

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas

**Atena**
Editora
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas

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 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-377-4 DOI 10.22533/at.ed.774190506 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

Pensar nas discussões referentes ao ensino linguagem na escola significa criar as possibilidades de reflexão aos sujeitos em uma proposta interacional com as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade.

A identidade deste livro caracteriza os trabalhos organizados como necessários ao processo de formação dos indivíduos. Sendo assim, nesta coletânea são apresentados quarenta estudos aos interlocutores atentos com as mudanças literárias, artísticas e sociais.

No primeiro capítulo, os autores compreendem as estratégias de incentivo à leitura de professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação. O segundo capítulo, por sua vez, discute e analisa o poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira e o cotidiano que adquire significação simbólica no poeta. No terceiro capítulo, os autores identificam e estudam as danças e folguedos tradicionais brasileiros a partir da temática gênero.

A autora do quarto capítulo analisa a aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações na trajetória social. No quinto capítulo, o gênero textual Capa de CD é analisado pelos autores e no sexto capítulo o autor define discursivamente o conceito de gramática histórica, partindo da concepção clássica estabelecida por Ismael Coutinho com as abordagens de outros linguistas.

No sétimo trabalho, os autores discutem e refletem sobre as questões ortográficas no ensino do texto, perpassando por todas as etapas da feitura textual, além disso, analisam algumas produções. No oitavo capítulo, as autoras abordam a importância do professor na alfabetização das crianças de três a nove anos, sendo observada a necessidade do uso da fonética e fonologia no aprendizado do aprendiz. O autor do nono capítulo analisa a interação multilateral no ensino presencial mediado pela tecnologia do gênero discursivo digital videoconferência em aulas de linguagens para o ensino médio.

No décimo capítulo, os autores analisam a linguagem dos alunos em atividades de escrita colaborativa em um blog educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No décimo primeiro capítulo, as autoras intencionam trazer pontos relevantes da história da educação e da escola como construção social, bem como pretendem lançar alguns olhares sobre a adolescência, etapa delicada na formação do sujeito. No décimo segundo capítulo, as autoras apresentam resultados parciais de uma pesquisa cuja finalidade parte da avaliação de uma unidade didática à luz dos gêneros textuais.

No décimo terceiro capítulo, a autora estabelece um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna. As autoras do décimo quarto capítulo analisam o vínculo intersemiótico de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental. No décimo quinto capítulo, as autoras analisam as repercussões

que as avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica.

As autoras do décimo sexto capítulo compreendem o estabelecimento de um diálogo entre as mídias digitais e a formação do leitor. No décimo sétimo capítulo as autoras descrevem e analisam uma unidade didática do livro didático de Língua Estrangeira do Estado do Paraná para o ensino médio. No décimo oitavo capítulo o autor analisa as interações culturais entre cristãos e pagãos a partir do romance histórico *O Último Reino*, de Bernard Cornwell.

No décimo nono capítulo as autoras abordam o significado de nudez a partir de uma visualidade literária. No vigésimo capítulo, os dicionários monolíngues de aprendizes são o foco de análise e investigação. No vigésimo primeiro capítulo, os autores investigam a existência das figuras que desempenham tais papéis na obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez.

No vigésimo segundo capítulo, os autores transitam entre definir e indefinir o conceito de espaço, ao mesmo tempo, que diferenciam de ambiente. No vigésimo terceiro capítulo são identificadas e analisadas algumas semelhanças e diferenças entre a obra literária *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. No vigésimo quarto capítulo a autora problematiza as danças de fanfarras, a partir de uma leitura crítico-reflexiva.

No vigésimo quinto capítulo é feita uma breve leitura analítica e interpretativa da narrativa do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque. No vigésimo sexto capítulo uma análise de representações visuais é apresentada ao leitor. No vigésimo sétimo capítulo, os autores analisam, nos escritos montellianos, como se manifestam as identidades católica e protestante.

No vigésimo oitavo capítulo é apresentado um estudo sobre as estratégias de polidez linguística no discurso político de candidatos a prefeitos do município de Mocajuba. No vigésimo nono capítulo as autoras comungam de concepções discursivas advindas da Análise do Discurso e dos estudos culturalistas. No trigésimo capítulo, os autores problematizam o uso da internet a partir das habilidades de leitura e escrita.

No trigésimo primeiro capítulo, os autores relatam um projeto de extensão, com a função valorizar a cultura gaúcha, disseminado e promovendo-a entre a comunidade acadêmica. No trigésimo segundo capítulo, as autoras refletem sobre uma proposta de material didático pautada na observação dos usos da língua. No trigésimo terceiro capítulo, as autoras verificam a força das questões culturais, dos mitos, dos coloridos da mata em uma proposta interdisciplinar a partir de uma letra de canção.

No trigésimo quarto capítulo, a autora discute a temática letramento na concepção da aprendizagem semiótica. No trigésimo quinto capítulo a autora apresenta uma estratégia de aprendizagem de comprovado êxito em uma instituição escolar, localizada no município de Três Lagos – MS. No trigésimo sexto capítulo investigam-se as relações existentes entre a psicanálise e literatura, como o inconsciente desvela-se no discurso literário, tendo como *corpus* algumas obras literárias de Clarice Lispector.

No trigésimo sétimo capítulo, os autores discutem a formação da identidade

literária juvenil a partir de uma constituição poética. No trigésimo oitavo capítulo, a autora investiga através de trabalhos publicados como a ANPOLL promove um diálogo multicultural entre Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul. No trigésimo nono capítulo averigua-se o percurso da figuração do estrangeiro em dois romances e, por fim, no quadragésimo capítulo, os autores contribuem reflexivamente com o ensino de gêneros textuais na modalidade escrita nas aulas de língua estrangeira e, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo os autores associam o uso da plataforma Facebook em um processo dialógico destino aos alunos no contexto contemporâneo escolar.

Todos os autores ampliam as reflexões presentes nesta obra e revelam as razões de demonstrarem os conhecimentos aos interlocutores desta coletânea. Assim, esperamos que os leitores encontrem nos variados trabalhos os questionamentos capazes de problematizar outros e novos conhecimentos.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“ELES NÃO GOSTAM DE LER”: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Isabela Giacomini Laila Wilk Santos Lucas Arruda Tacla Theodora Rosskamp Kalbusch Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.7741905061	
CAPÍTULO 2	17
‘PROFUNDAMENTE’ EM MANUEL BANDEIRA: UM OLHAR INTERPRETATIVO	
Vitor Hugo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7741905062	
CAPÍTULO 3	28
“BRINCANDO DE SER MULHER”: UM ESTUDO SOBRE TRAVESTILIDADES NAS DANÇAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS BRASILEIROS	
José Roberto do Nascimento Junior Ana Cecília Vieira Soares	
DOI 10.22533/at.ed.7741905063	
CAPÍTULO 4	36
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO	
Miriam Maia de Araújo Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.7741905064	
CAPÍTULO 5	47
A FOTOGRAFIA COMO COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E ARTE: UMA ANÁLISE DA CAPA DO CD CORAÇÃO DE JOHNNY HOOKER	
Renan da Silva Dalago Altamir Botoso	
DOI 10.22533/at.ed.7741905065	
CAPÍTULO 6	57
A GRAMÁTICA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Adílio Junior de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7741905066	
CAPÍTULO 7	70
ORTOGRAFIA NO ENSINO DO TEXTO	
Ivan Vale de Sousa Maria Elizete Melo de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7741905067	

CAPÍTULO 8	82
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 3 A 9 ANOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Letícia Saminez da Silva Jaina Milhomem Rezende Michelle Fonseca Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.7741905068	
CAPÍTULO 9	93
A INTERAÇÃO MULTILATERAL NO ENSINO DE LINGUAGENS MEDIADO PELA TECNOLOGIA DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL VIDEOCONFERÊNCIA	
Naziozênio Antonio Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.7741905069	
CAPÍTULO 10	108
A LINGUAGEM DOS ALUNOS NA ESCRITA COLABORATIVA EM <i>BLOG</i> EDUCACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Jaqueline Silva Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.77419050610	
CAPÍTULO 11	124
ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: ALGUNS OLHARES	
Maria Rute Depoi da Silva Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050611	
CAPÍTULO 12	132
ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA ABORDAGEM PELOS GÊNEROS TEXTUAIS	
Luci Piletti Niedermayer Carmen Teresinha Baumgartner	
DOI 10.22533/at.ed.77419050612	
CAPÍTULO 13	144
ANÁLISE DO DISCURSO E FORMAÇÃO DO LEITOR	
Eliana Alves Greco	
DOI 10.22533/at.ed.77419050613	
CAPÍTULO 14	151
APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA ANÁLISE DE UM TEXTO MULTIMODAL	
Jeniffer Streb da Silva Noara Bolzan Martins	
DOI 10.22533/at.ed.77419050614	
CAPÍTULO 15	159
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA	
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro Priscila Adriana Silva Sacramento Janaína Arostilde Belmiro	
DOI 10.22533/at.ed.77419050615	

CAPÍTULO 16	172
AS CRIANÇAS DA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA LITERÁRIA	
Francisca Rodrigues Lopes Elizangela Silva de Sousa Moura Liliane Rodrigues de Almeida Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.77419050616	
CAPÍTULO 17	182
AS FÁBULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Eliana Santiago Gonçalves Edmundo Ana Paula de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.77419050617	
CAPÍTULO 18	199
AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE VIKINGS E SAXÕES DO OESTE NA OBRA O ÚLTIMO REINO DE BERNARD CORNWELL	
Lucas Luiz Oliveira Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050618	
CAPÍTULO 19	208
ATRAVÉS DE LINHAS E MANCHAS PULSAM AS SENSações: A PINTURA DE LUCIAN FREUD E O DESNUDAMENTO DO SER	
Rochele Maria Borelli Bernadette Maria Panek	
DOI 10.22533/at.ed.77419050619	
CAPÍTULO 20	220
CAPACIDADES E LIMITAÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Laura Campos de Borba	
DOI 10.22533/at.ed.77419050620	
CAPÍTULO 21	236
“CEM ANOS DE SOLIDÃO”, DE GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ : A TEORIA DAS PERSONAGENS	
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo Milena Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.77419050621	
CAPÍTULO 22	245
DA CONSTRUÇÃO À RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: O ESPAÇO CONFIDENCIAL EM <i>CABIDELIM</i> , <i>O DOCE MONSTRINHO</i> , DE SYLVIA ORTHOF	
Luciana Petroni Antikeira Chirzóstomo Wagner Corsino Enedino	
DOI 10.22533/at.ed.77419050622	
CAPÍTULO 23	255
DA LITERATURA PARA O CINEMA: A ADAPTAÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA	
Ray da Silva Santos Débora Wagner Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050623	

CAPÍTULO 24	270
DANÇAS DE FANFARRAS: UMA LEITURA CRÍTICA	
Erika Kraychete Alves	
DOI 10.22533/at.ed.77419050624	
CAPÍTULO 25	274
DECADÊNCIA E MEMÓRIA EM LEITE DERRAMADO, CHICO BUARQUE	
Dulce Maurilia Ribeiro Borges	
DOI 10.22533/at.ed.77419050625	
CAPÍTULO 26	287
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES MULTIMODAIS DO MOVIMENTO “PANELAÇO” NO CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL	
Juliana Ferreira Vassolér	
Eni Abadia Batista	
DOI 10.22533/at.ed.77419050626	
CAPÍTULO 27	304
ENTRE A FÉ E OS CONFLITOS: AS FACES DA IDENTIDADE CRISTÃ EM OS DEGRAUS DO PARAÍSO, DE JOSUÉ MONTELLO	
Thiago Victor Araújo dos Santos Nogueira	
Paloma Veras Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050627	
CAPÍTULO 28	317
ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA NO DISCURSO POLÍTICO DE CANDIDATOS A PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA	
Elber José Alves Corrêa	
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.77419050628	
CAPÍTULO 29	328
ÍNDIO SURDO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUAS (DES)IDENTIFICAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO	
Michelle Sousa Mussato	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.77419050629	
CAPÍTULO 30	343
INTERNET, LEITURA E ESCRITA:UM DESAFIO MEDIADO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL	
Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti	
Virginia Ponche Barbosa	
Alessandro Carvalho Bica	
DOI 10.22533/at.ed.77419050630	

CAPÍTULO 31	352
INVERNADA ARTÍSTICA CHÃO BATIDO – CULTIVANDO A TRADIÇÃO GAÚCHA: UM PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM 2016	
Ana Paula Palharini	
Daniel Verbes Padilha	
Deise Pieniz Casagrande	
Maico Mantovani Tolfo	
Mylla Keenan Acosta	
Maiara Bertl	
DOI 10.22533/at.ed.77419050631	
CAPÍTULO 32	356
LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INTERFACE DOS GÊNEROS DIGITAIS E DA MULTIMODALIDADE	
Nágida Maria da Silva Paiva	
Iara Ferreira de Melo Martins	
Ana Cláudia Soares Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050632	
CAPÍTULO 33	369
LETRA DA CANÇÃO: “SAGA DA AMAZÔNIA”: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR	
Márcia Antonia Guedes Molina	
Valéria Angélica Ribeiro Arauz	
DOI 10.22533/at.ed.77419050633	
CAPÍTULO 34	382
LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM SEMIÓTICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS NA ESCOLA	
Áurea Maria Brandão Santos	
DOI 10.22533/at.ed.77419050634	
CAPÍTULO 35	392
LITERATURA E OUTRAS ARTES: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES	
Vitória Regina Xavier da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.77419050635	
CAPÍTULO 36	406
LITERATURA E PSICANÁLISE: A PRESENÇA DO INCONSCIENTE NA ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR	
Ray da Silva Santos	
Sara Goretti Ferreira	
Daiane Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.77419050636	
CAPÍTULO 37	419
LITERATURA JUVENIL E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM “ <i>CECÍLIA QUE AMAVA FERNANDO</i> ”: CONHECENDO A SI ATRAVÉS DO OUTRO	
Eliene da Silva Dias	
Diógenes Buenos Aires	
Sandra Helena Andrade de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050637	

CAPÍTULO 38	431
MAPA DE INSTITUIÇÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA REVISTA DA ANPOLL	
Mariana Argolo Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050638	
CAPÍTULO 39	443
MAPAS DO ENCONTRO ENTRE O PRÓPRIO E O ALHEIO – CARTOGRAFIAS DA ALTERIDADE NA NARRATIVA DE ADRIANA LISBOA E ANA MIRANDA	
Aina de Oliveira Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.77419050639	
CAPÍTULO 40	456
MATERIAIS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Carlos Eduardo da Silva	
Cristina Corral Esteve	
DOI 10.22533/at.ed.77419050640	
CAPÍTULO 41	468
AS FACETAS DA CONTEMPORANEIDADE. O DIALOGISMO DIGITAL PARA OS ALUNOS: O FACEBOOK E A POESIA VIRAL	
Regimário Costa Moura	
Ana Cristina dos Santos	
Raquel Araújo Luna	
Rideusa Caroline Correia do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.77419050641	
SOBRE O ORGANIZADOR	476

“ELES NÃO GOSTAM DE LER”: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabela Giacomini

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Laila Wilk Santos

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Lucas Arruda Tacla

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Theodora Rosskamp Kalbusch

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

RESUMO: Traçando problemas de leitura encontrados no Brasil, principalmente no viés do desinteresse, a presente pesquisa objetiva compreender quais estratégias de incentivo à leitura professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação, utilizam ou não durante as aulas, bem como analisar o que estudantes dizem sobre suas práticas

leitoras e se, de fato, os docentes mantêm essa preocupação. Para obtenção dos dados foram aplicados questionários aos participantes da pesquisa: quatro professores e uma turma de cada um deles, totalizando 99 alunos, sendo feita uma análise de suas respostas, com base em teóricos como Solé (2012) e Kleiman (2016), que discutem a leitura escolar. Os resultados mostraram uma face inversa e inesperada: a maioria dos professores afirmou que seus alunos não gostam de ler, enquanto eles disseram que gostam, que acham interessante, mas aquilo que leem em casa e não na escola. Tais resultados revelam o fato da escolarização da leitura ser um empecilho na formação leitora, evidenciando que o letramento escolar diverge, da realidade dos alunos. Percebe-se ainda que, independentemente do tempo de docência, os professores afirmam utilizar estratégias diversas, mas os estudantes não as identificam no cotidiano em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Leitora. Letramento. Práticas de Incentivo à Leitura. Escolarização da Leitura.

ABSTRACT: Tracing reading problems found in Brazil, especially through the lack of interest bias, this present research has the objective of understanding which reading encouragement strategies Portuguese Language teachers, in various elementary school levels and different

acting periods, use or not during their classes, as well as analyzing what students have to say about their reading practices and if, indeed, the teachers hold this concern. To gather the data, questionnaires were applied to those who participated in the research, being four teachers and one class from each of them, totaling 99 students, and having their answers analyzed based on academics such as Solé (2012) and Kleiman (2016) who discuss the matter of school reading. The results show an inverse and unexpected face: most teachers affirmed their students do not like to read, while they said they like to, find it interesting, but they like what they read at home, not at school. Such results address the fact that reading schooling is a hinderance in the reader formation, evidencing that school literacy diverges from the students' reality. It is noticeable, still, that regardless the teaching time, the teachers claim to use diverse strategies, but the students do not identify them in their everyday life in the classroom.

KEYWORDS: Reader Formation. Literacy. Reading Encouragement Strategies. Reading Schooling.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para a formação do senso crítico de um indivíduo, pois é capaz de ampliar sua visão de mundo, aumentar sua capacidade imaginativa, e inspirar a reflexão sobre determinados temas. Segundo Arana e Klebis (2015, p. 2), “[...] se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto”. Por esse motivo, é essencial que ela seja estimulada desde cedo, para que sempre faça parte da vida do indivíduo e para que possua gosto pela leitura, como uma prática naturalizada. Porém, sabe-se que nem sempre é possível que isso venha de casa, por inúmeros fatores. Assim, a escola passa a ter um papel fundamental na incentivação da leitura, e, mais especialmente a disciplina de Língua Portuguesa, já que é a ela que, no senso comum, cabe desenvolver as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa, por ter na linguagem seu principal objeto de trabalho, tem a responsabilidade de utilizar estratégias para que seus alunos se interessem pela leitura e passem a vê-la como algo essencial. O professor atua como mediador entre a leitura e o aluno, e é ele que “[...] deve criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de maneira criativa, os problemas que surgem” (FORTESKI. et al. 2011, p. 5). Essa pesquisa, então, propõe, como questão principal, saber justamente se os professores fazem uso de estratégias de incentivo à leitura; se sim, quais são as mais utilizadas e se elas estão adequadas aos alunos.

Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, com o uso de um questionário respondido por alunos e professores, buscando atingir os objetivos de compreender como essas estratégias de leitura são utilizadas pelos

professores, qual o aproveitamento dos alunos em relação a elas, qual a importância que eles dão à leitura, se há ou não a prevalência do livro didático em sala de aula, e se há uma diferença no uso dessas estratégias entre professores com mais e menos tempo de atuação.

No decorrer deste artigo, será apresentada primeiramente a base bibliográfica para a pesquisa, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a leitura escolar e sobre as diferentes estratégias de incentivo. Após, são apresentados os dados e hipóteses obtidos através dos questionários, e, por fim, as principais conclusões tiradas a partir da análise. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre o uso de estratégias de incentivo à leitura, tornando-a mais proveitosa para os estudantes do ensino regular.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e o processo de construção de leitores

O indivíduo se constitui a partir de suas relações com o mundo e com o outro. Entre elas estão a interação social, o agir sobre o meio, a compreensão da realidade, a criticidade e os cruzamentos entre o pensamento individual e o coletivo. Essa construção é facilitada pelo ato da leitura, que faz o homem refletir, imaginar, se desenvolver intelectualmente e se humanizar. Para tanto, o hábito da leitura deve permear todas as etapas do desenvolvimento humano e todas as esferas sociais.

A leitura traz inúmeros benefícios a quem a pratica, permitindo uma proximidade entre o leitor e o universo em que se situa, uma vez que amplia a visão sobre a sociedade e sobre os acontecimentos. Conforme Arana e Klebis (2015, p.3): “A leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia a dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo”.

A inserção do indivíduo nesse contexto deve iniciar desde cedo, pois, de acordo com Roque e Canedo (2014, p.5): “A introdução da criança no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família”. Quanto mais cedo esse processo se inicia, mais facilidade a criança encontrará em achar respostas e solucionar possíveis problemas que venham a surgir, de forma crítica e reflexiva.

Porém, o hábito da leitura em contexto familiar é, muitas vezes, ausente ou pouco valorizado. Esse papel passa então a ser da escola, por possuir profissionais que devem atuar neste âmbito, dando à criança que não teve acesso a diferentes tipos de livros e de leituras, a possibilidade de conhecer esse universo e se constituir como leitor. Nesse sentido, a escola, além da família e demais espaços de convivência, tem

como responsabilidade incentivar a criança à leitura:

Todavia, sabemos que promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver a leitura. Demanda professores criativos para driblar as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas com bom acervo. O desafio proposto aos professores é desempenhar da melhor maneira possível à [sic] prática pedagógica, contribuindo na formação do cidadão-leitor-crítico, a fim de possibilitar ao mesmo uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido. (BENASSI e SAVELI, 2009, p.3).

Com isso, não basta apenas que haja momentos de leitura em sala de aula. Os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, por trabalharem com a linguagem, precisam estar preparados para atuar como mediadores, fazendo com que a prática seja interessante e envolva os alunos. Dessa forma, são necessárias estratégias para incentivo do ato de ler, uma vez que ele vai muito além da decodificação dos textos. Estes, por sua vez, precisam trazer diferentes temáticas, gêneros discursivos, multimodalidades e multissemióticas, para que o processo de enriquecimento intelectual e de formação de leitores se efetive.

A leitura no ambiente escolar

O ensino da leitura ocorre ainda na fase de alfabetização da criança. De acordo com Solé (2012), nesse momento ocorre a decodificação do sistema linguístico. Para ela, esse é um processo essencial, já que para que o domínio da leitura ocorra é preciso antes entender o código, assim como afirma em: “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (SOLÉ, 2012, p.52). Quando a criança mostra o interesse em saber o que está escrito já é um primeiro passo para sua autonomia enquanto leitora.

A decodificação deve preceder todo o processo para que a criança se familiarize com as palavras e com os sons e, posteriormente, com seus respectivos signos. Para Solé (2012), nesse período, a criança está exercendo uma consciência metalinguística, com um desejo de manipular o sistema para compreender seu significado, visto que o escrito é até então desconhecido.

Para que o estímulo da leitura ocorra, bem como sua compreensão, é necessário mostrar o texto escrito, relacionando-o com imagens e questionando a criança sobre o que está vendo e percebendo. Com isso, a leitura começará a parecer interessante e divertida, não sendo apenas impositiva ou que deixe o papel da criança menosprezado. Pois, assim como afirma Kleiman (2016), a escola muitas vezes só privilegia a leitura do professor, negando o aspecto interativo e a possibilidade de construção de diferentes significados.

Esse acesso ao código também não deve ser imposto, deve partir dos interesses da própria criança, suscitados em si ou pelo incentivo de outrem. Solé (2012) defende o contexto significativo de inserção da leitura, sendo assim, o código não pode estar isolado, mas sim acompanhado da curiosidade da criança e de estratégias do professor

e/ou da família. A partir disso, as perguntas feitas pelo aprendiz não serão apenas sobre saber o que está escrito, mas sobre as letras em si e sobre determinadas palavras e sons, perguntas estas que necessitam ser respondidas para que o estímulo prossiga.

