porém focaremos no fonograma gravado no já referido álbum. Esse disco, por sua vez, é um trabalho do cantor e compositor gravado em estúdio, embora o repertório seja o mesmo do DVD homônimo, que se trata de um registro de um show em Belo Horizonte.

A seguir, veremos texto verbal integral conforme a audição do fonograma:

De Janeiro a Janeiro

(Roberta Campos/ Nando Reis)

1 Não consigo olhar no fundo dos seus olhos

2 E enxergar as coisas que me deixam no ar, deixam no ar

3 As várias fases, estações que me levam com o vento

4 E o pensamento bem devagar

5 Outra vez, eu tive que fugir

6 Eu tive que correr, pra não me entregar

7 Às loucuras que me levam até você

8 Me fazem esquecer que eu não posso chorar

9 Olhe bem no fundo dos meus olhos

10 E sinta a emoção que nascerá quando você me olhar

11 O universo conspira a nosso favor

12 A consequência do destino é o amor

13 Pra sempre vou te amar

14 Mas talvez você não entenda

15 Essa coisa de fazer o mundo acreditar

16 Que meu amor não será passageiro

17 Te amarei de janeiro a janeiro

18 Até o mundo acabar

(CAMPOS, 2013)

A letra tem um estilo simples, sem vocabulário erudito ou rebuscado e sem complexidades sintáticas. Os versos estão organizados em rimas mistas, ou seja, apresentam várias combinações de rimas, sem esquemas fixos.

Nas duas primeiras estrofes o texto verbal parece traduzir uma sensação de incerteza frente ao amor, como se o eu lírico precisasse fugir por medo da entrega, como vemos nos versos “Outra vez, eu tive que fugir/ Eu tive que correr, pra não me entregar” (CAMPOS, 2013).

Nas duas últimas estrofes, vemos que a certeza do amor depende da ação do outro e das “leis do universo”. Como a canção recebe uma interpretação em dueto, há a sensação de um diálogo entre dois sujeitos, e podemos inferir isso por meio do sentido, mas principalmente por haver duas vozes físicas sonoramente distintas no fonograma. Enquanto o sujeito associado a uma voz teme o amor e tenta fugir deste sentimento que o arrasta (como vemos na segunda estrofe), o sujeito associado à outra voz parece explicitar que o amor só irá se concretizar quando o destinatário vier e entender que o amor durará eternamente:

14 Mas talvez você não entenda
15 Essa coisa de fazer o mundo acreditar
16 Que meu amor não será passageiro
17 Te amarei de janeiro a janeiro
18 Até o mundo acabar
(CAMPOS, 2013)

Temos então no plano discursivo uma tensão narrativa entre os dois sujeitos, em que o um deixa clara a sua intenção de conjunção através dos tempos de maneira intensa e eterna enquanto o outro teme que o amor seja passageiro. Há uma tentativa de manipulação, em que o destinador se encontra em um processo de *querer-fazer* (manipular) para atingir conjunção consentida pelo destinatário (no qual está investido o valor *amor*), pela certeza da duração do vínculo amoroso. Entretanto, o destinatário é também o próprio obstáculo para o *poder-fazer*, pois o seu temor quanto ao futuro o faz afastar-se do destinador.

Esta tensão provocada resulta, no nível fundamental, em uma oposição entre insegurança frente ao amor e promessa de eternidade deste mesmo amor. A certeza de que o sentimento é eterno faz com que o sujeito acredite que o fim desta mesma oposição é o próprio vínculo amoroso, como vemos nos versos: “O universo conspira a nosso favor/ A consequência do destino é o amor/ Pra sempre vou te amar” (CAMPOS, 2013) e use essa certeza como um argumento para comprovar que a conjunção entre ele e o destinatário é inevitável, gerando uma estratégia de manipulação, um *crer-fazer*, para convencer o outro de que este amor é verdadeiro e que o destino e o tempo se encarregaram de juntá-los.

Temos então estados passionais explicitados tanto pelo sujeito das duas últimas estrofes como pelo sujeito das primeiras. Nas primeiras há uma relação de amor

versus temor que, nas últimas estrofes, é confrontado com a noção de eternidade. O querer do sujeito demonstra que não há por que temer o fim ou o sofrimento pois o amor acontecerá inevitavelmente.

Nesse sentido, temos aqui, tratando-se somente do plano verbal, uma canção que se encaixa no segundo grupo das canções passionais, já que o teor de sua letra indica que há uma distância entre os sujeitos, mas o tempo - e neste caso o destino também - se encarregará de resolver o conflito.

Partamos agora para análise da canção *Quase um segundo* (VIANNA, 1988), de Os Paralamas do Sucesso, que é a nona faixa do álbum *Bora-Bora*, do mesmo conjunto. A música foi composta e interpretada por Herbert Vianna, vocalista da banda. Veremos a seguir o texto verbal completo:

Quase Um Segundo

(Herbert Vianna/ Os Paralamas do Sucesso)

1 Eu queria ver no escuro do mundo

2 Onde está tudo o que você quer

3 Pra me transformar no que te agrada

4 No que me faça ver

6 Quais são as cores e as coisas

7 Pra te prender?

8 Eu tive um sonho ruim e acordei chorando

9 Por isso eu te liguei

10 Será que você ainda pensa em mim?

11 Será que você ainda pensa?

12 Às vezes te odeio por quase um segundo

13 Depois te amo mais

14 Teus pelos, teu gosto, teu rosto, tudo

15 Que não me deixa em paz

16 Quais são as cores e as coisas

17 Pra te prender?

18 Eu tive um sonho ruim e acordei chorando

19 Por isso eu te liguei

20 Será que você ainda pensa em mim?

21 Será que você ainda pensa?

(VIANNA, 1988)

Como na primeira canção, não há na letra rebuscamentos exagerados de vocabulário nem complexidades sintáticas. Os versos, assim como em *De janeiro a janeiro*, estão organizados em rimas mistas, ou seja, apresentam várias combinações de rimas, sem esquemas fixos ao longo da letra, chegando bem perto de serem versos brancos em alguns trechos.

Nas duas primeiras estrofes vemos uma alusão de duas pessoas do discurso, um “eu” e um “tu”, no qual o “eu” busca agradar aquele a quem se remete como nos versos “Eu queria ver no escuro do mundo/ Onde está tudo o que **você** quer/Pra me transformar no que **te** agrada” (VIANNA, 1988, grifos nossos). Os verbos também quase sempre exprimem ações relacionadas à busca pelo outro e por cativá-lo, como vemos também nos trechos supracitados. Essa seleção vocabular dos verbos de ação apresenta dois campos semânticos: um relacionado à ideia de ligar-se ao outro, de prendê-lo e outro ligado à busca e à falta do outro.

Na quarta estrofe, vemos também essa alusão ao outro, porém agora o “eu” presente no texto enumera qualidades que fazem sentir falta da pessoa querida, como se percebe nos versos “Teus pelos, teu gosto, teu rosto, tudo/ Que não me deixa em paz” (VIANNA, 1988); de novo no estribilho há a busca por maneiras de reaproximação.

No plano discursivo, temos, então, uma tensão narrativa em que o sujeito enunciador declara que está disposto a encontrar alguma maneira de retomar o elo perdido, ou seja, uma intenção de conjunção deste sujeito com um objeto de valor; entretanto, não sabe como trazer esse objeto para perto. Nesse sentido vemos que o sujeito está em um processo de *querer-fazer* com que seu objeto volte estar com ele, o que corresponde a uma estratégia de manipulação que busca um *crer-fazer*, na busca de convencer de que pode fazer qualquer coisa para conquistar o destinatário, porém a vontade dele impossibilita o *poder-fazer*.

A falta do querer por parte do destinatário resulta, no nível fundamental, em uma oposição entre amor e rejeição, pois há por parte do destinador a intenção de amar e se unir ao destinatário, mas este não deseja essa conjunção. O destinatário está tão distante que o próprio destinador não sabe se existe de alguma forma a possibilidade dessa junção como vemos nos versos do refrão “Será que você ainda pensa em mim? / Será que você ainda pensa?” (VIANNA, 1988).

As marcas da presença do destinador no discurso (como já havíamos citado anteriormente) indicam que este é um sujeito de estado, e por esse motivo é importante delimitar os estados passionais do narrador. Na primeira estrofe, o sujeito exprime um desejo intenso de acessar o seu objeto e busca maneiras de concretizar esse desejo, isto se repete também no estribilho. Na quarta estrofe vemos que o sujeito sente ódio

por ser rejeitado e por não conseguir abandonar o desejo da conjunção, porém há uma reiteração por meio do estribilho da vontade de reestabelecer o elo perdido.

Temos aqui então, tratando-se somente do plano verbal, uma canção que se encaixa no que Tatit e Lopes apresentam como o primeiro grupo das canções passionais, pois sua letra enfatiza o sentimento de distância e a necessidade de reconstruir elos perdidos (TATIT; LOPES, 2008, p. 21-22).

Comparando as duas canções, vemos em *De janeiro a janeiro* uma união entre sujeito e objeto que está impedida apenas por uma insegurança; superada essa condição, a união final será inevitável. Não ocorre demonstração de grandes sofrimentos ou de grandes angústias por parte dos sujeitos já que o próprio sentimento através do tempo vencerá a distância e o amor então se tornará eterno. Já em *Quase um segundo*, vemos que a conjunção aparece como impossível, já que há sensação de rejeição do destinatário, o que gera angústia e abstinência no destinador, que busca de qualquer maneira agradar para juntar-se a ele, porém todo esforço é em vão.

Depois dessas considerações sobre o plano verbal, poderemos agora examinar o plano melódico das canções. Veremos agora se os estados passionais representados nas letras mantêm sua intensidade no momento em que os intérpretes fazem a junção entre melodia e letra. Faremos isso comparando os diagramas de ambas as canções para observarmos também as diferenças entre os tipos de canções passionais.

Observaremos na melodia as canções em suas respectivas subcategorias dentro da passionalização. Para isso, primeiramente daremos atenção ao campo de tessitura, verificando a amplitude vocal da melodia, índice de passionalização. Comparando os diagramas das canções *De janeiro a Janeiro* e *Quase um segundo*, podemos ver essa diferença nos campos de tessitura de cada intérprete. Em *De janeiro a Janeiro* observamos uma tessitura vocal menos ampla com apenas 13 semitons de espaço:

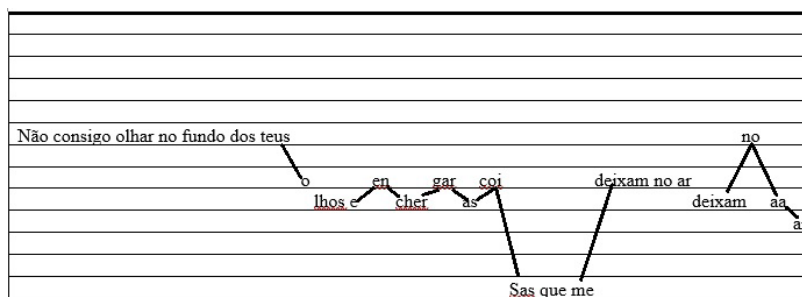


Imagem 1 – Diagrama melódico de um trecho da canção *De Janeiro a janeiro*, de Roberta Campos e Nando Reis

A imagem 1 mostra que a exploração vocal melódica é mais contida, tendo saltos intervalares menores entre as notas entoadas, o que remete ao segundo tipo de canções passionais, aquelas que têm uma evolução mais controlada da melodia, maior contenção vocal e estão mais ligadas aos projetos de conquista a longo prazo e à saudade (TATIT; LOPES, 2008, p. 23). Relacionando com a análise da letra,

observamos que há o reflexo do texto na melodia, pois, como já foi dito, o sujeito enunciativo desta canção explicita o desejo de efetuar uma junção com o objeto de valor que dure eternamente, e também exprime que esta junção será inevitável através do tempo. Já na canção *Quase um segundo*, de Os Paralamas do Sucesso vemos uma exploração ampla do campo de tessitura com 20 semitons de espaço:

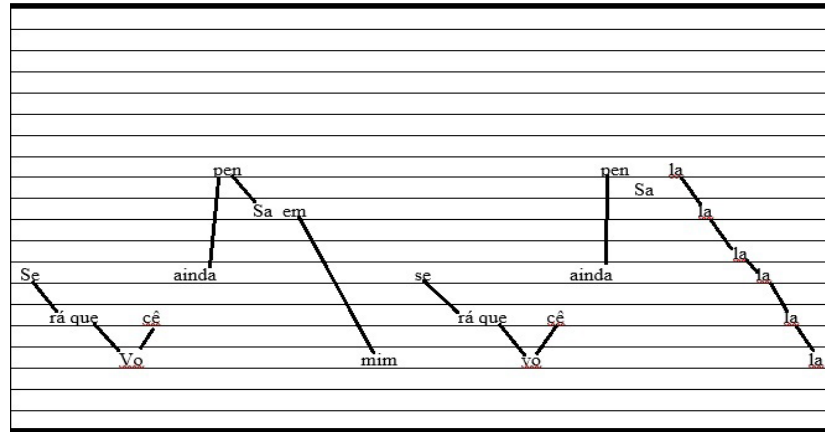


Imagem 2 – Diagrama melódico da canção *Quase um segundo*, interpretada por Paralamas do Sucesso

Quase um segundo, por ter uma grande exploração vocálica e grandes saltos intervalares, se caracteriza como uma canção do primeiro tipo de passionalização; como exemplo disso, vemos na imagem acima que a distância entre a palavra “em” e a palavra “mim” é de 7 semitons, faltando apenas 5 semitons para oitava inteira de diferença. Há também, como propriedade de canções que se encaixam no segundo grupo de canções passionais, uma transposição de registro (parte da canção em região grave, outra em região aguda da escala). É o que vemos nas imagens a seguir:

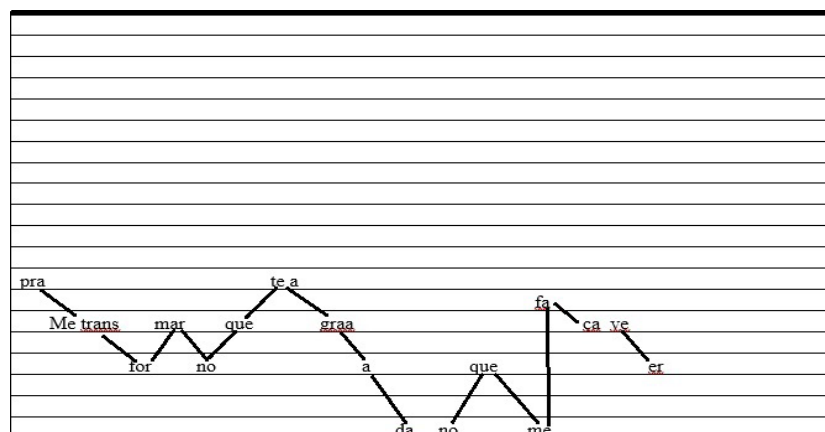


Imagem 3 – verso antes do estribilho, onde ocorrerá a transposição

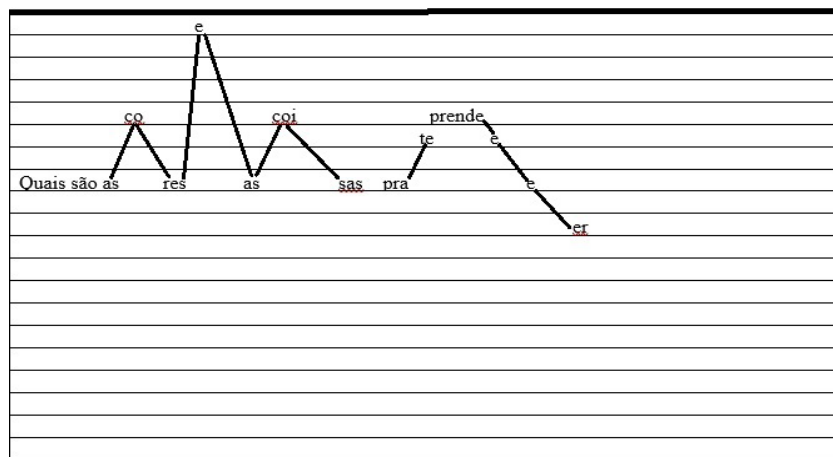


Imagem 4 – transposição de parte da canção para a região mais aguda

Nota-se que as notas que antes estavam sendo entoadas nas parte mais grave (imagem 3) são transpostas para a parte mais aguda (imagem 4). O intérprete, inclusive, se utiliza de da técnica vocal do *falsete* para alcançar notas mais agudas, contribuindo ainda mais para o aumento do campo de tessitura e para a transposição. A letra, como vimos, está vinculada a um distanciamento entre sujeitos, ao sofrimento e pela busca de restauração de elos perdidos (TATIT; LOPES, 2008, p. 22), correspondendo à intenção melódica.

Este fonograma, ao contrário do outro, por ter maiores saltos na escala, resulta em uma maior dificuldade de cantar, trazendo mais expressividade ao canto, o que exprime e traduz melhor o sofrimento amoroso presente na canção, nas palavras de Tatit:

Dentro de um quadro de restabelecimento do percurso que leva a melodia ao encontro de si própria, quadro esse que sem compatibiliza com sentimentos de carência apontados na letra, os saltos e transposições representam acelerações do processo que, por sua vez, repercutem no que chamamos de integração “natural” [...] da melodia com a letra: os intervalos distantes entre notas exigem um esforço de emissão que realça o estado emotivo do cantor (TATIT, p. 22, 2008).

Ainda comparando as duas canções observamos que, na canção *De Janeiro a Janeiro*, o andamento, por não ter grandes saltos intervalares, não tem nenhuma tendência a verticalização e nem a gradação, a notas estão sempre na mesma linha entoativa resultando em um passionalização menos evidente, o que está relacionado também com a letra, já que nesta a conjunção é possível, o que leva a um menor sofrimento e a um andamento mais controlado (com poucos saltos intervalares).

Já em *Quase um segundo*, a presença da gradação melódica, caracterizada por uma diminuição progressiva da altura das notas, é mais marcada principalmente nas notas finalizantes de cada unidade entoativa O que mais uma vez comprova que esta faz parte do primeiro grupo de canções:

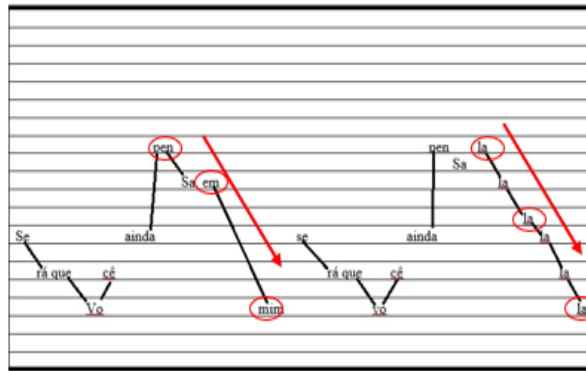


Imagem 5: Evidência de gradação no refrão

É necessário frisar que os modelos de integração entre melodia e letra têm atuação recíproca (TATIT; LOPES, 2008, p. 23), portanto é possível a presença do modelo de integração temática como apoio nas canções passionais. A reiteração por meio de refrão, por exemplo, é uma característica da tematização funcionando como contrapeso à passionalização.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas foi possível compreender que as canções passionais com andamento controlado (segundo tipo) traduzem perdas amorosas que podem ser reestabelecidas atrás do vínculo temporal, podemos ver esta correspondência na letra. Já as canções passionais com maiores saltos intervalares, transposições de registro e tendência verticalizante (primeiro tipo) correspondem a letras com maiores índices de sofrimento, nas quais o sujeito busca reestabelecer elos perdidos com o objeto de valor, porém há um obstáculo quase insuperável que impede a conjunção.

Concluimos então que a análise das canções de nosso *corpus* mostra que o sofrimento amoroso pode aparecer de pelos menos duas maneiras: por meio da perda inevitável e por meio da conjunção dita “eterna”, com implicações na construção da relação melodia/letra, conforme as observações de Tatit. Entretanto, não devemos generalizar e colocar todas as canções passionais de cunho amoroso sempre nessa divisória. Há outras formas de expressão do sofrimento amoroso possíveis, a depreender da análise de outras canções, mas não nos cabe nos limites desta pesquisa trazer esses outros casos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DIETRICH, Peter. **Semiótica do discurso musical: Uma discussão a partir das canções de Chico Buarque**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde.../TESE_PETER_DIETRICH.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de Termos e Expressões da Música**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

TATIT, Luiz. **Todos entoam**: ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

TATIT, Luiz. **Estimar canções**: estimativas íntimas na formação do sentido. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2016.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. **Elos de melodia e letra**: análise semiótica de seis canções. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

CAMPOS, Roberta. De janeiro a janeiro. Interpretação: Nando Reis part. Roberta Campos. **Sei: como foi em BH**. Coqueiro Verde Records, 2013. Faixa 8.

VIANNA, Herbert. Quase um segundo. Interpretação: Herbert Vianna (Paralamas do Sucesso). **Bora Bora**. EMI, 1988. Faixa 9.

SOUTH PARK E O ESTADO ISLÂMICO: A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO FORMA DE DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA

Lucas Mestrinheire Hungaro

Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM
Maringá - PR

Roselene de Fátima Coito

Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM
Maringá - PR

RESUMO: Neste artigo, propomos colocar em discussão a linguagem audiovisual da série animada estadunidense de humor *South Park*, no tratamento da religião islã como forma de desobediência e resistência ao chamado radicalismo religioso do grupo Estado Islâmico. Para isso, usaremos as noções de poder e contraconduta do filósofo francês Michel Foucault, pensando na questão da resistência, e a noção de de desobediência, do também filósofo francês Frédéric Gros. Como objeto de análise, analisaremos o quinto e o sexto episódios da décima quarta temporada da série, intitulados “200” e “201”, respectivamente, buscando neles as estratégias as quais os produtores utilizaram para retratar uma vertente do islamismo e a imagem sagrada de Maomé resultando em uma forma de desobediência e resistência ao discurso do chamado Estado Islâmico.

PALAVRAS-CHAVE: *South park*. Estado islâmico. Resistência. Desobediência.

ABSTRACT: In this article, we propose to put into question the audiovisual language of the animated series South American humor *South Park*, in the treatment of the Islamic religion as a form of disobedience and resistance to the so-called religious radicalism of the Islamic State group. For this, we will use the notions of power and counterconduct of the French philosopher Michel Foucault, thinking about the question of resistance, and the notion of disobedience, of the French philosopher Frédéric Gros. As an object of analysis, we will analyze the fifth and sixth episodes of the fourteenth season of the series, entitled “200” and “201”, respectively, searching in them the strategies that the producers used to portray a slope of Islam and the sacred image of Mohammed resulting in a form of disobedience and resistance to the speech of the so-called Islamic State (ISIS).

KEYWORDS: *South park*. Islamic state. Resistance. Disobedience.

1 | INTRODUÇÃO

“Desobedecer é manifestar uma parte em nós de animalidade estúpida e rude” (GROS, 2018, p.27)”. Foucault (2012, p.264) destaca que “a obediência produz obediência” de modo a estabelecer diferença entre a obediência exercida nos tempos da antiguidade (objetivo

era a obtenção de felicidade, saúde) e a cristã, quando se obedece para tornar-se obediente.

Foucault já havia apontado a possibilidade de uma desobediência populacional:

Deve haver um momento em que a população, rompendo com todos os vínculos de obediência, terá efetivamente o direito, não em termos jurídicos, mas em termos de direitos essenciais e fundamentais, de romper todos os vínculos de obediência que ela pode ter com o Estado e, erguendo-se contra ele, dizer doravante: é minha lei, é a lei das minhas exigências, é a lei da minha própria natureza de população, é lei das minhas necessidades fundamentais que devem substituir essas regras de obediência. (FOUCAULT, 2008, p.479).

A arte, como manifestação cultural, pode se tornar um instrumento político para a desobediência civil. Ela pode ser vista como um meio apto ao exercício do direito de resistência. Resistência esta que acompanha o próprio desenvolvimento da civilização e das relações de poder (FOUCAULT, 2008) que se estabelecem entre sujeitos e instituições conectadas por nexos de hierarquização, como no caso dos governantes e governados.

2 | SOUTH PARK E O ISLAMISMO

Nesta relação de arte, resistência e desobediência, podemos citar *South Park*. Cenas com palavrões, e situações de desobediência e agressões gratuitas e desnecessárias, tudo isto e muito mais compõe o enredo da série.

South Park é uma série humorística norte-americana criada por Trey Parker e Matt Stone. Ela estreou no horário nobre do canal Comedy Central - o qual pertence à TV a cabo - em 13 de agosto de 1997 com o episódio “Cartman ganha uma sonda anal”. Apesar de inconsistente em seus índices de audiência, o programa permanece como a atração mais aclamada e duradoura do referido canal, possuindo atualmente 21 temporadas completas e, atualmente, em sua 22ª temporada. Sendo uma sitcom, ou seja, uma comédia de situação, com ela nos divertimos mediante as aventuras de quatro garotinhos de uma cidadezinha nas montanhas rochosas do Colorado, cidade esta que funciona como uma sinédoque dos E.U.A. - ou seja, uma parte que equivale ao todo. Os garotinhos são: Stan Marsh, Kyle Broflovski, Eric Cartman e Kenny McCormick.

Embora seja destinado ao público adulto, mesmo sendo uma série animada, o programa apresenta um tom infame por abordar diversos assuntos tais como: política, economia, cinema e literatura, só para citar alguns -, com seu humor peculiar.

A série também costuma abordar e satirizar diversas religiões - dentre estas religiões podemos citar o cristianismo, o mormonismo, a cientologia, o judaísmo e o islamismo, este último como foco de reflexão deste artigo.

O islamismo é uma religião monoteísta, ou seja, acredita na existência de um único Deus. Ela é fundamentada nos ensinamentos de Mohammed, ou Muhammad, chamado pelos ocidentais de Maomé. Nascido em Meca, no ano 570, Maomé começou

sua pregação aos 40 anos, na região onde atualmente corresponde ao território da Arábia Saudita. A palavra islã significa submeter-se e exprime a obediência à lei e à vontade de Alá (Allah, Deus em árabe). Seus seguidores são os muçulmanos. Atualmente, é a religião que mais se expande no mundo; está presente em mais de 80 países.

Dentre os vários princípios do Islamismo, cinco são regras fundamentais para os muçulmanos: realizar cinco orações diárias comunitárias (sãlat); ser generoso para com os pobres e dar esmolas; ir em peregrinação à Meca pelo menos uma vez durante a vida (hajj); obedecer ao jejum religioso durante o ramadã (mês anual de jejum); crer em Alá, o único Deus, e em Maomé, seu profeta.

Surge depois de um tempo, um grupo fundamentalista religioso chamado Estado Islâmico com o intuito de expandir o modelo teocrático da interpretação que fazem do islamismo, proibindo a utilização da imagem e nome sagrados de Maomé de forma ofensiva (como por exemplo, em charges) com punições de ameaças de morte por meio de atentados a civis de países que, politicamente, são tidos por eles como inimigos de Alá.

3 | ANÁLISE DOS EPISÓDIOS “200” E “201”

Para celebrar os 200 episódios de South Park, os produtores fizeram um novo programa repercutindo várias polêmicas do passado com críticas mordazes a políticos, celebridades e entidades religiosas e com duração de dois episódios, intitulados: 200 e 201.

Estes dois episódios contém cenas que envolvem várias “personalidades” religiosas, como Jesus Cristo sendo mostrado assistindo a pornografia, Buda cheirando cocaína e Maomé, figura sagrada pela maioria dos muçulmanos, que estaria vestindo uma fantasia de urso, uma outra cena em que todas estas entidades religiosas aparecem juntas e com elas uma tarja preta com o dizer em inglês “censored” (censurado, em português) e também, o nome de Maomé sendo censurado por um efeito sonoro semelhante ao que é usado quando um palavrão é falado na televisão como podemos ver nas figuras abaixo.



Figura 1: Maomé representado com uma tarja preta com o dizer em branco: Censored (censurado).

Fonte: Episódio 201/Comedy Central



Figura 2: No centro da imagem, o que seria Maomé vestido com uma fantasia de urso (mascote).

Fonte: Episódio 200/Comedy Central

Na figura 2, podemos perceber a figura de um urso, ou melhor definindo, uma pessoa vestindo uma fantasia de urso (mascote), que no episódio mencionado (200) é tratado como se fosse Maomé, devido ao fato de não poderem mostrá-lo como ele é verdadeiramente por questões religiosas. Podemos assim interpretar que os criadores de *South Park* tiveram o cuidado de não mostrar a verdadeira representação de Maomé, mas que também não perderam a oportunidade de desobedecer de uma maneira debochada através de simbolizar Maomé com uma fantasia de mascote.

Na sequência desta cena, alguns cidadãos da cidade de *South Park* correm para avisar aos outros que receberam ameaças de alguns extremistas, de que estes bombardeariam a cidade caso não dessem Maomé a eles (no episódio, os extremistas eram as crianças ruivas que tinham como objetivo não serem mais satirizadas pelo “ruivismo” delas, pois Maomé é o único que não pode ser satirizado no mundo e

acreditavam que tendo ele em mãos nunca mais seriam debochados na série).

Logo após a ameaça, um carro próximo a eles é explodido. Podemos fazer uma analogia aos atentados terroristas feitos a mando do grupo radical Estado Islâmico, que realiza diversos tipos de ameaça e atentados com bombas e explosivos nos corpos de fanáticos do grupo que acabam se sacrificando “pelo bem de Alá”. Os criadores inclusive foram ameaçados de morte, caso voltassem a gozar da figura sagrada de Maomé.

Mas acabamos descobrindo no episódio seguinte (201), que quem estava fantasiado de mascote (urso) não era Maomé, e sim, Papai Noel e que Maomé já havia fugido dali junto com um dos personagens da série, a fim de não ser exposto ao público.



Figura 3: Papai Noel estava vestido com a fantasia de urso, e não Maomé.

Fonte: Episódio 201/Comedy Central

O episódio 201 foi feito logo após as ameaças de morte feitas por integrantes do Estado Islâmico aos criadores da série animada. Nele qualquer menção ao nome de Maomé era censurada com um efeito sonoro de “bipe”, que geralmente é usado em programas de televisão para censurar palavrões.

Depois que Papai Noel foi revelado, todos os cidadãos de *South Park* procuravam pelo paradeiro de Maomé, até que ele aparece com uma longa tarja vertical de cor preta com os dizeres na cor branca “CENSORED” (censurado, em português) e nada falava, apenas aparecia, como podemos ver na figura 4 abaixo.



Figura 4: Maomé representado com uma tarja preta com o dizer em branco: Censored (censurado).

Fonte: Episódio 201/Comedy Central

4 | SOBRE A DESOBEDIÊNCIA EM *SOUTH PARK*

O indivíduo que desobedece estaria filosoficamente errado. Segundo Gros, o preço desta desobediência “é decididamente insustentável: sangue vertido, humilhação automática, derrota anunciada” (GROS, 2018, p.43). Mas se submeter à obediência, seria mostrar a realidade de injustiça e de violência, ou seja, ao se submeter ao que é imposto pelo Estado Islâmico como intocável, *South Park* se contradiria ao intuito real da série que é de crítica de tudo que é do universo do humano, inclusive a religião.

Na questão religiosa, Gros (2018, p.74) fala sobre “o modo como o perfeito cristão se põe em busca de estruturas de servidão para realizar sua santidade: obedecer o melhor possível, obedecer rápido, obedecer sem refletir às mais insanas ordens”, ou seja, “obedecer para poder desaparecer completamente, não mais existir como “eu”, ser apenas o servidor perfeito” (GROS, 2018, p.76). Aliando esta reflexão de uma obediência cega de algumas linhas cristãs, expandimo-na à esta vertente islâmica do Estado Islâmico.

Nos dois episódios de *South Park* escolhidos, ao mostrar o “imostrável” e “indizível” Maomé, podemos remeter a que alerta Foucault (2008) como uma forma de movimento de resistência, a contraconduta, cuja natureza é diferente das lutas políticas e econômicas, pois elas se dão no campo da insubordinação diante dos controles dos comportamentos e das identidades das pessoas. A contraconduta se dá, sobretudo, na recusa daquilo que Foucault chama de poder pastoral. Os exemplos de contraconduta que o pensador francês nos mostra sempre são lutas específicas, como a recusa de participar de guerras, a criação de sociedades secretas ou herméticas, a recusa de práticas médicas (como a transfusão ou a vacinação), a dissidência política, práticas

heréticas, defesas radicais da vida comunitária.

Maomé, no episódio 200, fantasiado de urso, e no episódio 201, com uma tarja preta escrita “censurado”, seria uma forma de resistência de *South Park* ao que é “governado” por esta vertente islâmica? Podemos retomar Gros (2018, p.181) para explicar esse governo, que não deixa de ser pastoral no sentido de obediência a uma determina conduta determinista como um “temor da veneração dos deuses, dos valores, quanto o medo sagrado dos interditos”. *South Park*, com sua comicidade aguda de linguagem verbal e visual, coloca em evidência o interdito não só aquilo que não pode ser dito, seja como quem está autorizado a dizê-lo seja o porquê do medo do sagrado, mas aquilo que também não pode/não deve ser mostrado, determinado formas de conduta e/ou de contracondutas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao existir e resistir, *South Park* cria desobediências, no sentido atribuído por Gros, na maioria dos seus episódios. Com o intuito de crítica à sociedade, podemos interpretar que o humor e o deboche são formas de existência da série que acabam como resistências às condutas impostas pela sociedade em geral e por determinismos religiosos em específico.

A desobediência seria o libertar do que é aprisionado na vida, uma forma de resistência ao que normatiza e normaliza a vida com processos disciplinares exercidos em diversas instituições, como nas escolas, nos hospitais, nas organizações militares, na família e na Igreja.

Os criadores da série mesmo ameaçados de morte por integrantes do grupo extremista Estado Islâmico resistiram de certa forma ao ironizar e debochar com efeitos sonoros e visuais de censura à figura de Maomé. Podemos interpretar como uma resistência que através do deboche causa uma desobediência às ordens impostas a eles.

South Park nos faz pensar na sociedade. Só há desobediência, onde há obediência. Só há resistência, onde há poder e, conseqüentemente, relações de poder que se dão como relações de força que a arte, nas suas mais variadas formas de existir, como no caso desta série cômica, subverte, evidenciando que a desobediência, mais do que se dar como contraconduta, instaura um dizer/mostrar da resistência daquilo que deve ficar no “indizível” e no “invisível”.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos.** Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).**

Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

GROS, Frédéric. **Desobediência.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

SOUTH Park. Criação de Matt Stone e Trey Parker. New York: Comedy Central, 1997-2010. Episódios disponíveis, em inglês, no próprio sítio oficial do desenho animado: < <http://southpark.cc.com/full-episodes>> Acesso em: 02/10/2018.