A escola, nesse período inicial de leitura, também costuma subestimar a capacidade da criança, usando frases sem complexidade e desinteressantes. Nesse sentido, a escolha dos textos também deve ganhar atenção; eles devem trazer imagens que complementem o escrito e não apenas o reproduzam, além de rimas e demais recursos linguísticos que chamem a atenção dos pequenos leitores. É necessário que as capacidades que a criança já possui sejam valorizadas, assim o texto se torna relevante. Assim como afirma Silva (1988, p.65-66),

[...] eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros [...]. Dessa forma, parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção [...]. Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler” é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Outra problemática no ensino da leitura em contexto escolar é apontada por Kleiman (2016), que fala da leitura como avaliação, no sentido de aferir a capacidade de cada criança. Normalmente o professor foca apenas na leitura em voz alta, tornando a perda do foco muito mais fácil, visto que o leitor se atenta a possíveis pronúncias incorretas, a não entendimentos do escrito e às possíveis repreensões por parte do professor quando algum aluno lê algo fora do padrão. Esse tipo de leitura é necessário para ampliar as pronúncias e esclarecer possíveis dúvidas, mas não deve ser a única modalidade utilizada.

A escola também é responsável por inserir práticas de letramentos em sala de aula, para que o aluno compreenda o papel da escrita e da oralidade nos meios sociais. Porém, muitas vezes esse processo também é mal abordado. Quando o aluno é um pouco maior e consegue fazer decodificações, o professor de Língua Portuguesa passa a pedir resumos, fichamentos e avaliações que tornam a leitura desgastante e apenas para fins de obtenção de nota. Muitos professores defendem ainda uma única abordagem da leitura. Segundo Kleiman (2016, p.34):

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor.

Benassi e Saveli (2009) afirmam que em suas análises em sala de aula verificou-se que há falta de preparo perceptível nos planos de aula dos professores quanto às

práticas de leitura; há falta de práticas de letramento, com foco apenas na decodificação, mesmo em crianças que já passaram do período de alfabetização; há foco demasiado no livro didático; há imposição de leituras pelo docente; há ausência de momentos em que o aluno pode escolher o material de leitura; há falta de mediação a partir do que é lido; poucos gêneros textuais são visitados, em alguns casos, principalmente os que utilizam as tecnologias de informação e, também, há a culpabilização da família pelo desgosto e desinteresse pela leitura no estudante.

Nesse sentido, com todas as problemáticas abordadas, o uso de estratégias de incentivo à leitura se faz imprescindível, já que a escolarização atua diretamente nesse âmbito. De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011), o papel do professor é primordial para estabelecer a mediação das leituras e seu estímulo, mas a escola, de um modo geral, também precisa estar envolvida. Tal preocupação deve ser desde as práticas pedagógicas e as práticas de letramentos até acerca dos espaços que serão utilizados dentro da estrutura escolar, para que a leitura seja desenvolvida com maior eficácia.

O incentivo à leitura por meio de estratégias

Para um incentivo bem-sucedido à leitura, é importante que os alunos entendam o que é, de fato, a leitura. Se eles não compreenderem o texto, também não poderão apreciá-lo e não se sentirão incentivados a continuar lendo. Sendo assim, um dos aspectos mais importantes do incentivo à leitura é o próprio ensino de como ela deve ser realizada, em que o professor deve utilizar estratégias que a tornem proveitosa para seus alunos.

Um dos fatores essenciais na eficácia das estratégias de leitura na escola, e da mediação bem-sucedida do professor, é a preparação do próprio docente, que deve saber empregar as estratégias de acordo com cada estudante e sua respectiva faixa etária. É também importante que o professor consiga um material que seja relevante à vivência dos próprios alunos, que permita que relacionem o conteúdo da leitura com diversos aspectos de sua vida social, cultural e pessoal. Assim, a leitura passa a ser significativa e o aluno ganha um incentivo maior para continuar lendo.

Solé (2012) sugere alguns passos que são importantes para a compreensão da leitura, separando-os em três etapas: o antes da leitura, o durante, e o depois. Antes da leitura, ela fala que deve ser levantado o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto a ser lido, bem como quais são suas expectativas durante a leitura. Durante a leitura, deve haver uso de materiais de apoio, como dicionários ou informações complementares, que auxiliem no entendimento do texto e no esclarecimento de dúvidas. Deve, também, ser feita uma construção de qual é o sentido global do texto, bem como a identificação de algumas palavras-chaves, para que a mensagem passada seja compreendida. Por fim, deve ser feita a relação do texto com outras informações, com base em leituras prévias ou outras fontes de conhecimento; também

é necessário fazer a relação com as suposições e expectativas apresentadas pelos alunos anteriormente, as quais serão confirmadas ou rejeitadas. Para a etapa da pós-leitura, há a avaliação do texto de maneira crítica, observando as informações que ele apresenta, a troca de opiniões e a construção do sentido. Em todas essas etapas a mediação e a orientação do professor são de suma importância para que os alunos possam ser participativos.

Outra estratégia apontada por Arana e Klebis (2015) é o ato de sublinhar partes importantes ou que chamem a atenção em um texto durante sua leitura, algo que também auxilia na concentração. Porém, elas alertam que é necessário que o professor ensine o aluno como fazer isso, a fim de evitar que sublinhe demais, ou que não saiba o que sublinhar, para que possa, então, tirar proveito da estratégia. Segundo Diniz e Silva (2008), muitos leitores têm dificuldade em saber quais são as palavras-chaves de um texto e acabam por sublinhar informações desnecessárias. Para prevenir isso, elas recomendam alguns passos:

I) Leia o texto para obter a visão geral sobre o que foi escrito sem a preocupação de aprender alguma coisa ou discutir as ideias do autor;

II) Faça uma segunda leitura (leitura analítica) e anote palavras, termos ou frases ou anotadas em uma folha de papel para serem pesquisados durante a leitura ou posteriormente. Nesse momento deve ter sempre em mãos um dicionário para esclarecer algumas dúvidas que porventura surjam durante a leitura. Você deve também marcar com um ponto de interrogação dúvidas ou discordâncias sobre o que foi escrito pelo autor;

III) Leia novamente o texto e destaque ou sublinhe apenas as palavras essenciais ou palavras-chave, que segundo a NBR (Norma Brasileira) 6028 significa “palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário” (ABNT, 2003, p.1). Estas palavras ou frases informam sobre a ideia principal do texto. (DINIZ e SILVA, 2008, p. 6)

Assim, com a orientação do professor, o aluno se atém ao que é mais importante na leitura, aprendendo a reconhecer os termos que são realmente significativos em um texto. Dessa forma, o processo se torna mais fácil para que ele entenda o assunto e seja capaz de retomá-lo. Isso é também eficiente para o próprio estudo, em que o aluno, já tendo realizada a leitura orientada e grifado os pontos de importância do texto, não é atrapalhado por informações que não serão utilizadas e que não são relevantes, tornando o estudo mais eficaz.

Para o professor, é importante que se atenha às possíveis dificuldades que possam surgir durante a aplicação das estratégias, já que os alunos não são todos iguais. Mesmo quando o professor encontra uma estratégia que seja apropriada para a maioria da turma, há chances de que um ou mais alunos tenham dificuldades de se adaptar, ou de ler de um modo geral. Assim, é trabalho do professor incluir esses alunos e não fazer com que a leitura se torne um fardo, afastando-os da prática.

O docente deve sempre lembrar de que nem todos os seus alunos possuem a mesma facilidade ou nível de compreensão, pois uns podem receber incentivo e ajuda

de casa, enquanto outros não. Sendo assim, o professor deve estar ciente de que nem todos os alunos responderão da mesma maneira, e de que ele deve adaptar as estratégias conforme as dificuldades forem se apresentando. Levando esses fatos em consideração, a leitura deve ser tratada como uma prática inclusiva e de ampliação intelectual, na qual todos os alunos consigam tirar proveito e se sintam incentivados a incluí-la em seu cotidiano.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica sobre as estratégias de incentivo à leitura e uma pesquisa de campo. Com a pesquisa bibliográfica pretendeu-se aprofundar o conhecimento acerca dessas estratégias, de maneira a estabelecer um referencial teórico para a pesquisa. A segunda etapa foi uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo e quantitativo.

Os participantes da pesquisa foram quatro docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas, sendo dois com maior tempo de atuação e dois com menor tempo de atuação em sala de aula, assim como uma turma de cada um deles, sendo duas do Ensino Fundamental - 6º ano, com dezoito alunos e 7º ano, com vinte e um alunos - e duas do Ensino Médio - 1º ano, com vinte e sete alunos e 3º ano, com trinta e três alunos, de uma cidade em de Santa Catarina. As turmas participantes foram escolhidas pelos respectivos professores.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas fechadas, semiabertas e abertas, um para os alunos, que foi aplicado de forma coletiva, e outro para os professores, com perguntas diferenciadas, mas ambos tratando das estratégias de leitura aplicadas pelos professores. A análise dos dados será descritiva e interpretativa, considerando os referenciais teóricos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aos professores possuía oito questões, sendo que a primeira, de caráter fechado, referia-se ao tempo de atuação enquanto docentes. O professor A leciona para o sexto ano do Ensino Fundamental e tem um tempo menor de atuação - entre três e cinco anos. O professor B leciona para o sétimo ano do Ensino Fundamental e tem um maior tempo de atuação - entre quinze e vinte anos. O professor C leciona para o primeiro ano do Ensino Médio e atua há mais tempo em sala de aula - entre dez e quinze anos. O professor D leciona para o terceiro ano do Ensino Médio e tem um menor tempo de atuação - entre cinco e dez anos. O questionário dos alunos possuía perguntas relacionadas às dos professores, visando a confirmação ou não das respostas deles quanto ao que aplicam em sala de aula. Para o professor A foram 18 alunos que responderam o questionário, para o professor B foram 21, para o C

foram 27 e para o professor D foram 33 estudantes, totalizando 99 alunos no geral.

A segunda questão, semiaberta com possibilidade de mais de uma alternativa ser escolhida, perguntava como os docentes costumam trabalhar a leitura em sala de aula. O professor A afirmou que trabalha com livros didáticos escolhidos por ele, textos selecionados também por ele ou pelos alunos, livros disponíveis na biblioteca da escola e mesmo seus próprios livros, que ele empresta aos alunos. Assim, é possível observar que há uma grande variedade na escolha de materiais e, também, que o professor prefere não utilizar o livro didático fornecido pela escola, uma vez que ele não assinalou essa opção. Sua turma confirmou essa variedade, havendo várias respostas assinaladas, com 39% (11) afirmando que o professor trabalha com livros da biblioteca e 18% (5) com textos levados pelos alunos. Uma quantidade significativa, porém, de 18% (5) afirmou que o professor de fato usa o livro didático da escola, 11% dos alunos (3) afirmaram que o professor escolhe o livro didático e somente 7% (2) afirmaram que o professor leva o material próprio para a sala.

O professor B assinalou que é através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Tais resultados foram confirmados pelos seus alunos do sétimo ano, que demonstraram a prevalência no uso do livro didático - com 47% (19), do uso de materiais de leitura da biblioteca - com 30% (12) e dos textos que o professor seleciona e leva para a sala - com 13% (5) e os demais 10% (4) disseram que é através de textos que eles [alunos] levam para as aulas.

O professor C disse, por sua vez, que trabalha a leitura através do livro didático fornecido pela escola, assim como livros didáticos escolhidos por ele próprio, de textos que ele seleciona e leva à sala de aula, de livros que estão disponíveis na biblioteca escolar, materiais de leitura escolhidos e levados pelos alunos e, também, com gincanas de leitura que possuem atividades pré-estabelecidas. Os alunos do professor C, no questionário aplicado a eles, corroboraram grande parte das informações fornecidas pelo professor, com 44% (20) assinalando que realizam atividades de leitura a partir de textos e livros disponíveis na biblioteca da escola, 38% (17) afirmando a utilização do livro didático da escola, 11% (5) disseram que há utilização de textos de outros livros didáticos escolhidos pelo professor, 7% (3) informaram utilizar textos levados à sala de aula pelo professor. No entanto, nenhum aluno informou que o professor pede para que levem textos para as aulas e, também, não houve referências a atividades diferentes – como a gincana mencionada pelo professor.

O professor D assinalou que é também através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Suas escolhas foram confirmadas pelos seus alunos do terceiro ano do ensino médio que assinalaram com 59% (27) que o docente traz textos para a sala - com 20% (9) que o professor escolhe os textos, 15% (7) que usam o livro didático e com 4% (2) que utilizam o acervo da biblioteca. Nota-se, então, que o cenário de uso do livro didático, apontado por Benassi e Savelli

(2009), são perceptíveis em todas as turmas, sendo na maioria das vezes o escolhido pela própria escola e não pelo professor em si. Por outro lado, percebe-se que os docentes têm uma preocupação em trabalhar a leitura com diferentes gêneros, uma questão importantíssima abordada por Marcuschi (2008), o que possibilita aos alunos um contato mais amplo com diferentes materiais de leitura, embora haja o foco no livro didático, que, segundo o autor, é bastante complicado em um país com realidades sociais tão heterogêneas.

A terceira questão, fechada, perguntava aos professores sobre a frequência com que se atualizam a respeito das estratégias de incentivo à leitura e todos assinalaram que sempre leem sobre o assunto e se atualizam constantemente, sendo comprovada pela questão de utilizarem diversos gêneros em suas aulas. No entanto, quando foram questionados sobre a forma de aplicação dessas estratégias para a turma, na quarta questão, o professor A disse que aplica as mesmas para todos os alunos, enquanto os demais professores disseram que aplicam várias até notarem uma que se adéque à maioria deles. Essa questão mostra que, embora tentem diversas alternativas para incentivar a leitura, nem todos os alunos são privilegiados, já que a maioria não representa o todo, nem os alunos com maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Assim como já abordado, nem todos os estudantes são iguais ou assimilam o conteúdo da mesma maneira e é importante que o professor se atenha às possíveis diferenças e às particularidades de cada um, fatores estes que, infelizmente, não são notáveis nas respostas dadas pelos referidos professores.

A quinta questão, semiaberta, pedia aos docentes com que frequência trabalham com as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a regularidade é tão importante quanto as próprias estratégias. O professor A disse que estratégias de leitura fazem parte de todas as aulas, afirmando que ele utiliza textos tanto de livros didáticos, quanto textos de diversos gêneros. O professor também acrescentou que os alunos leem pelo menos um livro por bimestre para atividades avaliativas e todas as provas contêm questões sobre interpretação de texto. O professor B assinalou que elas ocorrem cotidianamente com textos de variados gêneros, possivelmente do próprio livro didático e do material do acervo da biblioteca, conforme os alunos se posicionaram. O professor C indicou que trabalha com textos de gêneros variados cotidianamente em sala de aula, o que é corroborado pelo resultado obtido na segunda questão. O professor D marcou que elas ocorrem cotidianamente mediante vários gêneros, dentro dos exemplos que ele leva para a sala de aula, como 59% (27) dos seus alunos assinalaram. Com isso, percebe-se que os docentes buscam inserir os seus alunos em um contexto significativo de leitura, principalmente pela regularidade com que essas práticas ocorrem, conforme afirmaram, com o uso de diversos gêneros, assim como Silva (1988) sugere. No entanto, há, ainda, a possibilidade de os gêneros trabalhados em sala não serem identificados no cotidiano de todos os alunos de maneira igualitária.

A sexta questão, também semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser

assinalada, perguntava para quais finalidades a leitura ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. O professor A disse que utiliza a leitura de diversas maneiras, assinalando todas as alternativas, que incluíam: análise gramatical, modelo para produção de textos, interpretação textual, incentivação no início da aula, debates, resolução de exercícios e entretenimento. Sua turma afirmou, com 52% (12) das respostas, que a leitura é usada para interpretação textual, condizente com o que o professor já havia relatado sobre suas provas e atividades; porém, houve um número pequeno de alunos que marcou as outras opções, com 13% (3) afirmando que a leitura é para entretenimento, debates e resolução de atividades do livro; análise gramatical teve 9% (2), enquanto incentivação e modelo de produções textuais teve 4% (1). O professor B disse que ela ocorre como base para a produção e interpretação textual e para o divertimento dos alunos, enquanto a turma do sétimo ano, além de assinalar essas opções, acrescentou os debates sobre o que leem, a resolução de exercícios do livro didático e a análise gramatical, ainda que 52% (20) da turma tenha assinalado a interpretação e a produção textual, que realmente prevalecem. O professor C também assinalou todas as alternativas e os resultados obtidos na análise do questionário aplicado aos alunos confirmam tais informações, com a maioria dos alunos, 44% (23), afirmando que as atividades envolvem interpretação textual e apenas 2% (1) dos alunos assinalaram que a leitura ocorre com o objetivo de entretê-los. O professor D assinalou que ela acontece como base para a análise gramatical, produção e interpretação de textos, debates e para o divertimento dos alunos. Estes confirmaram estas respostas e adicionaram 4% (4) para incentivo no início da aula e 9% (7) para realização de atividades. Entretanto, ninguém assinalou que a leitura se dá para entretenimento. Como se pode perceber, embora os professores tenham assinalado diversas maneiras de se trabalhar com a leitura, houve a prevalência da interpretação e produção textual e análise gramatical – sendo esta última mais visível principalmente no Ensino Médio – mostrando que, possivelmente, haja maior regularidade na execução dessas atividades, em detrimento das outras. Essas atividades também devem ser as mais cobradas no sentido avaliativo, negando muitas vezes o que Kleiman (2016) propõe ao falar de levar em consideração as intenções leitoras que o estudante possui e a relevância que veem no que é executado e lido.

A sétima questão, semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser escolhida, questionava os professores sobre quais estratégias de incentivo à leitura que eles utilizam durante suas aulas. O professor A assinalou, novamente, quase todas as alternativas, dizendo que associa o texto verbal com ilustrações, escolhe gêneros diversos, realiza leituras individuais com discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas reflexivas sobre o texto, leituras orientadas, leituras comparativas com textos já lidos, e o processo de destacar o que é importante em um texto. O professor B disse que utiliza a associação do texto verbal com as ilustrações e, também, textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos. O professor C também assinalou quase todas as opções possíveis, sendo elas a associação

entre texto verbal e ilustrações, escolha de gêneros variados que façam parte do cotidiano dos alunos, leituras individuais que levam a discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas que façam os alunos refletirem sobre o tema escrito, leituras comparadas com outros textos, leituras orientadas pelo professor, destaque de partes importantes dos textos, leitura e análise de livros visuais e debates sobre os textos. A única alternativa não selecionada pelo professor foi sobre não fazer uso de estratégias durante as aulas. O professor D faz associações de textos com ilustrações, escolhas que levam em consideração o cotidiano do aluno, promove leituras individuais com debates em grupo, leituras em conjunto, perguntas reflexivas, leituras comparadas com outros textos, análise de leituras e destaque das partes importantes. Enquanto isso, os alunos dos referidos professores se posicionaram em relação aos momentos de ida à biblioteca, que também funciona como uma grande estratégia, principalmente pela questão do espaço diferenciado para o ato de ler. A turma do sexto ano afirmou, com 50% (9) das ocorrências, que o professor os leva com o objetivo de realizar algum trabalho, 1 (6%) afirmou que o professor dá aulas livres na biblioteca e 11% (2) afirmou que vão para fazer pesquisa. Curiosamente, no entanto, 33% (6) afirmou que o professor não os leva à biblioteca, caso que o professor explicou como sendo devido ao fato de que a maioria dos alunos possui pendências de livros, tendo retirado, mas não devolvido, o que não lhes permite emprestarem outro livro. A turma do sétimo ano disse que o professor [B] os leva para a biblioteca, mas 65% (15) das vezes a ida tem a finalidade de realização de alguma resenha ou fichamento, 9% (2) delas é para a pesquisa de trabalhos, 13% (3) é para leitura livre e 13% (3) dos estudantes colocaram que não vai à biblioteca, possivelmente por esses momentos não serem frequentes e, eventualmente, esses alunos não estarem no dia em que a visita é realizada. A turma do primeiro ano assinalou unanimemente que são levados pelo professor à biblioteca, sendo que 52% (15) dos alunos afirmaram que o propósito das visitas é a realização de atividades, como resenhas ou resumos, e 48% (14) disseram não ter atividades relacionadas, focando na leitura livre. A turma do terceiro ano disse que o professor D nunca os leva para a biblioteca, a resposta foi unânime. Diante de todas as respostas nota-se que há uma preocupação, em grande parte das vezes, pelos professores, em utilizar diversas estratégias, conforme Solé (2012) e Arana e Klebis (2015) abordam, mas, ao mesmo tempo, muitas delas não são identificadas pelos estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Uma das possibilidades pode ser pela não regularidade com que elas são aplicadas ou, em outra hipótese, pelo fato de elas realmente não acontecerem. O fato de a ida à biblioteca ser majoritariamente para a execução de atividades, ou então, em um dos casos, de não acontecer, deixa claro que as estratégias são deixadas de lado em certos momentos por uma prevalência da avaliação. É justamente pela leitura frutiva ser realizada com uma frequência pequena que as estratégias não são nitidamente percebidas pelos estudantes, já que é ela que, na maioria das vezes, traz o gosto pela leitura. Tal aspecto é apontado por Cosson (2009), ao falar do letramento literário e da questão de que a leitura na escola não

precisa, e não deve, ser meramente fruitiva, mas que:

[...] falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras. (COSSON, 2009, p.23)

A última questão era de caráter aberto, na qual os professores deveriam dissertar sobre a questão de os alunos gostarem ou não de ler e quais seriam os motivos pelo gosto e/ou desgosto por parte deles. O professor A escreveu:

Sou novo na escola, estou trabalhando o processo de hábito de leitura agora, alguns alunos, pelo pouco que já pude perceber tem interesse pela leitura, mas a maioria ainda não despertou esse interesse independente do gênero textual. Estou sofrendo pela ausência de empréstimo de livros na escola também, alguns alunos não podem emprestar livros porque a bibliotecária disse que eles perderam livros e não devolveram nenhum outro para compor o livro perdido. O grande problema disso é que isso acontece com a maioria da turma. Estou tentando arrumar livros meus e trazer comigo para a sala de aula e eu sim emprestar aos alunos para lerem.

Os alunos do sexto ano, quando questionados sobre a importância da leitura em suas vidas, 39% (7) disseram que ela é muito importante, 28% (5) que ela é importante, 22% (4) que ela era “mais ou menos” importante e 11% (2) deixaram em branco. Também quando questionados se gostavam de ler, 78% (14) responderam que sim e só 11% (2) que não, mas outros 11% (2) deixaram em branco. Isso mostra uma grande diferença nas perspectivas, em que a turma afirma, em sua maioria, gostar de ler, mas o professor se encontra com dificuldades para fazer os alunos se interessarem pela leitura. Isso talvez possa ser explicado pela diferenciação entre leitura obrigatória e escolar, da leitura por prazer: quando perguntados do porquê eles gostam de ler, vários alunos responderam uma variação de que a leitura os deixa relaxados, ou que é um bom modo de passar o tempo, algo que não acontece caso o livro seja, por exemplo, para uma atividade escolar. Outro ponto a ser levantado é a da pertinência da leitura: por vezes, a leitura escolar se torna desinteressante por não se adequar ao contexto no qual o aluno está inserido fora do ambiente escolar, fazendo com que ele não se identifique com o conteúdo da leitura. Já o professor B disse que:

Infelizmente, não. Por mais que se busquem estratégias diversificadas, a leitura ainda, na maioria das vezes, ocorre por obrigações e não por gosto. Creio que na atualidade, a tecnologia interfere bastante, quando então um aparelho de celular tornou-se mais “interessante” que um livro.

Essa resposta demonstra uma grande preocupação da escola na atualidade, principalmente em relação ao uso das tecnologias da informação, que, em muitos contextos, não são utilizadas como aliadas da educação, mas como um afastamento. Tal resposta evidencia que, possivelmente, uma das formas de se incentivar a leitura seria utilizando o celular como suporte e como estratégia, ao mesmo tempo que os pontos negativos coexistem, como a falta de atenção ao que é proposto, por exemplo. Na turma do sétimo ano, no entanto, 38% (8) dos alunos disseram que a leitura é muito

importante para eles, 19% (4) disseram que é importante, 33% (7) que é mais ou menos importante e 10% (2) não responderam, além de, na última questão, 48% (10) da turma dizer que gosta de ler e 9% (2) que depende da leitura realizada, afirmando ainda que o gosto existe pelo incentivo em casa, na maior parte das vezes, ou em outras leituras no próprio ambiente escolar. Essa questão é abordada por Soares (2004), ao falar do letramento social e escolar e a importância de estarem atrelados. Já o professor C relatou que:

A maioria dos alunos não gosta de ler, isto é fato. Mas, aos poucos, este cenário está sendo modificado. Ajustes nas estratégias de leitura foram feitos e o resultado está sendo fantástico, mesmo que em número reduzido de alunos. Textos são expostos gerando curiosidade na comunidade escolar, propiciando um local para os textos informais. A gincana da leitura, com atividades pré-estabelecidas, que trabalha a fantasia e a realidade, também é uma forma de conquistar um lugar para a leitura na instituição, assim como as leituras livres do projeto “Refrescando a cuca”.

Quando questionados sobre o gosto que possuem pela leitura, 67% (18) dos alunos do professor C afirmaram que gosta de ler, 15% (4) disseram que não gostam, 11% (3) assinalaram que gostam mais ou menos e 7% (2) deixaram a questão em branco. As justificativas dadas pelo gosto pela leitura variam do incentivo nos meios familiar e escolar, a leitura como um passatempo, e, também, pelo aprendizado que proporciona. Os que não gostam de ler, no entanto, deram um motivo quase unânime para isso: achar chato; apenas uma justificativa variou desse padrão, com um aluno afirmando que trabalhar com agricultura não exige leitura.

O professor D disse que: “Uma parcela dos alunos gosta de ler. Cerca da metade mostra interesse nas atividades e propostas de leitura. Acredito que os que gostam tiveram o incentivo no espaço escolar e familiar, mas, especialmente, encontraram sentido nessas leituras”.

Dentre os alunos do terceiro ano, 49% (16) disseram que a leitura é muito importante para eles, 39% (13) disseram que é importante e apenas 12% (4) afirmaram que a leitura é mais ou menos importante, além de, na última questão, 68% (23) dos alunos dizerem que gostam de ler, 29% (10) que não gostam e 3% (1) que depende do material de leitura, mostrando que as estratégias de incentivo ora utilizadas pelo professor [D], ora no próprio ambiente familiar, têm trazido bons resultados.

Diante dos resultados expostos, principalmente na última questão, fica uma questão bastante pertinente em suspensão: será que os alunos realmente não gostam de ler, como grande parte dos professores afirmou, ou será que esse desgosto é ocasionado pela escolarização da leitura? Outro aspecto também é questionável: as estratégias levantadas por cada docente são, de fato, utilizadas no cotidiano em sala de aula, ou são os alunos que não as percebem? Essas indagações levam à reflexão sobre as concepções que os próprios docentes têm em relação às práticas leitoras dos alunos, no sentido de pensarem que o gosto não existe, enquanto na verdade, possivelmente, ele seja encontrado fora das leituras propostas nas aulas, trazendo novamente a diferenciação do letramento escolar e social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a questão de investigação que se referia às principais estratégias de incentivo à leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, o objetivo específico de compreender quais eram e o geral de perceber como essas estratégias são aplicadas, notou-se que as mais recorrentes foram: associação do texto verbal com as ilustrações; uso de textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos; leituras individuais que levam a discussões em grupo; destaque das partes mais importantes do texto; reflexão do tema lido e leituras comparadas com outras realizadas anteriormente. No entanto, mesmo que todas tenham sido assinaladas, percebeu-se que são aplicadas para toda a turma, não levando em consideração as especificidades de cada aluno e possíveis dificuldades no processo de aprendizagem.

Outro dos objetivos específicos era o de analisar se os alunos tinham proveito em relação a essas estratégias e se viam importância na leitura. Suas respostas se mostraram contrárias quanto ao proveito dessas estratégias, já que na maioria das vezes não identificaram o uso dessas estratégias em seu cotidiano e, ao explicarem as motivações pelo gosto pela leitura, a escola tenha aparecido em pouquíssimos casos. Quanto à importância os alunos a identificaram majoritariamente, mas apenas quando ela se dá de forma fruitiva, sem atividades associadas, diferentemente do que ocorre dentro do ambiente escolar com maior regularidade.

Outro objetivo foi o de analisar se os livros didáticos ou apostilas têm prevalência sobre demais materiais de leitura e percebeu-se que, de fato, eles têm, mas o uso de diferentes gêneros e materiais esteve presente em todas as turmas, mesmo com menores porcentagens. O maior problema é pela frequência com que há essa alteração dos materiais. Pretendeu-se, ainda, verificar se há diferenças na aplicação de estratégias de incentivo à leitura entre os professores com maior e menor tempo de atuação em sala de aula. Em relação a isso não foram notadas diferenças muito perceptíveis. Apenas no caso do professor B, com maior tempo de atuação, que assinalou menos estratégias em comparação aos demais, mostrando que, possivelmente, o tempo de docência possa acomodar o professor em relação às alterações nas estratégias. É interessante ressaltar também que esse professor foi o único a dizer explicitamente que os alunos não gostam de ler e que isso se dá por obrigação, enquanto os demais disseram que a maioria não têm interesse - o que foi refutado pelos resultados obtidos com os alunos - mas que, ainda assim, alguns estudantes leem por gosto. Tal fato evidencia que o uso de poucas estratégias ou a comodidade em relação a elas, passa a não ser percebida pelos alunos, uma vez que viram rotineiras e tipicamente escolares, não sendo vistas como práticas diferenciadas que os envolvam efetivamente.

Com os objetivos alcançados e com a pergunta de investigação respondida, conclui-se então que os docentes tendem a afirmar que os alunos não gostam de ler, enquanto, na verdade, eles mostram o oposto, e que é a escolarização dessa leitura que acaba por interferir negativamente no processo de formação leitora. As

contribuições desta pesquisa se dão pelo fato de evidenciarem as estratégias de incentivo à leitura adotadas pelos professores, utilizadas a fim de valorizarem a leitura em seu contexto significativo. Ela também possibilitou mostrar que o tempo de docência não é um empecilho nesse percurso, mas que o essencial é manter-se atualizado sobre diferentes práticas, metodologias e estratégias, para que todos os estudantes sejam atingidos por diferentes abordagens. Sugere-se que, em futuras pesquisas nesse âmbito, haja um foco maior nas sugestões dos estudantes, identificando o que mais gostam de ler e quais estratégias preferem, para que os docentes tenham uma base mais direta no que podem dar prevalência, sempre tendo em mente a necessidade de preconizar todas as habilidades. Dessa forma, a máxima: “Eles não gostam de ler” poderá ser refutada, já que os professores conseguirão notar que o interesse já está presente nos alunos, mas que é preciso ser trabalhado de maneira mais contextual e envolvente.

REFERÊNCIAS

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, XII, Curitiba, PUC-PR, out. 2015, p. 26669-26686.

BENASSI, Vera Lúcia Mazur; SAVELI, Esméria de Lourdes. **As aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura em 5ª e 8ª séries**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, IX, Curitiba, PUC-PR, out. 2009, p. 450-460.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Leitura: análise e interpretação**. 21. ed. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN –EDUEP, 2008.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha; VALÉRIO, Raquel Weber. **Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor**. *Ágora, Mafra*, vol. 18, n. 2, p. 120-127, dez. 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16.ed. Campinas: Pontes, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de língua**. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola: 2008, p. 145-173.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. **A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/seminario_pibid_sudeste_201510_cassia_roque.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo, 1988. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007 >. Acesso em: 11 jun. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. et al. *Letramento no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

‘PROFUNDAMENTE’ EM MANUEL BANDEIRA: UM OLHAR INTERPRETATIVO

Vítor Hugo da Silva

CV: <http://lattes.cnpq.br/1689127387758633>

Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais-
Puc Minas

RESUMO: O presente trabalho propõe discutir e analisar o poema “Profundamente” de Manuel Bandeira e o cotidiano que adquire significação simbólica no poeta. Pode-se discernir o aproveitamento da fala coloquial, os fatos do dia a dia, o sentimento de humildade diante dos fatos, o humor e uma visão de amor àqueles que fizeram parte de sua vida. De acordo com as teorias de Lejeune passa-se à análise da memória, procurando mostrar na obra bandeiriana a possibilidade de recuperação e de recriação do que *foi*. Percebe-se, assim, que os temas da memória e da morte estavam diretamente ligados ao tema de utopia, pois em “Profundamente”, a recuperação do passado torna-se evidente. Para tanto, selecionei o poema para efetivar a ideia de morte e das reminiscências em Bandeira.

PALAVRAS - CHAVE: Profundamente, Manuel Bandeira, Poética, Memória.

‘PROFUNDAMENTE’ [DEEPLY] IN MANUEL BANDEIRA: AN INTERPRETATIVE VIEW

ABSTRACT: This work aims to discuss and analyze Manuel Bandeira’s poem “Profundamente” [Deeply], as well as the quotidian that acquires symbolic significance for him. One can discern the use of colloquial speech, the facts of everyday life, the feeling of humility in the face of the facts, humor and a view of love to those who shared with him a daily life. According to Lejeune’s theories, memory’s analysis is performed by tracking, in the Bandeira’s work, the possibility of recovery and re-creation of what once was. Thus, one realizes that the themes of memory and death were directly linked to the theme of utopia, for in “Profundamente” [Deeply] the recovery of the past becomes evident. So, I selected this poem to effect the idea of death and reminiscences in Bandeira.

KEYWORDS: Profundamente [Deeply], Manuel Bandeira. Poetic. Memory.

INTRODUÇÃO

O foco neste estudo é de analisar e interpretar, como se configuram, na poesia de Manuel Bandeira, temas como a memória. Para tanto selecionei o poema “Profundamente”

que discute-se o predomínio da ausência na vida e na obra do tísico; investiga-se a presença da morte em “Profundamente”, do sonho, do ideal e do possível e da solidão na poesia bandeiriana, dessa forma, identifica-se a utilização das reminiscências, da tradição e da ruptura no fazer artístico do poeta.

O mundo interior do *eu* se encontra totalmente perturbado pelas perdas pessoais. A ausência de entes que preenchiam o seu cotidiano é mais sofrida do que a perspectiva da morte.

Esse período, fonte de poesia que se tornaria inesgotável, será evocado o poema “Profundamente” – como um tempo de felicidade e vida intensa ao lado dos seus familiares.

Ao referir explicitamente à Rua da União, esta se encontra presente, na citação de personagens comuns: “Meu avô, Minha avó, Totônio Rodrigues, Tomásia, Rosa”. (BANDEIRA, p.140, 2007).

Passa, então, a eternizar o que foi perdido, apegando-se às coisas e pessoas que já se foram. Em “Profundamente”, essa busca pelo que já se foi é facilmente percebida, nos versos que evocam os parentes mortos. “Estão todos dormindo” (BANDEIRA, p. 140-141, 2007).

Ao lembrar as perdas, o sujeito do poema se encontra mortificado, destituído de vida numa vida que se perdeu. Assim, a experiência se fixa na subjetividade lírica, é matéria para o fazer poético de Bandeira, onde a configuração da ausência aparece como o seu oposto, ou seja, as imagens permanecem vivas e correspondem às vidas perdidas. A ausência, no espaço poético, conduz o *eu* a reminiscências ainda presentes em seu interior.

A percepção de algo que aconteceu no passado é persistente nos poemas de Bandeira como, por exemplo, no poema “Profundamente” no qual a presença do outro, já extinta, se coloca em imagens que ocupam a ausência: “Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo” (BANDEIRA, 2007 p. 140).

Entretanto, certamente, nesse ponto de vista, pode-se até dizer que o poeta se modifica “na ausência” e se transforma na aprendizagem e com a morte, bem o diz Rosenbaum:

Há, certamente, uma aprendizagem da morte, na qual o poeta recolhe sabiamente o que de mais essencial “a vida madrasta” lhe ensinou. Esse aprendizado da finitude – um dos alicerces da poesia bandeiriana – reflete as marcas de uma atitude madura de reflexão e compreensão fundas do sentido da existência (ROSENBAUM, 2002, p. 76).

Dessa maneira, constata-se que na criação poética do autor, há uma intimidade gradativa correspondente com a relevância da morte, familiaridade exclusiva do seu aprendizado que conduz da inquietação ao clamor, da memória à morte sem qualquer lamento.

E Rosenbaum (2002, p. 23) afirma que, ao atingir tal nível de maturidade tanto pessoal quanto poética, Bandeira consegue configurar o ausente, tudo o que foi

perdido, fazendo-o ressurgir no seu espaço literário, ou seja, o poeta toma posse dos sinais deixados por entes queridos, resgatando a vida, pela exaltação da morte.

UM OLHAR INTERPRETATIVO EM “PROFUNDAMENTE”

Poeta livre de modismos, escolas e ideias, Bandeira torna-se parâmetro para o modernismo brasileiro, passando da desestruturação da lírica antiga para a estruturação da lírica moderna. Isso fica evidente em diversos aspectos de sua obra, porém mais contundente nas questões referentes ao *eu lírico*, pois ele, ao parecer misturar sua vida com sua obra e ao escrever sua autobiografia, instaura algo novo em poesia, que é falar de si mesmo, quando não se é o mesmo. Bandeira criou um *eu lírico* parecido com ele mesmo – veja-se em “Profundamente”

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam, errantes
Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

³/₄ Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo

Profundamente.

Quando eu tinha seis anos

Não pude ver o fim da festa de São João

Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo

Minha avó

Meu avô

Totônio Rodrigues

Tomásia

Rosa

Onde estão todos eles?

-Estão todos dormindo

Estão todos deitados

Dormindo

Profundamente.

(BANDEIRA, 2007, p. 140)

Nesse poema, de verso livre, pode-se perceber como a força musical se impõe. O poeta fez uso incessante da aliteração, presente na repetição de sons, em especial do /S/, som sibilante emitido ao se pedir silêncio, em prol, por exemplo dos que dormem profundamente. Além disso, há repetição de alguns versos, fazendo uma trama sonora a fim de compensar a ausência de rimas.

De acordo com Corci (2010), na primeira estrofe, o poeta apresenta a situação de forma descritiva, com o objetivo de causar uma sensação de intimidade, de afeto; assim, sua relação com a memória, com a alegria, com a festa está explicitamente colocada.

Já na segunda estrofe, o *eu lírico* faz um relato de sensações e invoca, pela primeira vez, uma saudade, criada pela construção dos versos: “Não ouvi mais vozes nem risos”; “Apenas balões/ passam errantes” e “O ruído de um bonde/ cortava o silêncio”.

Na terceira, estrofe prolongam-se sensações anteriores, ocorrendo uma fusão sensorial e intimista, pois quando o *eu lírico* adormeceu, havia alegria e rumor, estrondos de bombas, luzes, vozes, cantigas, risos. Ao despertar no meio da noite, ocorreu a percepção do silêncio, apenas. Este silêncio provocou o surgimento de outras emoções, em contraste com a alegria presente na estrofe anterior. Apresenta-se, então, um sinal de desalento em contraste amplo com a alegria da primeira estrofe.

O mundo está dormindo e dormindo profundamente.

A segunda parte do poema, que tem início na quarta estrofe, o *eu lírico* invoca, novamente, a sensação intimista, ao usar a memória como referência, com especial atenção ao seu tempo de infância. Constrói-se, nessa estrofe, a mitologia dos seus tipos, que apresentam a mesma consistência heroica das personagens dos poemas homéricos.

Observa-se, na quarta estrofe, uma confusão dos tempos – passado e presente – em função da emotividade. Surgem os personagens marcantes da infância, a saudade do passado, identificada pelas vozes de um tempo remoto, talvez encarcerado na memória dos seis anos de idade.

Essa sensação se amplia na quinta e sexta estrofes, ao enumerar os objetos de sua saudade (avô, avó, Tomásia, Rosa, etc.).

Na sexta e última estrofe, o *eu lírico* utiliza novamente o recurso da terceira, ou seja, o intimismo e a sensibilidade, dados que encenam a percepção de vida e morte, sendo que esta última encontra-se marcada, com ênfase, pelo uso de anáfora: “estão todos dormindo, estão todos deitados” e a elipse do pronome “eles”, ausente como os que já haviam morrido.

Corci (2010) comenta ainda que a imagem poética criada pelo *eu lírico* encontra-se presente, essencialmente, na vertente alegria versus saudade, dualismo expressado metaforicamente pela festa de São João, fato que se repete durante todo o tempo do poema, reativando todo um grau de sensações e lembranças. Apoia-se num jogo sonoro que desencadeia vários níveis de experiências pessoais, confirmadas no lirismo descritivo do *eu poético*.

Verifica-se, no poema, que o *eu lírico* parte da alegria, da felicidade de uma festa, para o encontro final com a morte. A exaltação inicial à festa vai ao encontro de um emaranhado de lembranças, que, por sua vez, incorpora o claro sentido da morte, com um vago pesar, de uma saudade que beira o sufocamento: o sufocamento da morte, à espreita, sempre atenta, à espera.

O poema transmite a noção de percepção do “passar do tempo” que se torna patente ao final da celebração de São João. O *eu lírico* se dá conta do que se passa, de fato, e que inúmeras personagens que frequentavam aqueles festejos, agora já não se encontram presentes.

A percepção da passagem do tempo traz consigo uma profunda saudade que conduz o *eu lírico* ao encontro da realidade. Os fatos vivenciados encenam-se na quinta estrofe, momento em que o poema refere-se ao círculo familiar.

Essas reminiscências surgem como uma névoa, como um conto escrito em partes, nas quais se misturam lembranças reais, com outras apenas imaginadas, pois o *eu lírico*, em “Itinerário de Pasárgada”, lembra “o mundo e sua vida a partir de Petrópolis, e não do Recife, onde nasceu” (LEITÃO, 1995).

Configura-se aqui o esquecer para lembrar. O poema apresenta-se em dois planos temporais distintos: o passado (o ontem), quando o *eu lírico* tinha seis anos,

e o presente (o hoje), que é a representação do silêncio, do vazio. O passado é o tempo da família, da infância, do calor humano, quando havia humor e alegria, música e dança, balões e foguetes. O presente é a solidão, a percepção da finitude da vida.

Esses dois planos encontram-se bem definidos pela utilização de recursos que, em última análise, trazem à tona o paradoxo da vida versus morte, de acordo com os advérbios que surgem na primeira e na sexta estrofes, respectivamente: “Quando ontem adormeci” / “Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo”.

Além do uso dos advérbios, a mudança dos tempos verbais assume uma mudança de sentido: “Estavam todos dormindo, estavam todos deitados”; “Estão todos dormindo, estão todos deitados”, numa clara referência, ao paradoxo vida / morte. Nota-se, no início do poema, uma alusão às lembranças vividas em várias noites de São João (posto que usa e repete “fogueiras” no plural). Cada uma com sua fogueira: noite de São João. Lembranças essas recorrentes, íntimas e pessoais das quais somente mais tarde, ao consolidar a experiência humana, puderam ser transportadas para a experiência poética.

Observa-se que o emprego de uma série de verbos no imperfeito do indicativo (da 1ª à 4ª estrofes) marca o fato de que o sono realmente ocorreu num certo tempo no passado. Porém, ao passar a usar o verbo no presente (estrofes 5 e 6), o *eu lírico* destaca que o sono continua, agora eternamente, sem interrupção.

A expressão “dormindo profundamente” é empregada duas vezes: a primeira surge em seu sentido denotativo, no passado. A segunda, no sentido conotativo e no presente, quando o *eu lírico* não ouve mais as vozes “daquele tempo”, pois todos já estão mortos:

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo

Minha avó

Meu avô

Totônio Rodrigues

Tomásia

Rosa

Onde estão todos eles?

-Estão todos dormindo.

Estão todos deitados

Dormindo

Profundamente.

Há de se destacar que, do ponto de vista formal, as características modernistas podem ser observadas no texto, tais como a liberdade formal, a linguagem coloquial e o subjetivismo.

Convém, ainda, ressaltar que, na construção do poema, a rima e a métrica

são substituídas pelo ritmo, marcado pela utilização de versos longos e curtos, construção sintática simples, cotidiana, popular, conferindo musicalidade ao poema, dada a valorização da palavra. Valorização que proporciona o prazer da leitura e que se constitui em grande preocupação para o *eu lírico*. Dessa maneira reporta as palavras de Mallarmé quando se define a poesia: “As palavras iluminam-se de reflexos recíprocos como um virtual rastilho de luzes sobre pedrarias...”. (Bandeira, 1984, p. 80).

A linguagem, a utilização certa dos vocábulos, visando a um ritmo adequado no momento da leitura e da compreensão do verso são, para o autor, responsáveis pela combinação de timbres, numa demonstração de “fazer poético” que se caracteriza pelo ritmo poético do verso livre.

Torna-se relevante também salientar que a denotação, na primeira estrofe, faz referência a um tempo e não a um lugar. O tempo é um recurso estilístico presente em cada verso da primeira estrofe. O Recife sempre presente em *Evocação* permanece na memória. As palavras são essenciais e marcantes.

Os advérbios modificam o sentido. A antítese é marcada pelos antônimos adormeci/despertei. Um outro recurso estilístico é o dinamismo de alguns verbos: passavam, cantavam, riam que esbarram nos verbos sem movimento: deitar e dormir, assim, o poema é um jogo de ir e vir, de passado e presente, de lembranças e imaginação, de realidade e ficção, de vida e morte.

Prosseguindo na análise no poema “Profundamente”, pode-se perceber que a poesia está na vida do poeta e sensível é o *eu lírico* que consegue captá-la.

Essa sensibilidade torna-se o ponto de partida para que o poeta possa alcançar o inteligível. Para conseguir atingir esse objetivo, não é importante haver processo sofisticador, pois a vida é o dia a dia, feito de alegrias e tristezas, de vida e morte, captada e guardada na memória.

“Profundamente” é, antes de tudo, um desses poemas aos quais Manuel Bandeira vincula as circunstâncias biográficas de sua infância no Estado de Pernambuco, levando a recordar junto com ele suas próprias lembranças. (ARRIGUCCI, 1990, p. 202-203).

Na memória do *eu lírico*, sem limitação espaço-temporal, tempo e espaço fundem-se em um único momento transformado em instante poético. Interrompe o curso natural da vida e executa, então, um deslocamento da memória que resgata um tempo muito distante da infância jamais esquecida, lembrança dos seus seis anos, conforme mencionado no poema.

Quando eu tinha seis anos

Não pude ver o fim da festa de São João

Porque adormeci

Elementos sugestivos trazidos na lembrança estão presentes na 1ª estrofe:

Estrondos de bombas luzes de Bengala

Vozes, cantigas e risos

Ao pé das fogueiras acesas

Essas imagens da memória infantil, processo autobiográfico do *eu lírico*, são trazidos de volta, inesperadamente, pela emoção do passado, fonte primeira de sua poesia. Assim, o tempo nos é apresentado num ímpeto de lembranças: num sobressalto de emoção, antigas imagens retornam e, por caminhos tortuosos e obscuros, percorrem o processo de criação, sujeito a pressões circunstanciais diversas, nem sempre conscientes, como foi frisado várias vezes pelo poeta.