TO SEE OR TO EAT? - A REFORMULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARDÁPIO

Camila Rangel de Almeida

Esther Dutra Ferreira

Joane Marieli Pereira Caetano

Laís Teixeira Lima

Carlos Henrique Medeiros de Souza

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo propor uma nova Sequência Didática (SD) para se trabalhar o gênero cardápio em aulas de Língua Inglesa (LI), tendo como leitura, qualitativa, o artigo “Gêneros de textos por meio de práticas sociais em Língua Inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos”, de autoria de Corrêa, Brito e Tognato (2018). Em um primeiro momento será realizada uma contextualização sobre as SD e seu uso. Em seguida, realiza-se uma pesquisa bibliográfica sobre a metodologia do Ensino de LI, e, em última seção de observação e análise bibliográfica, o trabalho utiliza o texto de Corrêa et al. (2018) para observar as considerações realizadas pelos autores nas SD produzidas por pibidianos e, com base nisso, sugerir possibilidades de aperfeiçoamentos teórico e prático da abordagem de ensino. Como resultados do trabalho, será exposta uma reformulação da SD com base nas avaliações prévias. A pesquisa utiliza como aporte teórico os textos de Brito, Corrêa e Tognato (2018), Cristóvão e Pontara (2017), Marcuschi (2008) e

Schneuwly e Dolz (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Sequências Didáticas. Metodologia de Ensino. Língua Inglesa.

ABSTRACT: This article aims to propose a new Didactic Sequence (DS) to work the menu genre in English Language (EL) classes, having as a qualitative reading the article “Genres of texts through social practices in English Language: the role of the didactic sequence produced by pibidians”, by Correa, Brito and Tognato (2018). In a first moment it will be realized a contextualization on DS and its use. Then, a bibliographical research on the methodology of EL Teaching is carried out, and, in the last section of observation and bibliographical analysis, the work uses the text of Corrêa et al. (2018) to observe the considerations made by the authors in the DS produced by pibidians and, based on this, to suggest possibilities of theoretical and practical improvement of the teaching approach. As results of the work, a reformulated DS will be exposed based on previous assessments. The research uses as theoretical contribution the texts of Brito, Corrêa and Tognato (2018), Cristóvão and Pontara (2017), Marcuschi (2008) and Schneuwly and Dolz (2004).

KEYWORDS: Didactic Sequences. Teaching Methodology. English Language

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente percebe-se o aumento do quantitativo de trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre propostas didáticas voltadas para o ensino de gêneros em inglês, seja com o auxílio de Sequência Didática (SD) ou não. Entretanto, observa-se que poucos deles exploram de modo adequado e amplo as capacidades linguísticas necessárias para se trabalhar as quatro capacidades de linguagem envolvendo a Língua Inglesa (LI): capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação.

Decerto, são poucos os trabalhos que propõem o estudo conjunto das quatro habilidades, muitos acabam por deixar alguma habilidade lado ou não trabalhá-la adequadamente. Além disso, são poucas as variedades de gêneros realmente explorados.

A referente pesquisa, com base nessas informações, buscou, partindo da leitura e análise do artigo “Gêneros de texto por meio de práticas sociais em Língua Inglesa: o papel da sequência didática produzidas por pibidianos” (Corrêa et al., 2018), propor uma SD para se trabalhar o gênero cardápio em aulas de LI. Sendo assim, é pertinente realizar uma contextualização sobre as SD, assim como uma análise sobre o ensino de LI e suas capacidades de linguagem, as quais serão realizadas nas seções seguintes.

1 | SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: CONTEXTUALIZAÇÃO PRELIMINAR

Em sua definição, a SD é considerada “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43). Ainda segundo os autores, a SD é utilizada para estabelecer um contato entre a “prática de linguagem” que está sendo trabalhada para apropriação e o método que será utilizado para essa tarefa.

O principal foco do uso das SD é o trabalho com gêneros textuais, a fim de desenvolver o domínio sobre a interpretação e a produção de diferentes tipos de gêneros. A intenção de utilizá-la para o trabalho com textos em sala de aula é a de permitir que o aluno tenha total contato com as características e funcionalidades de textos que circulam cotidianamente em suas práticas sociais, de modo que realize atividades e, através de revisões e refações, perceba como pode melhorar sua produção textual, por consequência, sua aprendizagem.

Quando se falava em SD, durante os primeiros estudos, existiam as discussões sobre *progressão*. O objetivo das SD “devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajada. Tratava-se, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 45). Entende-se, então, que os primeiros estudos observavam a SD como um plano de progressão de tarefas voltado ao desenvolvimento de certas habilidades e competências do indivíduo. Segundo os autores, a progressão também é considerada uma tradição escolar, pois conseguiram, com os gêneros, as primeiras progressões

propostas nos currículos escolares.

Vemos, sobretudo, que o trabalho utilizando gênero textuais permite a adaptação às situações de comunicação do dia a dia, visto que cada momento que se tem no decorrer do dia pode envolver situações de comunicação diferentes. Se em um momento um pedestre passa por uma propaganda em um *outdoor*, precisará ativar e processar características formais e funcionais do gênero para compressão. Em outro momento, pode estar em uma caminhada e se deparar com um teatro a céu aberto em que os atores estejam realizando críticas sociais, sendo necessário ter conhecimentos sobre esse outro gênero também.

Apesar de muito acharem que o domínio sobre textos e suas produções é exclusivamente necessário para escola, ele é algo recorrente no cotidiano de muitos. Em qualquer momento do dia é possível entrar em contato com um gênero diferente, que exige um mínimo de conhecimento para sua compreensão.

A contextualização histórica do uso e do conceito dos gênero textuais anda bastante vinculada à noção de SD, devido a esse fato, é pertinente entender, também, o percurso histórico dos gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2008), os primeiros estudos realizados, pelo ocidente, ligavam a expressão “gênero” aos textos (gêneros) literários, especificamente. Tais estudos se iniciaram, primordialmente, com Aristóteles que, ainda segundo Marcuschi (2008), relacionava a “natureza dos gêneros” com a do discurso. Desse modo, então, afirma-se que utilizar gêneros textuais é trabalhar o discurso e, assim sendo, seus elementos e características. Existem três elementos principais que compõem o discurso: “(a) aquele que fala; (b) aquilo que se fala e (c) aquele a quem se fala.” (ARISTÓTELES apud MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Mesmo que Aristóteles tenha iniciado os estudos sobre gêneros, trabalhando apenas com o judiciário, deliberativo e epidítico (demonstrativo), as suas noções e como ele estabelece a relação entre discurso e gênero estão presentes até hoje. Ao escolher o tipo de gênero a ser utilizado, é preciso analisar quem estará promovendo o discurso, o que está sendo debatido e quais os interlocutores previstos. Por exemplo: se a informação for sobre um atentado terrorista e um âncora de jornal passará essa informação para, especificamente, os telespectadores do programa de jornal, o gênero notícia será escolhido.

Entende-se que, antes de ser um grande conteúdo e habilidade necessária para ser desenvolvida por estudantes, o gênero é um meio de discurso, um meio de realizar a atividade comunicativa, seja oralmente ou de maneira escrita.

Sobrepondo essa perspectiva, em dado momento do percurso do uso das SD e sua noção de progressão, surge o conceito de “práticas sociais de referência” (MARTINAND apud SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 61), pois, segundo Martinand apud Schneuwly e Dolz (2004), o gênero passou a ser um meio de articular e relacionar as práticas sociais do indivíduo e seus conteúdos escolares, especificamente, o domínio da produção textual de textos escritos e orais. É estabelecido, desse modo, o foco do

trabalho com textos nas escolas, os quais visam utilizar um método de ensino - as SD -, buscando facilitar o processo de ensino.

Parte-se, agora, para a estrutura de uma SD e o modo como ela é trabalhada em sala. O modelo-base de sua estrutura é o seguinte:

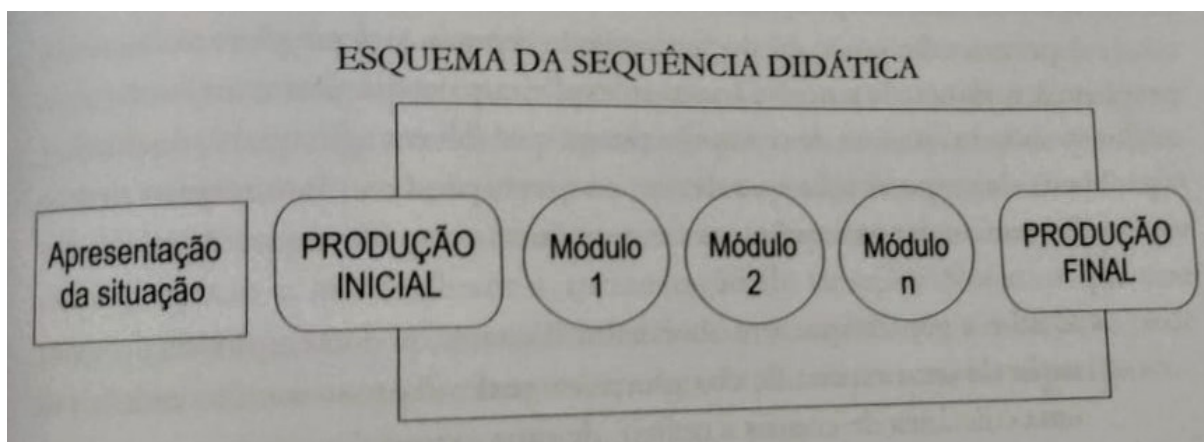


Figura 1 - Modelo de SD por Schneuwly e Dolz

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004)

A SD é composta, como demonstrado na figura, de quatro etapas, sendo que a etapa de módulos é subdividida em quantas forem necessárias para o professor. A apresentação da situação é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 84). É o momento em que o aluno toma conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido, qual a importância desse conteúdo e, por fim, o que ele realizará nas atividades englobando o gênero em aprendizagem. Algo que está definido na dimensão “(a)” de Schneuwly e Dolz (2004), a qual utiliza quatro indagações para promover uma tentativa de resolução do problema de comunicação exposto: qual gênero será utilizado; quem é o receptor dessa mensagem?; qual será o meio de reprodução?, e quais serão os autores dessa produção? Ou seja, a primeira etapa tem o objetivo de distribuir as informações necessárias sobre essa nova proposta textual, assim como as noções linguísticas que estão envolvidas na tarefa.

A “Produção Inicial” engloba a realização de “um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 86). Realiza-se através de uma explicação “simplificada” do gênero para testar os conhecimentos do aluno, promovendo, em alguns casos, o primeiro contato com esse novo texto, sendo a tarefa que promoverá o aprendizado, o que fica explícito em dois tópicos discutidos pelos autores: “Um primeiro encontro com o gênero e realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 86-87).

Já a fase de “módulos” visa promover um trabalho de revisão, partindo do domínio apresentado pelo aluno na apresentação da situação. Ele promoverá uma

complementação sobre cada elemento do gênero, pois essa terceira etapa visa “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 87).

Ainda segundo os autores, os módulos debatem 3 tópicos: 1) Os problemas que precisam ser trabalhados em perspectivas diferentes - englobando a “situação de comunicação” retratada, a construção dos tópicos, o planejamento textual e a produção textual; 2) As atividades e exercícios que precisam ser variados - como: observação e análise textual, produções textuais simplificadas e construção de uma linguagem “comum” - e, por fim, 3) Organização das aprendizagens.

Por último, com a finalidade de expor os resultados das revisões e refacções, tem-se a produção final como última etapa da sequência proposta, a qual possibilita ao aluno “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. [...] permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 90). Isso propicia, ao aluno, dedicação com a sua aprendizagem, devida à conscientização sobre os tópicos fortes e fracos de seu desenvolvimento, sobre quais habilidades precisam de melhorias e como seu progresso ocorreu gradativamente durante a sequenciação.

Tendo deixado clara a informação sobre o tópico SD, sua contextualização e estrutura, parte-se agora para uma leitura e análise sobre o Ensino de Inglês e suas capacidades, ambos, também, pertinentes para o desenvolvimento do referente artigo.

2 | O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E SUAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Pode-se dizer que o ensino da língua inglesa hoje não é mais como há 10 ou 15 anos, visto que o objetivo almejado é completamente diferente, pois pessoas procuram adquiri-la não apenas como uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas sim como uma língua adicional que as possibilita estreitar relações, conversas e negociações, em sua maioria de cunho profissional, como também interessa muito aos pesquisadores, para que vejam novas vertentes e resultados de várias partes do mundo a respeito de suas linhas de investigação.

Por ser uma aquisição cognitiva tão necessária e tão abrangente, já que se faz presente em praticamente todas as linhas de pesquisa e áreas de atuação, os professores procuram desenvolver então uma metodologia de ensino apropriada para se ensinar o idioma nas mais diferentes partes do mundo e capaz de preparar “os aprendizes para serem falantes de inglês globais e locais e para se sentirem em casa tanto em contextos nacionais como internacionais” (KRAMSCH e SULLIVAN apud MARQUES, 2012, p.17).

Deve-se ter em mente também que o inglês não é ensinado apenas para que o aprendiz se sinta capaz de usar um outro idioma e se engrandecer ou se divertir com isso, mas para aprimorar seu conhecimento de mundo e desenvolver maior conhecimento

próprio, sendo também capaz de respeitar e talvez até mesmo se incluir em novas culturas, sabendo admirar e viver as diferenças, deixando de lado o julgamento do que é certo ou errado, ampliando a visão de mundo, quebrando barreiras.

Basta que se observe ao redor para ficar claro que, nos dias atuais, o inglês está presente nos mais variados tipos de comunicação, seja oral, seja escrita. Sendo assim, a maioria dos cursos universitários exige do aluno pelo menos o básico de fluência no idioma; ocorre também com as empresas ao contratarem um novo funcionário. O inglês passou a ser requisito básico.

Cresce assim o número de pessoas que buscam por esse aprendizado de forma mais rápida e eficaz, já que, em sua maioria, necessitam disso para cursar um nível superior ou conseguir um emprego.

É necessário, portanto, que o professor também saiba se adequar a essa presente realidade do mundo educacional, sabendo que cada área possui sua importância, mas reconhecendo também que a língua inglesa é uma disciplina que exige cada vez mais e maior evolução e desenvolvimento, pois, o que hoje movimenta o fluxo de ensino voltado a esse perfil é a agilidade e eficiência. Pessoas vivendo num mundo cada vez mais globalizado e precisando se adaptar e correr para não estacionar em qualquer limitação. E, muitas das vezes, o que se vê é uma falta de inovação e monotonia, no sentido de não mais evoluir, pois quase nada há de atrativo ao novo perfil de estudante que se tem hodiernamente.

Diante desse contexto, deve-se reconhecer que, através do estudo de um novo idioma e sua cultura, o estudante conseguirá transitar por várias esferas sociais. Dessa forma, suas capacidades de linguagem irão se desenvolver, as quais se subdividem em quatro, conforme serão demonstradas da tabela 1:

Capacidade de ação (CA)	As capacidades de ação têm como função situar o leitor e o escritor “a respeito da função social do texto, a qual é determinada pelo contexto e pelo tema/referente”.
Capacidade discursivas (CD)	Capacidades relacionadas à “mobilização de modelos discursivos necessários à compreensão e produção de um texto”.
Capacidade linguístico-discursivas (CLD)	São as capacidades que “operacionalizam o domínio de unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto”, ou seja, o sentido de determinado assunto dentro de um texto.
Capacidade de significação (CS)	São as capacidades que propiciam ao indivíduo um meio de construir sentido por meio de conhecimentos e/ou representações sobre práticas sociais (contexto histórico, ideológico, econômico, sociocultural, etc.) “que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem”.

Tabela 1 - As quatro capacidades de linguagem (CL)

Fonte: Cristóvão e Stutz apud Cristóvão e Pontara (2017) com adaptações.

Após a exposição das quatro capacidades de linguagem, é importante ter em

mente que sua função não é servir de etapas pré-estabelecidas e padronizadas para uma aula com foco em produção textual; elas são apenas complementares; servem de apoio para a melhor compreensão em relação ao que se lê, escreve, fala e/ou escuta.

Portanto, para um professor que saiba se utilizar e desenvolver tais capacidades no aluno, fará mais sentido a aplicação real da língua inglesa na vida de cada um deles, pois irão desenvolver e criar uma relação efetiva e concreta entre o que foi visto na teoria e sua aplicação autêntica. Na seção 3, será exposto um exemplo de como isso pode ser aplicado utilizando-se o gênero cardápio, gênero recorrente no cotidiano dos indivíduos.

3 | UMA PROPOSIÇÃO DE SD UTILIZANDO O GÊNERO CARDÁPIO

Utilizando os estudos sobre as noções sobre SD e o ensino de LI, sugeriu-se, com base no artigo de Corrêa, Brito e Tognato (2018), reformular a proposta de SD para se trabalhar o gênero cardápio. O texto aqui tecido irá se apropriar das inconsistências encontradas por Corrêa et al. (2018) na SD proposta por pibidianos da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de União da Vitória, bem como realizar outras discussões para formular novas sugestões que contornem as problemáticas diagnosticadas.

3.1 SD com gênero cardápio: problematizações necessárias

O artigo em questão analisa uma proposta de caderno pedagógico, que foi um material didático produzido, neste caso, por pibidianos de um campus da Unespar do Paraná. Trata de gêneros textuais em Língua Estrangeira (LE) e Práticas Sociais, focando, especificamente, a unidade 4, em que a proposta realizada por pibidianos se encontra. No artigo é exposto a macroestrutura referente a SD e as CL, representada visualmente na figura 2.

Unidade 4: Gênero Cardápio						
Público Alvo: 8.º ANO						
Etapas	Atividades	Objetivos	CL mobilizadas			
			CA	CD	CLD	CS
1 Apresentação do gênero Cardápio (100 minutos 2 aulas)	A História do gênero Cardápio	i) Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero;	■			■
		ii) Prepará-los para as próximas etapas da sequência, a partir de atividades que explicam a estrutura do gênero;		■		
		iii) Criar interesse sobre o gênero;				■
	B Leitura de cardápios (inglês e português)	iv) Apresentar material autêntico aos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo;	■			
		v) Testar sua capacidade de localizar contrastes e semelhanças;		■		
2 Produção dos alunos (100 minutos 2 aulas)	C Componentes do Cardápio	vi) Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero, expostos na etapa anterior;		■		
		vii) Praticar o léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias;			■	
		viii) Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do Cardápio às suas imagens;			■	
	D Estudo das classes gramaticais	ix) Reforçar o léxico específico do universo dos alimentos através da divisão em classes de palavras;			■	
	E Apresentação dos trabalhos	x) Expor o trabalho dos grupos para o restante da turma, motivando-os e compartilhando o conhecimento.				■
3 Criação dos cardápios (100 minutos 2 aulas)	F Produção em grupos	xi) Apresentar a frase “imagem meramente ilustrativa”		■		■
		xii) Praticar o conhecimento adquirido, criando produções de cardápios.	■	■	■	■
4 Visita da Nutricionista (50 minutos 1 aula)	G Diálogo com o/a nutricionista	xiii) Discutir sobre alimentação com um profissional da área;				■

Figura 2 - Macroestrutura da SD dos pibidianos

Fonte: Corrêa et al. (2018)

Como exposto na figura 2 e discutido no artigo de Corrêa et al. (2018), percebe-se que a SD proposta pelos pibidianos não seguia detalhadamente o modelo base de Schneuwly e Dolz. Em uma primeira observação, nota-se que sua estrutura está confusa por não ser tão linear. Um exemplo seria a quarta etapa, voltada para uma entrevista com um(a) nutricionista, que, com base no que se infere da teoria de Schneuwly e Dolz (2004) deveria ser uma atividade incluída na fase de “Apresentação da Situação” para disponibilizar informações extras para os alunos. Com isso, o aluno seria capaz de adquirir conhecimento prévio sobre o assunto antes da produção textual propriamente dita. E, ainda, o que se assemelha à “produção final”, que está intitulado como “Produção dos cardápios”, é a terceira etapa. Entretanto, segundo Marcuschi (2008), a SD deve ser composta de quatro etapas, expressamente bem divididas e explicadas, sendo a de “Produção Final” a última.

Afirmando os pontos observados em nossa análise, Corrêa et al. (2018) entendem

(...) que a quarta etapa não deveria ter finalizado a SD elaborada pelos pibidianos, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante a ‘visita da nutricionista’ poderiam ter proporcionado ampliação ou aprimoramento do conhecimento de mundo dos aprendizes e, conseqüentemente, ter contribuído para uma melhor ‘produção final’ do gênero selecionado (CORRÊA ET AL., 2018, p.36).

Essas autoras reconhecem que problemas podem acontecer, ainda mais envolvendo atividades fora do ambiente escolar que podem prejudicar o cronograma do professor, mas explicitam que a lacuna encontrada na SD é algo que deveria ter sido pensado melhor. Tendo em mente os problemas existentes, disponibiliza-se uma tabela a fim de facilitar a observação dos tópicos problemáticos.

A terminologia “metodologia”	Não há distinção do uso do termo quando faz referência a <i>encaminhamento</i> . Em muitas vezes, a <i>metodologia</i> não é apresentada no planejamento da SD, apenas seus <i>objetivos</i> .
O uso da palavra “objetivos”	Não há clareza sobre a quem se referem os objetivos: em um momento os objetivos visados eram em relação ao professor, em outros faziam referência às capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos

Tabela 1 - Lacunas encontradas na SD dos pibidianos

Fonte: Corrêa et al. (2018).

A organização da SD	A atividade “Visita a um(a) Nutricionista” carece de possibilidades ao ser colocada como última etapa da SD, e não como parte da primeira etapa.
	A SD não segue todos os detalhes do padrão original, o que problematiza o seu encaminhamento.

Tabela 2 - Outras lacunas encontradas na SD dos pibidianos

Fonte: As autoras. (2019).

Desse modo, entende-se como é necessário que o planejamento curricular seja extremamente detalhado e revisado, para que as lacunas sejam mínimas. A atividade proposta pelos pibidianos carece de certas informações para total entendimento da sequência proposta. Será almejado, na seção a seguir, propor reformulações, em uma nova SD, para os problemas encontrados na SD proposta pelos pibidianos.

3.2 O gênero cardápio em sala de aula: sugestão de aperfeiçoamento da proposta pibidiana

Com a análise realizada na seção acima, observaram-se algumas lacunas na SD proposta pelos pibidianos, as quais podem ter ocorrido, principalmente, pela sua sequência não linear e precariamente dividida e explicada. Com isso em mente, foi proposta a reformulação da SD, buscando aperfeiçoamento. A priorização foi seguir à risca o modelo de Schneuwly e Dolz (2004) e deixar as etapas bem explicativas e devidamente separadas. O modelo está exposto na imagem seguinte.

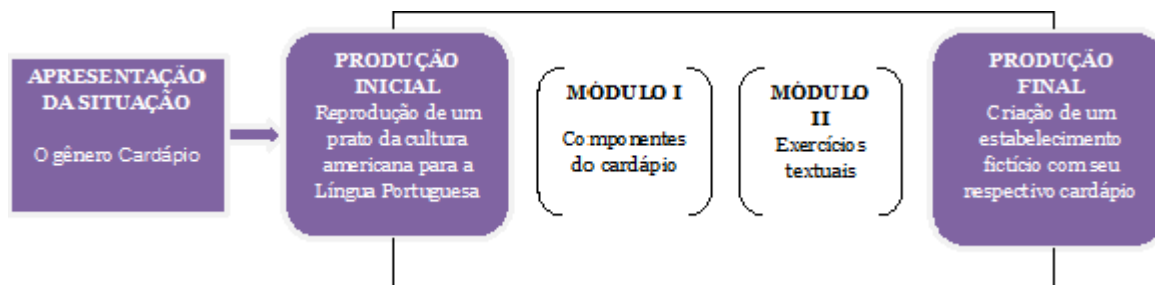


Figura 3 - A nova SD para se trabalhar o gênero cardápio

Parte-se agora para a explicação detalhada de cada seção, assim como a assimilação de cada atividade e qual capacidade de linguagem será desenvolvida. Segue o modelo de macroestrutura adaptado de Corrêa et al. (2018).

Público-Alvo: 8º Ano						
Etapas	Atividades	Objetivos do professor	CL mobilizadas no aluno			
			CA	CD	CLD	CS
Apresentação da Situação	Breve história do gênero cardápio	Ativar o conhecimento do aluno à respeito do novo gênero;	X			
		Demonstrar qual a finalidade do gênero;	X			
	Leitura de cardápios (português e inglês,) da rede Outback (americana)	Apresentar o material aos alunos, permitindo observação da estruturação desse gênero textual;	X		X	
		Ampliar o conhecimento do aluno sobre <i>Steakhouses</i> , e ver sua percepção sobre as diferenças e similaridades entre os dois cardápios; (português e inglês);	X	X		
	Visita a um(a) nutricionista	Oportunidade para que o aluno discuta sobre alimentação com um profissional da área;				X

Produção Inicial	Reproduzir um prato, de sua escolha, da cultura americana para a Língua Portuguesa.	Verificar a capacidade do aluno de trabalhar se trabalhar o gênero cardápio;	X			
		Observar como o aluno escolhe os vocábulos;			X	
		Analisar a interpretação textual que o aluno realiza, mesmo que inconscientemente;		X		
Módulo I	Componentes do Cardápio	Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero;		X		
		Possibilitar a prática do léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias;			X	
		Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do cardápio às suas características;			X	
Módulo II	Exercícios de compreensão textual, que tenham como temática comida da cultura americana;	Possibilitar o aprimoramento do léxico do aluno através do contato direto com textos na língua estrangeira;			X	
		Demonstrar como o léxico pode ser utilizado;	X		X	
		Impulsionar a capacidade textual dos alunos na língua estrangeira escolhida;			X	
		Avaliar a capacidade do aluno através de atividades de interpretação;			X	X

Produção final	Criação de um estabelecimento fictício com seu respectivo cardápio, tanto em português quanto em inglês. A decisão a respeito do estilo de estabelecimento e os elementos do cardápio ficam sob autonomia do aluno.	Impulsionar o aluno a fazer inferências sobre o destinatário do texto e o objetivo deste para a produção;	X			
		Fazer com que o aluno utilize seus conhecimentos para realizar as escolhas de organização textual, léxico e questões de estilo na edição do texto;			X	
		Através da compreensão sobre os estudos anteriores o aluno promoverá a relação entre o texto e os aspectos da realidade;				X
		Capacitar o aluno para relacionar o estabelecimento e seu cardápio;		X		

Tabela 2 - A macroestrutura da nova SD
 Fonte: As autoras segundo Corrêa et al. (2018).

CONCLUSÃO

Percebe-se que é necessária extrema precaução e revisão ao planejar uma SD, independente de qual gênero será trabalhado. Isso porque a SD apresenta uma sequência de atividades a serem seguidas para o planejamento, sendo: a Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulos e Produção Final. Como debatido anteriormente, a SD, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é um método que permite organizar as atividades de âmbito escolar, voltadas para o trabalho com gêneros textuais orais e/ou escritos.

Desse modo, qualquer mínimo detalhe que não seja seguido, como a sequência padrão pelos autores, a qual não foi seguida totalmente pelos pibidianos, pode dificultar a assimilação da SD proposta, assim como complicar o segmento das atividades. Como discutido na seção 3, os pibidianos escolheram uma ordem de atividades que não favorece a proposta. Um exemplo é pelo fato de terem colocado a atividade “Conversa com um Nutricionista” por último, sendo que se estivesse presente na “Apresentação da Situação” teria enriquecido o conhecimento prévio do aluno para as futuras produções e trabalhos. Ao ser posta como atividade final da SD, ela perde o seu potencial por servir apenas como fechamento do conhecimento, e não como um

ponto de partida para a pesquisa.

Tomando, também, como ponto de observação a Língua Inglesa, observou-se que também existe o trabalho com textos. Apesar de o comum a ser trabalhado pelas escolas brasileiras seja a gramática, o trabalho com gêneros textuais em Inglês também é possível, e é extremamente válido. Deve-se impulsionar e promover cada vez mais o trabalho com gêneros textuais em Inglês, sobretudo explorando o usos da SD para favorecer o aprendizado desses textos.

Conclui-se, a partir do que foi exposto, que a SD exige um trabalho extremamente minucioso, com atenção aos mínimos detalhes do projeto que está sendo realizado. E, tendo em vista as considerações lidas e analisadas no artigo sobre as SDs dos pibidianos, foi realizada uma proposta de reformulação utilizando o gênero Cardápio que buscou seguir à risca os preceitos de Schneuwly e Dolz (2004), a fim de evitar complicações e explorar as capacidades de linguagem em cada atividade, tornando-se mais simplificada visual e didaticamente, além de ser mais abrangente com seus conteúdos e atividades.

REFERÊNCIAS

BRITO, K. S.; CORRÊA, F. P. P.; TOGNATO, M. I. R. Gêneros de texto por meio de práticas sociais em Língua Inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos. **Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2247/pdf_80>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 3, 2017. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00873.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

EDUCA ME. **O que é uma sequência didática?**. Disponível em: <<http://naescola.eduqa.me/registros/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LIMA, T. C. S.; KOPPE, C. T. **Inglês básico nas organizações**: [livro eletrônico]. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2013. 205 p. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/?from=listas-de-leitura&page=7§ion=0#/edicao/6464>>. Acesso em: 10 fev. 2019

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês**: o processo comunicativo em sala de aula [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. 293 p. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/?from=listas-de-leitura&page=19§ion=0#/edicao/5935>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gênero orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

UM HERÓI EM FORMAÇÃO: O PASSAR DO TEMPO EM *O FAZEDOR DE VELHOS*, DE RODRIGO LACERDA

Marcilene Moreira Donadoni

Universidade Federal de Mato Grosso Sul,
Campus de Três Lagoas. Três Lagoas, Mato
Grosso do Sul, Brasil

José Batista de Sales

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campus de Três Lagoas. Três Lagoas, Mato
Grosso do Sul, Brasil.

Primeira versão publicada na edição especial da
Revista Letras Raras, Linguagens no contexto da
contemporaneidade.

RESUMO: Nesse cenário angustiante da atual sociedade, formado por conflitos pessoais e interiores, os quais a maior parte dos jovens enfrenta, especialmente os dilemas e medos em relação ao futuro, torna-se relevante discutir a formação do jovem na literatura brasileira, especialmente na de vertente juvenil. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma leitura do romance juvenil *O Fazedor de Velhos* (2008), de Rodrigo Lacerda. (1969 -). Assim, para o desenvolvimento do estudo, procurar-se-á analisar os elementos estruturais da narrativa, como a configuração da personagem principal, do tempo, do espaço e do narrador, conforme os postulados teóricos de Genette (1995) e Nunes (1995). Acreditamos que as personagens lacerdianas, os quais ocupam a maior parte do trabalho, se configuram

por meio da transição entre a juventude e a maturidade, ou seja, o amadurecer, segundo os estudos de Maas (2000), na esteira de Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852), as personagens vivenciam um percurso teoricamente classificado na literatura como *bildungsroman*, ou simplesmente romance de formação, relevante leitura para os jovens contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil brasileira; Romance de formação; Rodrigo Lacerda.

A HERO IN FORMATION: THE PASSING OF TIME IN *O FAZEDOR DE VELHOS* OF RODRIGO LACERDA'S

ABSTRACT: In this present society harrowing scenario, formed by personal and internal conflicts, which most young people face, especially the dilemmas and fears about the future, it becomes relevant to discuss the young people formation in the Brazilian literature, especially in the young adult trend. Thus, the work purposes is to present a young adult novel reading, *O Fazedor de Velhos* (2008), by Rodrigo Lacerda (1969-). So, for the study development, we will try to analyze the narrative structural elements, such as the main character, time, space and narrator configuration, according to

the theoretical postulates of Genette (1995) and Nunes (1995). We believe the lacerdian characters, who occupy most of the work, are shaped by the transition between youth and maturity, it means, maturing, according to Maas (2000) studies, following the samples of Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852), the characters live a course theoretically classified in the literature as *Bildungsroman*, or simply formation novel, relevant reading for the contemporaries young people.

KEYWORDS: Brazilian young adult literature; *Bildungsroman*; Rodrigo Lacerda.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2008, Rodrigo Lacerda publica seu primeiro romance juvenil – *O Fazedor de Velhos* (Cosac & Naify, 136 páginas), com ilustrações de Adrienne Gallinari. Em síntese, o narrador-protagonista, Pedro, relata seu amadurecimento (intelectual e emocional) após enfrentar um momento de confusão na escolha pelo curso de graduação em História.

Pedro conhece o ex-professor e historiador Nabuco, que o apresenta ao universo literário. Após a leitura de *Rei Lear*, o professor passa a ser o mestre do jovem e propõe que Pedro realize determinadas tarefas, com a intenção de fazer um diagnóstico sobre sua vocação; Nabuco proporciona um importante momento de reflexão e identificação a partir do texto literário.

Além do enredo meta-literário, a narrativa desenvolve-se a partir de decepções e idealizações românticas, especialmente quando Pedro conhece e se apaixona por Mayumi (enteada de Nabuco); estabelece-se um confronto entre o amor romântico e o cientificismo, deixando um amplo espaço para o narrador questionar os valores dos relacionamentos modernos.

Desse modo, podemos classificar a narrativa, segundo Massaud Moisés (2004, p. 56), como um romance de formação, ou *Bildungsroman*, pois “[...] gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou educação, rumo à maturidade [...]”. É relevante considerar em *O Fazedor de Velhos* a capacidade de o protagonista despertar (em si e nos outros) a ternura e o afeto como sentimentos relevantes em um constante processo de amadurecimento.

A representação desse processo de amadurecimento, com suas incertezas e descobertas que conduz o protagonista a se descobrir como escritor e a buscar perfeição em seus textos como uma reprodução de sua realidade, reforça as características desse romance como de formação, pois de acordo com Wilma Maas (2000, p. 67): “A questão central que subjaz a todo texto compreendido pela historiografia literária como *Bildungsroman* é a questão do aperfeiçoamento individual”.

Ao considerar *O Fazedor de Velhos* como um romance de formação, a definição do *Bildungsroman* nos leva a afirmar que o ponto central da narrativa são as tarefas determinadas por Nabuco. De acordo com Maas (2000, p. 10), podemos classificar tais tarefas como ritos de iniciação, os quais “[...] são etapas frequentes nos *Bildungsroman*,

ainda que nem sempre sejam consideradas como tais, seja pelo próprio protagonista, seja pelo leitor mais desavisado”.

A descoberta do amor e da vocação são os ritos de passagem que podemos considerar como fundamentais para o amadurecimento de Pedro, pois direcionam e/ou regem a evolução não somente de sua vida, mas também do leitor juvenil, especialmente ao serem compostos por Lacerda com uma emoção autêntica e na dosagem exata.

Considerado o livro de maior sucesso de Rodrigo Lacerda, *O Fazedor de Velhos* ganhou os prêmios Glória Pondé, concedido pela Biblioteca Nacional, na categoria infantil e juvenil, e foi incluído no catálogo *White Ravens*, selo alemão recomendável, no mesmo ano da publicação. Em 2009 foi premiado, na categoria juvenil, pela FNLIJ¹ e contemplado com o Jabuti. Em 2012 foi traduzido para a França pela *Joie de Lire* e para o México pela *Ediciones Castillo*.

Quanto às críticas em jornal, percebemos uma maior divulgação dedicada à narrativa juvenil. Luana Villac, da *Folha de S. Paulo*, interroga o autor sobre sua opinião em relação à velhice na entrevista “*Mergulho no tempo*”, de 16 de junho de 2008. Segundo Lacerda, “No mundo de hoje, parece que a única fase da vida que vale a pena é a juventude. A humanidade se esqueceu do valor da vivência acumulada. Mas, se você não se entrega às emoções e não vive com intensidade, não cria uma biografia, não marca as passagens e transições”. (LACERDA, 2008).