Em “Profundamente”, as imagens específicas dos folguedos de São João são, sem dúvida, a herança do *eu lírico* em seus contatos com um passado regional brasileiro, desde a infância, e que, então, se fundem no presente, “no hoje” (ARRIGUCCI, 1990, p. 203-204):

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo

Minha avó

Meu avô

Totônio Rodrigues

Tomásia

Rosa

Onde estão todos eles?

O poema nos apresenta, assim, fatos sucessivos que desencadeiam um processo caótico em que as coisas acontecem.

A pontuação quase inexistente é prova disso: a interrogação e o ponto final como representação de uma reflexão; a vírgula é excluída, porém marcada por traços concretos da formação linguística – o poema. Nele, o espaço e o tempo fundem-se nas “circunstâncias” em que o poeta atribui a origem da poesia.

A festa se apresenta em cena bem concreta e cheia de vivacidade com forte apelo aos sentidos, resultante de uma construção metonímica pela enumeração de partes próximas meramente justapostas por meio de substantivos concretos, num contexto originário gravado na memória coletiva da tradição religiosa e popular (ARRIGUCCI, 1990, p. 203-204).

Observa-se, na sequência verbal – pretérito (estrofes 1-4) e presente, (estrofes 5-6) que os tempos verbais ligam-se às lembranças da infância. Ao longo da viagem no tempo psicológico, alguns sentimentos alegres vão ficando para trás (ARRIGUCCI, 1990, p. 203-204).

O tempo está inserido ao modo do *eu lírico* trabalhar o seu eixo temático. “Profundamente”, segundo Arrigucci, como vários outros poemas do poeta, inicia-se como uma espécie de fórmula aberta, constituída por uma subordinada temporal,

introduzindo, assim, a narração semelhante a de um momento de prosa de ficção: (Arrigucci 1990, p.204)

Quando ontem adormeci

A própria palavra “Profundamente” inicia-se como temática da composição, indicando a recordação da infância do poeta, e na 3ª estrofe ela se repete em “dormindo profundamente” para mostrar a real intensidade do sono após as brincadeiras joaninas: era o sono de todos os participantes ativos dos folguedos. Quanto a essa alegria genuína, Arrigucci ressalta a combinação de vogais nasais e consoantes nasais, nos dois primeiros versos, chega a seu apogeu na sonora e grave rima em eco de São João, contrastada logo em seguida por outro eco agudo: Havia alegria, garantindo por seu turno, logo depois pelo final grave de rumor. (ARRIGUCCI, 1990, p. 208-209):

Quando ontem adormeci

Na noite de São João

Havia alegria e rumor

A última estrofe, “Dormindo Profundamente”, no entanto, refere-se a pessoas mencionadas e adquire novo significado: Estavam dormindo? Deitados eternamente? A expressividade de um sentimento mais forte, que não é veiculado pelo advérbio isolado. Só agora se descobre a relação de intensidade do *eu lírico* com as pessoas “dormindo profundamente”.

O que insere o *eu lírico* no poema definitivamente é a pontuação de travessão, um discurso direto, já presente na 3ª estrofe, ou pelo desmembramento de “dormindo”: “dor em mim” pelos que estavam deitados eternamente, agora, e só agora, percebe-se que a dor da morte é obliterada pelo eufemismo.

É necessário, também, que se verifique a sonoridade do poema em que o *eu lírico* lança mão de todo o arsenal de som e ruído, combinando, assim, assonâncias, rimas internas, aliterações e todo efeito contrastivo de timbres vocálicos acoplados ao movimento do ritmo, que não buscam uma sequência, mas sim alternância, sem pontuação, sem conectivo, somente dois ‘e’ junta as duas expressões mais fortes, mais significativas como efeito sonoro e visual da cena da festa (ARRIGUCCI, 1990, p. 208):

Estrondos de bombas luzes de Bengala

Arrigucci ainda destaca que:

O verso final da estrofe, embora conservando o contraste entre as vogais ritmicamente acentuadas (/é/ aberto, oposto ao progressivo fechamento do /ei/ e do /ê/, é, sobretudo um verso visual, sugerindo apenas implicitamente o crepitar do fogo e o calor das fogueiras que se soma e se irradia com a alegria dos participantes da festa (ARRIGUCCI, 1990, p. 209).

Ao pé das fogueiras acesas.

Em “Profundamente”, o advérbio de modo, presente desde o título, repete-se mais duas vezes para caracterizar o sono real daqueles que dormem, de fato, na lembrança

do passado, o sono definitivo, em metáfora da morte, na condição presente, ou seja, o eufemismo mencionado anteriormente (GOLDSTEIN, 2005, p. 80).

Bandeira amava muito a família e, certamente por essa razão, se acham presentes na sua obra todos os parentes: pais, avós, irmãos e pessoas que o rodearam e o acalentaram na sua infância e dela fizeram parte verdadeiramente.

No poema “Profundamente”, o poeta, em sua dor “profunda”, prefere dizer que essas pessoas queridas estão “dormindo profundamente”, ao invés de, por exemplo, “mortas inexoravelmente”. É como se ele morresse com cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo trabalhei a análise e interpretação do poema bandeiriano, em especial o poema “Profundamente”. Poeta livre de modismos, escolas e ideias, Bandeira torna-se parâmetro para o modernismo brasileiro, passando da desestruturação da lírica antiga para a estruturação da lírica moderna. Isso fica evidente em diversos aspectos de sua obra, porém mais contundente nas questões referentes ao *eu lírico*, pois ele parece mesclar sua vida com sua produção literária. Bandeira é, pois, o gênio da poesia moderna no Brasil, fazendo com sutileza, humildade e simplicidade, um trabalho artístico inquestionável e marcado pela genialidade.

Ao concluir este estudo, vale sublinhar que a preocupação de Bandeira com o saber, manifestada nos textos como ensaios, crônicas, memórias, levou-o a uma outra esfera do conhecimento: a de que era preciso experimentar novas formas de poesia dentro da tradição literária, buscar a originalidade como faziam os clássicos, pesquisando novos temas, dinamizando o processo de criação, ousando inovações, e estas sempre afinadas com os horizontes estéticos da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira/ Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Itinerário de Pasárgada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CORCI, Danilo. Quarenta anos profundos de Bandeira. **Revista Speculum**, Goiás, v. 11, n. 624, p. 3, 2010. Disponível em: ><http://www.speculum.art.br/novo/?3074>< Acesso em: 24 maio. De 2010

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Traços marcantes no percurso poético de Manuel Bandeira**. Goldstein (org.). São Paulo: Associação editorial Humanitas. 2005.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.) Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEITÃO, Cláudio Correia. As primeiras inesquecíveis vezes: hábitos e ritmos na formação do poeta Manuel Bandeira. **Vertentes**. São João del-Rei, v. 3, n. 6, p. 31-34, jul./dez. 1995.

ROSENBAUM, Yudith. **Manuel Bandeira: uma poesia da ausência**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

“BRINCANDO DE SER MULHER”: UM ESTUDO SOBRE TRAVESTILIDADES NAS DANÇAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS BRASILEIROS

José Roberto do Nascimento Junior

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,
Programa de Pós-graduação em Antropologia,
Recife – PE

Ana Cecília Vieira Soares

Faculdade Escrivor Osman Lins
Vitória de Santo Antão – PE

RESUMO: Nas danças tradicionais brasileiras, podemos constatar várias ocasiões em que a participação feminina tem sido restrita a algumas situações. Nestes casos, tem ficado a cargo de homens desempenharem tal função e, em ambientes sexistas, será comum encontrar “homens travestidos de mulher para dançar” dentro da cultura popular. O objetivo deste estudo foi identificar razões pelas quais as mulheres têm sua presença diminuída ou anulada nestas manifestações. Como metodologia, foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito de brincadeiras populares sejam com a temática gênero ou não. Foram analisados trabalhos sobre a Dança dos Mascarados, Poconé – MT; Cambindas, Lucena e Taperóia – PB; Maracatu rural e Cavalo-Marinho, Zona da Mata Norte – PE; Bumba-meu-boi, Maranhão; Maracatu, CE; Maracatu Nação – PE; e Dança de São Gonçalo do Amarante – SE. Nestes estudos, encontrei as argumentações que justificam os homens se “(trans-) vestirem” para dançar.

Constatei exemplos de danças tradicionais brasileiras, categorizando-as em cinco grupos principais: as brincadeiras para ‘cabra-macho’, as brincadeiras para “corpos imorais”, as brincadeiras de força e vigor, as brincadeiras para “corpos puros” e as brincadeiras de fazer-se rir. Aspectos importantes foram constatados na pesquisa. Primeiro, as falas as justificativas para diminuição ou anulação da presença feminina parte sempre de um local de fala e de pontos de vista dos próprios brincadores homens, o que reforça a dominação masculina dentro das manifestações da cultura popular. Além disso, um homem travestido pode ratificar uma violência simbólica e criar contra a mulher uma imagem pejorativa e *caricaturada* de feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras Populares. Dança. Travestilidades.

Em variados contextos da história da arte e da dança, podemos identificar uma certa dificuldade para as mulheres representarem alguns dos papéis femininos. Quando pensamos nas danças tradicionais brasileiras, podemos constatar que em várias de suas manifestações, a participação feminina tem sido restrita em algumas situações. Nestes casos, tem ficado a cargo de homens desempenharem tal função e, em ambientes um tanto quanto

sexistas, será comum encontrar “homens travestidos de mulher para dança” dentro da cultura popular. Os participantes, “brincando de ser mulher”, fazem surgir, assim, possibilidades múltiplas da instauração das travestilidades.

Para entender este fenômeno, busquei encontrar as razões pelas quais as mulheres não têm ocupado alguns daqueles espaços. Analisando diversos estudos sobre folguedos tradicionais, encontrei em relatos de autores e brincantes pesquisados por eles, as argumentações que justificam os homens se “(trans-) vestirem” para dançar. É importante mencionar que optei neste trabalho pelo entendimento das danças e folguedos tradicionais como *brincadeiras* e a utilização deste termo no sentido de uma forma de diversão para os participantes.

Constateei exemplos em algumas danças tradicionais brasileiras, tais como o cavalo-marinho e o maracatu rural em Pernambuco; o bumba-meu-boi do Maranhão; a dança dos mascarados de Poconé, no Mato Grosso; o maracatu cearense; e a dança das Cambindas, da Paraíba. Para efeito de estudo, organizei as informações e as justificativas encontradas, categorizando-as em torno de cinco grupos principais:

- a. Brincadeiras para *cabra-macho*, sobre o patriarcalismo na organização de folguedos, separando brincadeira de homem e de mulher;
- b. As brincadeiras para corpos imorais, ou seja, as mulheres deveriam ficar de fora para preservar a honra e a moral femininas;
- c. As brincadeiras de força e vigor, que tratam de uma diferença entre a resistência física do corpo feminino e do masculino;
- d. As brincadeiras para corpos puros, o ciclo menstrual das mulheres é visto como um aspecto que as impediria de participar das manifestações;
- e. As brincadeiras de fazer-se rir, que destacam as travestilidades em seu elemento cômico.

1 | BRINCADEIRAS PARA CABRA-MACHO

A primeira causa da diminuição da participação das mulheres em alguns contextos seria possivelmente o fato de que muitas brincadeiras populares foram (e ainda são) realizadas dentro de contextos extremamente machistas ou em organizações sociais de modelo patriarcal, nas quais várias esposas e filhas são proibidas de tomar parte do folguedo pelos brincadores homens. Cria-se um modelo que estimula um pensamento de que existissem “coisas para homens”, as brincadeiras *para cabra-macho*, e “coisas de mulher”.

Durante muito tempo no Cavalo-marinho, importante manifestação cultural pernambucana, realizada especialmente nas cidades da Zona da Mata Norte do estado, por exemplo, as mulheres muitas vezes não eram permitidas a tomar parte da brincadeira por seus familiares (pais ou maridos) e sofriam uma certa “censura social” advinda de seus vizinhos. Sendo assim, a sua participação acabava sendo prejudicada.

Estas proibições podem ser advindas da própria família, porém muitas vezes, são os mestres, as lideranças do folguedo, que decretam a exclusão da mulher em algumas situações. Eles, considerados os donos da festa, os responsáveis pelas brincadeiras, muitas vezes inibem a presença feminina e não lhes concede autorização de participar da brincadeira.

Torna-se assim um tanto quanto complicado ser uma brincante mulher. A presença feminina pode estar subordinada a uma figura masculina dominante. No Maranhão, “tradicionalmente, a participação das mulheres no bumba-meu-boi era restrita à posição de acompanhantes dos homens personagens da ‘brincadeira’ durante as apresentações”, (ALBERNAZ, 2006, p. 2), ou seja, a participação feminina deveria ser regulada pelos brincantes homens os quais elas acompanhariam.

“Este discurso alimentou durante muito tempo uma posição da mulher como possuidora de uma feminilidade, que reproduzia o mundo do privado, do doméstico” (SILVA, 2016, p.111), e pode ser entendido como separatista entre os gêneros. Para justificar a falta de mulheres nos grupos, uma vez que só participavam homens e havia uma “tradição” de ter homens travestidos de rainha e outros personagens femininos, no maracatu cearense, um dos mestres afirma: “Era *pra* ser daquele jeito mesmo, as mulheres brincavam nos blocos delas, nos das moças. Aí a gente se vestia de baianas...” (SILVA, 2004, p.63).

Fica clara nesta fala, proferida por um homem, a distinção entre o que era masculino e o que era feminino, o que deveria ser brincadeira “das moças” e o que não devia. Este sectarismo das atividades em relação aos gêneros fica evidente também no maracatu rural pernambucano. Este folguedo é reconhecidamente masculinizado e excludente da participação feminina, considerado por seus participantes como “uma brincadeira de cabra-macho”. De acordo com Silva (2016):

O maracatu rural, que historicamente surge do trabalho braçal dos homens na lavoura da cana-de-açúcar, absorveu todas as atribuições do gênero construídas historicamente, posicionando o homem como foco de dominação em relação à mulher. Neste sentido, a ordenação da prática social com base no pensamento masculino é para o maracatu rural característica fundamental, pois as brigas entre os homens são consideradas um importante aspecto (SILVA, 2016, p.107).

Muitas vezes, os mestres sequer querem se estender na argumentação, pois, as brincadeiras são danças exclusivas para homens, em que mulheres não podiam brincar, exatamente porque “sempre foi assim”, esta é a “tradição”.

2 | BRINCADEIRAS PARA CORPOS IMORAIS

Dentro de certos contextos sociais, exige-se da mulher um padrão de recato e fragilidade que não condiz com a sua participação em brincadeiras populares, segundo os brincantes homens, “um mundo masculino”. Um ambiente, em que impera a masculinidade, certamente haverá brigas, haverá bebidas alcoólicas, conversas,

entre outros elementos que não dizem respeito a valores morais femininos. No Cavalo-marinho pernambucano, típico folguedo da zona canavieira do estado, os senhores de engenho [de forma a protegê-las moralmente deste tipo de brincadeira] (ACSELRAD, 2013, p.74), preferiam que as mulheres ficassem dentro da casa-grande e não participassem da brincadeira.

Em folguedo encontrado em vários estados brasileiros e muito presente em Sergipe, por exemplo, a Dança de São Gonçalo do Amarante, existe um momento da brincadeira em que há uma encenação dançada na qual um homem representa a figura do santo junto a um grupo de mulheres as quais representam prostitutas. Durante muito tempo, foi comum nesta brincadeira que aquelas prostitutas fossem interpretadas por homens travestidos, uma vez que não seria decente, segundo os brincantes homens, as mulheres e moças do grupo tivessem que assumir o papel de uma “mulher da vida”, o que atentaria para a moral feminina.

3 | BRINCADEIRAS DE FORÇA E VIGOR

Para justificar a ausência das mulheres nas brincadeiras populares, existe um pensamento sobre uma inabilidade feminina. Acredita-se existir uma capacidade física menor do corpo da mulher em relação ao do homem ao desempenhar as danças. No maracatu cearense, por exemplo, existe uma argumentação acerca de uma condição do corpo feminino não estar fisicamente apto à realização das brincadeiras, o que na verdade esconde um machismo exacerbado. De acordo com Silva (2004):

Os brincantes têm suas próprias explicações para esse fato; muitos o associam à fragilidade da mulher, não tendo ela resistência física para vestir as pesadas roupas dos maracatus. [...] Quando o maracatu começou a desfilar pelas ruas de Fortaleza, suas roupas eram simples, fantasias leves a base de renda. O machismo e a própria condição social feminina (década de 30, Nordeste) foram fatores que contribuíram para a exclusão das mulheres. (SILVA, 2004, p.63)

A dança dos Mascarados de Poconé, manifestação típica do estado de Mato Grosso, é realizada em pares e existem dois tipos de personagens: os galantes (masculinos) e as damas (femininos). No entanto, apenas homens podem participar da brincadeira. Uma das explicações seria a ideia de que a mulher não tem a mesma habilidade física do homem. Segundo os próprios participantes, as “mulheres trazem azar para o grupo e relatam a incompatibilidade de gêneros, pelo fato da dança ser longa exigindo dos participantes resistências físicas, tempo e disposição para ensaios, não seria possível a realização da dança pelas mulheres” (AMARAL, 2015, p.36).

Ainda sobre este corpo feminino inferiorizado, é possível ainda pensar que ele muitas vezes é considerado frágil, e, assim, uma dicotomia é estabelecida: MASCULINO – força e virilidade X FEMININO – graça e delicadeza, isto é, jamais uma mulher poderia participar algo que lhe demandasse vigor físico. Em seus estudos sobre cultura popular, Roberto Benjamim (1989), ao falar sobre o maracatu, outra importante

manifestação cultural pernambucana, afirma que “as mulheres eram excluídas com a justificativa de que o folguedo era muito violento por causa das competições, que se transformavam em brigas” (BENJAMIN, 1989, p. 41-42).

Essa “inferiorização” do feminino em detrimento ao masculino dominante é arbitrária. Como justificar que as mulheres são menos capazes? Identifico aqui a construção de uma violência simbólica para com as mulheres. Criada apenas por convenção, sem explicações mais lógicas, esta forma de violência é facilmente aceita, em uma espécie de naturalização. Sendo assim, a diferença biológica e anatômica entre os sexos, entre o corpo masculino e o corpo feminino pode ser vista por si “como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros” (BOURDIER, 2002 p. 16), isto é, o fato de ser mulher já torna aquele corpo menos apto, o que acaba por construir uma dominação masculina.

4 | BRINCADEIRAS PARA “CORPOS PUROS”

A quarta causa da exclusão feminina nas brincadeiras populares tem a ver também com a questão física, mas desta vez sobre uma característica específica da fisiologia da mulher: a menstruação. A travestilidade em muitos folguedos é justificada pelo fato de que homens não passam pelo “período do mês onde as energias da mulher não são boas”, referência ao período menstrual das mulheres, em que elas se tornam *impuro*. “Há uma relação simbólica entre as atitudes da mulher e sua condição biológica, reforçando valores que a sociedade considera importantes para manter o gênero sob a lógica dicotômica” (SILVA, 2016, p. 114).

5 | BRINCADEIRAS PARA SE FAZER RIR

Finalmente, entre as razões identificadas, chegamos ao teor cômico que uma travestilidade pode assumir. Muitos consideram um homem vestido de mulher como um deboche, essencial para a realização da manifestação popular. Concordo com Silva (2016, p. 138), quando nos fala sobre a existência de uma “feminilidade cômica” que configura uma “travestilidade paródica” nas brincadeiras populares. Na brincadeira do Cavalo Marinho, por exemplo, os personagens são chamados de *figuras*. Os papéis femininos considerados engraçados, como a Catirina e a Veia do Bambu, são encenados exclusivamente por homens, não havendo participação feminina neste caso. “Uma mulher representando essas figuras seria, segundo os brincadores homens, poderia esconder a comicidade que existe na Véia e Catirina e conseqüentemente no folguedo” (SOUZA, 2013, p.127).

Segundo Acselrad (2013), os homens que representam a Veia do Bambu “gostam de explorar a graça de se fingir de mulher e tudo o que isso proporciona pelo fato de serem homens” (ACSELRAD, 2013, p. 140). No maracatu rural, segundo

muitos brincadores da Região de Nazaré da Mata, em Pernambuco, os homens devem sempre representar o personagem *Catita*, pois, pelo fato de não serem mulheres de verdade, eles tornariam a representação engraçada.

6 | PERMISSÃO PARA BRINCAR, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E ESPAÇOS DE COABITAÇÃO

Obviamente as coisas têm se modificado e a presença das mulheres já é observada nas brincadeiras populares. A maioria dos grupos, porém, ao longo do tempo têm liberado a participação dela nas manifestações em algumas funções. No entanto, mesmo quando ocupam algum espaço ou participam da brincadeira, elas ainda precisam de uma autorização/legitimação masculina, “pois, mesmo sendo uma conquista de espaço e legitimação do elemento feminino na brincadeira, ainda assim foi necessária uma autorização negociada com os donos e mestres de alguns grupos” (SOUZA, 2013, p. 127). Esta inclusão feminina pode ser considerada ainda parcialmente bem-sucedida, pois ainda são os brincadores homens que detêm o status de poder. Às mulheres são conferidas algumas concessões, porém existem ressalvas. No Maranhão, por exemplo, “os homens detêm grande parte do controle do conhecimento e da organização do grupo, de tomada de decisões, e dos retornos financeiros e sua distribuição” (ALBERNAZ, 2006, p. 2).

Em alguns grupos de maracatu no Ceará, as mulheres já participam da brincadeira, porém ainda com algumas restrições em relação ao que podem ou não interpretar no desfile, não podendo participar da bateria, por exemplo. O mesmo pode ser evidenciado no Cavalo Marinho em Pernambuco, onde mulheres já são “autorizadas” pelos homens, mas elas podem comprometer aspectos importantes do folguedo, como a comicidade. Os brincantes homens “aceitam a conquista dessas mulheres em participarem do folguedo, mas atuar com elas em cenas como a da Véia, por exemplo, comprometeria a graça da brincadeira” (SOUZA, 2013, p. 127). No entanto, é necessário entender que esta aceitação da presença feminina, ainda que bastante grande atualmente, causa um impacto na maioria das brincadeiras. Em muitas manifestações, os brincantes mais conservadores ainda acreditam existir uma “tradição”, ou seja, as travestilidades são “um sinal de tradicionalismo do grupo e de antiguidade do folguedo” (BENJAMIM, 1989, p. 42).

Faz parte da organização dos folguedos os homens desempenharem os papéis femininos e uma alteração nesta sistemática poderia comprometer tal “tradição”. É importante destacar que este verbete pode assumir diferentes sentidos e, para estes brincantes, *tradição* poderia ser entendida como a repetição dos modelos das brincadeiras sem qualquer modificação de seus elementos e qualquer fazer distinto (como a inclusão de mulheres) poderia tornar a “tradição” menos tradicional. Albernaz (2006), entretanto, afirma que mesmo dentro de uma “manifestação percebida como

tradicional, porque tem uma longa permanência no tempo com uma reprodução de conteúdos semelhantes” (ALBERNAZ, 2006, p. 1), podem ser permitidas “mudanças, resultantes de disputas e negociações entres vários agentes”, sem que se perca a *tradicionalidade* do folguedo.