Novamente para a *Folha*, Lacerda comenta o lado meta-literário que compõe a narrativa, destacando, especialmente, a importância da literatura para a formação humana, o que para ele eleva, também, a importância do fazer literário competente – em matéria de Anaísa Catucci com o título “*Livro mostra dilemas nas escolhas da juventude*”, publicada em 14 de setembro de 2009.

O livro fala de temas importantes em todas as fases da vida, basicamente a crença de que as artes são veículos de comunicação entre os homens, que considero importante para nossa educação sentimental, como pessoas e cidadãos em todos os níveis. Acho que tem várias maneiras de amar a literatura. Uma delas é achar que a literatura é um espaço no qual você vai se aprimorar intelectualmente, traçar um painel da época que o autor escreveu ou da forma literária que ele desenvolveu. Essa é uma forma mais intelectualizada, que para quem é profissional é difícil fugir dela um pouco, porque ficamos viciados nisso. Meu esforço quando escrevo é nunca me esquecer que a literatura é antes de qualquer coisa um canal de comunicação com o público. Para que eu possa tocar a emoção dos outros e estabelecer um tipo de contato humano que justifique a simples existência do livro, as personagens são o caminho mais certo, através das minhas fantasias e invenções. (CATUCCI, 2009).

Em entrevista para a revista *Rascunho*, de outubro de 2012, o autor explica ao cronista Luís Henrique Pellanda como surgiu a ideia para escrever *O Fazedor de Velhos*: “[...] um livro juvenil para a minha filha [...] então estava iniciando a vida social, e junto com a social, a vida amorosa, os primeiros namorados. Eu queria falar desses assuntos”. Lacerda não queria apenas passar um sermão, nem soar professoral – pois acredita que uma boa história, na medida em que provoca emoções, pode transmitir o

1. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

conhecimento; assim,

[...] conselho é que nem sol de inverno que ilumina, mas não aquece. Então, escrevi um livro. A ideia original era escrever sobre um menino que seria perseguido o livro inteiro por um velho, e ele sabia que se esse velho conseguisse tocar nele, ele envelheceria 50 anos instantaneamente. A vida inteira passaria num estalo, e ele não teria aproveitado nada. Mas quando eu sentei para escrever, o que saiu foi outra coisa completamente diferente. Para minha surpresa, o resultado foi um livro em que a velhice e o amadurecimento aparecem como um processo de acumulação de experiências intelectuais, emocionais e biográficas. (PELLANDA, 2012).

Em entrevista, declara sua intenção de escrever uma continuação para *O Fazedor de Velhos*, com o título *Fazedor 5.0*² “como o romance de uma evolução que não acaba quando o livro termina. Pedro e Mayumi continuarão evoluindo, serão pais, viverão outras coisas etc. Estou começando a escrever uma sequência para o livro, que falará exatamente da continuidade desse processo” (LACERDA, 2015, p. 6). A evolução incessante do ser é um processo confuso e doloroso, o que é captado e transmitido por Lacerda em suas narrativas de forma eficaz.

Dessa forma, esse trabalho propõe analisar as categorias narrativas de *O fazedor de velhos*, a partir das contribuições estruturalistas de Genette (1995) e Nunes (1995). Para tanto, concentramo-nos em destacar as questões que emergem do passar do tempo, assim como sua influência no percurso formativo do herói, por meio do processo de amadurecimento literário.

2 | PARA VELHOS E JOVENS: A NARRATIVA E SEU ENREDO

O Fazedor de Velhos (2008), divididas em 12 capítulos. Os títulos dos capítulos designam, em ordem temporal, a evolução de acontecimentos que revelam o amadurecimento (intelectual e emocional) do narrador-protagonista Pedro, e indicam o percurso da construção da personagem enquanto escritor de sua própria história.

Pedro é apresentado à poesia pela mãe e à prosa pelo pai, ainda pequeno, e apaixonado-se por literatura, identificando-se com algumas personagens. Ao sofrer sua primeira desilusão amorosa e encontrar-se num momento de confusão devido à escolha do curso de graduação em História, conhece o ex-professor e historiador Carlos Nabuco, o qual sugere que Pedro realize determinadas tarefas com a intenção de diagnosticar sua vocação.

Neste aspecto, quando categorizamos *O Fazedor de Velhos* como um romance de formação, nos baseamos na conceptualização de Wilma Patricia Maas, que define o *Bildungsroman* segundo, o criador do termo, Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852):

A definição inaugural do Bildungsroman por Morgenstern entende sob o termo aquela forma de romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade”. Uma tal representação deverá promover também “a formação do leitor, de uma maneira

2. LACERDA, 2015, versão em áudio.

mais ampla do que qualquer outro tipo de romance”. (MAAS, 2000, p. 19).

E ao considerar as tarefas designadas por Nabuco a Pedro como ritos de passagem, observamos o protagonista passar de uma infância literária considerada sufocante – por ele e pela irmã –, para uma juventude estudantil indecisa e pôr fim a um jovem escritor maduro e ciente de seus objetivos:

a) - Eu lhe passo uma tarefa e vejo o que acontece. [...] – Não testarei apenas seus conhecimentos técnicos –ele disse. - Quero testar o senhor como pessoa... (LACERDA, 2008, p. 48).

b) - É sobre a natureza humana.

- O quê, professor?

- A nova pesquisa. (LACERDA, 2008, p. 57).

c) - Mas, antes de dar minha palavra final, quero que você passe por um último teste. (LACERDA, 2008, p. 105).

No desenvolvimento das tarefas, Pedro também desenvolve os laços afetivos, especialmente ao reconhecer o professor como o seu mestre e apaixonar-se por Mayumi (afilhada de Nabuco). Importa mencionar que é por meio das tarefas que o protagonista se constitui e revela-se como ficcionista, assumindo o papel de narrador de sua história.

Estaríamos diante do que Genette (1995) categorizou como eu narrante (Pedro-narrador) e eu narrado (Pedro-personagem). A diferença ocorre porque, no plano diegético, “estão separados [...] por uma diferença de idade e experiência que autoriza o primeiro a tratar o segundo com uma sorte de superioridade condescendente ou irônica” (GENETTE, 1995, p. 251). Entre ambos, surge uma distância temporal a partir da qual surgem outras, como a ética, a moral, afetiva e ideológica, tendo em vista que o sujeito que narra já não é o mesmo que viveu os fatos.

Em *O Fazedor de Velhos*, a narrativa pode ser classificada como linear, por relatar a vida do protagonista de forma cronológica, respeitando a ordem dos acontecimentos de forma sucessiva, com início (as leituras e as descobertas na literatura), meio (as decepções na vida amorosa e universitária) e fim (o reencontro consigo mesmo e com o amor).

A ordem linear da narrativa pode ser observada, também, pela demarcação do tempo cronológico no discurso do narrador que situa o leitor no contexto histórico e sócio cultural do romance e delimita a passagem dos anos em sua vida, conforme Benedito Nunes, “o tempo cronológico, por esse aspecto ligado ao físico, firma o sistema dos calendários” (NUNES, 1995, p. 20), medido quantitativa e objetivamente.

Na diegese, podemos perceber algumas marcações do tempo cronológico, o que nos possibilita destacar algumas marcas temporais que revelam o passar do tempo na vida do protagonista:

a) Eu não lembro direito quando meu pai e minha mãe começaram a me enfiar livros garganta abaixo. Mas foi cedo [...] Após anos combatendo amorosamente a inclinação dos filhos pela preguiça mental, minha mãe enfim conseguiu colher resultados. (LACERDA, 2008, p. 7).

b) Hoje, olhando para trás, vejo que havia mais uma coisa em comum entre meus poemas preferidos: a história. (LACERDA, 2008, p.11).

c) Quando comecei, aos treze anos, minha mãe achou que era cedo demais. Temia que eu acabasse chamando o Eça de “Eca” de Queirós. (LACERDA, 2008, p. 15).

d) Eu tinha dezesseis anos e estava de viagem marcada com minha irmã para São Paulo [...] O pior é que na época, antes dos Bin Laden da vida, às vezes as atendentes da companhia aérea nem pediam para ver documento nenhum. (LACERDA, 2008, p. 17).

e) É engraçado, hoje, lembrar das pequenas dificuldades daquela época em que os telefones celulares não existiam. (LACERDA, 2008, p. 20).

f) Eu sentia que, aos vinte anos, ainda era atacado pela preguiça mental da minha infância. (LACERDA, 2008, p. 43).

g) Durante os meses e meses que passamos juntos. (LACERDA, 2008, p. 108).

Este tempo “público” é socialmente organizado, por meio de calendários. Com o auxílio desse tempo medido, temos uma noção do seu transcorrer; ao marcar com números os dias, meses e anos; pelo calendário, o homem percebe que esse tempo não se repetirá e sente o peso do seu passar, o envelhecer.

O romance inicia-se com a frase “Eu não lembro direito quando meu pai e minha mãe começaram a me enfiar livros garganta abaixo. Mas foi cedo” (LACERDA, 2008, p. 7). Segundo Gerard Genette (1995, p. 219), trata-se de uma narrativa ulterior: “O emprego de um tempo do pretérito basta para a designar como tal, sem por isso indicar a distância temporal que separa o momento da narração do da história”, ou seja, o narrador recorre à lembrança para narrar.

Segundo Marilene Chauí (2000, p. 158) a memória é a faculdade que nos permite conservar o estado de consciência do passado e tudo que se associe a ele; é por meio da relação do indivíduo com o tempo que o ser constrói a memória. O tempo da diegese está intercalado com o tempo da memória e com a própria narrativa, como notamos no momento em que Pedro conhece o professor Nabuco, no aeroporto: “Os livros e o *Fazedor de Velhos* têm tudo a ver. Foi graças a um livro que ele falou comigo pela primeira vez. Eu tinha dezesseis anos e estava de viagem marcada com minha irmã para São Paulo”. (LACERDA, 2008, p. 17).

Para embarcar no avião sem que a atendente exigisse seus documentos – porque não possuía idade suficiente para viajar sozinho e sua autorização de viagem estava vencida –, Pedro brinca com o tempo e resolve envelhecer alguns anos em poucos minutos: “Fui lá e escolhi a mais adequada para o meu papel de jovem com mais de dezoito anos engravatado e bem-sucedido”. (LACERDA, 2008, p. 21).

Neste episódio, depois de enganar a recepcionista para embarcar, o protagonista, ao encontrar o professor Nabuco, recebe a primeira lição sobre a passagem do tempo enquanto conversavam na lanchonete do aeroporto: “Mas, na minha opinião, o toque de mestre foi o livro. Foi o livro que te envelheceu”. (LACERDA, 2008, p. 25).

Ao refletirmos sobre o discurso de Nabuco, percebemos que “fazedor de velhos” é quem provoca emoções, faz o tempo passar (às vezes, sem passar) e faz crescer. Pode representar uma pessoa, um acontecimento, ou, como nesse episódio, é a presença do livro que desencadeia o “envelhecimento”, o que representa um dos caminhos para a compreensão do título da narrativa.

Na festa de encerramento do cursinho de Pedro, o mestre Nabuco continua com a lição ao discursar na formatura do (futuro) discípulo. O texto – um “antidiscurso”, como classifica o protagonista – contém declarações sobre a passagem do tempo e suas consequências, e é proferido para uma plateia que, propensa a festejar, não o compreende: “– Vocês vão descobrir, na carne, que sentir, nessa vida, é sentir o tempo indo embora”. (LACERDA, 2008, p. 37). No entanto, Pedro, devido à decepção amorosa com Ana Paula, sua colega de classe, reflete acerca das palavras que transmitem uma lição, as quais o auxiliam a encerrar uma fase de sua vida.

O tempo da leitura literária é substituído, nesse período, pelas prioridades do tempo social: “Era um tempo de descoberta. Descoberta das maravilhas da vida social” (LACERDA, 2008, p. 28). Depois de anos de leituras obrigatórias e/ou prazerosas, ocorre um vácuo literário no período de cursinho e de paixão adolescente.

Shakespeare retorna à vida de Pedro quando se decepciona com o curso de História e é incentivado por um professor, Azevedo, a procurar seu antigo mestre, professor Nabuco, o mesmo velho do aeroporto e que discursa na formatura do curso pré-vestibular de Pedro.

O encontro com Azevedo remete Pedro à noite da formatura: “Aquela noite maldita acontecera dois anos atrás, e não tínhamos nos visto todo esse tempo” (LACERDA, 2008, p. 42). A passagem marca o tempo físico passado (dois anos atrás) e o tempo psicológico representado pelo evento, para o narrador (noite maldita); no processo de construção do tempo psicológico, geralmente, é utilizado o *flashback*, ou de acordo com Genette (1995, p. 38). “[...] é por analepse toda a ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história [...]”. Como o tempo físico não mantém nenhuma relação com o tempo psicológico, ele transcorre no interior de cada personagem e é determinado pelo desejo ou imaginação do narrador, de acordo com suas lembranças.

Ao adjetivar a noite como “maldita”, o narrador deixa transparecer a pluralidade de sentimentos que o envolveu, visto que uma festa de formatura remete à conclusão de um período de estudos, em que, de modo geral, os jovens querem comemorar, exaltando seu término, enquanto que maldita significa odiada, amaldiçoada.

São sentimentos antagônicos que colaboram para o desenvolvimento e a compreensão do tempo psicológico, por meio da visão emocional do protagonista,

pois estes sentimentos são consequência da experiência pela qual passou. Assim, é no interior da personagem que encontramos o sentido para essa mágoa.

O tempo psicológico difere do tempo cronológico, uma vez que não podemos nomeá-lo com objetividade porque vai estar, sempre, à mercê da imprecisão das emoções vivenciadas pela personagem, como os sentimentos que marcaram Pedro em sua noite de formatura.

Ao tornar-se discípulo de Nabuco, a primeira tarefa de Pedro, determinada pelo mestre, é encontrar em *Rei Lear*, de Shakespeare, a frase-chave que resuma tudo o que a peça representa. Nesta etapa, Pedro não consegue concluir a tarefa; ele encontra a resposta apenas na noite em que o professor falece: “*Como moscas para menino travesso, assim somos nós para os deuses; eles nos matam por diversão*”³. (LACERDA, 2008, p. 132).

A segunda tarefa é construir os perfis das personagens literárias, escolhidas pelo próprio Pedro, com o intuito de compreender a natureza humana que permeia essas personagens: “O professor sabia dos rumos que a minha pesquisa tinha tomado, e eu aprovava ou não falava nada. Eu, então, ia fichando”. (LACERDA, 2008, p. 69). É por meio dessa tarefa que o protagonista consegue vivenciar a narrativa em sua essência.

As tarefas compõem uma relação com as emoções humanas, por meio da literatura. Ao iniciá-las, Pedro reflete, primeiramente, sobre si mesmo, para depois conseguir desenvolver uma reflexão sobre as pessoas – especialmente as que o cercam, como a família – e sobre o mundo. Esse exercício reflexivo contribui para o crescimento e amadurecimento intelectual e artístico de Pedro, pois no final de seu percurso ele se descobre escritor.

São tarefas intimamente ligadas ao passar do tempo, por fazerem crescer sem que ocorra uma expansão temporal física, mas apenas psicológica – ou “duração interior”, conforme Nunes (1995, p. 18); ou, ainda, ao pensarmos na narrativa, como diria o próprio Nabuco: “tudo que nos emociona, tudo que nos toca fundo, é o tempo chegando e indo embora”. (LACERDA, 2008, p. 37).

O tempo interior atua sobre cada ser humano de forma diferente e variada. O mesmo episódio, literário ou real, pode ser capaz, ou não, de transformar o *ser*, conforme o afeta de algum modo. A única certeza acerca do tempo é o seu inevitável passar e a transformação que provoca – ou, como perguntou Machado de Assis (1839–1908), em *Soneto de Natal*: “Mudou o natal ou mudei eu?”. Ou ainda, como se indaga Santo Agostinho (1996, p. 261): “O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

Em *O Fazedor de Velhos*, o tempo pode ser dividido conforme as fases de leitura do protagonista, que inicia sua vida literária bem cedo, por influência da mãe professora de literatura, e do pai, advogado, apaixonado por livros: “Desde que me entendo por gente, lembro dele com um livro na mão” (LACERDA, 2008, p. 18).

3. Todas as marcações em itálico nas citações de *O Fazedor de Velhos* seguem de acordo com a grafia do original. As marcações atuam para diferenciar os trechos transcritos e/ou citados de outras obras.

Poderíamos dividir o tempo em três fases de leitura, as quais conduziriam a personagem central a um amadurecimento literário. A primeira seria quando a mãe inicia seu aprendizado com poemas e o pai com a prosa, em sua infância; a segunda, o período de descobertas e frustrações no qual o protagonista descobre Shakespeare, em partes da adolescência e juventude; e a última, quando encontra o amor e sua literatura romântica abre espaço para o realismo “sujo” de Raymond Carver, por influência de sua amada.

3 | A CONFIGURAÇÃO MODELAR E OS ANSEIOS DAS PERSONAGENS LACERDIANAS

Segundo Lins (1976, p. 77), “o estudo de uma determinada personagem será sempre incompleto se também não for investigada sua *caracterização*”. Para compreender as personagens, é preciso realizar uma leitura da narrativa como um todo, levando em consideração os elementos e a técnica utilizados pelo autor para proporcionar sentido à personagem.

A partir das contribuições de Lins, justificamos a importância de realizar em *O Fazedor de Velhos* uma leitura dos elementos narrativos (tempo e espaço), assim como dos fragmentos das obras literárias e as vozes que essas ecoam, pois, sua compreensão auxiliará a formação das personagens e possibilitará verificar o *leitmotiv* de suas ações no plano narrativo, especialmente o percurso formativo de Pedro.

Podemos delimitar as personagens pela aproximação que possuem em relação ao protagonista. Em primeiro plano, teríamos as personagens que caminham lado a lado com o protagonista, Nabuco e Mayumi. Em segundo e com discursos simples, até mesmo sem discurso direto, teríamos a família de Pedro (pai, mãe e irmã), a primeira namorada (Ana Paula), o professor Azevedo, Cecilia (mulher de Nabuco) e a atendente do aeroporto.

Para Candido (2009, p. 54), o estudo sobre a gênese da personagem do romance “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. A personagem vive o enredo e as ideias, tornando-os vivos”. A partir desta premissa, destacamos que as *personas* lacerdianas delineiam-se pela relação de proximidade com o leitor juvenil, sendo capazes de transmitir relações de angústia, afetividade e empatia, visto que se inserem no mesmo universo dos leitores, ora pelas ações comuns, ora pelos vínculos afetivos entre família e amigos.

O nome Pedro tem origem na língua aramaica e significa rocha; faz parte do rol dos nomes próprios mais difundidos no mundo, possivelmente, por fazer referência ao apóstolo de Jesus. No contexto bíblico, Pedro é um dos discípulos que mais sofreu transformações, como a mudança de nome de Simão para Pedro; seguiu Jesus incondicionalmente e, mesmo assim, o negou por três vezes, até finalmente se redimir

e morrer em nome do mestre.

É possível fazer uma associação da personagem bíblica com o Pedro de *O Fazedor de Velhos* – que, no decorrer da narrativa, se submete a transformações em seu processo formativo. O protagonista do romance de formação possui, em sua gênese, uma ânsia por aprendizado, que se manifesta durante toda sua vida. Mesmo não entendendo totalmente os métodos de seu mestre, segue seus ensinamentos em busca da verdade que o complete.

O protagonista Pedro não é descrito fisicamente na narrativa. No entanto, conseguimos acompanhá-lo por meio das fases de sua vida, pois o narrador situa o leitor ao pontuar sua idade no decorrer da diegese, o que nos possibilita delimitar seu percurso de formação de forma cronológica.

Conhecemos a personagem de forma fragmentada, porque suas ações e preferências literárias se delineiam ao longo da narrativa. Como já abordamos, seu percurso formativo desenvolve-se em três fases: na infância, com as leituras de poemas, direcionado pela família; na adolescência, quando se identifica com a prosa e o drama shakespeariano; e em sua juventude, por influência do mestre, desvendando o universo literário, à medida que amplia seu horizonte de expectativas.

Ao nos aprofundarmos na leitura da constituição da personagem, parece-nos que Pedro recorre a valores tradicionais, como a ética e os bons costumes. Esse modelo conservador, possivelmente, constitui-se por influência do âmbito familiar – também modelar, em que os pais lhe fornecem a base social e intelectual.

Isso ajuda a justificar a ânsia da personagem em ser um jovem focado nos estudos, por meio de uma íntima relação com os textos literários e seus respectivos autores, com necessidade de se realizar profissionalmente e encontrar o amor verdadeiro, o que acontece ao conhecer Mayumi.

No entanto, suas angústias materializam-se de forma juvenil: primeiramente, em relação à primeira namorada, porque Pedro se preocupa em ser correspondido. Ao tentar declarar seus sentimentos a Ana Paula, compara-se a um príncipe às avessas de um conto de fadas: “E que, quando lembrou, a princesa já tinha fugido com o dragão”. (LACERDA, 2008, p. 31).

Por prezar sua amizade com a garota e por medo da resposta, demora a dizer como se sente em relação a ela. Quando finalmente junta filetes de coragem para se declarar, Pedro é rejeitado. Portanto, ao sofrer a rejeição, exacerba seus sentimentos como se fosse um poeta romântico: “eu teria morrido de amor, ou então começado a cultivar uma tuberculose gloriosa, que me levaria deste mundo infeliz antes dos 25 anos”. (LACERDA, 2008, p. 33).

O protagonista também possui dúvidas sobre sua opção acadêmica e isso intensifica suas angústias juvenis, já que não tem certeza se o curso de História é o que realmente desejava, demonstrando sua imaturidade para tomar as decisões que influenciarão seu futuro. Contudo, seus objetivos são revelados – ou descobertos por ele – e construídos ao longo da narrativa, conforme vivencia e desenvolve seu

processo formativo.

Notamos que a personagem se desenvolve distante da realidade contemporânea, na qual o jovem, especialmente o pertencente à classe média, vive e se desenvolve imerso em um mundo cibernético. As preocupações desse jovem contemporâneo limitam-se ao momento, pois prioriza ter relações descartáveis, desconsiderando a existência do passado e do futuro, visto que anseia gozar tão somente o aqui-agora.

Porém, ao propormos que Pedro possui uma gênese conservadora, isso não o torna apático diante dessa sociedade contemporânea. Ao contrário, a personagem tem a habilidade de compreender esses contextos e optar pela melhor solução para os problemas decorrentes deles, como destacamos no episódio em que consegue viajar sozinho de avião sem renovar a autorização.

A personagem também se destaca por sua formação cultural: sabemos que fez intercâmbio nos Estados Unidos, o que colabora para uma possível ampliação de sua visão de mundo. Pedro demonstra receptividade à cultura brasileira: quando apresentado no segundo capítulo, lista seus passatempos favoritos que incluem, além da leitura, jogar futebol de botão, ir ao Maracanã ver o Flamengo, ir à praia pegar jacaré⁴, entretenimentos típicos do jovem carioca.

Podemos perceber o processo formativo da personagem por meio da construção de seu discurso. Notamos que sua fala, o discurso direto que desenvolve, apresenta-se, inicialmente, de forma fragmentada na diegese, pois refere-se à fase em que, por ser adolescente e se sentir inseguro, a personagem ainda não havia adquirido desenvoltura para se expressar.

Ao ser flagrado por Nabuco no episódio do aeroporto, mal consegue responder algumas perguntas, possivelmente por medo de ser desmascarado numa situação em que burlou as regras e agiu contra seus princípios, especialmente ao mentir para alcançar seus objetivos. Entretanto, podemos ver por outro ângulo e interpretar a ação de Pedro como uma interpretação teatral.

Mesmo o velho me tranquilizando, hesitei em admitir que me pegara no pulo.

Por sorte, o homem continuou a conversa e, com simpatia na voz, perguntou:

- Quanto anos você precisou envelhecer?

Dei um sorriso sem graça, desarmando meu disfarce. Abaixei o rosto, até ganhar coragem para olhá-lo nos olhos.

- Tenho dezesseis.

Ele, por um instante, ficou emocionado. Tentou disfarçar, mas percebi. Antes que eu pudesse entender por quê, falou:

- Você é rápido.

4. Entrar de peito em uma onda e deixar seu corpo ser levado até a praia.

Fiquei sem saber o que responder. Mas entendi que ele estava falando sério.

- O livro é do seu pai?

- Não. Ele me deu...

O misterioso diretor de teatro alternativo fez um “Ah”, como se entendesse algo mais do que eu realmente tinha dito, e perguntou:

- Você já leu?

- Ainda não.

- Mas tem vontade?

- Tenho [...]

- E o que você acha disso?

- Do quê?

- De ficar mais velho por causa de um livro.

Fiquei sem entender o raciocínio. Mas me deixou instigado. (LACERDA, 2008, p. 24-25).

Notamos que a personagem, diante de perguntas extensas, opta por respondê-las de forma curta e objetiva. O narrador assume o papel de voz da consciência, pois é ele quem explica ao leitor as reações do protagonista ao ser confrontado pelo discurso de Nabuco – até então, um desconhecido. Percebemos uma distância entre a desenvoltura e a habilidade narrativa do narrador e o discurso do jovem Pedro, o qual, nesse episódio, se apresenta em construção.

A linguagem da personagem é construída à medida que essa se forma, literariamente. Percebemos, ao final da formação da personagem, a arguição de Pedro enquanto narrador de seu percurso formativo, por meio de um discurso consistente e objetivo – diferente de suas manifestações linguísticas iniciais. Acreditamos que esse amadurecimento possa ser atribuído à capacidade de articulação oriunda da formação literária, que o protagonista usa para construir o seu repertório linguístico.

Percebemos a presença da literatura no discurso da personagem quando tenta influenciar Mayumi ao recitar *O Guarani* – como demonstramos ao transcrever os fragmentos inseridos na diegese por Lacerda. Mesmo não a convencendo da possibilidade de o amor romântico dar certo, Pedro fica feliz quando sua amada declara: “[...] José de Alencar combina com você” (LACERDA, 2008, p. 81). Podemos dizer que, na constituição do protagonista, estão refletidos os modos discursivos dos autores e de suas respectivas personagens literárias que ele tanto lê e estuda.

Podemos perceber esses traços na personalidade da personagem em algumas passagens da narrativa, quando lê *Os Maias*, de Eça de Queirós, declara: “[...] Foi

como que uma lição para a vida, mas iluminada pelo humor” (LACERDA, 2008, p. 15). Ao ler Shakespeare confessa que: [...] “Nem o bom I-Juca, nem o bom Eça, ninguém me deu, como o Shakespeare, tamanho soco de humanidade, com tantos vícios virtudes e sentimentos”. (LACERDA, 2008, p. 57).

Com base na influência literária, podemos pensar em Pedro como um herói romântico, especialmente ao notarmos sua aproximação com os valores de *I-Juca-Pirama*. No poema, a personagem quer cuidar do pai doente e, ao mesmo tempo, manter sua honra de guerreiro intacta, ou seja, quer manter os valores conservadores de respeito diante da figura paterna, mas chora diante de sua morte iminente, o que provoca a decepção do pai – o que apreendemos, por meio do recorte “b” do poema, selecionado por Lacerda.

Acreditamos que os mesmos sentimentos idealizados, assim como os valores familiares, compõem o protagonista: ao ganhar do pai uma fita e o livro com as obras completas de Shakespeare, Pedro frustra-se por não conseguir lê-las: “Como não entendia nada, me sentia tão burro, e tão, incapaz, portanto, de satisfazer a expectativa paterna” (LACERDA, 2008, p. 21). A personagem identifica-se e, aparentemente, vivencia a frustração que compõe o episódio do poema *I-Juca-Pirama*.

Outro reflexo literário na configuração de Pedro ocorre em sua adolescência. Além de ser capaz de apreender e utilizar a literatura para resolver seus dilemas, encanta-se com a amizade entre o protagonista Carlos Eduardo e João da Ega, de *Os Maias*. Podemos, também, associar a habilidade representativa da personagem de *O Fazedor de Velhos* – no sentido de representar o outro – ao texto queirosiano.

O episódio do embarque no aeroporto nos permite relacionar Pedro à personagem queirosiana João da Ega. No trecho de *Os Maias* inserido na narrativa por Lacerda, Ega veste-se de diabo para encontrar sua amante, ou seja, reveste-se de uma máscara representativa para resolver um problema, o que, possivelmente, inspira Pedro. O recorte permite, ainda, percebermos os vínculos afetivos entre Ega e Carlos Eduardo: quando Ega é expulso pelo marido traído ao ser pego cometendo adultério, o amigo o consola. Logo, é possível associarmos esses sentimentos afetivos ao companheirismo que se desenvolve entre Pedro e o mestre Nabuco.

Pedro valoriza e admira a literatura representada pelo escritor português “pela combinação que o Eça fazia de personagens bons com defeitos, e de personagens maus com qualidade” (LACERDA, 2008, p. 15). Dessa forma, consegue refletir que sua ação de burlar o sistema – enganar a atendente do aeroporto – não se torna um ato passível de repreensão porque, além de não prejudicar ninguém, faz com que se sinta próximo de Ega, uma de suas personagens favoritas.

A literatura, além de refletir em sua configuração, auxilia o protagonista a entender seus sentimentos em relação aos conflitos familiares. Ao estudar a peça *Rei Lear*, por meio da análise das personagens – tarefa determinada por Nabuco, especialmente ao fazer a leitura do recorte do drama inserido por Lacerda –, consegue contemplar seu amadurecimento a partir da leitura do texto literário: “Que irmão mais moço não

se sente um pouco bastardo? Um pouco oprimido, pelo irmão que sabe mais, [...]. Estudar aquele personagem me fez lembrar tanto da minha infância!” (LACERDA, 2008, p. 63).

Outra manifestação literária que modifica a personagem é a influência da literatura em seu modo de enxergar e compreender outros. Ao ler Raymond Carver – autor admirado por Mayumi –, Pedro consegue ler, também, sua amada em *Para Tess*, porque a identifica pelo minimalismo, pela objetividade de encarar a vida e as emoções que constitui o poema: “– Eu gostaria de dizer isso a alguém” (LACERDA, 2008, p. 84).

A partir dessa utilização literária em seu cotidiano, especialmente em seus relacionamentos pessoais, Pedro torna-se capaz de expressar seus sentimentos a Mayumi. Ao contrário do episódio frustrado com Ana Paula, o protagonista, ao se declarar, não demonstra medo da resposta, pois a leitura dos textos literários faz com que (ingenuamente) saiba que o amor sempre vencerá, no final.

O percurso formativo da personagem se delinea conforme são apreendidas as obras literárias que constituem a diegese; as ações praticadas pela personagem confirmam a importância e o desenvolvimento de sua formação. Por meio da literatura, Pedro torna-se capaz de criar uma filosofia de vida baseada em Eça de Queirós; resolver seus problemas, a partir da interpretação e da inspiração do teatro de Shakespeare; e declarar-se para Mayumi, visto que a compreende a partir do diálogo confrontante entre Alencar e Carver. O todo literário lhe permite realizar uma viagem interior – mesmo que em estado onírico – na qual descobre seu potencial como escritor.

De acordo com os estudos de George Lukács (2009, p. 91), podemos compreender o processo formativo de Pedro como “a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma, que busca aventuras para por elas ser provadas e, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência”: a personagem demonstra-se capaz de sempre buscar, em si e nos outros, o que a humanidade possui de melhor.

As ações da personagem encadeiam-se entre uma situação inicial de inocência e inexperiência evoluindo para uma condição de amadurecimento e de domínio das suas emoções, que culminam com a descoberta de sua vocação: “[...] a outra coisa que realmente importava para mim era escrever livros que tivessem alguma força, algum poder” (LACERDA, 2008, p. 119). Nesse momento da narrativa, Pedro-personagem consegue alcançar seus objetivos, sanar suas angústias juvenis, especialmente ao perceber que seu processo de aprendizado lhe reveste com uma roupagem de escritor.

Pedro, ao tornar-se escritor, passa a ter a possibilidade de ler e conhecer vários assuntos por meio dos ensinamentos de Nabuco e das pesquisas que realiza, mesmo que não julgue pertinente se aprofundar nas especificidades dos textos, como propunha o mestre. Para a personagem, escrever passa a ser um “jogo sutil de ilusão e realidade” (LACERDA, 2008, p. 121), visto que sempre se declara como um preguiçoso mental que se interessa por tudo um pouco, mas não por tempo suficiente para que se torne um especialista.

Ao finalizar o romance e enviá-lo às editoras, Pedro desenvolve diversas manias para suportar a angústia da espera pelo parecer: “[...] eu desenvolvi superstições secretas. Parei de pisar nos riscos das calçadas, por exemplo. Comecei a só levantar da cama com o pé direito. Também deixei a barba crescer”. (LACERDA, 2008, p. 127).

Ao receber a resposta afirmativa de que seu livro seria publicado, a personagem agradece primeiramente a Deus, depois à sua barba e ao esforço empreendido em cultivar suas manias. Portanto, percebe e reflete sobre a importância de todo o sacrifício que se submeteu para alcançar seus objetivos, os quais lhe permitiram tornar-se um escritor.

CONSIDERAÇÕES

Em *O Fazedor de Velhos* (2008), mergulhamos em textos literários, clássicos ou não; a prosa e a poesia passeiam pela narrativa e nos conduzem a vários mundos que nos seduzem. Além de ser uma obra literária, contém um caráter de formação humana – sem cunho pedagogizante, com a leveza, o discernimento e a subjetividade que devem permear toda obra juvenil com pretensões de atingir seu público.

Dentro do universo narrativo de *O Fazedor de Velhos*, as personagens constroem um elo entre a literatura clássica e a contemporânea, representada por Rodrigo Lacerda. A partir dessas figuras “vivas”, o texto funde-se aos textos literários, processo teoricamente reconhecido como intertextualidade; porém, se olharmos de dentro para fora, o chamaremos, apenas, de leitura.

O mestre cria um discípulo literário, o qual, ao assumir a narração de seu percurso formativo, dissemina o aprendizado por cada página folheada. Nesse momento, a categorização retrai-se, pois todos – narrador, personagem e autor – se fundem para priorizar um valor cultural e social maior: o ser e o fazer literário.

Ao configurar a narrativa *in ultimas res*, Lacerda utiliza recursos como a expressão do tempo interior da personagem, que evoca não só os acontecimentos do passado, mas os sentimentos e as sensações que essas passagens trazem, buscando recuperar suas experiências por meio das lembranças de forma a presentificá-las.

Em um presente que reinventa o passado e projeta o futuro, surge um processo de amadurecimento intelectual e emocional, no qual a personagem-narrador, por meio da memória, evoca suas lembranças e relata sua jornada da infância à maturidade.

À medida que se submete e contempla seu processo formativo por meio da literatura – tanto como leitor quanto escritor, a partir das diversas dúvidas com relação aos dilemas que a vida lhe proporcionou –, Pedro consegue perceber que compete tão somente ao ser humano escapar do medo e da resignação que a apatia provoca.

Acreditamos que essa busca incessante, que perdura por toda vida, provoca o reconhecimento desse ser único e individual em seu crescimento interior. Deste modo, seja por meio de Pedro, de Lacerda ou dos grandes mestres da literatura, a personagem,

ao apresentar e refletir sobre as passagens marcantes de sua aprendizagem, gera um conhecimento de si e do mundo, que o leva, assim como ao leitor, a conviver em harmonia com a sociedade à qual pertence.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 261.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: _____; *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 51-80.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins, sob orientação de Maria Alzira Seixo. Lisboa: Vega, 1995.

LACERDA, Rodrigo. **O Fazedor de Velhos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. 2.ed. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (Coleção Espírito Crítico).

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. **O Cânone mínimo**: o *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM *RUA DO SIRIRI*, DE AMANDO FONTES

Viviane da Silva Valença

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão-SE

Alisson França Santos

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão-SE

RESUMO: No final do século XIX e no início do século XX, as mulheres sergipanas, vivendo sob a dominação do poder patriarcal, ocupavam determinações históricas das quais não podiam escapar. Neste trabalho, investigamos o romance *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, autor sergipano, a fim de elucidarmos como as mulheres viviam nessa época por meio da história de vida das personagens. Observamos, então, que as personagens de Amando Fontes eram de famílias pobres, em sua maioria advindas das fazendas e engenhos. Através do recorte discursivo presentes em *Rua do Siriri*, foi-nos possível, por meio de um trabalho de análise de discurso, remontar a história de mulheres aracajuana que enfrentavam inúmeras dificuldades, inclusive as da pobreza.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Lugar e papel social da mulher. Literatura sergipana.

ABSTRACT: At the end of the XIX century and at the beginning of the XX century, the women

from Sergipe, living under the domination of the patriarchal power, occupied historical determinations that they could not escape. In this paper, we investigate the *Rua do Siriri* novel, by Amando Fontes, author from Sergipe, in order to elucidate how women used to live at this period through the life of the characters. We observed, then, that the characters by Amando Fontes were from poor families, mostly coming from farms and mills. Through the discursive approach present in *Rua do Siriri*, it was possible to, through a discourse analysis work, reassemble the history of women from Aracaju that faced countless difficulties, including the poverty ones.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Woman's space and social role. Literature from Sergipe.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma investigação acerca do lugar e papel social da mulher, no século XX, em Sergipe. Como escopo, investigamos o romance *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, autor sergipano, a fim de explorarmos o papel social que as personagens femininas ocupavam e quais posições-sujeito assumiam na sociedade aracajuana. Conforme os estudos da pesquisadora Pesavento (2006) sobre a relação da história e literatura, o

imaginário é um campo produtivo para recuperação do passado em suas diversas formas. Dessa forma, o estudo da história sobre o lugar e o papel social das mulheres, no romance *Rua do Siriri*, em que o enredo é apresentado na cidade de Aracaju, elucida muito bem o motivo do silêncio feminino, advindo do sistema patriarcal, em que tudo e todos giravam em torno do patriarca a quem se devia total submissão.

Conforme Nunes (1984, *apud* CARVALHO, 2009), a sociedade sergipana sempre foi marcada pelo patriarcalismo e autoritarismo, trazendo como marco uma estrutura latifundiária, de base agrícola, em que as decisões competiam aos senhores das terras. No período colonial e imperial, o conservadorismo e o preconceito reinavam e determinavam os comportamentos, definindo os papéis sociais e seus limites. Consoante Carvalho (2008), as condições biológicas das mulheres sedimentavam um tabu pré-construído que as mantinha presas aos seus deveres de esposa e mãe e reclusas no interior dos lares; a falta de acesso à educação; a carga ideológica a que estavam sujeitas que lhes conferia um estatuto de incapazes, de inferiores; além de um ambiente de censura, avesso a manifestações, principalmente as femininas, que as impedia de se revelarem através de seus discursos, em alguns casos, até mesmo, os orais.

Cabia ao gênero masculino tomar as decisões e assumir uma postura de força e superioridade, sobretudo a intelectual. Segundo Carvalho (2009), somente aos homens era permitido assumir posto de comando e receber dignidades e honrarias. Por seu turno, às mulheres cabia o papel de submeter-se ao pai e ao marido, dedicando-se exclusivamente à vida doméstica, renunciando a uma vida social, ou mesmo ao sonho de saber ler e escrever, de ter uma profissão.

Com o fim de desenvolvermos esse trabalho, destacamos as considerações de Orlandi (2012), ao tratar dos procedimentos de Análise do Discurso. Segundo a autora, é possível analisar o discurso através das suas regularidades, considerando a relação com determinada formação discursiva que, por sua vez, é interpelada por determinadas formações ideológicas. Baseamo-nos, então, nos conceitos da AD (sujeito, discurso, formação discursiva, formação ideológica, o interdiscurso, silêncio/silenciamento), para realizarmos as análises.

2 | CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Orlandi (2009) esclarece-nos que a Análise do Discurso (doravante AD) não está preocupada com a língua ou gramática, mas com o discurso. Define, então, o discurso da seguinte forma: “[...] palavra em movimento, prática de linguagem [...]. Procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15). Ainda consoante a autora, à luz dos estudos da AD, podemos perceber a linguagem como a ‘mediação’ entre o homem, a realidade natural e social. Ela também chama a atenção

para o fato de que a AD trabalha como a língua se manifesta na produção de sentidos, relacionando a língua, a sua exterioridade, os sujeitos que a utilizam.

Nesse contexto, a Análise do Discurso está na interface dos conhecimentos da Linguística, das Ciências Sociais, do Marxismo, da Ideologia, da Psicanálise. Orlandi (2009) reitera que a AD não trabalha a língua como um sistema fechado, mas o discurso sócio histórico, em que o linguístico interfere como pressuposto. Dessa maneira, parte da hipótese de que a materialidade da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua. Trabalha, assim, a relação de língua-discurso-ideologia.

No quadro da Análise de Discurso, a relação entre diferentes áreas do conhecimento se efetua de uma seguinte forma:

- a. a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela introduz a noção de sujeito e de situação da análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentido);
- c. o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI 2009, p. 19-20).

A autora traz, então, à baila a afirmação de Pêcheux (1975), segundo o qual “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (Orlandi, 2009, p.17). Por conseguinte, ao analisarmos o discurso, podemos perceber a relação entre a língua e a ideologia, compreendendo, assim, o efeito de sentido produzido pela língua para os sujeitos. Nesses termos, Orlandi (2009) ressalta que, para realizarmos uma análise discursiva, é importante compreendermos que a língua não é só uma estrutura, mas um acontecimento. É, portanto, por meio da relação entre estrutura e acontecimento que percebemos como o sujeito é afetado pela história. Orlandi (2009) ressalta que, ao usar a língua, não há apenas uma transmissão de informação, pois o funcionamento da linguagem afeta a língua e a história, modificando o sujeito, produzindo-se, assim, sentido. Então, o discurso “é efeito de sentido entre os locutores” (ORLANDI, 2009. p.20).

Orlandi (2009) destaca igualmente que a AD vai além da interpretação de um texto, procurando trabalhar seus limites, como parte do processo de significação. E, para construirmos sentido, não é preciso ter uma fórmula, mas é necessário adotarmos alguns métodos. Para isso, a autora explica-nos a diferença entre: inteligibilidade, compreensão e interpretação. Eis a sua explicação (ORLANDI, 2009, p. 26):

Inteligibilidade refere o sentido à língua; interpretação é o sentido pensando-se o co-texto; compreensão vai além [...] A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

Dessa maneira, a AD busca a compreensão de como um objeto produz sentidos e, como ele está investido de valor para os sujeitos. A autora também destaca a importância das condições de produção. Orlandi (2009, p.30) destaca que essas condições incluem o contexto sócio histórico, ideológico. Conforme a referida autora,

a memória tem certas peculiaridades quando pensada em uma relação discursiva. Nessa perspectiva, ela possibilita a realização do interdiscurso. Este, por sua vez, consiste no *o já-dito e esquecido*, disponibilizando dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em situação discursiva dada. É a voz da cultura, da tradição. Conforme Courtine (1984 *apud* ORLANDI 2009), no interdiscurso, fala uma voz sem nome. Com base nessa afirmação, a AD propõe explicitar a relação do discurso com esse saber, que não se aprende, não se ensina, mas que produz esse efeito.

As condições para produção de sentido no discurso funcionam com alguns dispositivos, um deles é a relação com outros discursos. Orlandi (2009) explica-nos que um discurso está relacionado a outro. “[...] um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2009, p. 39). Conforme a autora, os sentidos do discurso são determinados a partir de uma posição ideológica do sujeito. A formação discursiva, por sua vez, de acordo com a autora, decorre de uma posição sócio-histórica, determinando o que pode e deve ser dito.

Ainda consoante Orlandi (2009), o sujeito é interpelado pela história, assim as palavras não fazem sentido isoladamente; é preciso se levar em conta além da história, o contexto social em que os sentidos são produzidos. Conforme a autora, a interpretação está determinada pela formação social. “E todo discurso faz relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (Orlandi, 2009, p. 43). Consequentemente, os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, eles mudam de acordo com a formação discursiva.

2.1 O espaço feminino no início século xx

Conforme os estudos da pesquisadora Carvalho (2009), a mulher do início do século XX era marcada por uma sociedade patriarcal e exercia a função exclusiva de ser reprodutora. Dessa maneira, ficando a mercê dos homens que, por sua vez, ditavam as ações e os seus comportamentos. O ingresso à escola também não era aceito, pois os pais acreditavam que a instrução poderia vir a atrapalhar os afazeres domésticos, dificultando o bom desempenho de seu posto. Mesmo no início do século, quando o acesso à escola era permitido, os pais designavam que elas aprendessem apenas a ler uma receita culinária e nada mais.

Nesse período, os chefes de família exerciam um poder absoluto sobre a família. E até mesmo os rapazes deveriam obedecer aos seus pais, pois era o mestre que escolhia sua pretendente. Em relação à mulher, Carvalho (2009, p. 48) destaca bem a posição que elas ocupavam “cabia o dever para com sua família, se solteira, especialmente para o pai, se casada, para com o marido, o que demonstra sua situação de inferioridade perante o sexo considerado forte”.

Consoante Carvalho (2009) as mulheres eram consideradas como um ser inferior aos homens, ou mesmo sem inteligência, assim, não serviam para dedicar-se aos estudos. Dessa forma, viviam apenas para cuidar da família e acatar os padrões

estabelecidos pela sociedade que, por sua vez, repetiam os discursos que o papel das atribuições femininas era voltado especialmente para o lar, marido e filhos.

As mulheres aceitam as ordens que eram impostas em silêncio, sem direito a questionamentos ou a defesa. Conforme Carvalho (2009) mesmo com toda repressão que sofriam, elas permaneciam assujeitadas à ideologia patriarcal dominante. É importante mencionar que as mulheres eram comparadas a um objeto de luxo que serviam para enfeitar a casa, mas, por outro lado, a formação da imagem feminina caracterizava mecanismos ambíguos produzindo efeitos de sentido de negação, de discriminação e de exclusão do espaço público que se sedimentaram historicamente (CARVALHO, 2009, p. 52).

Por sua vez, as moças solteiras que não foram privilegiadas com o casamento eram vítimas de zombarias, principalmente aquelas que atingiam 30 anos de idade ou mais, ou as que não conseguiam casamentos por serem pobres e não possuírem padrões de beleza. Carvalho (2009) ressalta que, nessa época, era comum os pais conduzirem suas filhas, ainda adolescentes, aos conventos por possuírem uma simples condição social.

No período escravocrata, as mulheres brancas reuniam quesitos essenciais para serem escolhidas para o casamento, por serem imaturas e sem estudos, enquanto as negras, por outro lado, eram submetidas aos senhores, a quem deviam total obediência.

Filhas de brancos pobres, sem herança e cercada de preconceitos contra o trabalho, subsistem recorrendo ao comércio do próprio corpo. Não apenas emolumentos cobrados pelo próprio clero para celebrar o matrimônio eram excessivamente altos comparados à pobreza da camada populacional, em questão, como também frequentemente praticavam abusos (SAFFIOTTI, 1980, p. 170 *apud* CARVALHO 2009, p. 54).

Nessa época, a maior vítima do patriarcalismo foram as mulheres solteiras. De acordo com Freire (2002 *apud* Carvalho 2009) eram abusadas pelos homens e as mulheres casadas. Outro fator determinante era o socioeconômico, além das condições financeiras que colocava o sujeito em uma classe social, a raça e a cor da pele também determinavam a categoria. Assim, a mulher negra era a maior vítima, além de exercer a função de serviços domésticos também era utilizada como serviços sexuais.

Nas grandes fazendas de cultivo de cana e do café, a posição da mulher situava em duas esferas estanques, isoladas uma da outra por papéis sociais e econômicos bem definidos e ligados apenas pela inferiorização que sofria, de modo generalizado, todo o sexo feminino: de um lado, a mulher branca, membro dominado da classe dominante, cuja função era procriação; e do outro a mulher negra, indígena ou mestiça, explorada como braço escravo e como objeto sexual (ALVES, 1980 *apud* CARVALHO 2009, p.55).

Em suma, as negras e as brancas exerciam dois papéis sociais e econômicos distintos. Como afirmado por Saffioti (1979 *apud* Carvalho 2009) as negras destinavam-se à satisfação das necessidades sexuais do senhor e as brancas cabiam à função de esposa e mãe dos filhos legítimos.

2.2 Aspectos importantes sobre o escritor amando fontes

O escritor Amando Fontes lançou o seu primeiro livro chamado “Os Corumbas”, sendo considerado um dos romances mais promissores do cenário brasileiro. Logo depois, lançou o seu segundo enredo *Rua do Siriri* que seria uma continuação do seu primeiro livro, mas que, dessa vez, o autor abordaria a vida difícil que as mulheres pobres prostitutas, do interior de Sergipe e da Bahia, sofreram na década de 20 e 30. Em suas histórias, Amando Fontes compõe uma relação de obras produzida que, apesar de sua rica diversidade temática, pautava-se sobre uma reflexão sobre a realidade brasileira, principalmente com o povo sergipano.

No romance *Rua do Siriri*, nosso escopo de análise, Amando Fontes retrata como as mulheres viviam sob a dominação do homem, principalmente, as mulheres que eram negras e pobres dos engenhos e até mesmo as que residiam na capital aracajuana. Em sua trama, o escritor descreve muito bem a miséria e a exploração que as “raparigas” sofriam perante a uma sociedade que era completamente regida pela ideologia da religião e principalmente sobre o machismo.

A priori, os personagens da trama são perfeitamente plausíveis dentro do contexto do início do século XX. O escritor buscou na observação uma forma de representação do cotidiano sergipano, de seus dilemas e angústias e, principalmente de como era o papel social da mulher que, nessa época, era servir ao seu marido e família e; bem como a exclusão das mulheres que não se encaixavam nesse papel social.

2.3 O discurso das mulheres presente no romance *rua do siriri*

Discurso do Poder: As mulheres de “vida Fácil”

Jornal da cidade

De ordem do Exmo. Sr.Dr.Chefe de polícia do Estado, ficam intimadas todas as mulheres de vida fácil que hoje residem nas ruas de Arauá, Estância, Propriá e Santa Luzia a se mudarem, no prazo improrrogável de 8 (oito) dias, para a rua do Siriri, no trecho compreendido entre as ruas Laranjeiras e Maruim.

Aracaju, 01 de dezembro de 1918.

O Secretário,
Manuel de Barros Maciel.

(Fontes, p. 216)

É importante observamos o efeito de sentido produzido pela seguinte SD: “ficam intimadas todas as mulheres de vida fácil que hoje residem nas ruas de Arauá, Estância, Própria e Santa Luzia a se mudarem, no prazo improrrogável de 8 dias”. Percebemos, então, a intolerância da sociedade para com as “mulheres-dama”, que deviam se mudar no período marcado pelo poder patriarcal. Ao serem cognominadas por “mulheres de vida fácil”, percebe-se que são desvalorizadas, denegados os seus

predicados e direitos de cidadania. Na verdade, suas vidas não eram fáceis, viviam praticamente na miséria.

Por não seguirem os preceitos de uma sociedade regida por uma ideologia que só valorizava as mulheres virgens ou casadas, elas recebem intimação de desocupação da rua sem ao menos terem o direito de questionar. Era necessário isolá-las do contexto das famílias legitimamente constituídas, para que as esposas e mães de família não sofressem influências negativas, ou fossem confundidas com elas.

A ordem foi proveniente de um chefe de polícia como se fossem criminosas, sem o direito de escolha, nem a liberdade de ir e vir. Com essa intimação direcionada a essas mulheres, podemos notar como é forte a presença das normas patriarcais ditando o modo de vida das personagens femininas do romance *Rua do Siriri*. As mulheres de “vida fácil”, relatadas no romance estudado, têm suas vidas controladas pelo preconceito que sustentam o modo de vida que elas levam, em um período marcado pelo patriarcalismo. Questões de classe e, principalmente, da sexualidade, conduzem as personagens de Amando Fontes a um espaço reduzido, um espaço em que as mulheres são privadas de poder e são apenas objetos de uso do poder.

SD2- o discurso de formação ideológica-Religiosa

Vestidas simplesmente, mas de modo todo particular, característicos, os rostos excessivamente empoados; os lábios rubros de carmim; quem quer que as visse, logo as identificava entre dezenas. As famílias, sobretudo, as conheciam e as evitava. [...] não se assentavam no mesmo banco onde uma delas estivesse.

(Fontes, p. 216)

A cena acima é uma descrição que o narrador realiza acerca das mulheres que frequentavam a igreja para participarem das missas. Percebemos que, nessa época, havia determinações históricas das quais as mulheres não podiam escapar. É interessante notarmos a palavra “visual” empregada na descrição dessa cena, sobre as mulheres “excluídas”. A visão que as outras pessoas tinham delas era de total discriminação, por isso o narrador revela que “se vestiam de um modo muito particular”. Esse modo particular era, de certa forma, uma maneira de atrair os olhares dos homens, para que pudessem enxergá-las como mulheres de uso sexual.

De acordo com Carvalho (2009) nessa época, as mulheres ainda eram consideradas um ser inferior aos homens sendo muito marginalizadas pela sociedade. Dessa forma, as mulheres de família, por seu turno, deveriam ocultar seus encantos e dispensar produtos de beleza para que não provocassem os olhares dos homens, principalmente, as mulheres solteiras. A ideologia da igreja que sempre estabeleceu valores sexuais, preocupada em moldar e controlar o comportamento humano era bastante severa e a mulher tinha como obrigação manter-se virgem até o dia do casamento. A moral que foi estabelecida pela igreja sobre a sexualidade manteve-

se regida até no final do século XX. No entanto, essa rigidez era apenas para com a mulher, pois o homem não era obrigado a casar-se virgem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os argumentos arrolados, percebemos que a mulher do início do século XX permanecia marcada com as determinações impostas pela sociedade do século XIX. O poder patriarcal dominava seus gestos, posturas e costumes e esse posicionamento perdurou por muitos anos, de forma que as mulheres ainda viviam à mercê dessas determinações.

Como bem destacado por Carvalho (2009), para as mulheres reivindicar seus direitos, era necessário conhecê-los e ter consciência do estado degradante em que se encontravam. Portanto, uma forma de minimizar essa situação era promovendo a educação feminina, assim, rompendo as barreiras da ignorância para que pudessem conhecer os seus direitos e lutar para conquistá-los. A educação, porém, não era ofertada às mulheres pobres. A polícia, por sua vez, servia como uma forma de repressão e estava a serviço do Estado para barrar a circulação das “mulheres de vida fácil” para que elas não pudessem ocupar os mesmos lugares que as “mulheres puras” frequentavam.

Verificamos que as mulheres aracaJuanas do início do século XX exerciam a função de mãe e companheira. E o seu papel exclusivo era de ser reprodutora, dependendo exclusivamente do homem (marido, pai ou amante) que lhe determinava as ações e seus respectivos comportamentos. No romance *Rua do Siriri*, as personagens representaram perfeitamente as mulheres que eram vítimas da patriarcalismo, como bem mencionado por Saffioti (1980 *apud* Carvalho 2009), filhas de brancos pobres, sem herança e cercada de preconceitos contra o trabalho, subsistem recorrendo ao comércio do próprio corpo. As personagens de Amando Fontes eram de famílias pobres, em sua maioria advindas das fazendas e engenhos ou àquelas que não conseguiam casamento, assim tornavam-se “mulheres-damas”. Quanto à posição da mulher, nessa época, era dividida em duas esferas, isoladas umas das outras por papéis sociais e econômicos bem definidos e ligados apenas pela inferiorização que sofria, de modo generalizado todo o sexo feminino. Dessa forma, de um lado a mulher branca, cuja função era a procriação e, do outro lado a mulher negra e mestiça, explorada unicamente como objeto sexual.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. **Ideologia e Feminismo**: a luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. **A construção de uma discursividade feminista**: A revista Renovação da década de 1930. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, UFAL, 2009.

_____. **Busca de Sentidos para um Silêncio Secular**, 2008. Acessado em 14 de junho de 2017.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clementis: observação sobre memória e esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

FONTES, Amando. **Rua do Siriri. Rio de Janeiro**. Editora José Olympio. 1937, 1º Edição.

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Círculo do livro, 1980.

NUNES, M. T. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; S. Cristóvão: UFS; Aracaju: SEC/SE, 1984.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pucinelli Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: editor da Unicamp, 2009.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pucinelli

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & literatura: uma velha-nova história**, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006. Acesso em 15 de junho de 2017.

PORTELA, Eduardo. **O Romance de 30 no Nordeste**. Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Petrópolis: vozes, 1980.

UMA INVESTIGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS VEICULADOS PELO DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE A OCUPAÇÃO DA MESA DO SENADO DURANTE A REFORMA TRABALHISTA EM 2017

Camila Kayssa Targino Dutra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Letras Estrangeiras. Mossoró – Rio Grande do Norte

Verônica Palmira Salme Aragão

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas. Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: A ação das senadoras, ao ocupar a mesa do senado em 2017, em plena votação da reforma trabalhista, causou uma grande comoção nos discursos midiáticos, tanto no Brasil, como fora dele, instigando julgamentos contra e a favor à ação feminista, já que apenas mulheres tomaram a iniciativa de se posicionar, com o objetivo de chamar a atenção para uma votação das leis trabalhistas que reduzem os direitos dos trabalhadores. Visando à investigação dos discursos políticos, veiculados pela mídia, o presente estudo examina artigos jornalísticos, na perspectiva da Teoria semiolinguística, proposta por Patrick Charaudeau, segundo a qual o sujeito político se sustenta por sua legitimidade, atribuída por meio de eleição, e credibilidade, construída por suas ações e discursos. Este autor contribui, ainda, com o debate sobre o conceito de estereótipo,

tendo em vista a reprovação, propagada pelos discursos midiáticos, da atitude das senadoras. Dentre os resultados parciais encontrados, destacam-se posicionamentos diferenciados entre os jornais brasileiros (Carta Capital, O Globo e Gazeta do Povo) e os estrangeiros (*El País*, *Sputnik Brasil* e *BBC Brasil*). No primeiro grupo, há a predominância do julgamento da postura das senadoras, enquanto, no segundo grupo, verifica-se uma preocupação em transmitir o acontecimento, enfatizando, dessa forma, o que estava em pauta no Senado na votação da Reforma Trabalhista.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Gênero. Feminismo. Teoria Semiolinguística.

ABSTRACT: The action of the senators, in occupying the senate table in 2017, in full vote of the Labor Reform, caused a great commotion in the media discourses, both in Brazil and abroad, instigating judgments against and in favor of feminist action, since only women took the initiative to position themselves, with the aim of calling attention to a vote on labor laws that reduce the rights of workers. Aiming at the investigation of the political discourses carried by the media, the present study examines journalistic articles, in the perspective of the Semiolinguistic Theory proposed by Patrick Charaudeau, according to which the political subject is sustained by its legitimacy, attributed

by means of election, and credibility, built by his actions and speeches. This author also contributes to the debate on the concept of stereotype, in view of the reproach, propagated by the media discourses, of the attitude of the senators. Among the partial results found, there are different positions among the Brazilian newspapers (Carta Capital, O Globo and Gazeta do Povo) and foreigners (El País, Sputnik Brasil and BBC Brasil). In the first group, there is a predominance of the judging of the senators' posture, while in the second group there is a concern to convey the event, thus emphasizing what was on the agenda in the Senate in the Labor Reform vote.

KEYWORDS: Woman. Genre. Feminism. Semiolinguistic Theory.

1 | INTRODUÇÃO

A mulher é retratada ao longo da história humana sob inúmeros aspectos, ora como uma figura Sagrada – a Mulher, Virgem e Mãe do Cristo – ora profana – a Prostituta, Bruxa e aquela que trouxe o pecado ao mundo. Essas duas visões, idealizadas (enaltecida) e profanada (rebaixada) da mulher, tendem a afastá-la de sua natureza humana, diferenciando-a em todos os aspectos da natureza masculina. As consequências disso podem ser identificadas em diversos âmbitos da sociedade, como o que interessa a essa pesquisa, o da política.

Assim, ao abordar a temática da mulher numa perspectiva política, o presente estudo resgata uma história de muitas lutas e significativas vitórias, pela igualdade de direitos e de tratamentos igualitários. É, nesse campo, que as mulheres perceberam o caminho para a mudança de uma sociedade, estando esta centrada na figura masculina, em que a mulher era considerada como “incapaz”. Na verdade, as mulheres foram invisibilizadas ao longo da história, enquanto isso o mundo se definia através do masculino e ao homem sempre foram atribuídas as representações da humanidade, conforme Garcia (2015, p. 15) aponta, o homem era considerado “como medida de todas as coisas”.

As mulheres não aceitaram esse lugar inferior na sociedade, e lutaram por igualdade de direitos, conquistando então, direitos essenciais, como acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao voto. Mudanças sociais advêm de muitas lutas contra as discriminações da sociedade, com destaque para a luta antirracismo e anti-machismo.

Referente à igualdade de sexo no contexto político brasileiro do século XXI, a legislação específica - Lei nº 9.504/1997 - que regulamenta as eleições (parágrafo 10, 3º) estipula o percentual que cada partido e coligação devem preencher para candidaturas de cada sexo, segundo a qual: “Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo”.

A Lei surge da necessidade de possibilitar a inclusão das mulheres em cargos

políticos e superiores, que ainda está longe de alcançar a igualdade. Trata-se de uma iniciativa para democratizar esses espaços de poderes, onde apenas homens, de grande maioria “heteronormativos”, decidem por toda a população.

Nesse sentido, o presente estudo apoia-se na análise dos discursos midiáticos proferidos em relação à ocupação da mesa do Senado (em 11 de junho de 2017), pelas senadoras Fátima Bezerra - PT-RN, Gleisi Hoffmann - PT-PR, Vanessa Grazziotin - PCdoB-AM, Lídice da Mata - PSB-BA, e Regina Sousa - PT-PI, que barrou a urgência em aprovar as novas leis da reforma trabalhista. A ação das senadoras causou grande repercussão na mídia nacional e internacional. Ao presente estudo interessa identificar os discursos midiáticos, baseados na credibilidade e legitimidade da ação feminista, bem como os estereótipos e seus imaginários sociais sobre a ação das senadoras.

Salienta-se que o ano de 2017 foi marcado por votações polêmicas que motivaram a discussão em vários seguimentos da sociedade civil, como, por exemplo, a aprovação da Lei da Terceirização, a Proposta de Emenda a Constituição - PEC da Vaquejada e também a Reforma Trabalhista, que é o evento inerente ao objeto de pesquisa, proposto neste texto.

A fundamentação teórica que subsidia as discussões sobre a legitimidade e a credibilidade dos discursos políticos-midiáticos em torno da ação dessas mulheres se enquadra numa problemática de influência social, cuja linguagem, em virtude “do fenômeno de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e a ação política”, de acordo com Charaudeau (2008, p. 39).

Charaudeau (2008, p. 78) explica que “o comportamento das massas depende daquilo que as reúne sob grandes denominadores comuns: discursos simples portadores de mitos, de símbolos ou imaginários que encontram eco em suas crenças; imagens fortes suscetíveis de provocar uma adesão pulsional”. Nesse sentido, o presente estudo tem como fim identificar os “imaginários sociais” (estereótipos), transmitidos pelo discurso midiático em torno da ocupação da mesa do Senado por senadoras, tendo em vista as perspectivas da credibilidade e da legitimidade.

2 | MÉTODO

Para a realização dessa pesquisa, selecionaram-se seis textos midiáticos veiculados por diferentes empresas de comunicação que constituíram o *corpora* ora analisado: sendo três de origem nacional (Jornal Gazeta do Povo - Editorial, O Globo - Editorial e Carta Capital) e três de origem estrangeira, mas com versão nacional (*El País* Brasil, *Sputnik* Brasil e BBC Brasil), escolhidos tanto pela abordagem do tema e também por serem textos midiáticos de grande circulação.

Dessa maneira, o primeiro momento foi dedicado a estabelecer quais categorias iriam ser utilizadas para compor o referencial teórico, bem como serviriam de base para a análise do discurso. Assim, como categorias de análise foram elencadas: a

Credibilidade e a *Legitimidade*, propostas por Charaudeau, o *Feminismo*, teorizado por diversas autoras, além da categoria de *estereótipos*, propostas por Patrick Charaudeau.

O segundo momento volta-se para a análise das matérias jornalísticas, comparando-as entre si, para a identificação do teor informativo e avaliativo do sujeito enunciador (o jornal), a fim de verificar os jornais que priorizam o acontecimento em si e os que emitem um juízo de valor. Com isso, buscam-se verificar as representações de *Estereótipo*, bem como, a *Credibilidade e Legitimidade*, verificáveis nas análises de diferentes jornais sobre os senadores que apoiam a Reforma e as senadoras que insurgiram contra a mesma.

3 | A PROBLEMÁTICA DA INFLUÊNCIA SOCIAL POR MEIOS DOS DISCURSOS POLÍTICOS

Essa preocupação com a problemática de influência social é teorizada por Charaudeau, proponente da Análise Semiolinguística do Discurso. Segundo o qual, a Teoria Semiolinguística do Discurso preconiza o estudo do discurso como um ato de comunicação ou um ato de fala. Nessa perspectiva teórica, compreende-se que a construção do sentido “e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 15).

Charaudeau (2008, p. 40) explica essa problemática, afirmando que o discurso político como ato de comunicação concerne “mais diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos”. Nesse sentido, acredita-se que os conceitos de credibilidade e legitimidade desse discurso político-midiático, construído por diferentes instâncias comunicativas, permitem a investigação do “direito à informação” e da manipulação da mesma.

Assim, Charaudeau (2008, p. 67) define legitimidade como reconhecimento, pelos outros, daquilo que dá poder a alguém de fazer ou dizer em nome de um estatuto, em nome de um saber, em nome de um saber-fazer. Da mesma forma, o autor define credibilidade como uma “capacidade do sujeito de dizer ou fazer”.

Essas duas categorias - credibilidade e legitimidade - fundamentam os discursos direcionados ao julgamento da ocupação da mesa pelas senadoras, já que se referem às mulheres que ocupam cargo público e eletivo. Com isso, investigam-se os imaginários coletivos apreendidos nos julgamentos dessas duas naturezas, vislumbrados nessa pesquisa como estereótipos.

A principal fonte de informações da sociedade é o jornal, pois, através dele, é possível se informar sobre os acontecimentos mais relevantes, como os que dizem

respeito aos episódios políticos. Portanto, o discurso midiático faz a mediação entre as instâncias políticas e o público em geral, transmitindo e filtrando as informações, de acordo com a sua “política interna”. Assim como o público é heterogêneo, a mídia impressa e digital também apresenta pontos de vista díspares, e se apoia em estratégias para obter a adesão, conforme Aragão (2013, p. 22).

A instância midiática (...) é o elo que se vale de diferentes modos de mediação (...) para unir a instância política à cidadã”, conforme Charaudeau (2008, p. 62). Nesse contrato comunicativo, estabelecido pela mídia jornalística a informação deveria ser a prioridade, contudo sabe-se que o papel da mídia sempre foi valorizar a imagem daqueles que desejam o poder. O autor acrescenta que “a instância midiática encontra-se em um duplo dispositivo: de *exibição*, que corresponde à sua busca por credibilidade, e de *espetáculo*, que corresponde à sua busca por cooptação” (*Idem*, p. 63).

O discurso midiático exerce o poder de manipular as informações, além de repetir informações, como um mantra, até que boa parte da população esteja reproduzindo-o. Imagens de pessoas são construídas e desconstruídas diariamente, principalmente em uma mídia polarizada, como a brasileira, com a reprodução e veiculação de discursos de natureza progressista e conservador.

Tendo em vista esses papéis exercidos pela mídia, vislumbra-se a necessidade de apreender as identidades, veiculados por esse discurso, observando os julgamentos, imaginários e estereótipos presentes nele. Charaudeau (2015, p. 18) afirma que “a percepção da diferença do outro constitui, antes de mais nada, a prova da própria identidade”. O autor explica que o reconhecimento de uma identidade desencadeia um processo, que pode ser de atração, segundo o qual “se trata de um movimento de apreensão do outro”, ou de rejeição, quando se “julga o outro negativamente, sobretudo porque estamos convencidos de que nossas normas de comportamento e nossos valores são os únicos possíveis”.

Na esteira desse processo de identificação ou rejeição, baseiam-se os julgamentos de valores apoiados em representações construídas pelos imaginários coletivos. Embora se espere do discurso midiáticos um caráter informativo, julgamentos e opiniões acompanham os fatos e acontecimentos cotidianos. Com base nesse pensamento, pretende-se identificar os possíveis estereótipos (imaginários sociais), implícitos a esse discurso.

Charaudeau (2007) questiona a apropriação do termo estereótipo pela análise do discurso, advindo da psicologia e ciências sociais. O autor aponta algumas propriedades dos estereótipos, como 1) são recorrentes e fixos; 2) descreve uma caracterização simplista e generalização (simplificação); 3) apresentam função de identidade por meio de ligação social; 4) há uma ambiguidade ao repetir ideias comuns, 5) distorce ou encobre a realidade. Por outro lado, o autor propõe no lugar de “estereótipo” o termo “imaginários sócio-discursivos”, embora questione o fato de ambos pertencerem ao campo semântico da imaginação, isto é, não é realidade, portanto não é verdade.

Esses imaginários sócio-discursivos, segundo Charaudeau (2019, p. 3), “il résulte d’un processus de symbolisation du monde d’ordre affectivo-rationnel à travers l’intersubjectivité des relations humaines, et se dépose dans la mémoire collective”. O autor explica que o resultado desses processos é a construção de *sistemas de pensamento*, podendo se tornar “teorias”, “doutrinas” ou simplesmente “opiniões”. Para Charaudeau (2008, p. 199), *sistemas de pensamento* “resultam de determinado ordenamento de saberes em sistemas de conhecimento e de crença, com o objetivo de tentar fornecer uma explicação global sobre o mundo e o ser humano”.