Dois aspectos importantes precisam ainda ser levados em consideração. Primeiro, a maioria da argumentação em relação a tudo aqui descrito parte sempre de um local de fala e de pontos de vista dos próprios brincadores homens. Seus discursos reforçam a dominação masculina dentro das manifestações da cultura popular. Além disso, um homem vestido de mulher pode ratificar a violência simbólica já aqui citada e criar contra a mulher uma imagem pejorativa e *caricaturada* de feminino. Desta forma, são reforçados preconceitos em “situações que o machismo tipifica como humilhante e ridículo o papel social da mulher” (BENJAMIN, 1989, p. 42).

No Carnaval, por exemplo, é comum que os homens estejam nas ruas travestidos de mulher, sobretudo aqueles que se identificam como heterossexuais. No Brasil todo, podemos encontrar este tipo de “brincadeira” em que os próprios nomes dos blocos carnavalescos demonstram uma travestilidade que expõe a figura da mulher a uma marginalização social. Para citar, em Pernambuco, temos os grupos carnavalescos as *Virgens do Bairro Novo*, *Virgens de Verdade*, *Catraias Baianas*; no Piauí, os blocos *Curupembas e Raparigas*; *Bloco das Piranhas*, no Tocantins. Tem-se a impressão de que a mulher representada por homens travestidos é percebida por eles sempre como algo relacionado ao sexo, ao corpo feminino como objeto do desejo masculino, haja vista o uso dos termos “catraia”, “rapariga” e “piranha” que na linguagem coloquial são sinônimos de “prostituta”, bem como a palavra “virgem”, outro estigma feminino. “Esta brincadeira de ser mulher” acaba se tornando um pouco menos divertida, pelo menos para as mulheres.

Nesta reflexão, pude verificar que o universo das danças populares é um habitat favorável ao desenvolvimento das travestilidades e que “homens vestidos para dançar brincando de ser mulher” é algo recorrente naquelas manifestações. No entanto, precisamos atentar para o fato de que elas se configuram de maneiras diferentes. Muitos brincadores são homens heterossexuais que defendem a “tradição do seu brinquedo” através desta travestilidade.

Por outro lado, existem homossexuais, que pouco a pouco têm sido aceitos e vão sendo incorporados aos folguedos, uma vez que é preferível tê-los a permitir a presença das mulheres. Permitir o acesso de homens gays na brincadeira, porém, não pode ser considerada como a diminuição da dominação masculina. A inserção de homossexuais no maracatu rural, por exemplo, “representa uma forma de masculinidade presente na vida social e o homossexual também é situado na estrutura social como um elemento que compõe a ordenação da vida em sociedade por meio da visão de gênero socialmente hegemônico” (SILVA, 2016, p. 109). Estes homens se vestem de mulher apenas para a brincadeira e se identificam como homens, vestindo-se como tal nas ações cotidianas fora do folguedo.

Há ainda os sujeitos que, ao representar o feminino, podem estar buscando uma maior semelhança com a mulher e até mesmo uma identificação psicológica, o que diz respeito a possíveis identidades de gênero como travestis ou mulheres transgênero. Sendo assim, as distintas travestilidades criam um cenário de coabitação, existindo, resistindo e se manifestando de maneiras diferentes.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. **Viva Pareia!** - corpo, dança e brincadeira no Cavalo Marinho de Pernambuco. Recife: EDUFPE, 2013.

ALBERNAZ, Lady Selma. **Algumas dimensões de gênero no bumba meu boi maranhense: reafirmação da mulata brasileira?** Seminário Fazendo Gênero, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

AMARAL, Ivoneides Maria Batista do. **A performance cultural na dança dos mascarados.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Cuiabá, 2015.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **Folguedos e Danças de Pernambuco.** Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2002

SILVA, Anderson Vicente da. **Travestilidade masculina no maracatu rural pernambucano: gênero, ritual e performance em Nazaré da Mata/PE.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2016.

SOUZA, Rosely Tavares de. **Oh pisadinha boa: transformações e permanências no Cavalo Marinho Pernambucano entre os anos de 1960 e 2000.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-graduação em História, 2013.

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO

Miriam Maia de Araújo Pereira

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia
Universidade de São Paulo – PUCSP – São Paulo
-SP

RESUMO: Considerando a linguagem como atividade constitutiva do homem, portanto, imprescindível para a construção de sua identidade enquanto ser ativo e responsivo este trabalho tem como objetivo analisar aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações disso em sua trajetória social. Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, de caráter qualitativo que permite o acesso a uma diversidade de fontes a serem analisadas dentro de uma concepção dialógica de discurso, procurando sempre trabalhar com um sujeito surdo situado, considerando as situações de interações discursivas situadas. Nesta pesquisa serão utilizadas duas fontes teóricas: Análise Dialógica do Discurso ((BRAIT, 2006), através da qual será feita a análise dos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, considerando que o analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. (BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008); e o Bilinguismo, (QUADROS, 1997, 2012), (SKLIAR ET AL, 1995),(SACKS, 1998),

(BOTELHO, 2013), (SANTANA, 2007), que dá um direcionamento aos estudos sobre língua de sinais como primeira língua para o sujeito surdo, criando neste, uma autoconfiança e um preparo linguístico e cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas. O universo da pesquisa se constituirá de cinco sujeitos surdos graduados, residentes na cidade de Macapá, no Estado do Amapá.

PALAVRAS-CHAVE: surdez, escrita, língua portuguesa, língua de sinais, bilinguismo.

THE LEARNING OF WRITING AND ITS IMPLICATIONS IN THE LIFE OF THE DEAF SUBJECT

ABSTRACT: Considering language as a constitutive activity of man, therefore, essential for the construction of his identity as an active and responsive being, this work aims to analyze learning of Portuguese writing of the deaf subject and the implications of this in his social trajectory. In this research we intend to carry out a qualitative case study that allows access to a diversity of sources to be analyzed within a dialogical conception of discourse, always seeking to work with a situated deaf subject, considering the situations of discursive interactions located . In this research two theoretical sources will be used: Dialogical

Discourse Analysis (BRAIT, 2006), through which the written texts of the subjects of the research will be analyzed, considering that the analyst should let “the discourses reveal their way of producing meaning , from the point of view of dialogue, in a clash. “(BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008), and Bilingualism, (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS, 1998), (SANTANA, 2007), which gives a direction to the studies on sign language as the first language for the deaf subject, creating in this one, a self-confidence and a linguistic and cognitive preparation necessary for the learning of others The research universe will consist of five deaf graduated subjects, living in the city of Macapá, in the State of Amapá.

KEYWORDS: deafness, writing, Portuguese language, sign language, bilingualism.

1 | INTRODUÇÃO

A partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. O domínio do código escrito possibilitou ao indivíduo sua inserção nas sociedades letradas.

Segundo Molica (2011, p.15) “ao focalizar a apropriação da escrita como meio de inclusão social, é necessário que se faça uma reflexão sobre os significados do letramento em sociedades complexas como a nossa”.

Ao utilizarmos a palavra letramento, podemos dizer que esta é polissêmica, uma vez que dependendo da visão teórica, adquire significados distintos. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

A partir dessa definição percebe-se um distanciamento de concepções antigas que agrupavam os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. Esse conceito atual demonstra que a escrita extrapola os limites da escola e passa a fazer parte da maioria dos momentos do nosso dia a dia, adquirindo assim, múltiplas funções. Dessa forma podemos pensar o letramento como práticas sociais em que se constroem identidades, permitem acesso às esferas de poder, extrapolando-se o limite da escola.

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas dos anos 1980, no Brasil, *alfabetismo* e *letramento*, recobriram significados muito semelhantes e próximos, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Mas a autora enfatiza que é importante fazer a distinção entre os dois: *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valoriza as práticas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Diante dos múltiplos conceitos sobre letramento, pretende-se instigar uma análise sobre as práticas de letramento que envolve alunos surdos que querem se constituir a partir de uma identificação linguística com a língua de sinais e a cultura visual.

Mas primeiro é preciso possibilitar ao surdo, desde sua tenra infância, o acesso tanto à língua de sinais brasileira, como à língua portuguesa em modalidades oral/escrita, que podemos chamar de bilinguismo, uma dando suporte à outra no processo de interação, até porque, a aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos, continuidade simbólica e imersão na linguagem. (SANTANA, 2007)

Outro ponto significativo é a identidade defendida pelos surdos, eles não querem ser considerados deficientes, mas sim um grupo linguístico e culturalmente diverso, com direito a uma língua própria.

Neste trabalho pretende-se analisar a trajetória de sujeitos surdos graduados mediada pela língua portuguesa, na modalidade escrita e suas consequências.

Este trabalho se faz necessário à medida que ao se pensar na constituição dos sujeitos surdo enquanto seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma determinada língua.

Segundo Berberian et al (2006, P.122),

A primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência.

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos o grupo de referência cultural? Uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, e não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tão pouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita.

A autora coloca que esses surdos acabam perdendo sua identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e que isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua vida social e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com a língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita deverá ser em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma.

Dessa forma, considerando que a língua portuguesa, para o sujeito surdo, é uma segunda língua, é possível aprender a escrita de uma língua sem falar essa língua? Como isso pode ocorrer? De acordo com Dorziat (1997) existem três grandes correntes teóricas que podem nortear a educação do sujeito surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo". Para compreendermos melhor esse processo na educação do surdo, é necessário conhecermos um pouco os pressupostos da educação voltada

para a surdez.

2 | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIAM O ENSINO DE SURDOS

No ano de 1880 aconteceu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais. (SKLIAR, 1997). Segundo ele, esse Congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, sendo, então, decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos. A partir de então foi banido completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

Nos anos 60 ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80. (SANTANA, 2007)

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma “patologia”, e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos. (CICCONE, 1990).

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Alguns teóricos afirmam que a concepção da Comunicação Total, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

Em função das discussões levantadas sobre as práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997, p.38), caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...].

Para os teóricos bilinguistas, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podem assumir sua surdez.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Sacks (1998, p. 44):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

Nesse contexto percebe-se a importância da instauração real do Bilinguismo, e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Segundo Goldfeld (1997), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngue: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país; a segunda que diz que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

De acordo com Bernardino (2000, p.29):

a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Para o Bilinguismo a língua oral não preenche todas essas funções, é necessário e imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Dessa forma, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Com o reconhecimento geral da surdez e das filosofias educacionais utilizadas ao longo da história, assim como uma apreciação geral de determinados autores acerca de cada uma delas, podemos afirmar que está ocorrendo uma fase de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Com base no bilinguismo, percebemos que o aprendizado do português como segundo língua pelos surdos tem suas peculiaridades.

Diferente dos ouvintes, os surdos não levam para a escola, um conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Esses conhecimentos são e devem ser adquiridos na escola. A partir dessa demanda, a escola deve ter como tarefa primordial, na educação do surdo, a desmistificação da língua escrita, levando-o a entender o impacto social que esse aprendizado terá em sua vida, possibilitando assim sua inserção em práticas e eventos de letramento.

Porém, o que tem se observado nas práticas pedagógicas é a que a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados na educação voltada para os surdos são os mesmos utilizados com os ouvintes, tendo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita, o que contribui para um afastamento do aluno surdo dessas práticas.

Berberiam et al. (2006) enfatizam que o aprendizado da escrita pelos sujeitos surdo exige uma interferência sistematizada enorme, que ocorrerá por meio da língua de sinais, possibilitando assim que o surdo compreenda essa língua como um novo sistema simbólico, cuja apropriação lhe dará condições de estabelecer novas relações de significação com o meio em que está inserido.

Guarinello afirma (2007, apud SANTANA, 2007, p.199) que

o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Dessa forma, pode-se inferir que o processo de aquisição da linguagem escrita está baseado na interação com o outro, e nessa relação de parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

Santana (2007) enfatiza que é preciso entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. E reforça que a língua de sinais, por ter, uma estrutura diferente, faz a escrita de língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavra de classes abertas, como ocorre na língua de sinais. E é com base nessa língua que sua linguagem interna “organiza”, a escrita.

Dessa forma, ler e escrever está relacionado não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possa aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes configurações textuais, proporcionando assim uma maior “imersão” do sujeito com a linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa.

3 | CONCEPÇÕES DE DISCURSO E SUJEITO

Bakhtin (2008) afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade

concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. O autor aborda as especificidades dos estudos da Linguística e da Metalinguística. Para Bakhtin, a Linguística trata dos fenômenos linguísticos no plano da língua como sistema, a saber, suas especificidades sintáticas, lexicais, semânticas. Tais fenômenos são estudados nos seus aspectos linguísticos.

Assim, essa forma de análise não pode abordar as especificidades das relações dialógicas; esta é uma das tarefas da Metalinguística. Diz o autor que o estudo do discurso implica um olhar para as relações dialógicas, que são objetos de estudo da Metalinguística, já que, na perspectiva de língua dos estudos linguísticos (da época) “[...] não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre elementos no sistema da língua” (BAKHTIN, 2008, p. 208). Para Bakhtin, “as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudadas no campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto” (Idem). A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.

Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsivo-ativa – na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso também se faz presente em *O Discurso no Romance* (1998), onde Bakhtin apresenta a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela orientação para o já-dito e pela orientação para a resposta. A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, ou seja, para o já conhecido, pois todo objeto já está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele.

Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin (1998,p.88) escreve: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]” e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa.” (IDEM).

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998, p. 89), “o discurso vivo e coerente está

imediatamente e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela”. Ou seja, nas interações discursivas, o outro se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação- resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas.

Sobre a concepção de sujeito nos estudos de Bakhtin, o sujeito um sujeito situado que tem um aspecto ativo e um caráter relacional. Essa concepção de sujeito refuta a dicotomia sujeito biológico x sujeito completamente empírico, já que implica um olhar social, histórico e concreto para o sujeito. Assim, “o sujeito não é um fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo a outro.” (SOBRAL, 2007, p. 23). Bakhtin é um filósofo avesso às dicotomias estanques e um defensor da multiplicidade, do inacabamento e da incompletude.

Desse modo, sua concepção de sujeito passa necessariamente pelo olhar para constituição do sujeito, que se dá em contextos situados de atos e eventos da vida. Assim, essa terceira via aponta para um horizonte epistêmico que assume a complexidade da noção de sujeito e desvela a impossibilidade e a imparcialidade de uma explicação binária e positivista de tais relações. O que se observa até aqui é que, na concepção bakhtiniana de sujeito, há algo que se dá no plano da intuição, da descontinuidade e da multiplicidade; mas também há, por outro lado, algo que se inscreve no plano da elaboração teórica, da continuidade, em que são possíveis generalizações e elaborações teóricas.

Sobre a noção de sujeito em Bakhtin, é importante destacar o conceito produtivo de excedente de visão, apresentado em *O Autor e a Personagem na Atividade Estética* (2003). Nesse texto, Bakhtin discute as relações entre autor e personagem na obra de arte, relações estas que podem ser pensadas, atualizadas, expandidas e tornarem-se produtivas no campo ético das relações vividas.

O excedente de visão está, pois, ligado a uma visão integral de um objeto (no caso da obra de arte, a personagem é vista na sua totalidade pelo autor). No campo das relações éticas/do vivido, o excedente de visão é a própria possibilidade de outro, a partir de um distanciamento, enxergar a totalidade de outro sujeito. Essa noção tem profunda ressonância na concepção de sujeito em Bakhtin, pois é a partir da forma total e distante como os outros me olham que posso me constituir. O excedente de visão está fundado no princípio de que o olhar do outro é para mim constitutivo. Eu não posso me ver na totalidade, pois o todo de mim é para mim inacessível, logo é necessário o olhar axiológico do outro para que eu possa ter uma imagem inteira e refratada de mim mesmo.

4 | METODOLOGIA

Nessa pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso, e essa escolha justificase pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa qualitativa, com características bastante significativas para o tipo de estudo a ser realizado. De acordo com Meksenas (2002, p. 118-9), o estudo de caso

conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

O universo da pesquisa se constitui de sujeitos surdos graduados. A seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi feita aleatoriamente, de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada.

Os dados foram coletados através de:

- Pensar Alto individual e em grupo;
- Diário reflexivo;
- Entrevista

A análise dos dados está sendo feita através de um enfoque enunciativo-discursivo, fundamentando-se em uma análise dialógica do discurso.

A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita. A *análise dialógica do discurso* não tem como objetivo a aplicação de conceitos para a percepção dos sentidos instaurados na interlocução. O analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p.24).

Uma análise centrada no *dialogismo* se efetiva através da investigação das “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do comprometimento ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (Idem, p.29).

5 | RESULTADOS

Os resultados mostram que a Libras deve se constituir como a primeira língua do surdo, para que os mesmos possam interagir com seus pares e com os ouvintes a partir de suas interações sociais em um processo dialógico, em que eles possam dizer de suas experiência e aprender com a experiência do outro, refletindo seu mundo interior e exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma realidade complexa em que estamos inseridos, acredito que seja importante pesquisar que papel a escrita em língua portuguesa desempenhou/desempenha na trajetória pessoal do sujeito surdo, inclusive em seu percurso escolar, e de que forma essa competência (domínio da língua escrita em português) influencia/ou não em seu desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Problemas da poética em Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (a teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C.C Mori de. Letramento : referência em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.
- BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte, MG: Profetizando Vida, 2000.
- BRAIT, B. Teoria e análise do discurso. In: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.
- CICCONE, M. Comunicação total: uma filosofia educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. São Paulo: Ufscar, 2000.
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio- interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.18- 19.
- MEKSENAS, P. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyala, 2002.
- MOLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2011.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SACKES, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- SANTANA, A.P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANCHEZ, C. Vida para os surdos. Revista Nova Escola, set./1993.
- SKLIAR, C. (Org.) Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas e educação especial. Porto

Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B(Org.) Bahthin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

A FOTOGRAFIA COMO COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E ARTE: UMA ANÁLISE DA CAPA DO CD CORAÇÃO DE JOHNNY HOOKER

Renan da Silva Dalago

Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Unicesumar. Especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pela Universidade Braz Cubas. Acadêmico de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Campo Grande – MS

Altamir Botoso

Doutor em Letras pela Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita Filho (Unesp). Professor de línguas estrangeiras modernas no curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Campo Grande – MS

RESUMO: As imagem e fotografias são utilizadas na contemporaneidade para comunicar, vender, registrar momentos, transmitir conceitos, fazer pensar e refletir. É possível verificar a inserção de imagens ou fotografias em meio ao cotidiano da sociedade por meio do cinema, revista, jornais, livros, programas de televisão, redes sociais, embalagens de produtos, panfletos, capas de discos etc. Por este viés, o presente trabalho busca demonstrar o uso da imagem fotográfica como importante forma de linguagem e meio de comunicação, bem como refletir e analisar seu conceito artístico. Para a análise prática será

utilizada a capa do disco **Coração**, do ator, roteirista, cantor e compositor pernambucano Johnny Hooker. O álbum foi lançado oficialmente em 23 de julho de 2017. As fotografias de capas de discos são, desde o início da indústria fonográfica até a atualidade, um importante meio de comunicação e divulgação de trabalhos de músicos e bandas. A reflexão a respeito dos significados da referida capa será feita por meio de estudos da semiótica americana ou peirciana e realizada a partir de estudos bibliográficos pautando-se pelas obras de Charles Sanders Pierce (2005), Santaella (1983, 2002, 2005), Santaella e Nöth (2010), Barbosa Junior (2014), entre outros autores. Os resultados obtidos apontaram para a compreensão da fotografia como poderoso instrumento de linguagem na contemporaneidade e a demonstração de que uma fotografia utilizada como capa de disco pode se tornar uma relevante obra de arte expressando conceitos e significados que permitem ao leitor refletir e captar os sentidos presentes numa imagem que é também um texto pictórico.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; Semiótica; Obra de arte.

ABSTRACT: Images and photographs are used contemporaneously to communicate, sell, record moments, transmit concepts, think and reflect. It is possible to verify the insertion of images or

photographs in the midst of the daily life of society through the cinema, magazines, newspapers, books, television programs, social networks, product packaging, leaflets, album covers, etc. Due to this bias, the present work seeks to demonstrate the use of the photographic image as an important form of language and means of communication, as well as to reflect and analyze its artistic concept. For the practical analysis will be used the album cover *Coração*, by the actor, writer, singer and composer Johnny Hooker (1987-) from Pernambuco. The album was officially released on July 23, 2017. From the beginning of the music industry to the present day, disc cover photographs are an important means of communication and dissemination of works by musicians and bands. The reflection on the meanings of the cover will be made through studies of American or Peircian semiotics and carried out from bibliographical studies based on the works by Charles Sanders Peirce (2005), Santaella (1983, 2002, 2005), Santaella and Nöth (2010), Barbosa Junior (2014), among other authors. The results obtained point to the understanding of photography as a powerful instrument of language in contemporary times and the demonstration that a photograph used as a disk cover can become a relevant work of art expressing concepts and meanings that allow the reader to reflect and capture the present senses in an image that is also a pictorial text.

KEYWORDS: Image; Semiotics; Work of art.

1 | INTRODUÇÃO

Somos uma sociedade bombardeada constantemente pelo uso de imagens, que são utilizadas na contemporaneidade para comunicar, vender, registrar momentos, transmitir conceitos, fazer pensar e refletir. Joly (2007) afirma que somos consumidores de imagens, e a partir daí, cabe a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens. Essas imagens dialogam com o espectador, levando significados e conceitos direcionados ao público.

As imagens que consumimos diariamente são passíveis de leituras, elas produzem, como qualquer outro texto, uma narrativa, como acertadamente afirma Maguel (2001, p. 21):

As imagens assim como as histórias, nos informam. Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requeria imagens. Portanto, a alma nunca pensa sem uma imagem mental. Sem dúvida, para o cego, outras formas de percepção sobretudo por meio do som e do tato, suprem a imagem mental a ser decifrada. Mas, para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão realçadas ou moderadas pelo outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias.

A importância das imagens na nossa vida é ressaltada desde as postulações do filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) até teóricos e estudiosos da contemporaneidade como Peirce (2005), Santaella (1983, 2002, 2005), Joly (2007)

e, dessa maneira, observamos que elas nos permitem entender, questionar e buscar uma compreensão para a nossa existência e para o mundo que nos rodeia.

Nesse sentido, nosso propósito é realizar uma análise semiótica da capa do disco **Coração**, de John Donovan, mais conhecido como Johnny Hooker, cantor e compositor recifense, apontando conceitos e significados que se encontram presentes na imagem que foi utilizada como capa do disco mencionado.

Para compreender o que essas imagens desejam transmitir, é necessário que se faça uma análise profunda em busca dos seus significados. Nessa perspectiva, Joly (2007) aponta que a semiótica é a teoria mais geral e globalizante para este estudo, permitindo ultrapassar as categorias funcionais da imagem, abordando assim, a imagem sob o ponto de vista da significação e não da emoção ou do prazer estético, razão pela qual nos apoiamos nela para efetuar a análise proposta.

2 | SEMIÓTICA: UM BREVE CONCEITO

A semiótica é uma teoria que busca analisar os signos, dando a eles significados. Santaella (1983) assevera que a semiótica é a ciência geral de todas as linguagens, da significação e da cultura, investigando a natureza dos signos, da significação e da comunicação.

De acordo com Charles Sanders Peirce (1839-1914), a semiótica é definida como a ciência geral de todos os signos. Peirce (2005, p. 28) conceitua o signo como “tudo aquilo que está relacionado com uma segunda coisa”.