Com base nessa ampla fundamentação teórica, baseada em Charaudeau, pretende-se apreender: 1) os imaginários sócio-discursivos (ou estereótipos); 2) as identidades construídas discursivamente nas perspectivas de atração ou rejeição da instância que enuncia (jornal/jornalista); 3) os discursos de credibilidade e legitimidade na avaliação da atitude das senadoras.

No próximo debate, far-se-á um breve histórico das ações das mulheres contra a sua invisibilidade nos *sistemas de pensamento* das sociedades, em geral. Embora o termo Feminismo seja amplo, e resultante de diferentes perspectivas teóricas, a luta por igualdade une teorias e movimentos sociais na reivindicação por justiça social para mulheres.

4 | FEMINISMO, GÊNERO E A MULHER NA POLÍTICA

A temática desenvolvida nesta pesquisa - mulheres ocupantes de cargo político - necessita transcorrer também por temas de urgente debate e revestidos de atualidade, como o Feminismo e Gênero.

Nesse sentido, o Feminismo é tido atualmente como um campo teórico de muitas vertentes ideológicas e, sobretudo, perfaz-se em uma área interdisciplinar de estudos, conforme apontado por Pinto (2010, p. 15), “pode se conhecer o movimento feminista a partir de duas vertentes: da história do feminismo, ou seja, da ação do movimento feminista, e da produção teórica feminista nas áreas da História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise”. Então, para esta pesquisa, partimos da perspectiva do Feminismo visto sob vários momentos históricos, a partir da concepção proposta por Garcia (2015).

Assim, no que diz respeito ao termo Feminismo, Garcia (2015, p. 12) esclarece que “este foi primeiro empregado nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, homens e mulheres, começaram a usá-lo no lugar das expressões utilizadas no século XIX, tal como movimento das mulheres”, e a autora ainda complementa que “esse novo feminismo visava ir além do sufrágio e de campanhas pela moral e pureza social buscando uma determinação intelectual, política e sexual”, reforçando dessa maneira, o caráter de luta pela igualdade que as mulheres buscaram perante os homens. Tal posicionamento também se faz presente no entendimento de Pinto (2010,

p.16), ao dispor que:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias.

Ao abordar a temática do Feminismo, é necessário trazer à discussão o Gênero, nesse sentido, Gonçalves (2011) aponta que em um primeiro plano, as perspectivas sobre o que seria gênero são em síntese fruto da antropologia e da observação do que já se conceitua enquanto feminismo. Recai como central sobre a ideia de gênero o desejo de apartar da esfera biológica/cultural, retirando o respaldo considerado natural que sustenta relações desiguais de poder, seja no âmbito público ou privado.

Nesse mesmo sentido, Mathieu (2009) opõe o sexo, que é biológico, ao gênero, que é social. Portanto, nesse movimento reflexivo, é feita uma abordagem social e estrutural das relações e das construções que foram estabelecidas através do sexo biológico, com o objetivo de limitar à mulher o papel privado de responsabilidade da maternidade e do lar.

O debate sobre gênero questiona também que tanto a classe de mulheres como a de homens não estão dadas, de pronto, a essa definição exata da realidade objetiva, mas surgem enquanto manifestações de suas relações com o mundo. Coloca-se, então, a necessidade de resgatar esse debate, engendrado por antropólogas feministas, entendendo que “a diferenciação entre sexo e gênero pode ser considerada fundamental para o movimento feminista” (GONÇALVES, 2011, p. 40).

Dado o avanço desse debate, a concepção de gênero torna-se cada vez mais nuclear para o entendimento de que “[...] a atribuição de certos comportamentos a homens e mulheres não ocorre de forma independente, mas sim relacional, surgindo das articulações e relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres” (GONÇALVES, 2011, p. 49).

Por muito tempo, as mulheres estiveram à margem da (própria) história e esse aspecto é apontado por Perrot (2017, p. 17), quando a autora afirma que “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas”, sendo, portanto, até naturalizada. Já em outras se verifica um ativismo.

Apesar de se ter notícias de lutas de mulheres desde o Renascimento, com as reivindicações de ordem intelectual e questionamento do tratamento desigual em relação aos homens, essa luta ganha visibilidade e força a partir do século XIX, com o que se denomina de terceira onda ou feminismo contemporâneo (GARCIA, 2015).

Dessa forma, os conceitos de gênero e Feminismo contribuem para o presente estudo por proporcionarem questionamentos sobre suas relações, concepções e implicações na emancipação das mulheres para as mudanças sociais e políticas

que despertem a consciência para a importância de seu conhecimento e formas de transformações sociais e políticas. Para isso, é necessária a participação da mulher na política e na defesa de sua representação.

Infelizmente o número de mulheres nos ministérios, assembleias, câmaras etc ainda é ínfimo, em relação à proporção de homens. Na Mesa do Senado até o ano de 2017, havia apenas 13 senadoras mulheres no total de 81 cadeiras do Senado. Essa ausência de mulheres em cargos de poder reflete-se na ausência de representação feminina, e conseqüentemente na falta de políticas de inclusão da mulher, como creches para os seus filhos. Conforme Biroli e Miguel (2011, p. 12), “é preciso considerar essas desigualdades para compreender por que elas continuam sub-representadas, como grupo, em todos os âmbitos da política brasileira”.

5 | ANÁLISE DOS TEXTOS MIDIÁTICOS

Os textos midiáticos, que veicularam notícias relacionadas a esse estudo de caso, foram selecionados: a) nacionais (Jornal Gazeta do Povo, O Globo e Carta Capital) e b) internacionais (El País, BBC Brasil e o Sputnik Brasil). A análise foi realizada com base nas categorias teóricas acima desenvolvidas e sistematizadas em quadros, com o objetivo de explicitar os resultados encontrados.

Cada texto midiático, com um total de seis, foi inserido fragmentado e inserido em um quadro, pautado nas categorias de credibilidade e legitimidade, com base na Teoria Semiolinguística do Discurso de Charaudeau (2008). A partir da investigação dessas noções, são analisadas as outras variáveis: Gênero e Feminismo (GARCIA, 2015), estereótipo (CHARAUDEAU, 2007).

De acordo com os resultados encontrados, no que diz respeito aos discursos veiculados pela mídia, foram observadas as representações sociais (estereótipos) construídas pela mídia em torno da atitude das senadoras em ocupar a Mesa do Senado.

5.1 Análise dos jornais nacionais

1) O Jornal Gazeta do Povo, do estado do Paraná, lançou um editorial em 11 de julho de 2017, cuja temática recaiu sobre a ocupação da Mesa do Senado por senadoras, conforme se depreende do Quadro 01:

Nº do Jornal	01
Jornal	Jornal Gazeta do Povo (Editorial)
Título	Ocupação da mesa do Senado é expressão do totalitarismo

Credibilidade	<p>“A ocupação da mesa diretora do Senado pelas Senadoras Fátima Bezerra (PT-RN), Gleisi Hoffmann (PT-PR) e Vanessa Grazziotin (PCdoB) (...) vai entrar para a história como um dos ataques mais constrangedores à democracia desde a redemocratização”.</p> <p>“(...) uma reforma ampla das leis trabalhistas que moderniza as normas sem retirar direito, como insiste em dizer a oposição”.</p>
Legitimidade	<p>“As três senadoras, vendo frustrada sua vontade de alterar o projeto de lei da reforma trabalhista, pisaram fora dos limites impostos a seu trabalho parlamentar”.</p> <p>“Invasões, ameaças e tomadas de mesa estão no mesmo lado errado da história”.</p>

Quadro nº 01

O texto midiático do Jornal Gazeta do Povo inicia a matéria com um apelo chamativo, em que ‘a ocupação da mesa do Senado é expressão do totalitarismo’, a partir do título, percebe-se a necessidade em construir e agregar à atitude das Senadoras, a alcunha de extremismo, nesse caso o *totalitarismo*¹, destaca-se nessa situação, a alusão a uma representação social – estereótipo – do totalitarismo.

Foram selecionados ainda alguns trechos da referida matéria, onde se percebe a intencionalidade em retirar a *Credibilidade* e a *Legitimidade* das Senadoras, no momento em que coloca a ocupação da Mesa como algo maléfico à democracia, e mais ainda, ao se utilizar de argumento falho em que a defende a não retirada de direitos trabalhistas, proposta pela referida Reforma. Ainda em alusão ao *totalitarismo*, para destituir de plena manifestação democrática a atitude opositora das Senadoras, associa a ocupação da Mesa, como outra demonstração de *totalitarismo*.

2) O Jornal O Globo surge em 1925 e tem sede no Rio de Janeiro. Em 14 de julho de 2017 lança o Editorial sobre a ocupação da Mesa do Senado, conforme o Quadro nº 02:

Nº do Jornal	02
Jornal	O Globo (Editorial)
Título	Reforma trabalhista incentiva o emprego formal
Credibilidade	<p>“Apesar do ato antidemocrático, de inspiração bolivariana, de senadoras da oposição, ao tomarem de assalto, quarta-feira, a mesa do Senado, foi possível, depois deste ato estudantil, a Casa votar e aprovar a reforma trabalhista”.</p> <p>“Contra a medida, entre outras, é que as senhoras petistas Gleisi Hoffmann (PR), Fátima Bezerra (RN), Regina Sousa (PI), Vanessa Grazziotin (AM) e do PSB, Lídice da Mata (BA) praticamente se acorrentaram à mesa do Senado. Elas representam as corporações sindicais que perdem com a reforma. Não a grande massa de desempregados e subempregados”.</p>

1. De acordo com Mattedi (2007, p. 404) “O totalitarismo tem por escopo a separação dos indivíduos uns dos outros (atomização) e a eliminação de sua capacidade de pensamento crítico (raciocínio massificado) para a destruição de seu bem maior e essencial: a liberdade. [...] O totalitarismo vai muito além, alcançando a destruição do mundo comum (ação e discurso) e da consciência crítica do indivíduo como formador da realidade social”.

Legitimidade	“Pode ser que a sessão do Senado de 11 de julho de 2017 seja mais lembrada por ser a da ocupação da mesa da direção da Casa por senadoras que representam o bloco derrotado na matéria, também na Câmara, pelo voto, símbolo da democracia”.
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro nº 02

Nesse editorial de pouco mais de duas laudas, O Globo inicia o texto colocando em evidência que a reforma traz ‘incentivo ao emprego formal’, e segue a construção da narrativa associando a atitude das Senadoras como ‘ato antidemocrático’, verifica-se tanto neste jornal como no antecessor (Gazeta do Povo), a tendência em associar o ato (das Senadoras) a uma prática não democrática.

Ao pender para este raciocínio retira-se então, a *credibilidade* e mais ainda, associa-se sempre o fato de terem sido ‘as senadoras’ (mulher) a tomarem tal atitude. Percebe-se uma necessidade em expor que foram ‘as mulheres’ senadoras que fizeram tal ato, resta então a dúvida, de que se fossem senadores da oposição a ocupar a Mesa, o texto midiático iria imprimir a mesma importância em destacar o gênero (homens senadores) ao elucidar tal acontecimento.

No que tange a *legitimidade*, O Globo é enfático ao colocar ainda, que tais senadoras fazem parte do ‘bloco derrotado’, retirando qualquer *legitimidade* da oposição de exercer livre manifestação garantida, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988.

3) A Carta Capital integra o grupo da Editora Confiança e tem circulação no Brasil desde o ano de 1994. A matéria a respeito da reforma trabalhista foi publicada em 11 de julho de 2017 e as demais informações foram sistematizadas no quadro a seguir:

Nº do Jornal	03
Jornal	Carta Capital
Título	Senadoras da oposição ocupam mesa diretora e Eunício suspende a sessão
Credibilidade	“O que está acontecendo hoje no Senado, produzido pelos partidos de esquerda, usando-se das mulheres senadoras, que tomaram a mesa diretora do Plenário, é sem dúvida nenhuma algo que vai exigir do Conselho de Ética do Senado uma avaliação e providências. Esse não é um comportamento compatível com a dignidade política de quem representa o povo brasileiro no Senado da República”, afirmou Bauer”.
Legitimidade	<p>“Cinco senadoras da oposição ocupam há mais de quatro horas mesa diretora do Senado e impedem a votação da reforma trabalhista”.</p> <p>“Pelas regras do Senado, qualquer senador pode abrir uma sessão, desde que haja quórum. Foi isso o que fizeram”.</p> <p>“(…) Durante cerca de uma hora, senadoras da oposição discursaram contra a reforma, até que o presidente da casa, Eunício Oliveira chegou e não gostou do que viu. Irritado, quis ocupar seu lugar, mas elas não deixaram”.</p>

A matéria escolhida para a análise traz em determinados trechos, que foram destacados, perceptíveis pontos problemáticos, no que tange tanto a *credibilidade* como a *legitimidade*. Inicialmente, coloca em um mesmo ‘grupo’ os ‘partidos de esquerda’, ‘mulheres senadoras’, ‘tomar mesa diretora’, numa tentativa de tornar o ato incrível das senadoras, sendo este, apenas mero capricho de um bloco ‘opositor’. Percebe-se a ausência de qualquer contextualização com o que a Reforma Trabalhista pode trazer aos trabalhadores. Mais um jornal que associa em seu texto, o papel subserviente da mulher (estereótipo), até mesmo quando ocupa um cargo político.

5.2 parciais da análise dos jornais internacionais

4) O *El País* é um jornal de origem espanhola fundado em 1976. A versão brasileira do *El País* surgiu em 2013, sendo então, um site com publicações próprias. Em 11 de julho de 2017, lança em seu portal de notícias a matéria relacionada com os eventos da ocupação da Mesa, conforme exposto no quadro a seguir:

Nº do Jornal	04
Jornal	El País Brasil
Título	A reforma trabalhista à meia luz - Votação no Senado é suspensa após oposição ocupar a Mesa do plenário para tentar obstruir trabalhos
Credibilidade	“O presidente do Senado, Eunício Oliveira (PMDB), suspendeu, nesta terça-feira, a sessão que analisaria a polêmica proposta de mudança na legislação trabalhista, após senadoras da oposição se recusarem a desocupar a mesa do plenário, a fim de impedir que o peemedebista desse início aos trabalhos do dia”.
Legitimidade	“‘Isso não é protesto, é avacalhado’, atacou o vice-presidente do Senado Cássio Cunha Lima (PSDB-PB). ‘Não satisfeitos em terem destruído o país, estão agora avacalhando o país’, acrescentou, garantindo que o projeto “de uma forma ou de outra será votado hoje”.

Quadro nº04

Na matéria veiculada pelo Jornal *El País* destaca-se inicialmente o título ‘à meia luz’ que retrata um acontecimento pouco explorado pelos outros jornais analisados, o então Presidente da Mesa do Senado, o Senador Eunício Oliveira, exerce seu poder e manda cortar a iluminação da sala onde estão as senadoras numa tentativa de forçar a retirada delas, mas não obteve sucesso.

Nos trechos destacados para a análise, percebe-se a utilização de argumentos no sentido de diminuir a ocupação da Mesa a um motivo fútil ‘de apenas impedir o presidente da Mesa de iniciar os trabalhos’. Quando, em verdade, a atitude das senadoras revestiu-se numa seriedade muito maior, de conter, ou no mínimo, trazer para o debate com a sociedade civil, as principais mudanças provocadas pela reforma trabalhista e as consequências de tal reforma.

E, é nesse sentido, que se encontra a expressão máxima da defesa de uma determinada classe através de uma atitude feminista, conforme colocado por Garcia (2015, p. 13), “pode-se afirmar que sempre que as mulheres - individual ou coletivamente - criticaram o destino injusto e muitas vezes amargo que o patriarcado lhes impôs e reivindicaram seus direitos por uma vida mais justa estamos diante de uma ação feminista”. Não existe feminismo autônomo, desvinculado de uma perspectiva de classe (SAFFIOTI, 2013).

5) O Jornal BBC tem sede na Inglaterra e a versão brasileira da BBC Brasil foi fundada em 1938, atua na veiculação de notícias através de site eletrônico. A matéria relativa a reforma trabalhista foi divulgada em 11 de julho de 2017. E as principais informações foram sistematizadas no quadro a seguir:

Nº do Jornal	05
Jornal	BBC Brasil
Título	Senado aprova reforma trabalhista: saiba o que pode mudar para os trabalhadores
Credibilidade	“Em mais uma evidência do caos político que o país atravessa, a reforma trabalhista foi aprovada pelo Senado em uma sessão marcada por bate-boca, gritaria e protesto de senadoras de oposição, que por mais de 6 horas ocuparam a mesa diretora da Casa, atrasando a apreciação da matéria”.
Legitimidade	“O presidente do Senado, Eunício Oliveira, chamou o protesto das senadoras de “ditadura”, ao impedir o funcionamento da Casa, e chegou a mandar apagar as luzes do plenário”.

Quadro nº 05

A matéria veiculada pela BBC Brasil traz em seu título a aprovação da reforma trabalhista e o que poderá mudar para os trabalhadores. Nas categorias de *credibilidade* e *legitimidade* foram selecionados trechos que evocam ainda a posição de oposição das senadoras e se utiliza também da expressão *ditadura* (uso de estereótipo) para enquadrar a atitude das senadoras e, conseqüentemente retirar qualquer validade presente no ato das senadoras.

6) O *Sputnik* Brasil é uma agência de notícias com sede em Moscou – Rússia, com escritório no Brasil e em outros países. Em 11 de julho de 2017 publica matéria relativa a ocupação da Mesa do Senado. As principais informações estão no quadro a seguir:

Nº do Jornal	06
Jornal	Sputnik Brasil

Título	Advogados trabalhistas: ‘Reforma da CLT ignora direitos assegurados pela Constituição’
Credibilidade	“O senador José Medeiros (PSD-MT) protocolou uma ação no Conselho de Ética, por quebra de decoro, contra as parlamentares da oposição que atrapalharam a sessão desta terça-feira no Senado, dedicada à votação da polêmica reforma trabalhista”.
Legitimidade	-

Quadro nº 06

O *Sputnik* Brasil traz no título da matéria a chamada de outra categoria até então, não relatada pelos demais jornais analisados – os ‘advogados trabalhistas’, e a afirmação de que a ‘reforma ignora direitos assegurados pela Constituição’. Tal afirmação encontra sustentação no próprio ato realizado pelas senadoras, no intuito de proteger uma classe social e historicamente menos favorecida – a classe trabalhadora.

De acordo com as categorias selecionadas, *credibilidade* e *legitimidade* foi percebido e então destacado apenas um trecho relativo à credibilidade, quando o ato das senadoras foi enquadrado como quebra de decoro parlamentar. Não se percebeu menção a atitude das senadoras ou qualquer destaque por ‘serem mulheres’. Verificou-se ainda, o teor majoritário de informar e trazer à mesa de debates outra perspectiva da reforma trabalhista, de que esta poderá (poderia) trazer prejuízos à classe trabalhadora. Há, neste texto midiático, o caráter predominante de informar o acontecimento em si, sem agregar juízos de valores utilizados por outras matérias jornalísticas (preponderantemente por jornais nacionais).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do *corpora*, esses seis textos midiáticos foram selecionados e colocados em dois grupos com base na origem, nacional e internacional. Após, foram utilizadas os conceitos abarcados na Teoria Semiolinguística do Discurso de Charaudeau, de *legitimidade* e *credibilidade*. Realizada a análise, percebeu-se que a representação da classe abastada é realizada pelos senadores que votaram a favor da Reforma Trabalhista e há uma notável internalização dos interesses do mercado (empresariado), em detrimento da classe trabalhadora.

Os três jornais nacionais expostos até o presente momento, associaram em seus textos, construções ideológicas similares – estereótipos -, ao tentarem retirar a credibilidade e deslegitimar a atitude das senadoras, como ‘ato antidemocrático’ e, dois desses jornais (O Globo e Carta Capital), também expuseram argumentos evidenciando o fato de ter sido ‘mulheres’, as autoras de tal ato.

Argumentos baseados nessa perspectiva reforçam ainda mais a existência de estereótipos relacionados com a mulher que exerce cargo político, bem como, a uma necessidade de expor a que sexo (biológico) pertence e ao determinar o sexo – feminino – aloca-se então, com o gênero – construção social, de que a mulher, não

pode ou não deve ter determinadas atitudes e mais ainda, quando esta ocupar cargo de notável importância, como a representação dos entes federativos no Congresso Nacional.

Em nenhum desses jornais citados houve a preocupação em informar o contexto social em que se deu a Reforma Trabalhista e mais ainda, mostrar os reais benefícios e malefícios que esta reforma pôde proporcionar à classe trabalhadora e subserviente ao empresariado nacional e também internacional.

De modo semelhante, os três jornais selecionados para a análise – *El País* Brasil, BBC Brasil e *Sputnik* Brasil – fazem parte do grupo de mídias de origem internacional. Com base na análise realizada percebeu-se uma diferença em relação às mídias previamente expostas, muito embora no texto midiático do *El País* e BBC Brasil ainda tenha sido encontrado menções que buscam retirar a credibilidade e legitimidade das senadoras perante a ocupação da Mesa, houve uma tendência nesses textos, de agregar à matéria um valor também informativo e de apresentar outras perspectivas que possivelmente motivaram a atitude das Senadoras, isto é, a reforma retira direitos da classe menos favorecida e mais vulnerável, a classe trabalhadora.

Ação das senadoras, além de um ato político, configura-se também em um ato de cunho feminista, em que há uma intencionalidade clara de defender uma classe social menos favorecida, a classe trabalhadora. A representação feminina está diretamente relacionada com esta classe, bem como, na defesa dos direitos fundamentais da mesma, garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Tal pesquisa possibilitou a oportunidade ímpar de trazer aos debates acadêmicos como a mulher – ocupante de cargo político – é percebida e categorizada nos textos midiáticos. Sendo de extrema importância trazer para o debate tais questões, quando ainda se busca uma sociedade em que homens e mulheres sejam tratados de maneira igualitária.

Apesar do texto Constitucional de 1988 trazer a premissa universal de igualdade, a pesquisa realizada embasa a tese de que a mulher ainda é vista – e tratada – como um ser subserviente ao homens e aos interesses destes, quando em verdade, a ocupação da Mesa do Senado por essas mulheres senadoras, serviu para demonstrar uma ação feminista com vistas a proteger uma classe menos favorecida e bem mais vulnerável, que é a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Verônica Salme Palmira de. **A construção do ethos da presidente Dilma Rousseff em charges Jornalísticas**. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

BBC BRASIL. **Senado aprova reforma trabalhista: saiba o que pode mudar para os trabalhadores**. Disponível em < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40577806> > Acesso em 07 set. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de CORREA, Angela. São Paulo: Editora

Contexto, 2006.

_____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In **Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène** BOYER, H. L'Harmattan, Paris. 2007. Disponível em < <http://www.patrick-charaudeau.com/The-stereotypes-c-is-well-The.html> > Acessado em 27 fev. 2019.

_____. **Discurso político**. Tradução: KOMESU, Fabiana; CRUZ, Dilson Ferreira, 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In **Discurso e (des) igualdade social**. (Org.) LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. São Paulo: Contexto, 2015.

CARTA CAPITAL. **Senadoras da oposição ocupam mesa diretora e Eunício suspende a sessão**. Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/senadoras-da-oposicao-ocupam-mesa-diretora-e-eunicio-suspende-a-sessao>> Acesso em 07 set. 2017.

EL PAÍS BRASIL. **A reforma trabalhista à meia luz Votação no Senado é suspensa após oposição ocupar a Mesa do plenário para tentar obstruir trabalhos**. Disponível em < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/11/politica/1499783032_543432.html> Acesso em 07 set. 2017.

GAZETA DO POVO. **Ocupação da mesa do Senado é expressão do totalitarismo Senadoras do PT e PCdoB tentaram impedir uma votação à força e mostraram do que é feito o modo totalitário de pensar**. Disponível em < <http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/editoriais/ocupacao-da-mesa-do-senado-e-expressao-do-totalitarismo-1v7ca2s6uw3z9qfcxzl9v5btm>> Acesso em 07 set. 2017.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015. 120 p.

GONÇALVES, Tamara Amoroso. **Direitos Humanos das mulheres e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos**: uma análise de casos admitidos entre 1970 e 2008. Dissertação de Mestrado. 2011.

HIRATA, Helena; Laborie, Françoise et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 1 ed. Brasil, UNESP, 2009.

MATHIEU, N. C. Sexo e gênero. In HIRATA, H.; LABORIE F. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 1 ed. Brasil, UNESP, 2009.

MATTEDI, Milton Carlos Rocha. Liberdade e totalitarismo: os Movimentos totalitários modernos e o estado de exceção como seu instrumento. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, v. 8, n. 10, Junho de 2007.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Caleidoscópio convexo**: mulheres, política e mídia. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

O GLOBO. **Reforma trabalhista incentiva o emprego formal (Editorial)**. Acesso em 14 jul. 2017.

SAFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SPUTNIK BRASIL. **Advogados trabalhistas: 'Reforma da CLT ignora direitos assegurados pela Constituição'**. Disponível em < <https://br.sputniknews.com/brasil/201707118844650-advogados-trabalhistas-reforma-clt-ignora-direitos-constituicao/> > Acesso em 07 set. 2017.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista De Sociologia e Política**. v. 18, n. 36. 15-23 JUN. 2010.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mirely Christina Dimbarre

Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr
Ponta Grossa-Pr

RESUMO: Sabe-se que a escola tem papel essencial e fundamental em auxiliar o discente no que diz respeito à compreensão da língua e de suas variações, como a língua funciona com suas variantes situacionais, sociais e regionais. Na maioria das vezes, esse ensino tem como suporte para tornar a aprendizagem significativa, ou melhor, a apresentação da língua e de suas variações, o livro didático. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal verificar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Fundamental I, indicados pelo Ministério da Educação, através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) 2016, apresentam e exploram a variação linguística. Também, observar se esses materiais trazem a pluralidade de línguas existentes no Brasil, investigar se destacam a variação que existe entre a fala e a escrita ou as separam, verificando qual concepção de gramática é apresentada e desenvolvida nesses livros didáticos. Com isso, a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho é a pesquisa qualitativa de análise documental e serão utilizados para as análises dois livros didáticos de Língua Portuguesa, conforme o

PNLD 2016, do 4º e 5º ano do 2º ciclo, do Ensino Fundamental I, os quais foram escolhidos pelos professores das escolas municipais no ano de 2015. Pretende-se, como resultados finais dessas análises, entender como a língua e suas variações são apresentadas nos livros didáticos e como são direcionadas para o ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística, Livro Didático, Ensino Fundamental I.

LINGUISTIC VARIATION IN THE 2ND CYCLE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK OF THE SECONDARY SCHOOL I

ABSTRACT: It is known that school has an essential and fundamental role in aid of the student when it comes to language and its variations comprehension, how language works and its situational, social and regional variants. Most of the time, this teaching has as support to become learning meaningful, or better, the language presentation and its variations, the textbook. This way, the aim of this work is to verify how the 2nd cycle Portuguese Language textbooks of the Secondary School I, indicated by the Education Ministry, through the PNLD (Portuguese - Plano Nacional do Livro Didático) 2016, present and explore the linguistic variation. And also, to observe if these materials

bring the languages plurality founded in Brazil, to investigate if they emphasize the variation which exists between speaking and writing or separate them, verifying what conception of Grammar is presented and developed in these textbooks. With this, the methodology adopted for development of this work is the qualitative research of documental analysis and it will be used for that purpose two textbooks of Portuguese Language, according to the PNLD 2016, from the 4th and 5th years of the 2nd cycle of the Secondary School I, which were chosen for municipal school teachers in 2015. It is intended, like final results of these analyses, to understand how the language and its variations are presented in textbooks and how they are directed to teaching-learning.

KEYWORDS: Linguistic Variation, Textbook, Secondary School I.

1 | INTRODUÇÃO

Alíngua portuguesa, considerada a língua oficial do Brasil, não se revela de maneira uniforme, única, mas sim, apresentando variações de acordo com a região geográfica, com as condições que cada sujeito apresenta e caracteriza-se como, por exemplo, através da idade, do gênero, da escolaridade, do nível social, das questões políticas e culturais. Ou seja, a população brasileira é constituída por variações linguísticas, pois a língua está em constante evolução, em constante transformação, adquirindo valores e com isso, é falada nos “quatro cantos do país” de maneira diferente.

Sobre as evoluções constantes que uma língua sofre, Correa (2014) afirma que as vivências contemporâneas colocam o sujeito diante de práticas linguísticas que estão sendo cada vez mais inovadoras. Faraco (2008), em seus estudos, destaca que os grupos sociais se diferem um dos outros pelas formas de uso da língua, ainda mais a sociedade brasileira que é estratificada e diversificada linguisticamente.

Com isso, sabendo-se que a língua materna não é uniforme, como será que os livros didáticos a tratam? Como destacam e apresentam as variações linguísticas para os discentes? Qual a concepção de gramática é enfatizada? Será que destacam a variação que existe entre a fala e a escrita? Sobre essas os questionamentos a respeito das variações linguísticas e norma culta, Faraco (2008 apud CYRANKA, 2015) informa que os livros didáticos tratam de maneira rara, a variação social no que diz respeito aos contrastes, aos conflitos entre as aproximações e distanciamentos existentes na variedade de um português denominado de popular e de um português culto.

Sendo assim, a proposta para o presente trabalho é analisar dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 2^o ciclo do Ensino Fundamental I, mais precisamente um do 4^o e 5^o ano, da Coleção Eu gosto, observando como destacam a variação linguística, como a tratam, qual a concepção de gramática enfocam. Justifica-se os livros didáticos serem da mesma editora, pois há o intuito de verificar em qual ano as variações linguísticas são apresentadas ou são apenas expostas no último ano (no 5^o ano). Enfim, verificar como a variação linguística é direcionada nesses materiais.

Dessa forma, o presente trabalho organiza-se da seguinte maneira: primeiramente apresenta o ensino de língua materna e as variações linguísticas, como também, a variação linguística e as concepções de gramática no livro didático. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada, a apresentação e a discussão dos dados. Por fim, as considerações finais a respeito das análises em confronto com a teoria e as referências utilizadas para o desenvolvimento deste.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O ensino de língua materna e as variações linguísticas

No Brasil, alguns anos atrás, perpetuava o ensino monolíngue, a visão de uma língua homogênea, única, uma língua vista e considerada como “correta”, voltada para o ensino da norma culta, a qual era e é vista como “prestígio social”.

A expressão norma culta/comum/standard, (...) designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas de cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p. 71).

Entretanto, a questão e o mito do Brasil ser visto e classificado como um país monolíngue, segundo Faraco (2016) precisa ser quebrado. Essa imposição do monolingüismo, conforme esse autor cita, faz com que haja uma perturbação na capacidade do sujeito perceber nosso país como sendo multilíngue e multicultural, dificultando a compreensão em reconhecer e compreender “a heterogeneidade do português que aqui se fala: suas histórias, sua polarização, suas reconfigurações” (p. 152). Antunes (2007) traz em seus estudos que esse “mito” de língua materna uniforme, não possuindo variação e que não necessita de adequação às situações conforme é usada, sendo considerada melhor que as outras, é algo desconstruído pela ciência da linguística, a qual defende “que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso” (p.104). Com isso, grupos sociais são diferentes e se distinguem, pelas formas de línguas que lhes são de uso próprio. Em relação a isso, Oliveira (2000, p. 5) destaca que “somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada”.

Dessa forma, o multilingüismo e a multiculturalidade atendem às necessidades dos sujeitos, pois muitas pessoas não possuem o conhecimento da escrita (leitura e escrita), mas são falantes da língua materna (oralidade), dentro de suas variedades. É através da oralidade, fazendo uso de suas variedades linguísticas que o sujeito transmite suas histórias de vida, de imigrações e migrações, de suas culturas, modulando a sua fala, conforme o contexto de comunicação.

As variações linguísticas que uma língua possui, devem ser apresentadas e

estudadas, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, enfatizando que as mesmas estão associadas à fala e à escrita, assumindo um caráter heterogêneo e não homogêneo. Mas, mesmo havendo um “reconhecimento” de que a língua é heterogênea,

Estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (CORREA, 2014, p. 19).

Apesar os estudos mostrarem a concepção de que a língua não é homogênea, que a mesma é constituída por um conjunto de variedades, por um conjunto de normas deve ser ensinada na língua materna, pois são as variedades linguísticas que uma língua possui que a constituem. Através dessa concepção, o ensino de língua materna e suas variações deve ser constituído pela escrita e pela oralidade, ou seja, a língua falada e a língua escrita, valorizando as variações linguísticas existentes. Neves (2006) destaca que a escola precisa ensinar e valorizar todas as modalidades da língua, a falada e a escrita, a padrão e a não padrão, observando as similaridades e as diferenças das variações dentro da língua materna.

Dessa forma, quando o professor ensina e o livro didático apresenta as variações linguísticas dentro de uma língua materna, mostra-se ao discente que o uso das mesmas é considerado, inevitavelmente, normal, pois há diferentes situações sociais em que o uso da língua também será utilizado de maneira diferente.

Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua (ANTUNES, 2007, p. 104).

Quando se trata do ensino de língua materna, essa mesma autora traz em seus estudos, que a escola apresenta uma língua descontextualizada, artificial, inventada e ensinada para dar exemplos em frases soltas, como algo oco. A língua e suas variações não são mostradas como referência dentro de uma situação ou em relações comunicativas entre sujeitos.

Ao ensinar língua materna, é necessário apresentar aos alunos as variações existentes e inseridas em uma língua, em uma cultura e em um país. Isso fará com que os mesmos observem as diferenças e as variações que uma língua possui, respeitando-as, percebendo que não há uma linguagem considerada certa ou errada, uma linguagem feia ou bonita, uma linguagem dos cultos e não cultos, mas que uma nação é feita de multilinguismo. Por fim, essa conscientização de que há variações em uma língua materna, devem ser inseridas no livro didático de língua portuguesa, pois, na maioria das vezes, é o único material concreto e disponível que o aluno possui em aula.

2.2 A variação linguística e as concepções de gramáticas no livro didático

As instituições de ensino sempre se preocuparam em ensinar e, de certa forma, “impor” a norma culta, a norma-padrão para os seus discentes como uma regra a ser cumprida e até mesmo como algo voltado para a ascensão social.

Entretanto, a norma culta, como afirma Antunes (2007, p. 104) “não deve ser endeusada, absolutizada, como um recurso suficiente ao sucesso da interação, nem tampouco ser rechaçada, como algo que se deve evitar para não parecer pernóstico, por exemplo”. A norma culta pode e deve ser usada de maneira adequada, mas quando a situação e o contexto em que o sujeito está inserido, exigir. Pode-se ensinar a norma culta, a norma-padrão, mas deve-se considerar que uma língua sempre terá variações e isso precisa ser ensinado também aos alunos, pois a grande maioria aprende uma língua na escola muito distante e diferente da que habitualmente utiliza em sua casa, em suas rodas de amigos.

Assim, o “ensinar” língua materna, na maioria das vezes, tem como suporte para o ensino-aprendizagem, o(s) livro(s) didático(s) de Língua Portuguesa, o(s) qual(i)s busca(m) abordar o ensino das variações linguísticas, mas geralmente, apresenta(m) um breve conceito e um/ou alguns exemplos.

O ensino das variações linguísticas apresentadas no livro didático de língua portuguesa, segundo os estudos de Cyranka (2015), é proposto conforme as orientações inseridas nos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), mas centram-se ainda, em atividades de descrição gramatical da língua padrão. O PNLD (2016) traz em seu texto, no item 3.1 intitulado de “Letramento e Alfabetização - Língua Portuguesa”, em Princípios Gerais, sobre os assuntos que devem estar inseridos nos livros didáticos de língua portuguesa, que o Ensino Fundamental I deve propiciar aos alunos, durante os cinco anos iniciais,

O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal do País, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão do português brasileiro (p. 51).

O PNDL (2016) enfatiza que é necessário o trabalho com as variações e a heterogeneidade linguística. Entretanto, alguns ou a maioria dos livros didáticos reservam pouco espaço para o trabalho com as variações linguísticas, tratando-a de maneira superficial. Observa-se que em alguns livros didáticos, o trabalho com a variação linguística é proposto utilizando, na maioria das vezes, tirinhas do Chico Bento (personagem do cartunista Mauricio de Sousa), textos de Luís Gonzaga ou até mesmo de Patativa do Assaré. As propostas, geralmente, são direcionadas para que o aluno passe a frase ou o trecho dos exemplos citados anteriormente, para a norma culta. Esse comando pode e traz uma ideia de que apenas a norma culta é aceitável, não considerando a diversidade e as marcas identitárias culturais que cada região brasileira possui.

Passar para outra norma, por exemplo, a letra das canções de Luís Gonzaga ou os poemas de Patativa do Assaré é apagar desses textos a marca de seu enraizamento cultural. É tirar-lhes seu sabor, seu gosto da terra; sua graça. É desfazê-los afinal. O “assum preto” não canta tão bonito a não ser na letra com que ganhou “a mata frô” do Brasil (ANTUNES, 2007, p. 108).

Ainda, o personagem Chico Bento quando utilizado nos exercícios e propostas, é apresentado com uma caracterização precária (descalço), com o protótipo de um homem da roça, do campo, rural, representando de maneira infiel ou até mesmo, controversa, a imagem das pessoas que vivem na zona rural, nos campos. O que se percebe no livro didático, é que há apenas um trabalho com a norma culta, a norma-padrão, deixando para um segundo plano as variações. Na maioria desses materiais, os conteúdos e as atividades apresentados abrangem apenas a gramática normativa, com situações mecânicas, marcadas. Em relação ao ensino da norma culta, Travaglia (2006) traz em seus estudos que é não se deve apresentar a norma culta como a única possibilidade da língua, mas também, as suas variações.

Assim, inserir, apresentar, abordar e desenvolver conteúdos e atividades que sejam direcionadas para as variedades linguísticas no livro didático, oportuniza debates entre professores e alunos sobre as variedades de falares existentes em uma língua materna, em um país, desconstruindo o conceito de que existe apenas uma língua, a qual deve ser falada e escrita conforme as normas gramaticais. Entretanto, que mesmo havendo variações linguísticas em uma língua, todo sujeito tem consciência da existência de normas gramaticais, pois “ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática, qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso” (ANTUNES, 2007, p. 26).

Quando se fala em gramática, logo se pensa em regras, em normas, em “sujeito, verbo e predicado”, em uma língua perfeita, ideal, ou seja, em uma gramática normativa. Essa conscientização acontece pelo motivo de que todo falante, inserido em determinado contexto, aprende a sua língua, a sua gramática e são capazes de comunicarem-se através do conhecimento linguístico que possuem.

Possenti (2001) conceitua gramática como, primeiramente, um conjunto de regras, as quais devem ser seguidas, também, como um conjunto de regras, as quais são seguidas e por fim, um conjunto de regras que um sujeito, falante da língua, domina.

Assim, verifica-se que nos livros didáticos de língua portuguesa, a gramática normativa é a utilizada e desenvolvida, quase que por unanimidade. A gramática normativa é a mais conhecida utilizada nas instituições de ensino e por isso é adotada pelos livros didáticos, sendo que os autores que produzem esses materiais a destacam como a maneira correta do falar e do escrever. Ela é considerada uma língua idealizada, uma língua tradicional, uma língua padrão, língua de ascensão social.

3 | METODOLOGIA

Ter como objeto de estudo e análise para o desenvolvimento deste trabalho o livro didático, é em função do mesmo ser um instrumento, uma ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem que pode auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas, ainda mais quando se discute as variações linguísticas. Entretanto, o mesmo não deve ser a única fonte de apoio aos estudos de alunos e desenvolvimento do trabalho dos docentes.

Assim, esse trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental. Qualitativa se dá pelo motivo de não se preocupar com representação numérica, mas no que diz respeito ao “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31) e por procurar “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Também, por verificar de maneira detalhada como as variações linguísticas e a concepção de gramática são apresentadas e desenvolvidas nos dois livros didáticos.

Por análise documental, Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a mesma faz uso de métodos e técnicas para apreensão, para a compreensão e análise de documentos diversificados, nesse caso, o livro didático.

Dessa forma, foram analisados dois livros didáticos de Língua Portuguesa, do 4º e 5º Ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental I, os quais foram indicados pelo Ministério da Educação, através do PNLD – 2016, ambos da coleção *Eu gosto* (2016-2018), Editora Ibp, tendo como autoras Célia Maria Costa Passos e Zeneide Albuquerque Inocêncio da Silva, publicados no ano de 2014. Esses livros foram escolhidos pelos professores da Rede Municipal de Ensino no ano de 2015.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação dos resultados

Os dois livros didáticos de Língua Portuguesa, anteriormente referenciados, do 4º e do 5º ano, são compostos por sete capítulos cada um. Cada capítulo é dividido e nomeado da seguinte maneira:

- **Leitura 1:** gênero discursivo a ser desenvolvido na unidade, considerando os conhecimentos prévios que o aluno tem sobre o gênero e a temática do mesmo;
- **Um texto puxa o outro:** comparação de gêneros discursivos, estruturas, estilos, temáticas;
- **Estudo da língua:** funcionamento da língua portuguesa (gramática);
- **Leitura 2:** outro texto do mesmo gênero discursivo trabalhado na unidade;
- **Estudo da língua:** novamente, funcionamento da língua portuguesa

(gramática);

- **Produção de texto:** propõe uma proposta de produção textual sobre o gênero discursivo em questão, considerando a forma, o tema e os recursos linguísticos que são utilizados para compor a sua escrita;
- **Leia mais:** sugestões de livros relacionados aos conteúdos e aos temas que foram trabalhados no capítulo em questão.

Observou-se que os dois materiais analisados, sempre iniciam o capítulo com questionamentos, com o objetivo de induzir os alunos sobre o gênero discursivo a ser apresentado e desenvolvido no decorrer do mesmo. Em seguida, trazem interpretações textuais sobre o tema abordado nos gêneros e questões relacionadas a autor, narrador(es), personagem(ns), tempo e espaço. No decorrer dos materiais, os estudos são direcionados para apresentação e análise gramatical, tendo em destaque a gramática normativa.

Verificou-se que nos dois livros didáticos há em todos os capítulos um subtítulo intitulado de “A linguagem do texto”. Nesse subtítulo são trabalhadas atividades voltadas para questões gramaticais e algumas (ressalta-se que poucas) sobre a língua materna e a variação linguística existente.

No livro didático do 4º ano, verificou-se que somente em dois capítulos, há uma breve apresentação sobre linguagem formal e linguagem informal, apresentando algumas expressões da oralidade e justificando ao aluno que as mesmas são modo que as pessoas utilizam para falarem em algumas situações. No capítulo 2, é desenvolvido um trabalho com o gênero discursivo “história em quadrinhos” (HQs) enfatizando de maneira breve, a oralidade dos personagens inseridos nos quadrinhos em questão. Ainda, através de um exercício, solicita ao aluno que indique nas frases, as palavras que são de uso informal (linguagem informal). No capítulo 6, o trabalho é voltado para o gênero discursivo “texto teatral” e traz uma breve explicação sobre “linguagem mais formal e linguagem menos formal”, enfatizando que “os falantes de uma língua a utilizam de acordo com a situação que se encontram (mais formal ou menos formal)” (PASSOS; SILVA, 2014, p. 127). Em seguida, propõe uma atividade comparativa entre os sentidos das expressões orais e escritas.

No livro didático do 5º ano, após as análises, verificou-se que dos sete capítulos existentes, apenas em três são apresentados e desenvolvidos, de maneira breve, sobre o que as autoras denominam de linguagem formal e linguagem informal. No capítulo 2, o gênero discursivo em questão é “Entrevista”, e há uma atividade de análise sobre a linguagem utilizada no texto inicial, para que o aluno localize as marcas da oralidade, as quais indicam a informalidade da linguagem. No capítulo 4, o gênero em destaque é o “artigo de divulgação científica” e nesse viés, as autoras trazem uma atividade sobre a linguagem informal, solicitando que o aluno “copie” trechos do uso da linguagem formal inseridas nesse gênero. No capítulo 7, o gênero discursivo em estudos é o “artigo de opinião” e através dele, as autoras solicitam usando dois fragmentos textuais (uma narrativa popular e um artigo de opinião) que os alunos observem a linguagem

empregada nos dois textos e expliquem as “diferenças de linguagem” existentes nos mesmos.

4.2 Discussão dos resultados

Em geral, verificou-se que os dois livros didáticos trazem de maneira breve, de maneira superficial, o trabalho com as variações linguísticas. Também, não há um trabalho significativo, diferenciado, detalhado sobre a variação existente entre a fala e a escrita. Nota-se ainda, que os textos apresentados e utilizados no decorrer de cada capítulo têm um cuidado em trazer somente a variedade culta, a norma padrão.

Entretanto, nos dois livros, ao final, as autoras destacam um capítulo denominado de “Orientações ao professor”, no qual trazem fundamentações e orientações para o docente em relação ao desenvolvimento do trabalho com a Língua Portuguesa e enfatizam, em relação as variações da língua que

Assim como a escrita, a comunicação oral expressa as variantes da língua, associadas a regionalismos e ao círculo social do aluno. Para ambos vale a orientação de esclarecer o aluno sobre a adequação da variante ao contexto em que é usada e ensinar as normas urbanas de prestígio, sem desqualificar sua forma de escrever e falar, caso sejam diferentes dessas normas. Falar e interagir adequadamente com o outro exige que o locutor/interlocutor tenha o domínio competente da língua materna e perceba a situação em que se dá a comunicação (PASSOS; SILVA, 2014, p. 173).

Mesmo as autoras enfatizando nos dois livros didáticos o trabalho com as variações linguísticas e indicando referências aos docentes, não há um tratamento de maneira concreta e detalhada sobre o tema, deixando uma lacuna entre a teoria (fala-se de variações) e a prática (não se trabalha as variações linguísticas de maneira efetiva e significativa).

Verifica-se que nos dois livros didáticos, não há uma apresentação no 4º ano sobre as variedades linguísticas existentes em nosso país e nem uma continuidade da mesma no 5º ano. Raríssimas vezes são apresentadas questões sobre a linguagem informal e quando são, tem o objetivo de direcioná-las para a linguagem formal, para o trabalho com a norma culta, a norma-padrão. Até mesmos nos gêneros discursivos trabalhados, percebe-se um cuidado em selecionar textos “corretamente escritos” e quando há fragmentos ou frases com uma linguagem mais informal, com palavras escritas dentro de uma variedade linguística, os mesmos são direcionados em exercícios para que sejam transcritos para a linguagem formal. Ou seja, isso corrobora com o que Faraco (2008), em seus estudos destaca, que a norma culta prevalece nos discursos escolares e que a mesma é colocada como uma variedade melhor, uma variedade superior às outras.

Essas apresentações no livro didático, pode fazer com o aluno “acredite” e tome como “uma verdade”, que existe apenas uma língua materna, sem variedades, uma língua de norma culta, uma língua “correta”, de prestígio. Essa observação refere-se ao que Antunes (2007) enfatiza sobre a norma culta veiculada pela escola, como sendo

algo “correto”, um falar de maneira exemplar, não contendo erros, seguindo regras que são estipuladas nas gramáticas normativas, uma língua prestigiada socialmente.

A norma padrão, a gramática normativa é concentrada do início ao fim dos materiais, com conceitos e exercícios que apresentam uma “forma correta” ou a maneira como essa gramática enfatiza o “correto” na língua materna. Essa normatização ou normalização da língua corresponde aos estudos de Travaglia (2006, p. 101), o qual enfatiza que o ensino de gramática apegar-se a regras, a uma gramática normativa com regras e exemplos repetitivos “anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas a expressão do pensamento”. Esse mesmo autor comenta que há uma ausência de atividades nos materiais que a desenvolva(m) a(s) competência(s) comunicativa(s) dos alunos. Ainda, observou-se que nos dois materiais analisados, as propostas de produção textual não são voltadas para o uso das variações, bem como, não há exemplificações ou até mesmo, apresentações sobre jargões e gírias.

Por fim, o que se percebeu é que os dois livros didáticos não abordam de maneira significativa as variações linguísticas existentes na língua materna, tratam apenas a norma padrão, a gramática normativa como algo certo, uma única verdade. Com essa afirmação, não ampliam o conhecimento do aluno em conhecer e aprender que uma língua não é única, mas que possui variações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste trabalho foi de analisar, verificar e mostrar como os dois livros didáticos de Língua Portuguesa, do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Coleção “Eu gosto”, ambos do ano de 2014, abordam a língua materna, as variações linguísticas e qual concepção de gramática embasam esses os materiais. Se há uma continuidade ou um aprimoramento no trabalho com as variações linguísticas nesses materiais de um ano para o outro.

Assim, mesmo as variações linguísticas fazendo parte da vida cotidiana dos alunos, os quais são sujeitos que participam de interações linguísticas constantemente, nos mais variados e diversificados contextos. Mesmo esses sujeitos estarem de maneira constante envolvidos em atmosfera(s) de discursos infinitos e esses discursos serem marcados culturalmente, sociologicamente, geograficamente, os dois volumes analisados abordam as variações linguísticas de maneira extremamente superficial. As propostas que os dois materiais trazem são direcionadas apenas para a identificação e a substituição de uma variedade linguística, que são nomeadas de **linguagem informal** para a norma culta, a norma-padrão, nomeada de **linguagem formal**. Ainda, esses direcionamentos induzem para o trabalho com a gramática normativa, destacando regras a serem seguidas, classificações gramaticais, o e um escrever de “maneira correta”. Em outras palavras, solicitam ao aluno a substituição da forma coloquial pela culta, dando ênfase apenas para língua escrita, deixando em um segundo plano a

oralidade, não fazendo uma relação mais detalhada entre as duas.

Por fim, o que se observou nessas análises que em nenhum dos dois livros didáticos há o trabalho com a variação linguística de maneira significativa, trazendo exemplificações concretas, apresentando que uma língua materna possui suas variações, as quais são construídas culturalmente, geograficamente, sociologicamente. Os dois materiais trazem e tratam as variações de maneira superficial, vaga, enfatizando a norma culta, a norma-padrão, destacando a gramática normativa. Esse tratamento com a língua materna, unificando-a e destacando uma norma considerada “correta”, não acrescenta conhecimentos linguísticos que os alunos precisam entender e aprender para que usem a língua, adequando-a aos contextos e situações que quais participam, desenvolvendo suas competências comunicativas, interagindo com a multiplicidade de discursos existentes.

Dessa forma, após as análises, percebeu-se que é necessário que os professores verifiquem como as variações são destacadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para buscarem outros exemplos que sejam significativos e concretos aos alunos, para aprimorarem os que estão inseridos nele. Enfim, ensinar realmente que uma língua tem variações linguísticas, que as pessoas falam ou escrevem conforme o contexto em que estão inseridas e participam geograficamente, historicamente, linguisticamente.

REFERÊNCIAS

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

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORREA, Djane Antonucci Correa. Práticas linguísticas e ensino de línguas: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci. **Política Linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl.; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31 – 51.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: destacando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **História da Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto: 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: MOURA E SILVA (Org.), **O direito à fala? A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis:

Editora Insular, 2000.

PASSOS, Célia Maria Costa; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência da. **Língua Portuguesa, 4º ano: ensino fundamental**. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

_____. **Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental**. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

PNLD. 2016. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Sti/Meus%20documentos/Downloads/edital_pnld_2016_consolidado_16.07.14%20(1).pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. 2009. **Revista Brasileira de Histórias&Ciências Sociais**. Ano 1, número 1, julho de 2009. Disponível em: < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Luciana Specht

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas
Pelotas - RS

RESUMO: O professor de língua estrangeira, no processo de ingresso na língua-alvo, tende a constituir os vínculos linguístico-culturais e identitários nessa língua. O presente estudo tem como objetivo investigar se três professoras universitárias de língua estrangeira inglesa estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. A pesquisa conta com a participação de três professoras universitárias de língua estrangeira inglesa do município de Santa Maria, RS, Brasil. As professoras participaram de uma entrevista individual semiestruturada em língua materna sobre a constituição de vínculos na língua estrangeira inglesa. A entrevista foi gravada em áudio e, após, transcrita. Para a análise, interpretação e discussão dos dados, foram utilizados os pressupostos teóricos acerca dos estudos identitários (HALL, 2004); dos estudos culturais (KRAMSCH, 2013) e dos estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise (ZIMERMAN, 2010, 2008). Os resultados sugerem que as participantes constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua estrangeira inglesa, pois se sentem

inseridas na cultura da língua estrangeira e no novo código linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades. Interculturalidade. Professor. Vínculos.

ABSTRACT: The foreign language teacher, in the process of taking part in the target language, tends to constitute the linguistic, cultural and identity bindings in this language. The present study aims to investigate if three English professors established the linguistic, cultural and identity bindings with the target language. The research counts on the participation of three English professors in the municipality of Santa Maria, RS, Brazil. The professors participated in an individual semi-structured interview in mother tongue about the establishment of bindings in the English language. The interview was recorded on audio and, after, transcribed. For the analysis, interpretation and discussion of data, were used the theoretical assumptions about identity studies (HALL, 2004); cultural studies (KRAMSCH, 2013) and the studies on bindings, based on Psychoanalysis (ZIMERMAN, 2010, 2008). The results suggest that the participants constituted the linguistic, cultural and identity bindings with the English language because they feel embedded in the culture of the foreign language and in the new language code.

KEYWORDS: Identities. Interculturalism. Teacher. Bindings.

1 | INTRODUÇÃO

No processo de ingresso na língua estrangeira inglesa (LE/I), o aprendiz, inclusive o professor, tende a constituir os vínculos linguístico-culturais e identitários na língua-alvo. Para tanto, o aprendiz necessita atravessar as fronteiras linguísticas, culturais e identitárias existentes entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), ainda que, muitas vezes, tais fronteiras sejam de difícil demarcação, devido à hibridização entre as línguas, culturas e identidades.

A travessia entre essas fronteiras pode estar relacionada à possibilidade de interação intercultural, sendo que nessa interação “há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações que impõem contínuas negociações de sentido” (DOMINGO, 2015, p. 32). A partir dessa interação, há a possibilidade de se autorizar a dizer *eu* em LE, de se assumir como sujeito que fala a LE, expressando os seus significados por meio de um novo código linguístico [grifo nosso]. Isso pode ocorrer desde que o sujeito se permita atravessar as fronteiras linguísticas e culturais existentes entre a LM e a LE. Em outras palavras, desde que esteja disposto a aceitar a presença do *outro* (compreendido como outra língua, outra cultura e outra identidade) em suas vidas, ou conforme afirma Couto (2013, p. 198), possibilitar que o *outro* “faça morada em nós”, respeitando as diferenças sem atribuir-lhes um valor hierárquico [grifo nosso].

No entanto, nem todos os aprendizes de LEs parecem ser tão bem sucedidos nesse processo de ingresso e, conseqüentemente, de estabelecimento de vínculos com a LE e de rompimento de fronteiras. Alguns podem apresentar dificuldades de negociar com a nova cultura que lhes é apresentada e/ou demonstrar dificuldades de construir novas identidades com uma língua que lhes é estranha.

Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar se três professoras universitárias de língua estrangeira inglesa estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Para tanto, foram convidadas a participarem desta pesquisa de três professoras universitárias de LE/I do município de Santa Maria, RS, Brasil. As professoras participaram de uma entrevista individual semiestruturada em LM sobre a constituição de vínculos na LE/I. Para a análise, interpretação e discussão dos dados, foram utilizados os pressupostos teóricos acerca dos estudos identitários (HALL, 2004); dos estudos culturais (KRAMSCH, 2013) e dos estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise (ZIMERMAN, 2010, 2008). Os resultados sugerem que as participantes constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua estrangeira inglesa, pois se sentem inseridas na cultura da língua estrangeira e no novo código linguístico.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ingresso na LE constitui-se numa experiência nova para o aprendiz e, muitas

vezes, conflituosa, na medida em que inúmeros sentimentos podem surgir a partir dessa experiência, tais como o desconforto, a frustração, a alegria, a ansiedade em relação à língua-alvo. Alguns desses sentimentos parecem ser vivenciados pelos aprendizes de uma LE, inclusive pelo professor, ao ingressarem na LE/l. O ingresso na LE acarreta consequências profundas para a constituição do sujeito (CORACINI, 2003; SERRANI-INFANTE, 1998, 1997), uma vez que ele entra em contato com outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, provocando, assim, reconfigurações identitárias e novos saberes.

Alguns aprendizes, à medida que ingressam na LE, provavelmente conseguem inserirem-se na cultura da língua-alvo, ou seja, eles se permitem atravessar a fronteira linguística, cultural e identitária existente entre a LM e a LE. No entanto, ainda que o sujeito consiga cruzar essa fronteira, a sua relação com a língua-alvo, na acepção de Bolognini (2003, p. 192), será sempre a de um estrangeiro. Em outros termos, o sujeito provavelmente não apresentará a mesma intimidade com a história e com a cultura que um falante nativo. Na realidade, o que esse sujeito fará serão gestos de interpretação, ou seja, ele:

atua discursivamente com a convicção da transparência da linguagem e com a concepção de certo e errado, convicto de que seus enunciados são corretos. Porque essa certeza é a marca ideológica do falante de língua materna, ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação sempre podem ser outros. A sua certeza embora ilusória, é a de que ele está certo (BOLOGNINI, 2003, p. 193).

Por outro lado, outros aprendizes parecem não ser tão bem sucedidos nesse processo de inserção na cultura da LE. Em outros termos, alguns aprendizes parecem que não conseguem negociar com a nova cultura que lhes é apresentada e/ou demonstram dificuldades de construir novas identidades com uma língua que lhes é estranha no processo de ingresso na LE. Revuz (1998, p. 225) ressalta que nem todos estão prontos para essa experiência, pois, segundo Coracini (2003, p. 152), a LE “penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura”, podendo ocasionar, assim, a perda dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a LM. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais alguns não conseguem inserirem-se facilmente na cultura da LE, e, conseqüentemente, constituírem vínculos com essa língua, pois demonstram, segundo a autora (idem, p.153), “medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças”.

O estudo dos vínculos, desenvolvido por Bion e aprofundado por Zimerman (2010, 2008), fornece subsídios teóricos para a compreensão do estabelecimento dos vínculos do professor de LE/l com a língua-alvo. Com o intuito de compreendermos como ocorre a constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/l com a língua-alvo, torna-se imprescindível a conceituação do termo vínculo. Para

tanto, recorro à Psicanálise a fim de encontrar subsídios teóricos para aprofundar essa questão.

Dentre os autores que trabalham com a concepção de vínculos na Psicanálise, abordarei as pesquisas de David Zimmerman (2008). De acordo com o referido autor (2008, p. 398):

O termo *vínculo* tem sua origem no étimo latino *vinculum*, que significa uma atadura, uma união duradora. (...) também o conceito de *vínculo* alude a alguma forma de ligação entre as partes que, a um mesmo tempo, estão unidas e inseparáveis, apesar de que elas apareçam claramente delimitadas entre si [grifo do autor].

Fundamentado nos estudos realizados por Bion, Zimmerman (2008) destaca quatro tipos de vínculos: do amor, do ódio, do conhecimento e do reconhecimento.

Zimmerman nos recorda que a emoção mais recorrente no vínculo caracteriza e determina a forma de vincularidade. Em outros termos, o sujeito tenderá a estabelecer vínculos com a LE/I se as emoções mais frequentes expressarem sentimentos de satisfação, de alegria e de curiosidade de fazer parte de uma outra língua e cultura. Tais sentimentos podem contribuir para a constituição do vínculo do amor em relação à outra língua e cultura. Esse vínculo pode se expressar pelo sentimento de admiração e de empatia em relação a determinados aspectos da cultura do outro. Indubitavelmente, além da empatia com a língua e cultura do outro, também é importante reconhecer e negociar as diferenças inerentes entre línguas e culturas.

No que tange à LE/I, percebemos que, muitas vezes, o professor, bem como os demais aprendizes, no ingresso na LE, pode estabelecer vínculos, como o vínculo do conhecimento em relação à língua e à cultura da língua-alvo, se ele realmente apresentar “o desejo pelo outro” (CORACINI, 2003). Dito de outro modo, é importante que o aprendiz, ao ingressar numa LE, permita-se à descoberta de uma nova língua e cultura, mas também de si mesmo, realizando a experiência do “enfrentamento do não saber” (ZIMMERMAN, 2008, p. 402). Para tanto, é importante que ele rompa com as fronteiras entre ambas as línguas e, acima de tudo, esteja disposto a realizar a travessia entre línguas, culturas e identidades e a constituir o vínculo do conhecimento.

Por outro lado, se o aprendiz, ao ingressar na LE, não se identificar com a língua e a cultura da LE/I, ele pode reagir com certo estranhamento em relação a essa língua e cultura. Certamente, o estranhamento pode ser construtivo com o intuito de o aprendiz constituir o seu espaço de reflexão e de construção de sentidos entre as culturas. Porém, é necessário que ele esteja disposto para tanto.

Muitas vezes, ele parece não demonstrar interesse suficiente em estabelecer o vínculo do conhecimento com a LE/I, no sentido de descobrir novos conhecimentos em relação à outra cultura e também no que diz respeito a si mesmo. Desse modo, percebemos que alguns aprendizes de LE/I não estão dispostos a “retirar as cobertas que vedam as verdades conhecidas”, conforme afirma Zimmerman (2008, p. 402), ou seja, a construir novas configurações linguística-culturais e identitárias na e pela LE/I. Consequentemente, nesses casos, os vínculos com a língua-alvo tendem a não se

estabelecer.

No entanto, nas situações em que os vínculos se estabelecem, o desejo pela nova língua é fundamental. Esse *desejo* poderá ocorrer devido a uma identificação consciente ou não com a língua e a cultura da LE/L [grifo nosso]. Certamente que no processo de construção de vínculos com a LE/L, em determinados momentos, poderá haver conflitos devido às diferenças entre as culturas. Daí a importância de se tentar mediar tais conflitos, ou seja, do sujeito atuar como corresponsável pela mediação entre línguas, identidades e culturas (KRAMSCH, 2013).

Portanto, o estabelecimento de vínculos com uma outra língua e cultura, nem sempre, tende a ser algo prazeroso para todos os aprendizes, pois há novas relações e, conseqüentemente, reconfigurações culturais e identitárias.

3 | METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa é constituído por uma entrevista individual do tipo semiestruturada realizada com três professoras universitárias de LE/L do município de Santa Maria, RS. Cada entrevista foi realizada no ano de 2015 e foi composta por, aproximadamente, dez questionamentos sobre a constituição de vínculos na LE/L. No entanto, neste estudo, abordarei somente três questionamentos.

É pertinente mencionar que as entrevistas foram gravadas em áudio e, após, transcritas. Elas foram realizadas em LM para que as professoras se sentissem mais à vontade para exporem as suas subjetividades, os conflitos e as prazerosidades do processo de aquisição de uma LE ao tornarem-se professoras, profissionais do ensino dessa língua. Optou-se pela realização das entrevistas individuais, uma vez que as professoras não dispunham de horários em comum para conversarem, devido à incompatibilidade da carga horária de cada uma.

Cada entrevista foi realizada de maneira informal e em clima descontraído a fim de possibilitar às professoras a livre expressão de suas opiniões, buscando evitar a imposição do meu ponto de vista. Para tanto, procurei assumir, segundo Fraser & Gondim (2004, p. 146), “um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto” com cada participante, procurando, assim, dar voz a cada uma delas. Ressalto também que na realização das entrevistas, as professoras se autodenominaram, ficticiamente, de Fiorella, Gisele e Bia a fim de que suas identidades fossem preservadas.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste momento, busca-se analisar e discutir se as participantes conseguiram estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/L.

Para tanto, questionei se as participantes sentem-se inseridas na LE/L em termos linguístico-culturais e identitários ou se elas sentem-se ainda num processo tradutório/

mecânico, procurando na LE/I palavras que correspondem ao léxico da língua portuguesa (LP).

Gisele salienta que não se sente “sempre, totalmente inserida na LE/I e na sua cultura, nas suas culturas”, pois, em alguns momentos, necessita “falar numa área bem específica do conhecimento” e não dispõe de “todos os termos, todos os vocábulos daquele campo do conhecimento”, uma vez que é impossível exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio interlocutor e, conseqüentemente, dominar totalmente uma língua (CORACINI, 2007). Então, Gisele necessita “fazer um esforço maior e pensar, às vezes, em Português até, e buscar uma tradução”. Porém, de modo geral, isso não acontece. Para a participante, “é um processo bem natural”, que ocorre nas suas aulas e, segundo ela, não faz “esforço pra falar em Inglês a aula toda” com os seus alunos. Por isso, reitera que é um processo “bem natural, é tranquilo”.

Assim como Gisele, Bia também acredita que a inserção na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, é um “processo natural” e considera que a LE/I é sua, tanto quanto a LP. No entanto, ela ressalta que esse processo depende do seu interlocutor, pois a expressão verbal é socialmente dirigida e depende do contexto no qual está inserida e atua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Por isso, na sua casa, comigo (na entrevista), sua ex-colega e também falante dessa língua, ela não se preocupa em como dizer, ou seja, se preocupa menos “em traduzir e ajustar” a sua fala.

Compartilhando das ideias de Gisele e Bia, Fiorella ressalta que também se sente inserida na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, e que essa língua se tornou parte da sua vida. Ela exemplifica que faz lista de mercado e que os seus aparelhos tecnológicos, como o celular, e as redes sociais são em LE/I e, se pudesse, falaria apenas nessa língua. Nesse sentido, é como se essa língua fosse um prolongamento da participante e ela complementa essa ideia ao afirmar que “a sensação é que eu tenho é que eu estou pensando em inglês e aí eu tenho que dar um clique pra pensar, entendeu (risos). É, por isso que eu digo, a sensação que eu tenho é que eu agora eu estou fora do meu lugar, sabe. Quando eu estou fora daqui, quando eu estou num lugar que fala inglês parece que eu estou em casa”. Talvez, por isso, ela mencione que não se sinta num processo tradutório/mecânico da LP, tentando traduzir para o inglês, pois para ela isso é automático.

Também questionei se as participantes conseguiram estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I.

Gisele afirma que estabeleceu esses vínculos, ou seja, “esse *apego* ou essa *ligação*” (ZIMERMAN, 2010, p. 23) [grifo do autor] com a LE/I. No entanto, não se sente, por exemplo, “uma australiana falando Inglês”. Segundo ela, sente-se “ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui”. Todavia, ela se sente “bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças”. Assim como Gisele, Bia e Fiorella também afirmam que conseguiram estabelecer os vínculos com a LE/I. Sob esse aspecto, Bia salienta que estabeleceu os vínculos,

devido ao fato de “realizar escolhas conscientes” e “decidir do que se apropriar ou não”, uma vez que ela não se sente “um repositório”, isto é, “alguém que recebe sem refletir”. Desse modo, para a participante, os vínculos parecem ser constituídos de modo consciente. Fiorella, por sua vez, menciona que constituiu tais vínculos “até de outras vidas”, fazendo uma alusão ao não consciente que nos constitui, ou seja, “aquele *eu* que se constitui no(s) outro(s) sem podermos necessariamente fazer a identificação dessa influência, menos ainda controlá-la” (BOHN, 2009, p. 170) [grifo do autor].

Tendo em vista que as participantes afirmam que estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/l, considere oportuno questioná-las acerca do que consiste o estabelecimento de vínculos com a língua-alvo.

Bia afirma que estabelecer vínculos se constitui numa maneira de se relacionar de forma “muito íntima, muito pessoal, muito subjetiva, talvez”. Ela exemplifica que há vínculos que experienciou no Japão, nas escolas de lá e com as pessoas de lá a ponto de eles a transformarem. A participante também ressalta que a sua professora brasileira, no ensino fundamental, lhe despertou um vínculo com a língua-alvo “como algo que não se desfaz, algo muito forte, uma ligação”.

Nesse momento, indaguei-a se poderia ser considerado um vínculo afetivo e ela concordou. Bia salienta que esse vínculo foi muito importante para sua vida e, segundo ela, “demandaria bastante esforço pra que fosse quebrado, não que não possa ser”. A participante afirma que a sua educadora era uma pessoa respeitada e admirada por ela e a “convidou a participar desse outro mundo” e ressalta que sem o vínculo afetivo não ocorre a inserção na LE, uma vez que ela não se sentiu convidada a fazer parte das possibilidades que as outras disciplinas lhe ofereciam. Então, para ela, as demais disciplinas eram “a não conexão, é o não vínculo, né. É o não dizer nada”.

Os dizeres de Bia denotam a presença imprescindível da afetividade para o estabelecimento dos vínculos (ZIMERMAN, 2008), isto é, os vínculos se constituem toda a vez que são estabelecidas relações emocionais, como de afetividade, entre as pessoas. Tendo em vista essa afetividade, foi possível, na opinião da participante, “dar o próximo passo que é chegar na língua e se apaixonar por ela”. No entanto, foi necessário que Bia fosse conduzida até lá, sendo que essa *condução* ocorreu, fundamentalmente, por meio do vínculo afetivo com a sua professora [grifo nosso].

Fiorella conceitua vínculos com a LE/l como sendo tudo aquilo que a aproxima dessa língua, ou, nas suas palavras, “essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima”, ou seja, a identificação que ela tem com a língua, cultura e com as pessoas que fazem parte dessa cultura/língua (HALL, 2006). No entanto, a participante não sabe explicar como constituiu os vínculos com essa língua. Para ela, é um encantamento, mas “não é aquele encantamento *American dream*, não é isso” e ela justifica seu posicionamento, afirmando que os Estados Unidos é o lugar que menos lhe chama a atenção, uma vez que ela sempre gostou de assistir televisão e, talvez por isso, tenha construído uma imagem do norte-americano, que não lhe

agradou muito.

Gisele acredita que os vínculos são laços, ou seja, uma “forma de ligação” (ZIMERMAN, 2008, p. 398), que ela estabelece com outras culturas e eles a tornam “uma professora de LE/L mais preparada em termos de cultura, em termos de diferença, em termos de semelhanças” para interagir com os seus alunos. A participante salienta que a constituição desses vínculos está relacionada com o seu não consciente, mas também com a sua vontade ou o seu desejo “contínuo de estar imersa, de estar inserida, de se fazer presente”.