Joly (2007, p. 35) complementa as definições dadas acima ao ponderar que

Um signo possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), cheirá-lo (diversos odores: perfume, fumo), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. Esta coisa de que nos apercebemos significa algo diferente – é a particularidade essencial do signo: estar lá, presente, para designar ou significar outra coisa ausente. [...] Vemos portanto que tudo pode ser signo a partir do momento em que daí se deduza uma significação que depende da minha cultura, assim como do contexto da aparição do signo. [...]

A estudiosa em epígrafe exemplifica que, para Peirce, um signo é algo que significa outra coisa para alguém, devido a qualquer relação que possa ser estabelecida pelo expectador ou por aquele que vê uma imagem, participa de uma conversação, recebe uma carta, um e-mail etc. Assim, a definição concebida por Peirce tem o mérito de mostrar que um signo mantém uma relação solidária entre pelo menos três polos: a face perceptível do signo – *representamen* ou significante; aquilo que representa: objeto ou referente; e aquilo que significa: interpretante ou significado.

A partir desses três polos, cria-se a natureza triádica do signo, fato que possibilita, a partir dela, fazer com que qualquer signo seja analisado. Joly (2007, p. 37-38) exemplifica como os signos de uma imagem podem ser analisados com o uso da semiótica: “uma fotografia (significante) representando um alegre grupo de pessoas

(referente) pode significar, de acordo com o contexto, foto de família ou, na publicidade, alegria ou convivência (significados)”.

Para que haja a possibilidade de analisar qualquer signo é necessário que se compreenda sobre o que ou quem se está analisando. Como afirma Santaella (2002, p. 6), “para analisarmos pinturas, é necessário haver um conhecimento de teorias e histórias da arte. Para fazer uma análise semiótica da música, é preciso conhecer música, e assim por diante”.

Santaella (2002) afirma ainda que sem conhecer a história de um sistema de signos e do contexto sociocultural em que se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem. Desta forma, é necessário que se compreenda inicialmente o que será analisado.

Neste contexto, compreende-se que a imagem faz parte do nosso cotidiano e somos uma sociedade imagética. A publicidade faz uso da imagem para comunicar e vender e, dentre os vários meios e veículos de comunicação, é possível observar a força da imagem de capa de discos, que chama a atenção e sobrevive na atualidade.

Essas fotografias são esperadas pelos fãs à medida que o artista divulga possíveis lançamentos de álbuns. Dessa maneira, é por meio dessas fotografias que o público tem o primeiro contato com disco, compreendendo seu conceito. A seguir, estudamos a fotografia da capa de um disco lançada recentemente e que comprova a importância atribuída a essa imagem por parte dos apreciadores de canções contemporâneas.

3 | O CORAÇÃO DE JOHNNY: A FOTOGRAFIA COMO EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E ARTE

Um dos álbuns bastante aguardados pelos fãs foi **Coração**, do cantor e compositor Joohny Hooker, lançado em julho de 2017. Em entrevista ao site Uai (2017), o cantor revelou que depois da explosão do primeiro disco, estava completamente exausto, física e emocionalmente. Como artista independente, o cantor faz todo o planejamento de sua carreira, roteirizando clipes, dirigindo shows, desenhando seus figurinos etc. Não bastasse isso, o fim de um relacionamento o levou a uma mudança do Rio de Janeiro, onde viveu quatro anos, para São Paulo e nesse meio tempo, teve de gravar um disco.

Em entrevista ao **Jornal Extra** (2017), Hooker declarou ainda que o disco **Coração** foi feito num momento muito “escuro” de sua vida. O cantor luta contra a depressão há anos, e a turnê do disco anterior o desgastou e aprofundou o processo da doença. No final, aconteceu o abandono de um namoro/casamento de três anos. Seu namorado/marido falou que estava indo embora, e foi, sem explicações. Johnny se viu jogado “no escuro”. Quando percebeu que não aguentava mais sofrer sozinho, partiu para o tratamento (terapia). Na hora mais nebulosa de sua história, viu a pulsão da vida chamando-o, o que lhe permitiu uma entrega e uma valorização do viver.

É possível observar, na fotografia de capa do disco **Coração**, a inspiração vinda deste momento complicado de sua vida por meio da referencialidade. Santaella & Nöth (2010, p. 151) reiteram que

Juntamente com a estratégia de sugerir, através de vagueza referencial, semelhanças entre o produto e o objeto de valor cultural, existem também a estratégia de, em vez de afirmar tais semelhanças explicitamente, apresenta-las simplesmente como uma pressuposição lógica.

Santaella (2005, p.18) afirma ainda que em toda fotografia “há uma relação física, espacial e existencial entre a fotografia e o fotografado”. Observemos a imagem da capa do disco de Hooker:

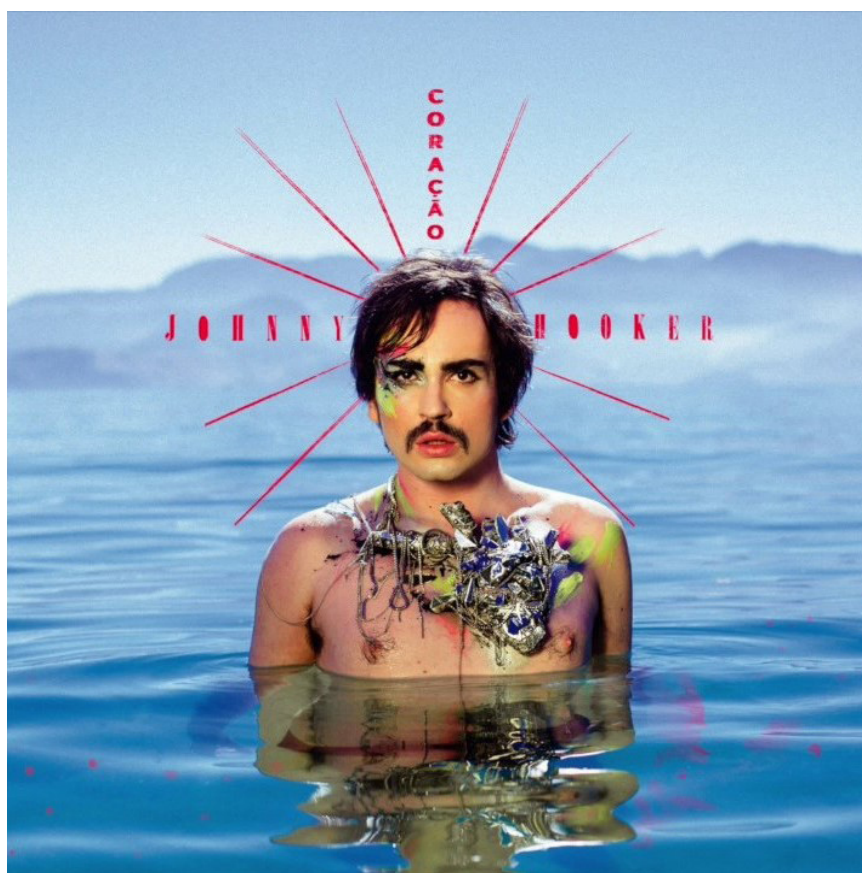


Fig. 1. Capa do disco Coração - 2017

Fonte: Disco Coração.

A partir da fotografia do disco é possível verificar uma clara referência à religião a partir da iconografia cristã da aura, percebida pelos riscos acima da cabeça do cantor. Abaixo, reproduzimos uma imagem que permite comprovar a relação intertextual que se nota entre a capa de **Coração** e uma representação pictórica venerada por aqueles que seguem a religião católica:

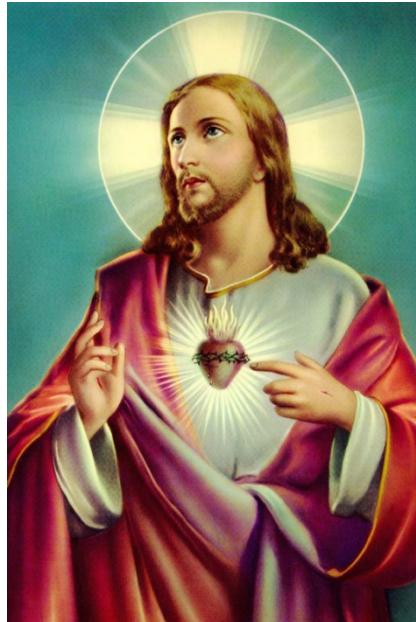


Fig. 2. Sagrado coração de Jesus - 2018

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/529665606162163055>.

No **Dicionário de símbolos** de Herder Lexikon (1990, p. 28), encontramos a seguinte explicação a respeito da aura que se vê na imagem reproduzida acima:

É símbolo da divindade, da grandeza e da magnificência sob a forma de uma superfície arredondada, quase sempre dourada, ou de uma coroa de raios de luz em volta da cabeça de pessoas (ao contrário da auréola e da mandorla); colocada primeira em Cristo, o Cordeiro, em Deus-Pai (com frequência também na forma triangular) e na pomba do Espírito Santo, sendo muitas vezes inseridas no monograma de Cristo ou na cruz como cruz-nimbo; mais tarde, colocada na Virgem Maria, nos anjos, no apóstolos, nos profetas e nos santos, mas também em personalidades vivas.

A partir da referência do cantor, que produz uma capa que mantém uma relação com a divindade religiosa por meio do símbolo da aura, é possível observar a existência de uma divindade específica na imagem, que produz novos significados e possibilita interpretações que não se desvelam com um olhar apressado, mas exigem aprofundamento e reflexão para que se consiga extrair tais significados.

A fotografia, feita com o cantor em meio às águas, em que se parece fundir com o céu, dá a impressão de infinito, passa uma alusão de que o cantor está em meio ao mar, e a cor azul, predominante na imagem, traz uma referência à Iemanjá.



Fig. 3. Iemanjá - 2018

Fonte: <http://prosperity1.com.br/iemanja-caracteristicas-simbolos-e-seus-filhos>.

Segundo Barbosa Junior (2014), Iemanjá tem como características a cor azul, é considerada a mãe dos Orixás, rainha das águas e dos mares, é o Orixá que apara a cabeça dos bebês na hora do nascimento. Rege os lares, as casas, as uniões, as festas de casamento, as comemorações familiares. É responsável pela união e pelo sentido de família, seja por laços consanguíneos ou não. Suas festas são muito populares no Brasil, principalmente no extenso litoral do nosso país, e suas oferendas são barcos com flores, perfumes e adornos de metal lançados em pequenos barcos no mar.

A partir da referência religiosa e de Iemanjá, outro signo de fácil visualização na fotografia é o coração – objeto disposto no peito do cantor na imagem e que dá nome ao disco. A respeito do vocábulo coração, o **Dicionário de símbolos** de Lexikon (1990, p. 64) traz as seguintes informações:

Como órgão central e mais importante da vida humana, relaciona-se com o significado simbólico de centro. Na Índia, é considerado o lugar do contato com Brahma, a personificação do absoluto. Na Grécia antiga, representava inicialmente o pensamento, a ação e o sentimento do homem; mais tarde, o significado deslocou-se de maneira mais intensa na direção do espiritual. Sobretudo no judaísmo e no cristianismo, considera-se o coração como a base das forças emotivas, sobretudo do amor, mas também da intuição e da sabedoria. O islamismo vê no coração o lugar da contemplação e da espiritualidade, considerando-o envolto por diferentes camadas, cujas cores são visíveis no êxtase. O coração desempenhou um papel essencial na religião egípcia, como centro da vida, da vontade e da inteligência; era deixado na múmia embalsamada ao lado de um escaravelho, já que o seu peso determinava, no Juízo Final, o destino do homem no Além. A iconografia cristã desenvolveu e difundiu, sobretudo desde a mística da alta Idade Média, um simbolismo associado ao coração, apoiado no simbolismo do amor (o coração flamejante, perfurado, etc. de Cristo, da Virgem Maria ou dos santos). Em geral, atualmente considera-se o coração um símbolo do amor e da amizade.

É possível perceber que o coração presente na imagem não faz referência ao

símbolo dos corações apaixonados, mas sim ao coração humano, único e solitário.



Fig. 4. Símbolo dos corações apaixonado - 2018

Fonte: do autor.

É visível também, que o coração é construído a partir de objetos e adornos de metais amassados e enrolados, como se houvesse a tentativa de reconstruir um coração despedaçado. Esses adornos metálicos, que formam o coração, fazem alusão aos adornos dados de presente a Iemanjá, deixando ainda mais claro que a figura do cantor representada na imagem é uma referência explícita a esse Orixá.

O último signo presente na imagem é a própria água, de onde o cantor parece estar saindo. No **Dicionário** de Lexikon (1990), afirma-se que a água é o símbolo da purificação e da transformação, ela é um dos elementos ligados ao feminino, ao sentimento, representa no zodíaco os signos astrológicos de câncer, escorpião e peixes, representando a família, o amor e a impulsividade.

É possível verificar, a partir da imagem, a representação do momento difícil da vida do cantor. Pode-se compreender que por meio da fotografia, o cantor mostra que após um período penoso de sua vida, ele renasce, ressurgue, purificado, através do símbolo da água. Neste renascimento, ele reconstrói sozinho sua autoestima e sua confiança afetiva, através do símbolo do coração humano reconstruído com um emaranhado de objetos e adornos metálicos. Após perder um grande amor, reestrutura-se, fortalece-se por meio da fé e acaba assim, por se tornar semelhante a uma divindade.

Verifica-se este mesmo aspecto de renovação e fé na trilha sonora do disco, principalmente na primeira música do disco, pois nela é possível ouvir ondas do mar, enquanto o cantor recita: “na vida um grande amor perdi, um grande amor fui confiado, sete vezes eu morri, sete vezes eu renasço, e me dano pelo mundo a procurar nos olhos do meu amado, com força, amor e fé, e o meu corpo fechado.” Nota-se que as experiências vivenciadas por Hooker são transformadas em música, possibilitando-lhe uma catarse e o esforço para compreender e aceitar a sua situação e se fortalecer para continuar a viver sem a presença da pessoa que ama.

Os significados presentes na obra de Johnny fazem com que esta se torne um

verdadeiro instrumento artístico. Em relação a esse fato, Barbosa (2005, p. 65) tece a seguinte constatação:

A arte é uma criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que sintetizam as suas emoções, sua história, seus sentimentos e a sua cultura. É um conjunto de procedimentos utilizados para realizar obras, e no qual aplicamos nossos conhecimentos. Apresenta-se sob variadas formas como: a plástica, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, a arquitetura etc. Pode ser vista ou percebida pelo homem de três maneiras: visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais).

Neste caso, Johnny traz ao público seu novo disco como uma forma de arte mista, por meio da imagem e arte visual da capa do disco e arte musical por meio das músicas presentes no seu disco, fazendo da sua vida uma referência, de alguém que luta contra a depressão, a perda de um grande amor, mas que com força e fé, será capaz de superar as adversidades que surgem no seu caminho.

4 | CONCLUSÃO

Compreende-se que a partir de uma imagem, que num primeiro momento parece simples - como a capa de um disco - é possível identificar signos que comunicam e expressam sentimentos e situações da vivência do autor ou da pessoa fotografada.

Na capa do disco **Coração**, pudemos constatar a relação intertextual da imagem do cantor com signos do catolicismo e do candomblé, fato que desvela uma faceta cultural do povo brasileiro que é o sincretismo religioso, assinalando ainda, no caso de Johnny Hooker, uma busca por divindades espirituais para superar suas crises existenciais (sua depressão) e renascer para novas oportunidades, novos relacionamentos, porque é preciso continuar, seguir adiante, apesar das dificuldades e dos sofrimentos que fatalmente e irremediavelmente a vida proporciona a todo e qualquer ser humano.

Dessa maneira, a capa transmite uma mensagem que enfatiza a superação dos problemas cotidianos por meio de elementos como a água, a luminosidade, a cor azul, os quais simbolizam e ressaltam elementos positivos, que podem ser relacionados com o nosso viver e as nossas experiências nos eternos embates diários, seja nos relacionamentos afetivos, nas amizades, seja nas perdas e ganhos que fazem parte da nossa existência e que atingem a todos, indistintamente.

A partir da análise dos significados da imagem, é possível compreender um conceito a ser passado ao expectador, comunicando-lhe experiências pessoais e a possibilidade de, apesar de todos os problemas, renascer, enxergar a realidade com um olhar positivo, fazendo desta imagem um texto pictórico e uma obra de arte, que permite contemplar/entender/refletir sobre uma parcela considerável dessa realidade que envolve a todos nós, em determinados momentos de nossa existência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA JUNIOR, Ademir. **O livro essencial da umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007

LEXIKON, Herder. **Dicionário dos símbolos**. Trad. Herlon José Pascoal. São Paulo : Ed. Pensamento – Cultrix, 1990.

MAGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Jornal Extra. Johnny Hooker faz show no Circo Voador, nesta sexta-feira, e avisa: 'Estou firme feito um touro'. 2017. Disponível em < <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/johnny-hooker-faz-show-no-circo-voador-nesta-sexta-feira-avisa-estou-firme-feito-um-touro-21744759.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PEIXOTO, Mariana. **Site Uai**. Johnny Hooker interpreta canções do álbum 'Coração' em show no Sesc Palladium. Disponível em < <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2018/04/12/noticias-musica,225363/johnny-hooker-apresenta-album-coracao-em-show-no-sesc-palladium.shtml>> Acesso em: 27 mai. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. NÖTH, Winfried. **Estratégias semióticas na publicidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. **O que é semiótica**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983

Imagem analisada:

Álbum **Coração**. Johnny Hooker. Foto: Diego Ciarlariello. Design: Filipe Catto. Arte: Alma Negrot. 2017.

A GRAMÁTICA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adílio Junior de Souza

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
PROLING

João Pessoa - Paraíba

RESUMO: Neste estudo, pretendemos definir o conceito de gramática histórica, partindo da concepção clássica estabelecida por Ismael Coutinho (1962; 2011) às visões apontadas por Bagno (2007) e Martelotta (2013). Objetivamos relacionar o uso da gramática histórica como uma importante ferramenta para o ensino de língua portuguesa, com ênfase nas questões históricas que envolvem a formação dessa língua românica. Para a constituição da base teórica, selecionamos, entre outros, estudos que versam sobre a história da língua portuguesa: Teyssier (2007), Câmara Jr. (2011), Travaglia (2009), Assis et al. (2011), Assis (2014), além dos trabalhos já citados. Adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica realizada por meio de literatura especializada; extração de excertos dessas obras, com a finalidade de apresentar a utilidade da gramática histórica; discutir criticamente o pouco uso desse tipo de instrumento linguístico e como isso pode afetar o conhecimento do português brasileiro. Os resultados indicam que o conhecimento sobre temas como variação e mudança linguística, fonética histórica,

morfologia histórica, metaplasmos, vocalismo, consonantismo, analogia, formação do léxico, por exemplo, são tópicos de grande proficiência para o estudioso do idioma neolatino.

PALAVRAS-CHAVE: Instrumento Linguístico. Gramática Histórica. História do Português.

ABSTRACT: In this study, we propose to define the concept of the historical grammar, beginning from the classic conception established by Ismael Coutinho (1962; 2011) to views aimed by Bagno (2007) and Martelotta (2013). Objecting to relate the use of the historical grammar as an important tool to teaching of Portuguese language, with emphasis in the historical matters that involve the formation of this Romanic language. To the constitution of the theoretical basis, we selected some authors that sort about the history out of the Portuguese language: Teyssier (2007), Câmara Jr. (2011), Travaglia (2009), Assis et al. (2011), Assis (2014), well over the researches mentioned. We adopt the next procedures: bibliographic research realized through the specialized literature; extraction of these works, with the finality of presents the utility of the historical grammar; discuss critically the not much use of this type of linguistic instrument and how it may to affect the knowledge of the Brazilian Portuguese. The results indicate that the knowledge about subjects as linguistic variation and language change, historical

phonetic, historical morphology, metaplasms, vocalism, consonatism, analogy, lexical word-formation, for example, are topics productivity to the studios of the neolatine language.

KEYWORDS: Linguistic Instrument. Historical Grammar. History of the Portuguese.

1 | INTRODUÇÃO

Com a intenção de discutirmos a aplicabilidade da *gramática histórica* nas aulas de *Filologia Românica e Portuguesa*, na disciplina ofertada pelo Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), *campus* de Campos Sales/CE, iremos, nesse capítulo, definir o que é uma gramática histórica. Apresentaremos suas contribuições para o conhecimento de aspectos históricos e linguísticos da língua portuguesa, o que pode ajudar na formação acadêmica dos futuros professores desse idioma.

Na esteira de nossa investigação, importantes instrumentos linguísticos foram consultados, com o intuito de nos permitir observar o estado da arte. Por se tratar de um estudo de revisão de literatura, alguns autores mereceram destaque, entre os quais, destacamos: Coutinho (1962; 2011), Bagno (2007), Martelotta (2013), Teyssier (2007), Câmara Jr. (2011) e Assis (2014).

O trabalho está dividido em três partes: na primeira serão apresentados conceitos de gramática histórica, fundamentado em obras especializadas. Também serão mostrados alguns temas bastante discutidos em gramáticas desse tipo. Na segunda e terceira partes, como forma de discussão, apontaremos alguns fatos históricos, bem como fenômenos linguísticos extraídos desses instrumentos linguísticos. Por fim, faremos as últimas considerações sobre o ensino de língua portuguesa.

2 | GRAMÁTICA HISTÓRICA: UMA REVISÃO TEÓRICA

Apartir de uma revisão bibliográfica sobre a constituição do que seja uma *gramática histórica*, encontramos alguns instrumentos linguísticos em língua portuguesa, dos quais iremos extrair o conceito basilar.

Em um desses instrumentos, cujo título é *Grammatica secundária da Língua Portuguesa*, escrita por M. Said Ali (s/d, p. 05), encontramos a seguinte definição: “**Grammatica histórica** é aquella que estuda a evolução dos diversos factos da língua desde a sua origem até a época presente” (grifo do autor). Desse excerto podemos tirar a informação de que esse tipo de gramática se ocupa dos fenômenos linguísticos tais como *variação* e *mudança linguística*, observando os diferentes estados da língua ao longo dos tempos, isto é, em uma perspectiva diacrônica.

De modo semelhante, Eduardo Carlos Pereira (1935), em sua *Gramática Histórica*, nos informa que a:

Gramática histórica é a que estuda a origem e evolução de uma língua no tempo e no espaço. O seu methodo é sempre historico-comparativo, versando a comparação

das formas grammaticas, não só com as transformações paralelas das línguas affins, mas ainda com as transformações sucessivas da mesma língua (PEREIRA, 1935, p. 14).

Nesse fragmento, outra informação relevante nos é dada: o método empregado pela gramática histórica é o mesmo da *Linguística Histórica e Comparativa*, ou seja, utiliza-se o método histórico-comparativo, que consiste no exame minucioso entre línguas, aparentemente diferentes, mas que contém elementos linguísticos cujas características essenciais se mantiveram similares.

Em uma terceira fonte, a *Grammatica expositiva: curso superior*, também escrita por Pereira (1907), encontramos um complemento à definição anterior:

Grammatica histórica é o estudo das transformações de uma língua, no tempo e no espaço, feito comparativamente com as transformações paralelas das línguas e dialectos congeneres. E' um estudo histórico-comparativo (PEREIRA, 1907, p. 04, grifos do autor).

Temos, portanto, a compreensão de que uma gramática histórica teria então a função de avaliar, em uma perspectiva histórica, toda a evolução de uma dada língua. Isso nos permitiria observar, por exemplo, o registro ou ocorrência de um fenômeno particular em um idioma em um dado período e compará-lo com outras ocorrências em outros períodos.