Portanto, de acordo com os dizeres de cada participante, podemos perceber que elas constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/L. Entretanto, tendo em vista a dinamicidade desses vínculos, assim como da cultura, da linguagem e da identidade (HALL, 2003), uma vez estabelecidos eles podem ser rompidos. Isso demonstra que o sujeito, a cultura, a identidade e os vínculos estão sempre se resignificando devido às mudanças e experiências de cada professora. Ademais, isso também expressa a singularidade de cada participante, uma vez que “cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepitível, insubstituível no mundo, sendo responsável pelos seus atos” (SOBRAL, 2009) e pela constituição de seus vínculos com a língua-alvo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar se três professoras universitárias de LE/L estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Para tanto, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada em LM sobre a constituição de vínculos na LE/L. A entrevista foi gravada em áudio e, após, transcrita. Para a análise, interpretação e discussão dos dados, foram utilizados os pressupostos teóricos acerca dos estudos identitários (HALL, 2004); dos estudos culturais (KRAMSCH, 2013) e dos estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise (ZIMERMAN, 2010, 2008). Os resultados sugerem que as participantes constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/L, pois se sentem inseridas na cultura da LE e no novo código linguístico, uma vez que demonstraram um forte desejo de ingressar/participar desse pertencimento identitário com a LE/L, isto é, de se aproximar dessa língua e integrá-la à sua vida.

No que tange à constituição dos vínculos com a LE/L, Gisele, Fiorella e Bia estabeleceram o vínculo do amor, do conhecimento e do reconhecimento (ZIMERMAN, 2008) ao demonstrarem o interesse em conhecer e estabelecer relações com essa nova língua e cultura. O vínculo do amor pela língua e pela cultura do outro foi estabelecido devido ao desejo “contínuo de estar imersa, de estar inserida, de se fazer presente” (Gisele). Esse desejo tende a indicar que elas também constituíram o vínculo do conhecimento pela outra língua e cultura, isto é, o desejo pela descoberta

de novos conhecimentos e também de si mesmas (ZIMERMAN, 2010). Além disso, as participantes também desejam ser reconhecidas na e pela língua/cultura do outro, o que tende a demonstrar a constituição do vínculo do reconhecimento, isto é, o desejo de ser “valorizado, aceito, respeitado, amado e desejado” (ZIMERMAN, 2008), conforme o enunciado de Gisele: “Eu quero que as pessoas leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim. Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir”. Provavelmente, por isso, houve a predominância do vínculo do amor para, então, estabelecer o vínculo do conhecimento e do reconhecimento em relação à LE/I.

No que diz respeito à constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários, Gisele afirma que conseguiu estabelecê-los com a LE/I. No entanto, não se sente, por exemplo, “uma australiana falando Inglês”. Segundo ela, sente-se “ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui”. Todavia, ela se sente “bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças”. Assim como Gisele, Bia e Fiorella também afirmam que conseguiram estabelecer os vínculos com a LE/I. Sob esse aspecto, Bia salienta que estabeleceu os vínculos, devido ao fato de “realizar escolhas conscientes” e “decidir do que se apropriar ou não”, uma vez que ela não se sente “um repositório”, isto é, “alguém que recebe sem refletir”. Fiorella, por sua vez, menciona que constituiu os vínculos “até de outras vidas”, fazendo uma alusão ao não consciente que nos constitui. Portanto, parece que as participantes conseguiram estabelecer “um nicho de pertencimento” na outra língua e outra cultura (BOHN, 2016).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOHN, H. I. **Conversas e apontamentos durante os encontros de orientação de doutorado**. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

_____. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 169-178.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.

COUTO, M. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, C. E. (Org.). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 196-206.

DOMINGO, L. C. **Letramento intercultural**: a formação de mediadores interculturais nos cursos de Letras. 2015. 205p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2015.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, vol.14, n.28, p. 139-152. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

_____. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: _____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Traduzido por Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 25-50.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of language teaching research**, University of California at Berkley, US, p. 57-78, jan. 2013.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 13, n. 1. 1997.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ZIMERMAN, D. **Os quatro vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Manual de técnica psicanalítica**: uma re-visão. Porto Alegre: Artmed, 2008. In: _____. Vínculos e configurações vinculares. p. 397-406.

LINGUÍSTICA ECOLÓGICA: A NATUREZA DO CONTEXTO EM UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS

Raquel Souza de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL),
Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Pelotas - Rio Grande do Sul

RESUMO: Essa escrita é recorte de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Estudos da Linguagem (UFPEL, 2015-2017), sob orientação do Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro e foi apresentada no XVI Seminário Internacional em Letras, em 2017, em Santa Maria - RS. O objetivo é analisar a natureza do contexto a partir de dados obtidos com a experiência de (re)significação literária em grupos de leitura compartilhada sob uma perspectiva Ecológica. A proposta de intervenção se deu em turmas do ensino médio de uma escola pública no Rio Grande do Sul e foi construída com base na Linguística Ecológica (VAN LIER, 2000, 2004, 2007). A partir da observação de postagens e interações dos participantes em grupos de leitura no *Facebook*, obtiveram-se os dados que foram analisados qualitativamente de acordo com as características da linguagem defendidas por Van Lier (2007), e neste texto, delimitados a análise da natureza do contexto nas interações. Os resultados apontam que o uso das novas tecnologias digitais móveis otimizou o tempo das aulas e favoreceu a prática

de leitura compartilhada de modo a possibilitar a promoção de práticas de multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Grupos de Leitura; Língua e Literatura; Tecnologias Digitais Móveis.

ABSTRACT: This writing is a research cut developed in the Mestrado em Estudos da Linguagem (UFPEL, 2015-2017), under the guidance of Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro and was presented at the XVI Seminário Internacional em Letras in 2017, in Santa Maria - RS. The objective is to analyze the nature of the context from data obtained from the experience of literary (re) meaning in shared reading groups from an ecological perspective. The proposal of intervention was given in high school classes of a public school in Rio Grande do Sul and was built based on Ecological Linguistics (VAN LIER, 2000, 2004, 2007). From the observation of participants' postings and interactions in reading groups on Facebook, we obtained the data analyzed qualitatively according to the language characteristics defended by Van Lier (2007), and in this text, delimited the analysis of nature Context in the interactions. Results show that the use of the new mobile digital technologies optimized class time and favored the practice of shared reading in order to allow the promotion of multiliteracies practices.

KEYWORDS: Digital Technologies; Language and Literature; Reading Groups.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, o número de relatos de uso das novas tecnologias digitais móveis na educação vem aumentando nos últimos anos, o que é facilmente verificável em programações de eventos acadêmicos e periódicos de educação. Para o estudo de línguas, o uso de dispositivos móveis, tais como *smartphones*, *iphones* e *tablets*, pode possibilitar a criação de muitas estratégias de aprendizagem. Em se tratando de língua materna, as novas tecnologias digitais móveis propiciam o acesso a várias manifestações da linguagem quando possibilitam que se trabalhe com os multiletramentos em contextos autênticos de ação linguística.

Mesmo havendo um número expressivo de pesquisas sobre práticas escolares associadas ao uso de dispositivos móveis para a aprendizagem, ainda existem lacunas que requerem aprofundamento. Uma das questões que carece ampliação de discussão, segundo estudiosos sobre o uso de dispositivos móveis para a aprendizagem, é a metodológica (SCHLEMMER et al., 2007; MITSCHIAN, 2012; STORZ et al., 2012; ALDA, 2013).

A investigação que será relatada neste artigo se deu em turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico em Mecatrônica e Informática em um instituto federal de educação no Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora atuou como professora da disciplina de Língua e Literatura nas duas turmas, com carga horária de 2 horas/aula semanais em cada uma.

Com o objetivo de otimizar o tempo das aulas e verificar a construção de sentido que emerge das leituras dos clássicos literários, a proposta de intervenção consistiu na criação e organização grupos de leitura na rede social *Facebook*, onde, semanalmente, os participantes deveriam postar imagem referentes a algum trecho da leitura pré-definida pelo grupo para aquele período. Os colegas do grupo deveriam formular hipóteses para os possíveis trechos que às imagens postadas por seus companheiros de leitura poderiam retratar. Este artigo pretende analisar a natureza do contexto a partir de dados obtidos com a experiência de (re)significação literária em grupos de leitura compartilhada.

2 | BASES TEÓRICAS

O embasamento teórico utilizado para a construção da metodologia de pesquisa e para a elaboração do currículo que constitui a proposta de intervenção está na proposta que Van Lier apresenta como arcabouço ecológico (VAN LIER, 2000, 2004, 2007).

No que tange a acepção de língua, convém descrever que foi adotado o conceito de língua como uma construção ecológica e colaborativa entre os sujeitos de determinada comunidade de fala. Essa concepção dialoga com o que Marcuschi postula sobre a língua quando afirma que ela é, além de uma atividade cognitiva, “uma

forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.67). A partir da percepção de que língua existe na interação entre os indivíduos em local e tempo determinados, levando em consideração as intenções comunicativas, emerge a necessidade de explorar maneiras que corroborem com o ambiente escolar como uma parte do contexto de uma comunidade de falantes que nele estão inseridos. Na sociedade contemporânea, onde a comunicação é mediada por aparatos tecnológicos, a ideia de a escola explorar esses instrumentos se mostra como um desafio.

3 | OS CAMINHOS DA PESQUISA

Levando em consideração as lacunas identificadas em revisão bibliográfica sobre a aprendizagem móvel, as quais apontam para a necessidade de uma reelaboração metodológica para o trabalho com as tecnologias digitais móveis e a natureza colaborativa dos seres humanos (TOMASELLO, 2003; PINKER, 2007), buscamos, no que Van Lier (2000) chama de arcabouço ecológico, a fundamentação para a elaboração de uma proposta de intervenção para a coleta de dados para a pesquisa.

Van Lier (2000, 2004, 2007) propõe a construção de um currículo ecológico, no qual sejam observadas as características da língua que Bakhtin (1981, p. 270) descreve como forças centrípetas e centrífugas unificadas por forças em um embate dinâmico. O currículo proposto por Van Lier é baseado no desenvolvimento de três comportamentos: autonomia, autenticidade e consciência. O autor propõe que estes comportamentos sejam as forças centrífugas obtidas através de um projeto linguístico contextualizado. Van Lier (2000) defende que o estudo da linguagem se dê no sentido das relações (pensamento, ação e poder) e não enquanto objetivos (palavras, sentenças e regras) (VAN LIER, 2000, p.251). A construção de um currículo pautado nessa dinâmica constitui a busca por promover o desenvolvimento de competências ecológicas e um compromisso axiológico por parte dos estudantes já que a formação é baseada em valores humanos e o estudo da linguagem não é dissociado do contexto de ação onde ela acontece.

A proposta do currículo AAA (*Awareness, Autonomy and Authenticity*) de Van Lier e a necessidade de otimizar o tempo das aulas acompanhando as leituras dos estudantes deu origem à adaptação do currículo ao contexto de pesquisa e construção de uma intervenção na qual as práticas de MALL fossem baseadas na colaboração como característica inerentemente humana e propulsora da linguagem, conforme Tomasello (2003) e Pinker (2007). Assim, para adaptar as peculiaridades da disciplina para o qual foi pensado, o currículo construído passou a chamar-se Currículo Ecológico de Língua e Literatura (CELL). O CELL visa o desenvolvimento de consciência, autonomia e autenticidade por meio do trabalho com a língua de modo a propor um currículo pautado na interação. Por meio das relações em determinado contexto, as

características da linguagem que exercem forças centrípetas (variação, diversidade e criatividade) devem ser investidas sobre o sistema linguístico como desestabilizadoras da unificação e do hábito e promotoras da ampliação da percepção, da ação e da qualidade de modo que sejam forças geradoras do que se propõe a desenvolver o currículo CELL, como está estruturado na Figura 1, que segue:



Figura 1: Currículo Ecológico de Língua e Literatura

Fonte: Oliveira (2017, p.40)

A análise dos dados se deu em uma proposta baseada na qualidade, ou seja, os dados obtidos pela observação das interações nos ambientes virtuais foram analisados qualitativamente. Minayo (2003) defende que a escolha por esse tipo de abordagem se dá por uma preocupação com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Van Lier (2004) afirma que o contexto é “o cerne da questão” quando o assunto é linguagem. A Ecologia considera o contexto como parte indissociável da linguagem, uma das características que a define, enquanto ao mesmo tempo é definido por ela em um processo de retroalimentação.

Os dados obtidos com as postagens e as interações entre os participantes representam a construção de significado para as leituras realizadas. Em muitas imagens levadas para os grupos do *Facebook*, as representações para os trechos dos clássicos literários selecionados trazem marcas dos contextos vividos pelos estudantes. Analisar as imagens postadas nos grupos de leitura sem saber a obra literária de permeou o trabalho, sem levar em consideração características relacionadas ao tempo, o lugar e a faixa etária dos participantes podem ser fatores limitadores de leitura e compreensão dos trabalhos.

A seguir, a análise de algumas imagens e interações obtidas nos grupos de *Facebook* criados para a atividade de (re)significação de clássicos literários que

fundamentam a importância dos contextos na aprendizagem de línguas.

Para representar um trecho do conto “O comprador de fazendas” de Monteiro Lobato, uma participante escolheu montar uma imagem com o pano de fundo montado com obras literárias sobre um lençol e em primeiro plano a representação do suicídio com uma colher na vertical sobre o punho, de acordo com a Figura 2, abaixo:



Figura 2: O suicídio

Fonte: Postagem em grupo fechado do Facebook

De acordo com Lemke (2010, p.457) “toda vez em que construímos significado durante a leitura de um texto ou interpretação de um gráfico ou figura, nós o fazemos através da conexão dos símbolos à mão com outras imagens lidas, ouvidas, vistas ou imaginadas em outras ocasiões”. A representação para o trecho “todas as passagens trágicas desfilaram-lhe na memória; reviu-se na vítima de todos eles. E dias a fio pensou no suicídio” pode ser associada a figurativização do fenômeno social de automutilação juvenil por meio de cortes nos pulsos, um fato corrente no Brasil nos últimos anos. Para Lemke, a conexão entre vivências sociais e construção de significados para as leituras realizadas “são parcialmente individuais, pois são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos: nossa idade, nosso gênero, nossa classe econômica, nossas afiliações, nossas tradições familiares, nossas culturas e subculturas” (LEMKE, 2010, p.457).

“Nada corresponde ao tempo, o espírito que morreu ainda anima debilmente o mundo (...). As raças deixaram de ser guerreiras e ainda se amam (...). Os povos abandonaram a religião e conservam os templos e sacerdócios.” Esse o trecho escolhido para ser representado. O que significa para a leitora? A que vivências/experiências lhe remete? Pode ser que as respostas não sejam definitivas, mas a imagem montada pela participante dá pistas da interpretação que fez do trecho e das relações que estabeleceu com o seu contexto, conforme se observa na Figura 3:

Bom dia meninas, aqui está a foto, eu resolvi escolher essa parte do livro, especificamente, pois é uma realidade que eu venho notando. Então, está bem fácil.
(Tirei essa foto ontem, ali no canto sou eu)



Figura 3: A religiosidade

Fonte: Postagem em grupo fechado do Facebook

Como podemos inferir pelos dados fornecidos através do conjunto imagem/texto acima, para realizar a atividade foi preciso ir até a igreja da cidade e criar um cenário e aparecer na foto para representar a denúncia trazida por Monteiro Lobato de que os povos abandonaram a religião, mas ainda conservam os templos e sacerdócios. A escolha da posição na foto (no canto, à direita), representa o olhar contemplativo do interior de uma igreja católica, que durante muito tempo, representou uma hegemonia religiosa em nossa sociedade. O contexto é o mobiliário, as paredes e o altar facilmente reconhecíveis de uma igreja católica e em primeiro plano o “eu” da participante representado pela sua imagem de costas e reafirmado na inscrição da foto como alguém que observa uma realidade a algum tempo.

Para Lemke (2010), palavras e imagens ganham um significado novo e diferente de acordo com o contexto em que aparecem e uma não é a descrição da outra, mas forma parte do cenário textual do que se pretende comunicar. A pista trazida pelo trecho junto à imagem “é uma realidade que eu venho notando”, nos dá indícios de que a leitura foi além da superfície textual e que, concordando com Lobato, a participante também observa algo sobre a relação entre o ser e a religiosidade.

A porteira de um sítio é o que a imagem da Figura 1 representa, conforme segue:



Figura 4: A porteira

Fonte: Postagem em grupo fechado do Facebook

Esta pode ser uma imagem obtida na internet em uma propaganda de venda de imóvel ou pode ser uma paisagem contemplada na rotina de caminho para a escola que ganha novo significado quando associada a uma leitura. Neste caso, o texto lido pelo grupo era “Triste Fim de Policarpo Quaresma” e os participantes foram unânimes ao formularem as suas hipóteses de que aquela imagem remetia ao Sítio Sossego, de Policarpo Quaresma, de acordo com o que segue na Figura 5:

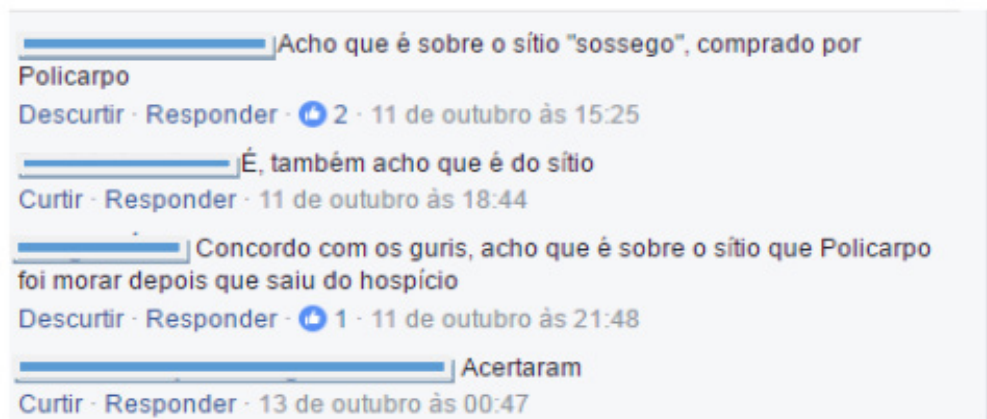


Figura 5: O diálogo

Fonte: Postagem em grupo fechado do Facebook

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática de (re)significação a partir da leitura dos clássicos proporcionou espaços para que um conjunto de competências culturais dos estudantes pudesse ser legitimado como subsídios textuais nas aulas de Língua e Literatura. Os contextos de fala dos estudantes estiveram presentes na essência de suas atividades comunicativas

e o fato de serem levados em consideração possibilitou o acompanhamento das suas análises sobre as leituras.

O uso das tecnologias digitais móveis possibilitou houvesse uma otimização do tempo das aulas. Além do acompanhamento das leituras, as dificuldades de aprofundamento nas análises e a (re)significação que fizeram das obras lidas e o engajamento puderam ser observados nos grupos. O design da proposta de intervenção, apoiado pelos dispositivos móveis, propiciou que experiências da vida real fizessem parte da formação escolar.

Entende-se que essa é uma pesquisa inicial e que a validação de suas conclusões exige que sejam realizadas outras propostas de intervenção que visem ao desenvolvimento do CELL.

REFERÊNCIAS

ALDA, Lucía Silveira. **O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma metaanálise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel.** Dissertação de mestrado, PPGL, UCPel, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Hucitec, 1981.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MITSCHIAN, Haymo. **More with less vocabulary acquisition through smartphone apps.** In: Proceedings of the IADIS International Conference Language Learning. 2012. p. 233-236.

OLIVEIRA, Raquel Souza de. **Currículo ecológico de língua e literatura: o uso de tecnologias móveis para uma abordagem colaborativa.** Dissertação de mestrado, PPGL, UFPEL, 2017.

PINKER, Steven. **Language as an adaptation by natural selection.** *Acta Psychologica Sinica*, 39 (3), 2007.

SCHLEMMER, Eliane; SACCOL, Amarolinda Z.; BARBOSA, Jorge; REINHARD, Nicolau. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro.** 2007. Disponível em: <http://goo.gl/zB4mSw>. Acesso em: 26 set. 2015.

STORZ, Carl; MAILLET, Katherine; BRIENNE, Carine; CHOTEL, Laure; DANG, Catherine. **Mobile devices increasing opportunities for informal learning and second language acquisition.** In Proceedings of the IADIS International Conference Language Learning 2012, mar. 2012, Berlim/Alemanha, anais da conferência internacional em aprendizagem móvel, 2012, pp. 83-90.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN LIER, Leo. **An ecological-semiotic perspective on language and linguistics**. In: KRAMSCH, C. *Language acquisition and socialization*. New York: Continuum, p.140-164, 2000.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective**. Springer Science & Business Media, 2004.

VAN LIER, Leo. **Action-based teaching, autonomy and identity**. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 1, n. 1, p. 46-65, 2007.

A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Joseane da Silva Miller Rodrigues

Universidade Franciscana, Santa Maria–RS.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Universidade Franciscana, Santa Maria–RS.

Fernanda Figueira Marquezan

Universidade Franciscana, Santa Maria–RS.

RESUMO: A cultura corporal é extremamente importante na Educação Infantil e com pouca exploração nas práticas pedagógicas, necessitando de conhecimentos específicos, ou seja, o diálogo entre pedagogo e educadores físicos. O presente artigo tem como intuito discutir a necessidade de uma formação docente voltada para a cultura corporal na Educação Infantil, e para isso, trabalhar-se-á a partir das políticas educacionais que versam sobre esse assunto, bem como, propor a reflexão de uma formação docente que vise a apropriação dos conceitos básicos para a formação do pedagogo, considerando a contribuição da área educação física. Pretende-se conhecer os marcos legais que embasam a Educação Infantil, a formação de professores para Educação Infantil, bem como apresentar uma proposta de formação inovadora para a área. A metodologia é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. O estudo mostrou que será necessário maior aprofundamento teórico e vivências práticas, referente a cultura corporal

e o desenvolvimento da criança. Essas práticas necessitam estar de acordo com a faixa etária de cada etapa da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação docente; Políticas públicas.

ABSTRACT: The body culture is extremely important in child education and with little exploration in the pedagogical practices, requiring specific knowledge, i.e. the dialogue between teacher and physical educators. This article has as purpose to discuss the need for teacher training focused on body culture in early childhood education, and work-from educational policies relating this subject as well, propose a reflection teacher education for the appropriation of the fundamentals of teacher formation, whereas the contribution of the physical education area. The aim is to meet the legal that supports the early childhood education, teacher training for early childhood education, as well as propose innovative training for the area. The methodology is qualitative in nature and of bibliographical nature. The study showed that it will be necessary to deepening theoretical and practical experiences for body culture and the development of the child. These practices need to be in accordance with the age range of each stage of early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Teacher education; Public policies.

1 | INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no Brasil, surge com influências internacionais, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe não existia. Esse contexto serviu como justificativa para que os legisladores negassem a inserção da Educação Infantil como primeira etapa fundamental para o desenvolvimento da criança. Nas legislações atuais, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9393/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), se configura como primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O professor de Educação Infantil necessita ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa, isto é, enquanto formadores são responsáveis por imprimir uma base sólida a trajetória escolar das crianças. Os desafios de atuação profissional docente na Educação Infantil são diversos, dado que a cada fase de desenvolvimento das crianças surgem novas provocações tais como: adaptação, objeto transitório, desfralde, alimentação, entre outros. Além disso, há uma preocupação no desenvolvimento motor.

O pedagogo não consegue desenvolver um trabalho completo individualmente, assim sendo, é necessário buscar apoio de outros profissionais para colaborar na construção dessa fase do desenvolvimento de suma importância à criança. Nesse caso, a contribuição é do educador físico.

A contribuição da Educação Física na formação corpórea geral do educando, que conforme Ronchi (2010), colabora no desenvolvimento motor, na medida em que trabalha diretamente com o movimento, proporcionando uma compreensão maior do corpo e desperta nas crianças uma consciência corporal. Além disso, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também destacam a importância da Educação Física na escola quando afirmam que ela possibilita desde cedo, a oportunidade de se trabalhar habilidades corporais, além de participar de atividades culturais (jogos, esportes, ginásticas e danças) com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1997).

Diante dessa senda, o presente artigo tem como objetivo discutir a necessidade de uma formação docente voltada para a cultura corporal na Educação Infantil, e para isso, trabalhar-se-á a partir das políticas educacionais que versam sobre esse assunto, bem como, propor a reflexão de uma formação docente que vise a apropriação dos conceitos básicos para a formação do pedagogo, considerando a contribuição da área educação física. Nesse processo, pretende-se conhecer os marcos legais que regulam a Educação Infantil, os caminhos de formação, bem como apresentar uma proposta de formação a partir desse tema. Sendo de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico que segundo Severino (2000), declara que é realizada por meio de pesquisas anteriores, utilizando de dados ou categorias teóricas.

2 | MARCOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil até a década de 1980, era situada fora da educação formal, e considerada uma etapa preparatória anterior, e independente da Educação Básica. Com a Constituição Federal de 1988 torna-se a dever do Estado, e posteriormente com a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, passa a ser parte integrante da Educação Básica.

O início e o fundamento do processo educacional ocorrem na Educação Infantil. É durante esse período que acontece, muitas vezes, a primeira separação da criança com seu vínculo afetivo para inserção em novo contexto que deverá articular e desenvolver pedagogicamente esse indivíduo, ampliando os conhecimentos já adquiridos para dar espaço a novas aprendizagens como a comunicação, a socialização e a autonomia.

A partir da Lei nº 11.274/2006, que antecipou o acesso no Ensino Fundamental para seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Entretanto, somente com a aprovação da Lei nº 12.796/2013, tornou-se obrigatória a matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

O debate atual sobre a Educação Infantil centra-se na autonomia de cada instituição, tanto na creche (0-3 anos) como na pré-escola (4-5 anos), em elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico comprometido com padrões de qualidade e o desenvolvimento integral da criança. Essa nova concepção acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas para área eram pensadas, exemplo disso, são os documentos: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em seus três volumes, foi formulado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), em seu Art. 4º definem a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Com base nessa concepção, foi elaborado um documento para nortear as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para a formação da criança no período de Educação Infantil e Ensino Fundamental, esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC a Educação Infantil está organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o documento, as vivências desses direitos asseguram que as crianças aprendam e possam desempenhar um papel ativo, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Para tanto, é importante considerar os saberes e conhecimentos que as crianças já

trazem consigo em sua bagagem cultural. Eis os cinco campos de aprendizagens sugeridos: *O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Os campos estão interligados, o que conduz a um olhar e uma prática não fragmentada. A ênfase de discussão nesse artigo, está no campo de aprendizagem que referenda *corpo, gestos e movimentos*.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), cultura corporal é a expressão utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento. Nesse sentido, existe uma crença de que apenas os pedagogos podem atuar na Educação Infantil, uma vez que, supostamente são os mais bem preparados para isso. Entretanto, sabemos que a questão da formação é frágil e problemática com relação a essa etapa (PIMENTA, 2014; LIBÂNEO, 2001; GATTI, BARRETO, 2009), assim, se faz necessário o diálogo e a troca de experiências entre pedagogo e educador (a) físico (a), para atender o desenvolvimento da criança no que se refere a sua corporeidade, cultura corporal.

Para reforçar essa questão, da fragilidade da formação do pedagogo, Gatti (2010, p.1368) aponta que “[...] os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação”, que a formação em geral, encontrada nos currículos dos cursos de Pedagogia, não é suficiente para o futuro professor conseguir planejar, ministrar e avaliar atividades. A autora ressalta que, as disciplinas relativas à Educação Infantil, representam apenas 5,3% do conjunto das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Pedagogia; e que “[...] poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil” (id p.1372). A partir disso, se propõe uma reflexão sobre os processos de formação do docente – pedagogo – em meio aos desafios encontrados para trabalhar de forma integral a constituição cognitivo motora dos discentes.

3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A elaboração de programas que visam a formação docente na Educação Infantil advém de discussões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu Art. 62 (LDBEN), dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Pode-se afirmar, a formação de professores para a Educação Infantil, atualmente é possível na forma de curso de graduação e/ou curso em nível técnico (magistério), o que habilita para atuar em creches e pré-escolas. Oliveira (2011), pontua que esse avanço na qualificação profissional deveria traduzir uma melhoria no fazer docente. Entretanto, ainda não ocorreram de uma maneira significativa, isso porque em

algumas instituições, as propostas pedagógicas examinadas em cursos de formação, são aprendidas de modo superficial.

A profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada meramente à formação acadêmica, mas também com a experiência, com aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas, sendo assim, o enfoque está em viabilizar “[...] una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y la situación de formación” (FERRY, 2008, p. 19). A dinâmica grupal, de acordo com o autor, é colocada em relevância para a formação do público, uma vez que oferece possibilidades de compartilhamento de metas, desejos e expectativas, sendo assim é um processo de aperfeiçoamento que permanece ao longo de cada carreira.

Diante da importância da cultura corporal no desenvolvimento infantil, apresenta-se uma proposta de formação continuada, que será norteadas pelos diferentes saberes apontados por Tardif (2002). O autor apresenta duas teses que norteiam sua escrita sobre formação profissional docente, a primeira é que os professores possuem saberes específicos a seu ofício e trazem em suas bagagens diferentes saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Segundo esse autor esses saberes são: curriculares, experienciais, profissionais e disciplinares (TARDIF, 2002, p. 31).

Esses saberes são essenciais para a formação docente, bem como, a segunda tese que é a prática em seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios brotam da experiência.

A proposta de formação continuada está relacionada com a importância do conhecimento e desenvolvimento da cultura corporal na primeira infância, como sugere o campo de experiência corpo, gestos e movimentos descrito na BNCC (cf. BRASIL, 2017, p. 36). Nessa direção, o movimento está presente na vida das crianças desde o nascimento, quando engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento, adquirindo cada vez maior controle e autonomia sobre ele e ampliando possibilidades de interação com o mundo físico.

O movimento constitui-se em uma linguagem, que permite ao docente perceber como as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas entre outros, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade (BRASIL, 1998).

A partir desses pressupostos, é que se apresenta uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida em uma escola particular de Educação Infantil, localizado no interior do estado de RS. A formação ocorrerá durante as reuniões de planejamento de uma escola de Educação Infantil. Os participantes da formação serão

professores que atuam na faixa etária de zero a cinco anos de idade, com formação em Pedagogia. Os professores que realizarão a formação serão: pedagogo que atue na Educação Infantil e um professor licenciado em educação física. O primeiro momento será investigar os saberes profissionais e curriculares desenvolvidos pelos professores por meio das suas práticas em sala de aula, levando a reflexão sobre o que de fato eles trabalham para desenvolver a cultura corporal na criança, isto será realizado em forma de relato oral e, posteriormente, parte-se para a vivência de práticas na quadra escolar. Além disso, os formadores inter-relacionam os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do saber, apresentando os documentos oficiais de maneira sintetizada.

Questionando-os: Por que consideram importante o desenvolvimento da Cultura Corporal na criança? A sua formação foi suficiente para desenvolver práticas que desenvolvem essa cultura? Para Zeichner (1993), “[...] os professores que são práticos reflexivos desenvolvem um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” o que possibilita uma aprendizagem recíproca entre docente e discente.

O segundo momento consistirá em mesclar as equipes de professores do Berçário, Maternal, Pré A e Pré B, com o intuito dos docentes trocarem experiências e criarem novas atividades diversificadas para os níveis e apresentarem para o grande grupo. Desse modo, conhece-se os saberes experienciais adquiridos por meio da vivência, que são o resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esse conhecimento exige do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002).

No terceiro momento, os formadores levarão sugestões de práticas para cada faixa etária de acordo com a BNCC, no qual a faixa etária se caracteriza por ser de zero a cinco anos. Conforme Gallahue; Ozmun (2005), essa faixa etária está definida na fase dos movimentos fundamentais, refere-se aos atos de pegar, gatinhar, andar, correr, saltar, girar, rolar, tais como outros que contribuem para a formação motora da criança nesse período. As crianças de 3 a 4 anos as atividades são tarefas motoras de estabilização, locomoção e manipulação podendo ser coordenadas por movimentos. As crianças na faixa etária entre 4 a 5 anos, começam a aceitar melhor as regras das atividades, passando a compreendê-las, e apresentam maior atenção e concentração. Outro elemento importante, nessa fase, é o processo de organização de grupos, ou seja, as crianças começam a aceitar outras crianças.

Desse modo, é importante que o professor elabore atividades de caráter educativo e ao mesmo tempo lúdico, pois a criança brinca e tem prazer em brincar, cabe a ele desenvolver brincadeiras, jogos educativos com o intuito de ampliar o conhecimento da criança, não somente corporal, mais também como um todo, ajudando a formação corporal da criança em sua plenitude.

Assim, para finalizar a proposta e ao mesmo tempo gerar uma reflexão de todo esse processo de formação, os professores formadores recomendarão a criação de um painel com fotos ou vídeos das crianças desenvolvendo as atividades criadas durante a

formação, bem como a avaliação da proposta em si, pontuando se foi significativa para a atuação em sala de aula. Como sugere Ferry (2008), a experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que não efetivar um trabalho reflexivo sobre este fazer, sendo assim, propõe três condições essenciais para que a formação aconteça: a condição de lugar, a de tempo e a de relação com a realidade. Para esse último, o destaque está na ideia de que a formação se estabelece em condições que favoreçam ao professor tomar a sua ação como objeto de análise e de investigação, exigindo um distanciamento do vivido, trabalhando sobre as representações mentais daquilo que vivenciou.

Portanto, para se constituir em formação é necessária a ação do apreendente no sentido de tecer a relação entre o universo acadêmico e o contexto das práticas, de modo a construir progressivamente seu processo auto formativo.

CONCLUSÃO

O estudo mostrou que será necessário maior aprofundamento teórico e vivências práticas, referente a cultura corporal e o desenvolvimento da criança. Essas práticas necessitam estar de acordo com a faixa etária de cada etapa da Educação Infantil. O diálogo e a troca de experiências entre docentes pedagogos e educadores físicos, serão necessários para efetivar uma prática pedagógica coerente e significativa para as crianças. Os currículos dos cursos de formação de professores, deverão priorizar as atividades e conteúdos referente a cultura corporal, o que poderá auxiliar na compreensão dos professores sobre a importância de desenvolver práticas que contemplem o movimento corporal na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192. Acesso em: 26 mai.2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 5 jun.2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2017.

FERRY, G. **Pedagogia de la Formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, jun. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez; 1998.

OLIVEIRA, Z. **Fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENDIPE, 2014. p. 1-18.

RONCHI, F. M. **A influência da Educação Física escolar para o desenvolvimento motor nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Monografia. Especialização em Educação Física escolar. Diretoria de pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Criciúma, SC, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000042/0000423A.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

O CAMPO DA ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA: REALIDADE VIRTUAL

Michelle Sales

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente trabalho irá debruçar-se em questões específicas do uso do computador no campo da arte além de historicizar a relação da arte com a tecnologia, refletindo especificamente processos artísticos pensados para a Realidade Virtual, como os trabalhos *Rising*, de Marina Abramovic, *Rainbow*, de Olafur Eliasson e *Phryne*, de Jeff Koons

PALAVRAS-CHAVE: arte, tecnologia, realidade virtual

ABSTRACT: The present work will focus on specific issues of computer use in the field of art, specifically reflecting artistic processes designed for Virtual Reality, such as Marina Abramovic's *Rising Works*, *Rainbow* by Olafur Eliasson and *Phryne* by Jeff Koons

KEYWORDS: art, technology, virtual reality

1 | INTRODUÇÃO

A relação da arte com a tecnologia tem sido descrita por muitos historiadores da arte e da cultura quase sempre como um encontro incontornável a medida em que as

transformações sócio-culturais avançam na questão da representação e da criação de imagens.