Nesse sentido, “**Grammatica histórica** da língua portugueza é o estudo da origem e evolução do portuguez no tempo e no espaço”. (PEREIRA, 1935, p. 17, grifos do autor). Assim, os fatos internos (linguísticos) e externos (políticos, geográficos, culturais, sociais etc.) são exaustivamente investigados.

Além desses conceitos apresentados, um acréscimo importante nos é dado na *Grammatica portugueza: 3º anno*, escrita por João Ribeiro (1889, p. 01-02): “**Grammatica histórica** é a que estuda os factos de uma língua, em seus diversos períodos, desde a origem e formação até a época presente” (grifos do autor).

Chegamos, assim, a concepção de gramática histórica tendo como exemplo maior em língua portuguesa a obra *Pontos de gramática histórica* de Ismael Lima Coutinho (1962). Salvo algumas questões estruturais e de revisão textual, a versão de 2011 é semelhante a essa versão. O título foi alterado para *Gramática Histórica*. A primeira edição dessa obra é de 1938. Nesse instrumento linguístico, temos os seguintes capítulos:

1. Latim Vulgar e Latim Clássico.
2. Línguas Românicas.
3. História da Língua Portuguesa.
4. Domínio da Língua Portuguesa.
5. O Português Arcaico.
6. A Ortografia Portuguesa.
7. Palavras e vocábulo. Sílabas. Acento tônico.
8. Fonética Descritiva.

9. Fonética Histórica.
10. Leis Fonéticas.
11. Metaplasmos.
12. A Analogia.
13. Constituição do Léxico Português.
14. Morfologia.
15. O Português do Brasil.

Temos nessa lista os principais temas que devem ser conhecidos pelo estudioso da história do português. Conforme os pressupostos elementares da Linguística Histórica, as perspectivas internas (ou linguísticas) e externas (ou sociais) devem ser abordadas. Coutinho nos esclarece que o estudo histórico da língua portuguesa deve partir desde os primórdios do idioma latino até a constituição do português moderno.

Cientes da impossibilidade de tratarmos de todos esses assuntos em um capítulo com limites de extensão, selecionamos alguns tópicos fundamentais para definirmos: *fonética histórica, morfologia histórica, metaplasmos, vocalismo, consonantismo, analogia e formação do léxico*. Antes disso, descaremos a gramática histórico-comparativa, mostrando como a gramática histórica se inscreve no interior dessa gramática.

2.1 Gramática histórico-comparativa

Na Alemanha, no século XIX, surge uma nova tendência nos estudos das línguas, o que se convencionou chamar de **gramática histórico-comparativa** (MARTELOTTA, 2013). Nesse tipo de gramática, que une tanto a gramática histórica, como também a gramática comparada, em uma reflexão híbrida. Estudos histórico-comparados têm como maiores representantes os filólogos Franz Bopp e Jakob Grimm.

A gramática histórico-comparativa se caracteriza “como uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual ela se desenvolveu” (MARTELOTTA, 2013, p. 47).

Esta é, como se pode ver, uma abordagem diacrônica da língua, com finalidades estritamente linguísticas, *a priori*. Mas, com o aprimoramento do método histórico e comparado, a preocupação também se voltou para as questões extralinguísticas, com ênfase na investigação das diferentes sociedades, costumes, cultura e, especialmente, os diferentes usos da linguagem.

De acordo com Martelotta (2013, p. 47-48) eis a razão para o surgimento desse instrumento linguístico: “Essa nova abordagem dos fenômenos da linguagem surgiu a partir da constatação da grande semelhança do sânscrito, língua da Índia, com o latim, com o grego e com uma grande quantidade de línguas europeias”.

Podemos, então, compreender melhor como as línguas são descritas nas

gramáticas históricas: os elementos internos e externos são apresentados em detalhes, com vistas a permitir um ajuizamento completo sobre as regularidades linguísticas, leis fonéticas, variação e mudança linguística.

2.2 Tópicos fundamentais de uma gramática histórica

Nessa subseção iremos, de modo resumido, apontar alguns dos principais assuntos abordados nas gramáticas históricas, definindo-os conforme literatura especializada. Como exemplificação, utilizaremos algumas obras significativas em língua portuguesa, entre as quais destacamos *Pontos de gramática histórica* de Coutinho (1962) e a *Gramática Histórica: do latim ao português brasileiro* de Bagno (2007).

2.2.1 Fonética histórica

Dito de modo objetivo, a Fonética histórica é uma matéria linguística que identifica, classifica e analisa os “elementos mínimos da linguagem articulada”, entre os quais vale destacar os segmentos sonoros da fala, isto é, os fones. Nessa disciplina, os aspectos diacrônicos dos sons vocálicos e consonantais desde o latim clássico/latim vulgar até o português moderno (BAGNO, 2007, p. 05).

2.2.2 Morfologia histórica

Na disciplina *Morfologia histórica* são investigados os processos de formação de palavras, bem como o estudo de prefixos e sufixos (afixos) latinos, com ênfase no estudo dos casos do latim clássico, a perda das desinências de caso no latim vulgar e o completo desaparecimento do sistema de declinação no português (BAGNO, 2007).

2.2.3 Metaplasmos

Os *metaplasmos* formam um conjunto de processos de formação bastante produtivo na evolução do sistema linguístico latino. Para Bagno (2007, p. 08): “Um **metaplasmo** é uma mudança na estrutura de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons de que ela é composta”. Assim, na passagem do latim ao português, vários desses metaplasmos podem ser percebidos. Enfim, chamaremos metaplasmos às *alterações fonéticas*, “que ocasionalmente sofram os fonemas em certas palavras ou combinações de palavras” (PEREIRA, 1935, p. 21).

Essas modificações podem ser de variados tipos: **por acréscimo**, **por supressão**, **por transposição** ou **por transformação** (BAGNO, 2007). Em outras palavras,

As alterações fonéticas podem consistir em acrescentamento ou supressão de fonemas, em troca de lugar, em permuta de sons, em nasalização ou desnasalização, em sonorização de fonemas surdos, em ditongação, palatização,

Todos esses metaplasmos ocorriam e ainda ocorrem tanto na língua portuguesa como em qualquer outra língua, tendo em vista que todas as línguas mudam com o passar do tempo. Nenhum idioma escapa às variações e mudanças linguísticas.

2.2.4 *Vocalismo e Consonantismo*

O estudo das vogais e consoantes latinas tem sido um dos mais frutíferos nas gramáticas históricas. É um estudo basicamente diacrônico e leva em conta a evolução fonética (metaplasmos) desde o latim clássico e seu sistema com cinco vogais longas e breves e quantidade silábica definida até o sistema com sete vogais do português brasileiro (BAGNO, 2007, p. 15-27).

2.2.5 *Analogia*

O fenômeno linguístico conhecido por Analogia, apesar dos muitos estudos que já existem, ainda é algo complexo. Em uma tentativa de elucidação, nos apoiamos nas palavras de Bagno (2007) que diz que esse é um processo cognitivo muito produtivo em qualquer língua, haja vista que reflete associações analógicas perfeitamente aplicáveis às línguas românicas (português, espanhol, italiano, francês, etc.). Esse linguista ainda menciona que a analogia pode ser de três naturezas: **fonética**, **morfológica** ou **sintática**.

2.2.6 *Formação do léxico*

O estudo da formação do léxico da língua portuguesa engloba o exame dos vocabulários e sua origem (BAGNO, 2007). Investigam-se também os variados tipos de empréstimos linguísticos, estrangeirismos, latinismos, anglicanismos, galicismos e qualquer outro tipo de incorporação léxica, inclusive os casos de neologismos.

Temas como adstratos, substratos e superstratos são recorrentes quando se fala em léxico de uma determinada língua (BAGNO, 2007, p. 44-56).

3 | FATOS HISTÓRICOS SOBRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Quando relembramos, hoje, que o latim foi empregado por um determinado povo há mais de dois mil anos, jamais poderíamos imaginar que essa mesma língua poderia se subdividir em dialetos. Por mais que saibamos que as línguas variam, no tempo e no espaço, seria pretensioso demais cogitar na possibilidade de um idioma se modificar tão profundamente ao ponto de se tornar não apenas um idioma, mas dez. Daí dizermos que “Do latim procedem os diversos idiomas chamados românicos, romances ou neolatinos” (SAID ALI, 1921, p. 01).

Ao refletirmos sobre a história da formação das línguas derivadas do latim, devemos, antes disso, nos voltar para a ocupação da região onde atualmente elas se formaram. Em um manual didático sobre a *Língua Latina*, Aírto Montagner (2008) nos informa que o domínio do latim, como já se esperaria, era o falado e não o erudito.

Mais adiante ampliaremos essa discussão, mas por hora, vale ressaltar que era o *latim vulgar* a variante de uso e não a variante padrão escrita. As variações linguísticas ocorrem com mais frequência na oralidade, por isso, o latim vulgar sofreu pela força das ações das pressões de uso (VASCONCELOS, 1911).

As diferenças entre a linguagem oral e escrita não eram, no início, facilmente identificáveis. Todavia, com o passar do tempo, à medida que a escrita (cultura) se estabelecia em Roma, mais distante se tornava da linguagem do povo. Enquanto a escrita, dado seu caráter conservador, ia cada vez mais se fixando, o uso do idioma variava e mudava juntamente com o povo.

A passagem do latim às línguas românicas não se deu rapidamente. Esse foi um processo longo, complexo e gradual. As mudanças que ocorrem no interior de um sistema linguístico não são abruptas (FARACO, 2006).

Ao discutir sobre a *Origem e evolução da Língua Portuguesa*, na obra *Lições de Philologia Portuguesa*, José Leite de Vasconcelos (1911, p. 11-12) diz que, além do português:

Outras línguas se desenvolveram do latim vulgar no *orbis Romanus*. O conjunto de todas forma a *família românica* ou *neolatina*. Os principais membros da família românica são: *português, espanhol, francês, provençal, italiano* e *romeno*, — todos eles providos de abundante literatura. Mas além destes podem contar-se outros, que, se não apresentam tão rico pecúlio literário como os antecedentes, apresentam, contudo, caracteres glotológicos que lhes dão individualidade: *o ladino*, falado em parte da Áustria, da Suíça, e do Norte da Itália; *o sardo*, falado na Sardenha. Há também quem conte como tal um grupo glótico (sueste da França; Val Soana e Vale d'Aosta; e Suíça Ocidental) que participa do francês e do provençal, e por isso se chama *franco-provençal*. Igualmente podemos considerar idioma românico distinto o *dálmata* ou *dalmático*, falado outrora nas costas da Dalmácia, e hoje extinto (grifos do autor).

Entre as línguas mencionadas por Vasconcelos cabe dizer que, seis delas tiveram forte tradição na escrita, o que favoreceu para que ocupassem lugar de destaque na família de línguas. A “abundante literatura” apontada pelo estudioso ainda é, atualmente, uma das maiores riquezas desses idiomas.

A Península Ibérica foi por séculos um aglomerado de falares pré-românicos, românicos e pós-românicos. Essa mistura de falares possibilitou a supremacia de alguns dialetos em detrimento de outros. De um lado, o espanhol da Hispânia, por exemplo, se tornou uma língua fortemente estabelecida. Do outro, o dálmata na Dalmácia, por exemplo, não resistiu às invasões de povos belicosos.

Para Montagner (2008, p. 22), a distribuição das línguas latinas segue essa organização: (I) *Línguas nacionais*: Galego; Português; Espanhol; Francês; Italiano; Romeno e Reto-romeno (II) *Línguas não-nacionais*: Catalão; Provençal; Sardo e

Dálmata (extinto). Nessa classificação, Montagner acrescenta o *galego* e *reto-romeno* como línguas nacionais, enquanto que exclui o *catalão*, classificando-o como dialeto não reconhecido como idioma nacional.

O estudo dessas línguas tem sido realizado por muitos pesquisadores interessados em fazer comparações entre elas, apontando as características, estruturas, questões gramaticais, empréstimos linguísticos, processos de formação de palavras, etimologia, aspectos históricos, políticos, entre muitos outros pontos.

Em um estudo desse tipo, sobre *As línguas Românicas*, Ernesto Ferreira de Oliveira (2001) afirma que o latim adquiriu o *status* de língua, suplantando os dialetos vizinhos (*Oscó* e *Umbro*, por exemplo). E, aos poucos, também adquiriu suas características, modificando-se cada vez mais. Não havia no latim qualquer tipo de homogeneidade e sua conseqüente dialeção e fragmentação em dialetos menores é uma prova irrefutável dessa variabilidade estrutural.

Uma das maiores autoridades da filologia brasileira, Coutinho (1962), nos dá uma clara exposição das línguas neolatinas em sua obra *Pontos de Gramática Histórica*:

LÍNGUAS ROMÂNICAS são as que conservam vestígios indeléveis de sua filiação ao latim no vocabulário, na morfologia e na sintaxe.

Não basta só o vocabulário ou a sintaxe para caracterizar a filiação de uma língua. De outro modo, o *romeno* não seria idioma românico, porque, no seu vocabulário, predominam as palavras de fonte não latina.

O mesmo se pode dizer de outras línguas românicas. A sintaxe delas apresenta mais pontos de semelhança com o alto-alemão ou com o grego que propriamente com o latim (COUTINHO, 1962, p. 46, grifos do autor).

Essa é uma das características dos idiomas românicos: nem todos apresentam as mesmas estruturas, isto é, alguns contêm vocabulário latino, outros não; alguns mostram uma sintaxe latina, outras nem tanto. O que as unem é um conjunto de similaridades, seja da forma, função ou origem. Em outro trecho, ressalta o filólogo: “Há dez línguas românicas: o *português*, o *espanhol*, o *catalão*, o *francês*, o *provençal*, o *italiano*, o *reto-romano* [rético ou ladino], o *dalmático*, o *romeno* (ou valáquio) e o *sardo*” (COUTINHO, 1962, p. 46, grifos do autor).

Tratando sobre esse tema em *História resumida da Língua Portuguesa*, Said Ali (1921, p. 02) diz que: “Todas estas línguas e dialetos originaram-se do latim; não do latim literário, que em muitos pontos era linguagem artificial, e sim do latim vulgar, isto é, da linguagem viva, do latim falado”. Portanto, o caminho que estamos seguindo nos levará a aceitar uma hipótese: a de que a língua escrita culta não passa de um idioma artificial que em nada reflete o uso e é o latim vulgar, a verdadeira fonte inesgotável para estudos.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTATO LINGUÍSTICO

Para dar sustentação às nossas palavras e formularmos os conceitos, buscaremos nos apoiar nos argumentos extraídos de um referencial teórico formado a partir de: Faraco (2006), Garcia e Castro (2010), Bagno (2007), Mattoso Câmara (2011), entre outras fontes.

Inicialmente, podemos dizer que uma dada língua nem sempre é constituída somente por elementos formados a partir de seu próprio material linguístico. Geralmente, a maioria das línguas apresenta, em sua estrutura interna, uma gama de itens lexicais oriundos de línguas com as quais manteve (ou ainda mantém) contato.

Ao tratar das principais características da mudança linguística, Faraco (2006) nos apresenta três diferentes situações em que o contato linguístico pode ocorrer: *substrato*, *superstrato* e *adstrato*.

Em relação ao primeiro termo, Faraco (2006) assinala que, *substrato* torna-se uma mera marca de língua. Tal idioma é completamente suplantado, restando somente, alguns resquícios. Isto pode ser atestado nos seguintes argumentos retirados do *Dicionário gramatical de latim: nível básico*:

É a língua que, falada numa determinada região, por vários motivos, foi substituída por outra (por exemplo, no caso das invasões). A substituída acaba por influenciar, de alguma maneira, a língua que a substituiu. Os romanos, na Gália, implantaram o seu idioma, mas o celta ainda deixou vestígios no latim, como, por exemplo, a palavra *carrus* (GARCIA; CASTRO, 2010, p. 141).

Observamos que tanto Faraco (2006) quanto Garcia e Castro (2010) apontam a língua celta como exemplo de *substrato*. Pouco se sabe sobre os celtas, mas é certo de que se trata de um antigo povo indo-germânico que viveu na região da Gália por volta do século III a. C. Do celta restaram elementos lexicais, isto é, somente algumas palavras podem ser percebidas no latim, tais como *bucca*, - *ae* (boca) e *caballus*, - *i* (cavalo).

As línguas que foram faladas em regiões onde hoje se falam variadas línguas, apresentam, em sua estrutura, algumas características peculiares. É o que percebemos na língua portuguesa falada no Brasil e em outros países de língua portuguesa. O idioma brasileiro contém inúmeros vocábulos de origem indígena e, apesar do Brasil ter tido mais de mil e quinhentas línguas e atualmente restarem somente cerca de cento e cinquenta, notamos traços que distinguem a produção sonora de certas palavras que se afastam das formas e construções do português europeu.

Hodiernamente, o português é falado em Goa, Diu e Damão, Índia, ilha de Timor, Indonésia, Macau (China), Ceilão (Sri Lanka), Malaca, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique (TEYSSIE, 2007). Nessas regiões a língua tomou aspectos que refletem de alguma maneira algumas das características herdadas dos idiomas que as precederam.

Os traços característicos do idioma do Brasil podem ser de variadas naturezas: fonético-fonológicos, morfológicos, semânticos e lexicais. São essas diferenças que

percebemos ao ouvirmos um falante do Brasil, de um lado, e um falante do português europeu, do outro.

A definição apresentada por Mattoso Câmara (2011, p. 283) em seu *Dicionário de Linguística e Gramática* é, evidentemente, mais completa do que as duas anteriores. Nessa definição, vemos que o linguista brasileiro aponta que será no léxico onde as mudanças serão mais perceptíveis. Ora, eis aí um ponto que nos interessa. As introduções de traços fonético-morfológicos de outros idiomas, especialmente as línguas pré-românicas, inseridas na língua latina, que permitiram o aparecimento das formas que em nada retomam a forma clássica da língua. O latim vulgar, bem como o latim medievo-bárbaro poderá, com bases nas palavras de Mattoso Câmara (2011), apresentar algumas características herdadas de outros idiomas.

Diferentemente do *substrato*, o *superstrato* tem maior resistência e pode coexistir ao lado de outro idioma por um longo tempo, recebendo influência da língua já falada naquela região (FARACO, 2006; GARCIA; CASTRO, 2010).

O bloco de línguas que compõem o tronco germânico é formado pelas línguas escandinavas, o alemão, o inglês, o holandês, entre outras. A maior parte desses idiomas germânicos perdura até o presente momento. Mas também é certo que as características de cada uma dessas línguas fazem com que tenhamos idiomas aparentemente (ou até mesmo completamente) distintos. Ao comparamos o alemão com o latim, na atualidade pouco ou quase nada veremos de comum entre as duas, mas o tronco que serviu de família era o mesmo. As diferenças entre as línguas evidenciam que as mudanças linguísticas que ocorreram internamente ao sistema foram significativas e distintas.

Entendemos que o superstrato (também grafado *superstrato*) era a língua de maior prestígio, no entanto esse prestígio não foi determinante para sua manutenção (CÂMARA JR., 2011). Esse abandono, de que fala o linguista brasileiro, reforça a hipótese de que uma língua só permanece como língua-padrão à medida que é empregada como língua de uso. Ao passo que um novo idioma passa a servir de veículo de comunicação entre as pessoas de uma determinada região, essa língua que antes gozava de prestígio cede lugar à nova língua. Todavia, algumas marcas ainda podem ser detectadas nesse idioma que será então dominante.

Com razão, Bagno (2007) afirma na *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro* que a força dos superstratos (e dos substratos) favoreceu a fragmentação da România. A fragmentação linguística nada mais é do que a separação geográfica, social, cultural, política e linguística que se efetua entre os povos. A dialeção do latim, na região da România e de todo o restante do mundo conhecido naquele período, reforça também a hipótese de que antes havia uma supremacia de uma só língua. A língua latina, antes hegemônica e dominante, perde espaço para os idiomas que se formam a partir do contato linguístico entre o latim vulgar e os outros falares (BAGNO, 2007).

A principal diferença entre o substrato e superstrato é que o primeiro é totalmente

suplantado enquanto que o segundo pode resistir e permanecer sendo falado até hoje, como é o caso da língua alemã destacada nos dois fragmentos anteriores.

Finalmente, temos o terceiro e último termo: o *adstrato*. De acordo com Faraco (2006) o *adstrato* é diferente dos outros dois termos anteriores exatamente pelo fato de serem línguas que coexistem em um mesmo lugar, sendo que uma não afeta a outra. Exemplos disso, temos a situação vivida entre o grego e o latim durante um longo período na região da Grécia e Roma.

Outra situação peculiar ocorre entre o latim e o árabe na região da Península Ibérica durante o período da Invasão Muçumana no século VIII d. C. Para Bagno (2007), em posição diferente do conceito apontado por Faraco (2006), diz que o árabe é um *superstrato* e não um *adstrato*.

Temos, então, dois caminhos a seguir: no primeiro, aceitaremos a definição de Faraco (2006), definindo o árabe como *adstrato*; no outro, diremos que se trata de um *superstrato*, como aponta Bagno (2007). De modo conciliatório, podemos dizer que os dois conceitos se coadunam, haja vista que em ambos os casos vemos que as línguas permanecem em contato linguístico direto. Nos dois casos também notamos que a influência entre os idiomas se reduz a troca de itens lexicais. E por último, sabemos que tanto na situação de bilinguismo que se efetuou entre a Grécia e Roma e na Península Ibérica favoreceu o enriquecimento do léxico de um dos idiomas: o latim.

Em um segundo caminho, devemos ouvir a definição de Mattoso Câmara (2011) sobre um dos termos. Para esse linguista, *adstrato* difere de *superstrato*: enquanto aquele conceito se refere ao contato entre línguas que coexistem, quando um povo dominador abandona sua própria língua em favorecimento ao idioma recém-chegado, este se refere à língua em contato que permanece como influência, mas que não seja a ser abandonada. Uma prova disso é que os árabes não chegaram a abandonar seu idioma, mesmo após a Reconquista cristã expulsá-los da Península (CÂMARA JR., 2011).

É neste ponto que nos interessa os conceitos de *superstrato* e *adstrato* (e *substrato*, evidentemente), que nessas situações de contato o idioma latino já transformado em *romance* foi profundamente enriquecido, seja no vocabulário/léxico, seja na sintaxe ou qualquer outra parte de seu sistema linguístico.

Convém, nesse momento, trazermos algumas considerações acerca das conquistas romanas. A primeira certeza que temos, com base no texto anterior, é a de que a formação das línguas neolatinas na Península começou bem antes da própria constituição do Império Romano, que só ocorreu no ano 27 a. C, com Otávio (Augusto). A segunda impressão que percebemos é que o latim aí falado não podia ser um idioma das classes cultas, era, portanto, o idioma vulgar, falado pelos soldados romanos que iam, aos poucos, conquistando essas terras (BAGNO, 2007; COUTINHO, 1962).

Em consonância ao que foi dito por Bagno (2007) e Coutinho (1962), encontramos na obra *História da língua portuguesa*, de Teyssier (2007), a menção de os povos que habitaram a Península Ibérica são os denominados pré-romanos; são eles: os gregos,

os fenícios, os iberos e os celtas, sendo esses dois últimos chamados também de celtibéricos (ASSIS, 2014).

É preciso ressaltar que, exceto a língua dos gregos e fenícios, “pouco sabemos sobre os povos que habitavam a Península em época pré-romana, menos ainda conhecemos as línguas que eles falavam e que podem ter funcionado como substratos do latim hispânico” (BAGNO, 2007, p. 45).