Não é deste lugar que partimos para aprofundar a relação do campo da arte com as fronteiras da tecnologia, mas sim de um diálogo permeado de tensões, subversões, apropriações e desvios. Também não estamos a fazer referência para qualquer técnica, mas aquelas específicas que começam a surgir no alvorecer de um mundo industrial e urbano e passam a mediar uma série de relações com a imagem no campo da arte e da cultura.

Até o século XIX, a fatura manual e a habilidade técnica dominam o entendimento acerca de um certo “saber fazer” determinante para a produção de imagem, tal como a pintura, o desenho e a gravura ligadas à tradição clássica das belas artes, por exemplo. A partir de um certo estágio da cultura produzida no seio de uma sociedade industrial/burguesa o processo de criação vai fragmentando-se e assumindo novos lugares. Com o surgimento de equipamentos óticos que possibilitaram a criação de imagens que prescindem da fatura manual, a visão vai tornando-se o sentido por excelência do processo criativo, ao lado das técnicas tradicionais que vão sendo questionadas já no limiar do século XX.

O questionamento sobre as técnicas tradicionais produtoras de arte está revestido de uma reflexão profunda acerca da matéria-produto de uma obra de arte. No momento em que, no início do século XX, começou-se a romper com os materiais tradicionais da pintura e incorporar elementos do cotidiano no espaço bidimensional da tela desvelou-se um profícuo caminho que culmina na relação entre arte e tecnologia, como nos interessa propor aqui.

É necessário, portanto, partir do século XIX, do surgimento da fotografia e da relação desta com a pintura. No momento em que a fotografia surge, como nos lembra Walter Benjamin, Roland Barthes, Susan Sontag e tantos outros, há um tremor no tradicional campo da arte que levou os artistas a pensar não apenas sobre o (novo) estatuto e a (nova) função social da obra de arte, ou a (nova) matéria produtora de obra de arte, como levou a uma reorganização lenta e profunda do campo da arte que se desdobrou ao longo de todo século XX.

O entendimento de que o surgimento da fotografia altera não apenas o campo da arte, uma vez que provocou na pintura (pensamos aqui no Impressionismo) o desejo de virar as costas à questão da representação figurativa e/ou naturalista, mas também que representa uma transformação da própria natureza da arte é o ponto de partida para estruturar um novo campo de produção do sensível ou do estético cuja tecnologia é mais um lugar.

Ambas as questões irão fomentar o debate em torno da fotografia enquanto obra de arte e, conseqüentemente do cinema enquanto fazer e pensar artístico.

Novamente, a fotografia impõe novas questões: surge uma nova técnica de reprodução de imagens que não está mais ligada a fatura manual mas sim ao gesto do olhar e à reprodutibilidade técnica. E, por outro lado, a técnica da fotografia faz surgir o entendimento de que é o real que causa ou que provoca a imagem, vinculando o ato fotográfico à captura do real.

Mais adiante, o gesto cinematográfico ou o ato de filmar acaba por assumir a herança do ato fotográfico. Em relação à questão da natureza da imagem fotográfica/cinematográfica, no artigo “Cinema: o uso criativo da realidade”, a artista Maya Deren sustenta a especificidade em relação ao real da imagem fotográfica (e cinematográfica) de outras imagens, sobretudo a pintura:

Uma pintura não é, fundamentalmente, algo semelhante ou a imagem de um cavalo; ela é algo semelhante a um conceito mental, o que pode parecer um cavalo ou pode, como no caso da pintura abstrata, não carregar nenhuma relação visível com um objeto real. A fotografia é, entretanto, um processo pelo qual um objeto cria sua própria imagem pela ação da luz sobre o material sensível. Ela, portanto, apresenta um circuito fechado precisamente no ponto em que, nas formas tradicionais de arte, ocorre o processo criativo uma vez que a realidade passa através do artista.¹

Para além de uma reflexão em torno da fotografia, e já agora do cinema, enquanto linguagem e pensamento, é nossa proposta discutir o surgimento de um novo campo

1. (Deren, Maya In: XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparência, São Paulo: Paz e Terra, 2005, p.17)

de criação de imagens - ao qual chamamos aqui arte e tecnologia – cuja mediação é feita através de um dispositivo (Jean Louis Baudry) ou de um aparelho conceitual, ou “aparelhos de criação de sentido e de representação de mundo”, como veremos ao recuperar o vasto pensamento do filósofo Vilém Flusser.

No ensaio *Filosofia da caixa preta*, Flusser chama a atenção para a natureza da câmera fotográfica, esse equipamento ótico cujo interior não só não acessamos nem programamos – enquanto indivíduo comum - como não detemos conhecimento seja para construir/desconstruir o aparato ou para determinar que tipo de imagens esse aparelho ótico é capaz de produzir.

Arlindo Machado em inúmeros ensaios, mas sobretudo em *Arte e Mídia* ressalta a natureza propositiva do campo da arte quando, ao se aproximar desses aparatos técnicos advindos da indústria, subverte a função essencial para o qual o aparelho inicialmente foi criado, desconstruindo mecanicamente (ou digitalmente) esses aparelhos e reconfigurando esteticamente suas possibilidades, ao subverter o tipo de imagens produzidas, pois

A apropriação que a arte faz do aparato tecnológico que lhe é contemporâneo difere significativamente daquela feita por outros setores da sociedade, como a indústria de bens de consumo. Em geral, aparelhos, instrumentos e máquinas semióticas não são projetados para a produção de arte, pelo menos não no sentido secular do termo, tal como se constituiu no mundo moderno a partir mais ou menos do século XV. Máquinas semióticas são, na maioria dos casos, concebidas dentro de um princípio de produtividade industrial, de automatização dos procedimentos para a produção em larga escala, mas nunca para a produção de objetos singulares, singelos e “sublimes”.²

Ainda sobre a questão da nova técnica, quando discutimos acima que a relação entre a arte e a tecnologia é por vezes nutrida pela tensão e por uma apropriação às avessas, queremos ressaltar a maneira com a qual inicialmente nem a fotografia tampouco o cinema foram aparelhos construídos para pensar e produzir arte e, portanto, a consolidação de uma linguagem poética seja na fotografia seja no cinema foi sendo estabelecida a revelia do próprio campo da arte.

É interessante perceber, por outro lado, como no momento em que o surgimento desses aparatos óticos começa a provocar na pintura uma reflexão que girou em torno da busca por sua especificidade enquanto linguagem e, a partir daí, a pintura volta-se para os elementos constituintes da própria pintura (ponto, linha, plano, segundo Kandinsky) um questionamento semelhante começa a reverberar no campo da fotografia e do cinema, ainda vistos no início do século XX como linguagens e técnicas distintas e específicas.

É no momento em que a fotografia e o cinema buscam a especificidade de suas linguagens, no auge do período moderno da história da arte, que ambas vão sendo incorporadas ao campo da arte não como linguagens substitutas da pintura, mas como novos espaços de reflexão e de criação.

Podemos ressaltar as obras *Anémic Cinema*, de Marcel Duchamp, *Le retour a la*

2. MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p.10

raison, de Man Ray ou *Le ballet mécanique*, de Fernand Léger, todos filmes realizados por pintores na primeira metade do século XX e que guardam relação profunda com aspectos estéticos advindos do campo da pintura: seja a recusa pela representação figurativa, seja o desejo estruturante de um pensamento visual abstrato e “puro”.

A especificidade da linguagem do cinema vai encontrar na *imagem-movimento* seu elemento-chave para as vanguardas ou para um dito cinema experimental que vai surgir ainda no início do século XX em oposição a um tipo de cinema industrial e narrativo que se estrutura em torno do modelo Hollywood.

A questão do tempo na *imagem-movimento* do cinema é estruturante não somente para o cinema experimental das primeiras décadas do século XX mas sim é determinante para novas formas de produzir arte e como parâmetro constituinte da própria (nova) natureza e estatuto da obra de arte. Se com a fotografia surge a possibilidade de “embalsamar” o tempo, com o cinema e mais tarde com o vídeo a questão da manipulação do tempo passa a ser uma questão central no campo da arte. Recuar, avançar, criar intervalos. Recusar a lógica narrativa consensual do tipo causa-efeito e lidar com o tempo como a matéria do próprio cinema foi a base linguística do cinema de Maya Deren, Andy Warhol, Stan Brakhage, Mário Peixoto e de tantos outros.

A videoarte vai assumir nos anos 1960 tempo como a matéria da arte, utilizando uma nova técnica surgida com a gravação do sinal de tv. A primeira geração de videoartistas rompe de maneira frontal com a estética e com a linguagem da televisão e propõe a desconstrução desse meio, ao revelar a natureza fluida do sinal eletrônico que dá origem a imagem do vídeo. Nam June Paik é o ícone dessa geração e revela no próprio perfil multimidiático enquanto artista os novos caminhos da arte.

Aproximação entre arte e vida, diluição de fronteiras entre os gêneros, técnicas e linguagens, a criação interdisciplinar entre várias áreas do campo da arte (música, dança, artes visuais), a partir da videoarte, e dos novos grupos criativos como o Fluxus³, bem como de novas escolas de arte (Black Mountain College⁴, por exemplo) bem como a ideia de um campo das artes integradas começa a surgir com mais força e de maneira mais evidente, ressaltando cada vez mais o uso de mediações tecnológicas em processos criativos.

O surgimento da linguagem digital amplia e impulsiona ainda mais esses processos de hibridação e contaminação entre os meios de criação e as linguagens. Entretanto, se os meios analógicos (fotografia, cinema, vídeo, música) haviam conquistado uma adesão quase que imediata do campo da arte (embora repleta de tensões), o uso do computador e da linguagem digital sofreu certa resistência do meio artístico por conta de um grande sentimento antitecnológico dos anos 1970 e 1980, que caminha ao lado de grupos ecológicos e movimentos antinucleares, por exemplo,

3. Grupo livre de artistas reunidos em torno de George Maciunas ao longo dos anos 1960 e 1970.

4. Escola de artes de nível superior fundada na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, em 1933, considerada revolucionária no ensino das artes.

e que fez com que apenas no final do século XX começassem a aparecer, de maneira estruturada, processos artísticos que surgiam exclusivamente a partir da linguagem digital: criação colaborativa em rede, projeção mapeada, intervenções em ambientes virtuais, obras interativas, entre muitos outros.

O presente trabalho irá debruçar-se em questões específicas do uso do computador no campo da arte, refletindo especificamente processos artísticos pensados para a Realidade Virtual, como os trabalhos *Rising*, de Marina Abramovic, *Rainbow*, de Olafur Eliasson e *Phryne*, de Jeff Koons. Do ponto de vista técnico, as criações para ambientes virtuais (Realidade Virtual) a obra consiste na imersão total do usuário (já não é mais possível falar em espectador) numa realidade tridimensional gerada pelo computador acessada através do uso de um aparato ótico (óculos 3d) e/ou alguns acessórios como luvas, roupas, joy sticks. Os três trabalhos mencionados acima foram produzidos e exibidos por uma galeria de arte londrina que atualmente expõe e discute o uso da tecnologia no campo da arte, pesquisa anteriormente isolada em centros ligados a universidades.

O objetivo central deste ensaio, além de querer discutir e ampliar historicamente a relação entre arte e tecnologia é pensar de que maneira, muito recentemente, o campo da arte debruçou-se sobre a produção de ambientes de realidade virtual interativos tensionando o uso da tecnologia para refletir não somente os limites da criação artística como agora do próprio corpo e da condição humana.

Dessa forma, a tecnociência contemporânea ou tecnociência pós orgânica (Sibilia, 2002) ao se deparar com a falência da narrativa instrumental-racional do mundo moderno propõe a conquista irrestrita do domínio do corpo e da natureza, sem limites e fronteiras. Nesse movimento as ciências da vida e as relações desta com a tecnologia desfazem as tradicionais dicotomias metafísicas: mente-corpo, espírito-matéria, sujeito-objeto, natureza-artifício –, na busca pela superação da “condição humana”, das “falências do corpo orgânico”, e dos “limites espaciais e temporais ligados à sua materialidade”. Pois a questão já não é o aperfeiçoamento das condições materiais da existência humana ou o domínio das forças da natureza, mas transcender a existência humana no desejo de um corpo pós orgânico, virtual e imortal.

Partindo do pressuposto de que a arte ao se aproximar da tecnologia o faz aprofundando dissensos, tensões e para subverter o uso programado das máquinas, como pensar os recentes trabalhos de Realidade Virtual dos artistas Marina Abramovic, Olafur Eliasson e Jeff Koons relacionando-os com o atual cenário da tecnociência contemporânea e os novos limites do corpo, da subjetividade e da matéria? Queremos discorrer sobre a Realidade Virtual não como uma substituição do mundo real, físico, como sustentou Paul Virilio ou como uma realidade programada pelo computador, mas como uma existência metafísica, espiritual e transcendente, como outra dimensão para a realidade humana que as antigas dicotomias corpo-mente, corpo-espírito já não são capazes de representar ou pensar a existência humana contemporânea. De forma geral: como aparece e é discutido nos referidos trabalhos de arte a atual condição

humana?

2 | A ESPECIFICIDADE DA IMAGEM: DO CINEMA À REALIDADE VIRTUAL

A análise dos trabalhos de arte dos artistas Marina Abramovic, Jeff Koons e Olafur Eliasson referidos acima leva-nos a uma discussão sobre a reflexão da linguagem da realidade virtual uma vez que a imagem estereoscópica parece-nos romper com alguns aspectos da linguagem audiovisual, como iremos apontar.

A linguagem do cinema ao consolidar-se num modelo clássico narrativo, segundo Ismail Xavier, ainda guarda relações diretas com o modelo perceptivo renascentista cuja construção das imagens dá-se numa espécie de janela para o mundo. Ocultar os procedimentos de filmagem e de montagem amplia os mecanismos de indentificação e projeção do espectador em relação ao filme, como Christian Metz, Edgar Morin e outros debruçaram-se sobre a questão do ilusionismo no cinema e sobre a criação de imagens verossímeis por parte de um tipo de cinema naturalista que se pensava como essa “janela para o mundo”. Ao pensar sobre o efeito cinema (Jean Louis Baudry) a ideia do cinema como um dispositivo consolidou uma análise crítica sobre o tal efeito-janela não apenas em relação às características da imagem mas as condições psíquicas de recepção da imagem do cinema.

A natureza da imagem da realidade virtual queremos pensar, através deste projeto de pesquisa, como uma imagem que rompe com o modelo perceptivo clássico audiovisual já que se estabelece não como uma imagem-janela, mas como uma imagem-presença, como uma imagem-jogo cuja interação com o usuário é fundamental para o estabelecimento e fatura desta imagem.

Se o cinema, por herança fotográfica, assume a relação da imagem com o real, ou com o mundo físico, a imagem da realidade virtual que já prescindiu da relação com a realidade, assume a natureza numérica de uma imagem-acaso, uma imagem online, uma imagem aberta e em processo.

Para além da relação com o mundo físico, o caráter processual da imagem da realidade virtual rompe com a estrutura temporal clássica do cinema, pois se o tempo/movimento é o que garantiu a especificidade da linguagem do cinema, o tempo para a imagem da realidade virtual não obedece as mesmas noções de tempo do tipo presente-futuro, mas sim é uma imagem do espaço-tempo múltiplo, expandido, fragmentado cujo interesse não está mais na representação de mundo mas na criação de uma produção virtual de presença.

Um das hipóteses é discutir a natureza da realidade virtual enquanto imagem-jogo, um paradigma pós-cinema (Arlindo Machado) cuja característica difere em relação a imagem cinematográfica e seu efeito-janela, pensando para tal o próprio mecanismo de Realidade Virtual como também um dispositivo e explorar a natureza de sua imagem, linguagem, tecnologia, discurso e a recente apropriação pelo campo

da arte.

3 | REALIDADE VIRTUAL E O CAMPO DA ARTE

O surgimento da linguagem digital amplia e impulsiona processos de hibridação e contaminação entre os meios de criação e as linguagens que transformaram o campo da arte e os processos artísticos. Entretanto, se os meios analógicos (fotografia, cinema, vídeo, música) haviam conquistado uma adesão quase que imediata do campo da arte (embora repleta de tensões), o uso do computador e da linguagem digital sofreu certa resistência do meio artístico por conta de um grande sentimento antitecnológico dos anos 1970 e 1980.

Tal sentimento, ao lado da importante militância de grupos ecológicos e de movimentos antinucleares, fez com que apenas no final do século XX começassem a aparecer de maneira estruturada processos artísticos exclusivamente a partir da linguagem digital tais como a criação colaborativa em rede, projeção mapeada, intervenções em ambientes virtuais, obras interativas, entre muitos outros.

O presente trabalho irá debruçar-se em questões específicas do uso do computador no campo da arte, refletindo especificamente processos artísticos pensados para a Realidade Virtual, como os trabalhos *Rising*, de Marina Abramovic, *Rainbow*, de Olafur Eliasson e *Phryne*, de Jeff Koons.

Do ponto de vista técnico, as criações para ambientes virtuais (Realidade Virtual) consistem na imersão total do usuário (já não é mais possível falar em espectador) numa realidade tridimensional gerada pelo computador acessada através do uso de um aparato ótico (óculos 3d) e/ou alguns acessórios como luvas, roupas, joy sticks. Os três trabalhos mencionados acima foram produzidos e exibidos por uma galeria de arte londrina, a Acute Art VR, que atualmente expõe e discute o uso da tecnologia no campo da arte, pesquisa anteriormente isolada em centros ligados a universidades.

Inúmeras transformações recentes no campo da ciência e da tecnologia alteraram a condição humana, pois como sustenta Paula Sibilia, a tecnociência contemporânea ou tecnociência pós-orgânica (Sibilia, 2002) ao se deparar com a falência da narrativa instrumental-racional do mundo moderno propôs a conquista irrestrita do domínio do corpo e da natureza, sem limites e fronteiras.

Nesse movimento, as ciências da vida e as relações desta com a tecnologia desfazem as tradicionais dicotomia mente-corpo, espírito-matéria, sujeito-objeto, natureza-artifício, na busca pela superação da condição humana, das falências do corpo físico, e dos “limites espaciais e temporais ligados à sua materialidade” (Sibilia, 2002). A questão já não é o aperfeiçoamento das condições materiais da existência humana através do avanço da tecnologia ou o domínio das forças da natureza, mas transcender a condição humana através de *up grade*.

Partindo do pressuposto de que a arte ao se aproximar da tecnologia o faz

aprofundando dissensos, tensões e para subverter o uso programado das máquinas, como pensar os recentes trabalhos de Realidade Virtual dos artistas Marina Abramovic, Olafur Eliasson e Jeff Koons relacionando-os com o atual cenário da tecnociência contemporânea e os novos limites do corpo, da subjetividade e da matéria?

Queremos discorrer sobre a Realidade Virtual não como uma substituição do mundo real/físico, ou simplesmente como uma realidade programada pelo computador, mas sim uma existência metafísica, espiritual e transcendente, como outra dimensão para a realidade humana que as antigas dicotomias corpo-mente, corpo-espírito já não são capazes de representar ou pensar a existência humana contemporânea. De forma geral: como aparece e é discutido nos referidos trabalhos de arte a atual condição humana?

4 | JEFF KOONS, OLAFUR ELIASSON, MARINA ABRAMOVIC

A galeria londrina Acute Art VR⁵ anunciou no final de 2017 o programa da empresa que pretende ser pioneira no Mercado de arte, lançando nomes consagrados da arte contemporânea no universo da Realidade Virtual⁶. Afirmando-se como uma galeria sem muros, exibindo trabalhos de RV ao redor do mundo, a galeria lançou-se com os trabalhos dos artistas Jeff Koons, Olafur Eliasson e Marina Abramovic, todos com linguagem de Realidade Virtual, e ao longo de 2018 já foram produzidos novos trabalhos⁷.

O trabalho do artista americano Jeff Koons *Phryne* possibilita que o usuário interaja com uma bailarina que, segundo o próprio artista “ensina a desfrutar a condição humana”. *Phryne* é uma bailarina metálica cujos movimentos foram mapeados a partir do trabalho de uma bailarina real do *balet* de Nova York. A superfície metálica da bailarina reflete o corpo que a vê e ressalta “sua presença é real, você existe”, de acordo com Koons. O corpo metálico dialoga com outros materiais utilizados por Jeff Koons ao longo de sua trajetória, considerado pela crítica como um artista *neo pop*.

5, Ver <https://www.acuteart.com/about>

6. <https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4&t=103s>

7. <https://www.acuteart.com/artwork>



Acute Art Virtual Reality - Jeff Koons, Marina Abramovic & Olafur Eliasson

Imagem 1: Jeff Koons, Phryne

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4>

Rising, de Marina Abramovic estabelece relação direta com o trabalho performático da artista. Na performance, o corpo de Abramovic é convertido em um avatar que irá se interagir com o corpo do próprio usuário, suscitando-o emoções e empatia, segundo a artista.

O avatar de Marina explora os limites do corpo pós-orgânico (Sibilia, 2002) cuja existência transcende os limites da fisicalidade e da performance tradicional. Segundo Marina, o trabalho explora a condição humana e a relação com a natureza, pois o trabalho relaciona-se com questões ambientais e o futuro da humanidade em face deste problema.

Em ambos trabalhos acima mencionados, há inúmeras questões que envolvem o corpo e a produção de subjetividade e que suscitam questões acerca da condição humana e da relação desta com a tecnologia.

Ao ver desta pesquisa, o avatar de Marina Abramovic e a bailarina de Jeff Koons ampliam o espectro de ações performáticas cujo corpo humano preso em questões do tipo vida/morte, passado/futuro, corpo/espírito não é capaz de transcender. O corpo pós-orgânico em ambos trabalhos parece explorar novos limites de uma condição humana cuja relação com a tecnologia é crucial.



Acute Art Virtual Reality - Jeff Koons, Marina Abramovic & Olafur Eliasson

Image 2: Marina Abramovic, Rising

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4>

O trabalho *Rainbow* de Olafur Eliasson consiste em explorar o comportamento perceptivo e faz com que o usuário interaja visualmente com a plataforma de realidade virtual “ao buscar luz”. A pesquisa para a obra de Olafur envolveu o estudo sobre o comportamento físico da água em contato com a luz e o que acontece no âmbito do olhar no momento em que um arco-íris é visto. Segundo o artista, o desafio é criar fisicamente o mundo real na plataforma de realidade virtual, o principal substrato usado no trabalho, a luz, é algo que “está lá mas também não está”, instigando-nos a refletir sobre a dicotomia física/metafísica, real/virtual, matéria/espírito.

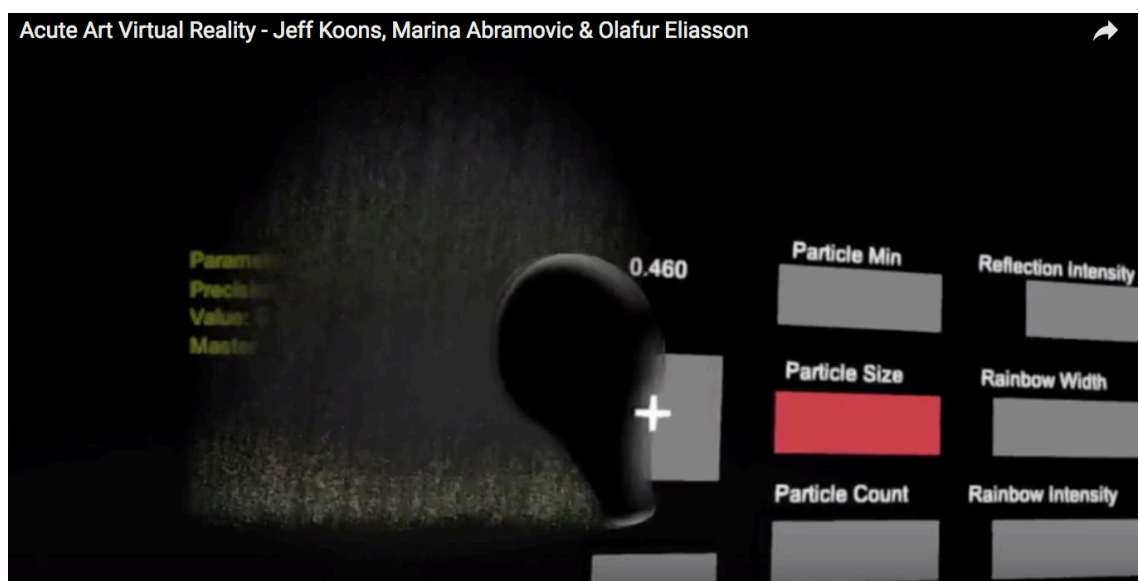


Imagem 3: Olafur Eliasson, *Rainbow*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4>

A análise dos trabalhos de arte dos artistas Marina Abramovic, Jeff Koons e Olafur Eliasson referidos acima leva-nos também a uma discussão sobre a da linguagem da realidade virtual uma vez que a imagem estereoscópica parece-nos romper com alguns aspectos da tradicional linguagem audiovisual, como iremos apontar de forma breve.

Como apontamos no artigo *O específico fílmico e a Realidade Virtual*⁸, a RV parece estabelecer um paradigma pós-cinema (Arlindo Machado) cuja característica difere em relação a imagem cinematográfica e seu efeito-janela (Jean Louis Baudry).

Idealmente, o dispositivo de Realidade Virtual é um sistema imersivo cujo usuário interage com uma interface computadorizada utilizando para tal luvas, capacetes, óculos ou outros acessórios munidos de sensores. O aspecto imersivo é a característica primeira da realidade virtual muito embora RV possa abranger também sistemas interativos não-imersivos e que não utilizam tais acessórios, onde o usuário manipula o ambiente virtual através de um dispositivo de entrada como um simples teclado ou mouse. Segundo Michael Rush

O termo “realidade virtual” refere-se a uma experiência tridimensional em que o “usuário” (não podemos mais usar os termos simples como espectador, visitante ou mesmo espectador/participante), com a ajuda de dispositivos montados na cabeça, luvas de dados ou macacões (contendo cabos de fibra ótica), vivencia um mundo simulado que parece reagir aos seus movimentos.⁹

De forma geral, entendemos Realidade Virtual como um sistema virtual totalmente imersivo cujas imagens são processadas em tempo real (*on line*), visionadas a partir da utilização do óculos estereoscópico. Nos trabalhos analisados de Jeff Koons, Marina Abramovic e Olafur Eliasson o usuário é convocado a utilizar o óculos e interagir fisicamente, manipulando o ambiente virtual.

5 | SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA E O USO DA TECNOLOGIA

Na descrição do seu trabalho, Jeff Koons afirma que dentre todos os fascínios que a tecnologia pode exercer, a melhor é a possibilidade, enquanto criadores, de fazer qualquer coisa. Em seu trabalho, *Phryne*, Jeff Koons explica-nos

Ao entrar no ambiente, o usuário encontra Phryne, uma bailarina metálica. Ela é capaz de interagir com o usuário e de ensiná-lo como desfrutar a condição humana (...) Uma das coisas mais importantes da condição humana é a afirmação. Uma vez que somos capazes de afirmar nossa existência, somos capazes de afirmar outras coisas. A ideia é criar algo especial. Eu criei a bailarina através de uma superfície metálica para afirmar sua existência na qual você vê sua própria existência refletida, e a partir daí podemos partir para a abstração. E assim, podemos afirmar: a sua existência é real, você existe.¹⁰

8. SALES, Michelle (no prelo). O específico fílmico e a Realidade Virtual In: Anais da 8o encontro da AIM, Aveiro, Portugal, 2018

9. RUSH, Michael. Novas Mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 202

10. livre tradução do trecho da apresentação de Phryne, de Jeff Koons em <https://www.youtube.com/watch?v=g-VHiWqlw3J4&t=103s>

Uma das contradições inerentes ao trabalho proposto por Jeff Koons é a ideia de que a tecnologia poderá orientar-nos, aconselhar-nos em direção não `a técnica mas `a própria condição humana.

Nas entrelinhas de *Phryne* está a ideia de que a potência das máquinas poderá ser também a de guiar o ser humano para melhorar a sua própria experiência e vivência humanas. Se até aqui a relação homem-máquina esteve contaminada de imagens, filmes e ficção científica que prevêem a superação do corpo físico/orgânico, ou que apontam para a substituição do homem por robôs ou ciborgues mais rápidos ou produtivos, ou mesmo discursos que apregoam a predominância de uma inteligência artificial em detrimento da mente humana, trabalhos como *Phryne* e também *Rising*, de Marina Abramovic parecem dizer-nos o contrário.

A descrição final do trabalho *Rising* de Marina Abramovic foi disponibilizada no *Youtube* no início de 2018 em inúmeros vídeos, num deles¹¹ a artista comenta que a obra apresenta aos usuários a oportunidade de salvar vidas em paisagens urbanas contemporâneas radicalmente alteradas por inundações causadas pelo derretimento das calotas polares, consequência do aquecimento global. Para Marina,

Performance consiste num longo processo, posso forçar os limites do meu corpo até onde consigo alcançar, mas estamos no século XXI, as coisas mudaram. Eu fui introduzida no mundo da Realidade Virtual. Eu entendi que as possibilidades são enormes. Qualquer coisa que alguém pode fazer com seu próprio corpo, enquanto avatar pode-se fazer infinitamente. Alguns prognósticos apontam que em cem anos a raça humana terá desaparecido do planeta. Quero discutir essa questão. Você pode salvar o ser humano, salvando o planeta ou você pode não salvar o planeta e fazer o ser humano morrer. A escolha é toda sua.¹²

Há no trabalho *Rising*, de Abramovic, uma busca que parece corresponder aos anseios mais contraditórios de um pensamento científico que se funde em grande parte com a corrente filosófica que passou a ser conhecida como pós-humanismo. Como no trecho abaixo

Com a tecnologia da Realidade Virtual, usuários do jogo *Rising* serão imersos num mundo distópico que parece cada vez mais provável ser o futuro do nosso planeta. Eu pretendo explorar as seguintes questões: a experiência imersiva irá intensificar a empatia com vítimas atuais e futuras das mudanças climáticas? E como essa experiência pode afetar a consciência dos usuários e sua energia? No mundo real físico, quando alguém salva ou oferece ajuda para outra pessoa há uma transferência de energia. Aquele que precisa de ajuda e aquele que a oferece são ambos afetados por essa experiência. O mesmo poderá acontecer na Realidade Virtual?¹³

O trecho acima parece elucidar não o caráter celebratório da tecnologia no trabalho de Abramovic, mas um viés crítico que procura direcionar ou potencializar o uso da técnica para benefício e compreensão da humanidade. A questão não é a superação humana, como sugere o pós-humanismo, mas como a tecnologia pode mediar no futuro sentimentos e afetos essencialmente humanos.

11. <https://www.youtube.com/watch?v=n6uDOC8u03s>

12. Trecho em livre tradução do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=n6uDOC8u03s>

13. Trecho em livre tradução do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=n6uDOC8u03s>

Na entrevista para falar de *Rainbow*, Olafur Eliasson questiona: “Como produzimos arte? Eu desenhava muito durante a infância, era uma maneira de tocar a realidade. Ao crescer, continuei me confrontando com esta questão. A luz tornou-se essa matéria incrível que está lá, mas ao mesmo tempo não está.”

O programador de Eliasson pontua questões sobre o trabalho desenvolvido:

Tivemos o desafio de criar fisicamente o mundo real no mundo virtual para o trabalho de Eliasson. Tivemos que pesquisar o comportamento de uma gota d'água e o que acontece quando um raio de luz atinge-a, e parte é refletida fazendo surgir um arco-íris.¹⁴

Para concluir Eliasson sustenta que

A relação entre a atividade neurológica e a atividade muscular do usuário é o que faz a Realidade Virtual tão surpreendente para mim. A relação entre meu cérebro e minha atividade física/muscular: para essa questão a Realidade Virtual dá uma resposta radical `a interação entre meu corpo e uma interface digital. O trabalho *Rainbow* estimula o usuário a tornar-se ativo e produzir o seu próprio mundo.¹⁵

O que os trabalhos acima têm em comum , para concluir, é esta capacidade de ativar um componente ou uma experiência humanos a partir do uso da tecnologia. Ao relacionar a atividade física/muscular do usuário com a atividade neurológica executada durante o jogo da Realidade Virtual, Eliasson traça um novo e disruptivo olhar para pensarmos as antigas dicotomias mente-corpo, físico-metafísico que sugerimos no início do texto.

A informação virtual da RV é processada e convertida em atividade neurológica/muscular, ativando fisicamente os usuários que interagem com esta interface. Para sugerir empatia, como deseja Abramovic, ou despertar a consciência da existência, como vislumbra Jeff Koons, ou mesmo pensar as conexões entre o mundo real e virtual de Eliasson, as experimentações em torno desta linguagem parecem estar apenas no início no campo da arte, como também na própria ciência.

REFERÊNCIAS

BAIO, César. **Máquinas de imagem. Arte, tecnologia e pós virtualidade**. São Paulo: Annablume, 2015

DAVIS, Erik. **Techgnosis: Myth, Magic & Mysticism in the Age of Information**, Three Rivers Press, San Francisco, 1999.

DOMINGUES, Diana. “A Humanização das Tecnologias pela Arte”. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

HARAWAY, Donna. **Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature**, Routledge, New York, 1991.

HAYLES, Katherine - **How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and**

14. livre tradução do vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4>

15. Idem

Informatics, Chicago, 1999.

HUOTARI, J., 2004, “Integrating uml views with visual cues”, In: Second International Conference on Coordinated and Multiple Views in Exploratory Visualization, IEEE Computer Society, pp. 84-92, London, England, Jul.

JONAS, Hans – El principio vida. Hacia uma biologia filosófica, Editorial Trotta, Madrid, 2000.

KAC, Eduardo - “A arte da telepresença na Internet”, in A arte no século XXI: a humanização das tecnologias, (org.) Diana Domingues, Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1997.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

MALINA, Roger F. - “Realidades úmidas: as artes e as novas biológicas”, In **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**, (org.) Diana Domingues, Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1997.

MARTINS, Hermínio - “Hegel, Texas: temas de filosofia e sociologia da Técnica” e “Tecnologia, Modernidade e Política”, In **Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social**, Edições Século XXI, Lisboa, 1996.

SIBILIA, Paula. **O corpo pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2002.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**. Estação Liberdade: São Paulo, 2000.

STELARC - “Das estratégias psicológicas às ciberestratégias: a protética, a robótica e a existência remota”, In **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**, (org.) Diana Domingues, Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1997.

RANCIÈRE, JACQUES. **O destino das imagens**. Lisboa, Orfeu Negro, 2011

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Videos

https://www.youtube.com/watch?v=M4so_Z9a_u0&t=7s

<https://www.youtube.com/watch?v=gVHiWqlw3J4&t=103s>

<https://www.youtube.com/watch?v=n6uDOC8u03s&t=24s>

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA: Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-378-1