O que sabemos, de fato, é que a mistura entre esses povos, e conseqüentemente, de seus falares antes da chegada dos romanos, permitiu a formação de idiomas singulares. Com a chegada dos romanos a Península no século III a. C. houve, evidentemente, uma ampliação significativa de novos falares. À medida que o idioma latino ia penetrando na região, os idiomas dos celtibéricos iam ou desaparecendo ou se afastando dali.

Conforme assinala Bagno, as variedades do latim que se formaram na Península refletiam igualmente as variadas regiões e falares distintos que existiam. Podemos a partir do que foi comentado pelo autor, extraímos a ideia de que, o latim vulgar longe de ser uma língua homogênea era, na verdade, uma gama de variedades constituída de diversos falares (BAGNO, 2007).

A *romanização* da Península não foi de modo algum algo pacífico. A introdução de um novo idioma só se fez após a conquista da região. Essa conquista foi possível graças ao poderio romano. O exército romano, à medida que conquistava novas terras, ia, aos poucos, inserindo ali seu falar. Além da Península, regiões como *Cartago*, *Galícia* e *Gália* resistiram por longos períodos ao julgo romano (ASSIS, 2014).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, nesse capítulo, foi a de mostrar a utilidade desse tipo de gramática e como isso, de fato, pode propiciar uma formação mais sólida no que diz respeito ao acadêmico do curso de letras, que necessidade, dentre outras bases, o conhecimento da história da língua portuguesa.

O desconhecimento das questões históricas da língua impede, evidentemente, que um pesquisador possa fazer qualquer tipo de julgamento sobre a estrutura, léxico, sintaxe ou qualquer outra parte de um sistema linguístico.

Em nossa experiência no ensino da disciplina *Filologia Românica e Portuguesa*, no Curso de Letras da URCA, temos percebido que os resultados são geralmente satisfatórios. Os discentes passam a demonstrar mais conhecimento tanto sobre a história interna quanto externa do português.

É nosso interesse em continuarmos com abordagem histórica, agregando outras obras similares. Nesse capítulo, tivemos a oportunidade de demonstrar alguns dos principais temas discutidos pelas gramáticas históricas, com destaque para as questões históricas e linguísticas trazidas por esses instrumentos linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Maria Cristina (Org.). **História concisa da Língua Portuguesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática histórica**: do latim ao português brasileiro. Brasília: Edição do Autor, 2007.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962. (Biblioteca Brasileira de Filologia)
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2006.
- GARCIA, Janete Melasso; CASTRO, Jane Adriana Ramos Ottoni. **Dicionário gramatical de latim**: nível básico. Brasília: Editora da UNB/Ed. Plano Ltda., 2010.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 43-70.
- MONTAGNER, Aírto Ceolin. **Língua Latina I**. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco (UCB), 2008.
- OLIVEIRA, Ernesto Ferreira de. As línguas românicas. **Akropolis**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 08-11, jan./mar., 2001.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica expositiva**: curso superior. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1907.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica histórica**. São Paulo: Nacional, 1935.
- RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza**: 3º anno. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C., 1889.
- SAID ALI. **Grammatica secundaria da língua portugueza**. São Paulo: Melhoramentos, [s/d.].
- SAID ALI. **Grammatica histórica da língua portugueza**. São Paulo: Melhoramentos, 1921.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2007.
- VASCONCELOS, José Leite de. **Lições de Philologia Portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica Editora: 1911.

ORTOGRAFIA NO ENSINO DO TEXTO

Ivan Vale de Sousa
Maria Elizete Melo de Oliveira

RESUMO: O estudo da ortografia no ensino do texto demonstra a relevância da convenção da escrita e o ensino da ortografia, por meio do texto, possibilita ao aluno o conhecimento ortográfico de maneira abrangente permite investigar as modalidades escritas em diferentes contextos sociais, gêneros e tipologias textuais. Nesse sentido, estas reflexões objetivam: aprofundar o conhecimento ortográfico no contexto escolar; demonstrar como a ortografia está inserida no plano do texto; compreender quais as contribuições das convenções gráficas adequada ao aprendizado e à produção de textos. Assim, ensinar ortografia torna-se necessário no processo de letramento dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Produção de textos. Letramento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para nativos de países que falam e têm o português como língua materna se dá de forma espontânea e natural, isso se tratando da forma coloquial e das variantes

da língua. Tomemos como exemplo a criança nativa de países cuja língua-mãe é a Língua Portuguesa, que ao ingressar na escola já sabe se comunicar na fala e na escrita devido ao processo natural de imersão nas experiências da língua e no ensino de ortografia.

A aprendizagem da norma padrão da Língua Portuguesa inicia-se com as intervenções metodológicas no contexto da Educação Básica que, por um longo período de escolarização e letramento, em forma sequencial, trabalham-se a escrita e a leitura com finalidades de alcançar níveis mais complexos de compreensão da língua.

Durante o processo, todas as modalidades da gramática correspondentes ao ensino básico são ensinadas e trabalhadas de maneira eficaz resultando no aprendizado do aluno. Nessas estratégias de ensino estão incluídos métodos de ensino que funcionam como letramentos voltados para a compreensão e a proficiência em Língua Portuguesa no ensino básico.

Pontuamos que este trabalho propõe a discussão da ortografia em língua portuguesa, reconhecendo que ensinar ortografia na escola é também contribuir com a valorização do plano textual, apontar as possibilidades de compreensão da escrita e compreender como as convenções ortográficas direcionam as

reflexões que podem ser realizadas em sala de aula.

Assim, apresentamos aos interlocutores deste trabalho alguns textos que são utilizados como *corpus* de análise, produzidos por alunos atendidos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), cidade de Imperatriz, Sul do Maranhão, além disso, transitamos entre as áreas ortográficas, fonológicas, de leitura e revisão textual.

BREVE HISTÓRICO SOBRE OS ESTUDOS DE ORTOGRAFIA

Entende-se por ortografia a escrita correta das palavras, sendo ela a parte da gramática que trata, especificamente de como as palavras devem ser escritas, obedecendo às normatizações prescritas pelo compêndio de normas e regras. É por meio da ortografia que se determina a forma escrita adequada e, gramaticalmente correta da língua na modalidade gráfica, obedecendo aos regulamentos disciplinares que abrangem o ato de escrever.

É comum nos primeiros anos de aprendizagem a criança grafar algumas palavras ou expressões conforme o conhecimento que ela tem da escrita, para ela a escrita passa a ser uma representação da fala, contudo as questões ortográficas vão sendo desveladas conforme a ampliação do processo de letramento infantil, pois, nesse sentido a “ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo [...] a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma que escrevemos” (MORAIS, 2000, p. 8).

Alguns cuidados se fazem necessários ao abordar a ortografia no contexto de formação do sujeito. É preciso não endossar a noção de preconceito quanto a escrita apresentada pelos estudantes, mas, propor ações capazes de possibilitar reflexões da forma de escrita, bem como do contexto em que o proponente projeta as incursões aos interlocutores.

A prática da escrita aceitável requer a reprodução das letras e sinais gráficos que precisam ser bem empregados para a eficácia da grafia e dos sentidos atribuídos ao que se escreve. No tratamento com ensino de ortografia algumas questões referentes à fonologia e à fonética devem ser consideradas para possibilitar que o aluno, na função de produtor, compreenda os motivos que tornam determinadas palavras diferenciadas das demais.

O som de um fonema pode ser representado por mais de uma letra e uma mesma letra pode representar um ou mais sons “no sistema o som /s/ pode ser notado por vários grafemas S, SS, C, X, etc.” (MORAIS, 2000, p. 15). Além disso, os fonemas não são o suficiente para expressar todo o sistema gráfico da Língua Portuguesa e a ortografia, contudo é necessária a realização de trabalho conjunto em sala de aula para a efetivação ao tratamento dado ao ensino ortográfico. Em virtude disso, o uso correto das letras e dos sinais gráficos, todos os textos, sejam eles escritos em

qualquer gênero serão compreendidos com mais facilidade por fazer uso da ortografia com coerência e coesão.

É comum encontrar desvios ortográficos na escrita dos nativos da língua portuguesa isso ocorre devido à falta de conhecimento do uso correto das questões que regem a língua, a falta de hábito da leitura, o desinteresse pelo estudo da língua e, muitas vezes, pela complexidade da gramática dificultando o aprendizado.

Há que se esclarecer e diferenciar o ensino de gramática das questões de nomenclaturas, da mesma forma na aprendizagem da ortografia alguns desvios são rotineiros pela “constatação diária de erros ortográficos em diferentes textos, envolvendo inclusive textos escolares” (SILVA, 2005, p. 10) e esses fatores influenciam na grafia, quase sempre negativamente, em consequência no uso da linguagem oral.

A grafia é de fundamental relevância para o uso da língua. É por meio dela que a linguagem culta ocupa um espaço de destaque no ensino de língua portuguesa. A criança, por exemplo, ao ingressar na escola e iniciar seu processo de aprendizagem de leitura e escrita já é inserida no meio escolar em que há uma preocupação dos professores com a aprendizagem correta da grafia. Sendo assim, nas primeiras palavras que o aluno aprende a escrever é notória a preocupação do educador na correção dos vocábulos, isso confirma que “a linguagem escrita é produzida culturalmente, logo tem valor especial social, por isso é ensinada na escola” (SILVA, 2005, p. 14).

À medida que a língua é ensinada na escola, nos adequamos às regras e aos procedimentos que nos levam a uma aprendizagem pragmática e isso intensifica a relevância da forma correta do uso da ortografia de acordo com o que prescreve a Gramática Normativa.

É necessário compreender a língua como um sistema com partes que se complementam, por isso a ausência da ortografia na língua portuguesa deixaria incompleta a compreensão da escrita na produção dos enunciados. É a ortografia que padroniza uma forma comum da escrita a todos os falantes de uma mesma língua, visto que a “ortografia tem não só ‘o papel de unificar o uso da língua’ como também de manter possível a existência de uma forma de comunicação oficial” (SILVA, 2005, p. 26). Em vista disso, a ortografia é uma parte da gramática que mantém a forma padrão da língua e está sempre aprimorando a escrita.

No contexto de ensino não basta apenas escrever e fazê-lo de qualquer maneira, é preciso levar em consideração as normas que regem o uso adequado de palavras e expressões a serem utilizados no texto. Nesse sentido, não se pode enxergar no trabalho com ortografia uma possibilidade de limitar ou isolar as partes de um todo, é necessário enxergar como as possibilidades de ensinar e aprender ortografia, sobretudo no contexto escolar tornam-se significativas no processo de escolarização dos sujeitos, reafirmando a relevância da escrita na realização da língua como necessidade de comunicação.

A escrita surgiu para atender as necessidades humanas de evolução e se constitui uma das grandes e mais importantes invenções humanas por tudo que

representa cada vez mais para sua vida. A existência da ortografia está na base do desenvolvimento de diversos processos cada vez mais importantes para a vida humana. (SILVA, 2005, p. 26)

Desde os primórdios da humanidade a escrita mostrou-se como estratégia específica da linguagem e como forma de comunicação, estando a serviço das nossas carências e servindo para reafirmar o nosso lugar nos diversos contextos de formação. Desse modo, a ortografia surge com a objeção de contribuir com o caráter regulador do que está sendo escrito e da realização do pensamento na sua forma gráfica, sendo capaz de nortear o leitor às múltiplas compreensões direcionadas às possibilidades de leitura.

A necessidade de uma unificação linguística no Brasil e em todos os países falantes da Língua Portuguesa vem de muito tempo, pensada desde o século XVI, mas foi no século XX, especificamente em 1907, que as discussões a respeito da ortografia da Língua Portuguesa obtiveram eficácia. Percebendo todas as especificidades da língua, o principal objetivo da unificação ortográfica estava na necessidade de estabelecer um sistema linguístico que abrangesse todas as peculiaridades da realidade linguística brasileira e demais nacionalidades lusófonas.

As divergências ortográficas e regras existentes, na primeira década do século XX, eram relevantes para a época e foram essenciais para buscar novas alternativas para a unificação da escrita padrão da Língua que, sendo complexa e cheia de regras, necessitava de uma forma padrão que a simplificasse.

No caso da ortografia, sem a simplificação ortográfica era considerada usual, entretanto saber utilizar as palavras sem que não sejam cometidos muitos desvios ortográficos das normas aceitáveis nem sempre é uma tarefa fácil. Assim sendo, compreender como a ortografia estabelece conexões entre as partes de um texto, significa entender em quais critérios a escrita está inserida.

A ortografia era habitualmente denominada usual em virtude de não possuir critério sólido e baseada nos costumes, a exemplo da impossibilidade de se obter coerência e uniformidade no uso dos dígrafos helênicos, pois o que se denominava fundamento etimológico não passava, em inúmeros casos, de fundamentos pseudoetimológicos. (NOGUEIRA, 2015, p. 144)

A partir disso, a ausência de solidificação na ortografia não permitia uma forma unificada da escrita e ao longo dos anos foi surgindo a necessidade de uma ortografia simplificada. Com isso, a “Academia de Letras tenta estabelecer a primeira Reforma Ortográfica, votada em 1907, que se limitava apenas à redação de livros e revistas da própria Academia, mesmo assim, foi reconhecida em Portugal” (NOGUEIRA, 2015, p. 146).

A partir disso, a proposta de unificar e simplificar a Língua Portuguesa por meio de uma norma padrão da escrita ganhou respaldo nesse período, alimentando o início do acordo ortográfico que futuramente viria com o empenho da Academia Brasileira de Letras que assumiu um papel fundamental na unificação ortográfica da Língua Portuguesa.

A qualidade de trabalho com a ortografia não omite as discussões metodológicas, as compreensões políticas e ideológicas realizadas nos chamados acordos ortográficos. Não é possível discutir a relevância do ensino ortográfico sem que as reflexões sobre as mudanças e tentativas do Acordo Ortográfico se efetivassem nos países que comungam e falam a língua portuguesa.

Assim, o Acordo não politiza a noção de interferência nas formas de falar determinados vocábulos, pois ele “interfere apenas na forma de grafar as palavras e não em sua pronúncia, na sintaxe e no léxico. Por outro lado, o número de palavras que sofrerão mudanças em decorrência do Acordo Ortográfico de 1990 é bastante reduzido” (TERRA, 2008, p. 15).

Dizer ao aluno que determinada palavra já não se escreve mais obedecendo a certa convenção não contribui em nada com o processo de reflexão, porém, esclarecer os motivos que alguns desses vocábulos sofreram mudanças significa o primeiro passo para que o sujeito na função de aprendiz e protagonista de sua própria história encontre as respostas para os questionamentos que lhes são propícios, garimpando e compreendendo como aplicar as novas regras de ortografia no texto.

Dessa maneira, o texto sempre simbolizará o lugar em que os enunciados produzidos pelos estudantes encontrarão as necessárias razões que os leve a perceber que a língua portuguesa é de fato sua identidade linguística.

A ORTOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE TEXTO

Se partirmos do pressuposto de que toda língua apresenta uma gramática específica e sofre as variações nos múltiplos contextos de uso, compreendemos, nesse sentido, que nenhum elemento composicional no ensino de língua deve ser abordado de maneira isolado.

Munidos desses argumentos de que nenhum elemento da língua é utilizado como forma isolada são que as possibilidades de ensinar e aprender ortografia no estudo do texto se mostram necessárias à ampliação das discussões realizadas em sala de aula e aos diferentes letramentos dos alunos. Nesse sentido, um texto para estar bem estruturado precisará de que todos os elementos que compõem seu plano de textualidade estejam em conformidade com as finalidades esperadas.

É nesse quesito que o processo de ensino e aprendizagem ortográfico entra em cena na escolarização dos sujeitos em situação de aquisição do conhecimento e no trabalho metodológico do professor. Escrever um texto nem sempre é uma tarefa fácil, pois o mesmo não é representado apenas com um emaranhado de palavras e frases, mas como um projeto de ideias com suas partes principais e secundárias capazes de direcionar as reflexões dos que assumem a função de interlocutores.

As possibilidades de ensinar e aprender ortografia tendo o texto como instrumento

eficaz de conhecimento partem da elaboração de projetos capazes de estruturar atividades de simples e complexas compreensão, perpassando pelo trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura, visto que tal ação propõe “mecanismos, caminhos e estratégias para que os leitores dialoguem com as interferências presentes no texto” (SOUSA, 2017a, p. 23).

Na realização de trabalho do texto com finalidades de estudar e aprender ortografia, os alunos não devem apenas enxergar o professor como único leitor e interlocutor dos propósitos estabelecidos no plano textual. Primeiramente, eles próprios assumem essa função, fazem o trabalho de ler e reler o protagonismo de suas produções, assumindo, em alguns casos, a função de avaliador do texto.

De maneira não diferenciada é o trabalho com a ortografia, além disso, o professor precisa possibilitar que os sujeitos tenham os recursos necessários e sejam instrumentalizados, sentindo-se aptos a cumprir as atividades que lhes são pertinentes. Sendo assim, uma das sugestões, inicialmente, é que os alunos disponham de um bom dicionário na confirmação da escrita de determinados vocábulos, aliás, saber manusear o dicionário é outra questão que merece ser discutido, quem sabe em trabalhos posteriores.

Enxergar na proposta metodológica de ensino da ortografia na constituição do texto não significa apenas retirar as palavras e estudá-las isoladamente sem que não seja considerado o plano de constituição textual. Além de refletir e praticar o uso adequado de alguns vocábulos que causam dúvidas, principalmente por questões fonéticas, há que se possibilitar também a praticidade de substituição de palavras e expressões, trabalhar, por exemplo, à luz da sinonímia na clarificação do que se queira estabelecer no texto.

Quando o ensino de ortografia estabelece conexões como parte constituinte do texto, a ortografia não deve de ser apenas um processo de higienização no encadeamento dos enunciados, por isso, faz-se necessário continuamente criar uma ponte dialógica entre o que o aluno escreve e a aceitação da escrita em determinados contextos formais ou não de ensino.

Se o texto do aluno encontrar na escola a ação de protagonizar o que verdadeiramente o sujeito já é capaz de produzir e das intervenções que devem ser feitas na produção discente, o ensino de ortografia ultrapassa a mera função de higienização e de rescrita do texto, para isso é necessário que a identidade textual apresentada por cada produtor se efetive na multiplicidade de saberes constituídos em sala de aula, possibilitando ao aluno na função de produtor também a de leitor do que estiver sendo demonstrado, reafirmando que “ler é avaliar propósitos, validar conhecimentos, organizar o pensamento e o discurso” (SOUSA, 2017b, p. 26).

As intervenções podem ser organizadas conforme os níveis de letramento dos estudantes, pois uma proposta de atividade direcionada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental apresentará mais complexidade às destinadas aos sujeitos nos anos iniciais do ensino básico. Uma das possibilidades que poderão principiar

o trabalho com a ortografia no texto é, inicialmente, a realização de um diagnóstico pelo professor das palavras com maiores incidências de desvios, o ideal seria a organização também de um banco de palavras foneticamente semelhantes e com significados díspares.

Revisar as próprias produções, ler os próprios textos e reescrevê-los a partir de metodologias estruturadas que partem do simples para o complexo representa algumas das muitas sugestões que o professor pode desenvolver no contexto de sala de aula. Desse modo, as intervenções precisam cumprir a função de orientar e nunca sobrepor a maneira como o professor escreve, desconsiderando as peculiaridades presentes nos sentidos que os alunos direcionam ao texto.

Orientar pedagogicamente não significa tornar a sala de aula uma arena de autoritarismos quando se pretende trabalhar com o texto do aluno. É preciso instrumentalizar os sujeitos e possibilitar que o pensamento se desenvolva e que as intervenções sirvam apenas como proposta de orientação e mediação do que o outro ainda não é proficiente e autônomo, visto que “o positivo alcançado até então, bem como alertar para possíveis dificuldades a serem refletidas e sugerir alguma saída ao alcance da compreensão do aluno” (GIL NETO, 1992, p. 158).

Ao pensar nas possibilidades de ensino da ortografia na constituição do texto e na autonomia dos estudantes como protagonistas de seus discursos, enunciados e argumentos é preciso refletir também acerca das limitações coletiva e individualmente de cada sujeito. Alguns conseguirão desenvolver um trabalho mais adequado aos propósitos estabelecidos pelo professor, outros demonstrarão mais dificuldades em identificar o que carece de ser reavaliado no próprio, portanto, a forma como o educador aborda e discute determinadas questões podem ou não os incentivar na solução do que é esperado para o ano/ciclo.

A maneira como o professor intervém na produção do aluno pode fazê-lo recepcionar determinado conhecimento ou criar um processo de repulsa. Acreditamos que não seja a objeção de nenhum educador que os estudantes enxerguem as readequações no texto como proposta negativa, mas como ação capaz de compartilhar o que se sabe e o que se pretende aprender.

Entendemos, ainda, que as possibilidades são gestadas na prática de sala de aula e adequada a cada contexto de uso da linguagem. Escrever, ler, revisar, pesquisar e refletir simbolizam os elementos-chave para o trabalho com a ortografia na adequação do texto às diversas situações comunicativas tendo em questão que sempre escrevemos para alguém a partir de um determinado contexto, portanto, o ensino ortográfico amplia as decisões que carecem de ser tomadas na competência linguística inserida em cada forma de escrever.

Do texto ao contexto: *corpus* e análises da ortografia no texto

Ao longo de todo o processo educacional, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental a aprendizagem se dá de forma sequencial e o ensino da ortografia inicia-se desde os primeiros dias na escola, começando pela identificação das letras

do alfabeto às propostas de leitura das palavras e frases.

Ao aprender o alfabeto, a criança começa a vincular as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases até chegar no entendimento e conhecimento necessário para a produção de um texto. Mesmo com esse aprendizado iniciado logo ao ingressar na escola sempre é comum ocorrer em todas as etapas de escolaridade os desvios ortográficos, visto que a “aquisição ortográfica tem tomado o erro ortográfico como um dado que se manifesta através de grafias heteróclitas” (MIRANDA, 2011, p. 4).

Ao aprender ler e escrever a criança entende as mudanças que as palavras vão sofrendo e as atividades escolares, nesse sentido, esperam que o estudante demonstre o conhecimento na prática, por meio de avaliações, exercícios, elaboração de textos, leituras e outras metodologias desenvolvidas pelo professor com vistas a fomentar o desempenho discente.

Em virtude de enxergar no texto as possibilidades de ensinar ortografia de maneira contextualizada, apresentaremos a seguir pequenas produções de alunos dos anos iniciais do ensino básico desenvolvidas Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão. Como forma de esclarecimento, reiteramos que as atividades foram realizadas em homenagem ao Dia das mães, em maio de 2018, cuja temática era “Bilhetinho para a Mamãe”. Sendo assim, para este trabalho selecionamos apenas quatro produções como *corpus* de análise.

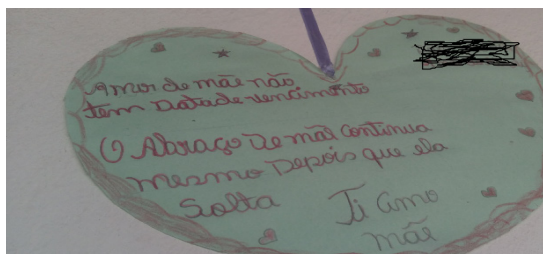


Figura 1: BILHETINHO À MAMÃE

A análise sucinta que podemos fazer acerca da produção é que a aluna tem noção de texto, contudo, emprega letras maiúsculas na continuação do texto e, além disso, mantém a ausência da pontuação, substituindo o fonema “e” na frase enfática “te amo, mãe” pela vogal “i”, embora essas questões possam ser visibilizadas no texto, a mensagem e sua contextualização permanecem, o que nos leva a compreender que a estudante, aos poucos, está se encontrando no seu processo de alfabetização.

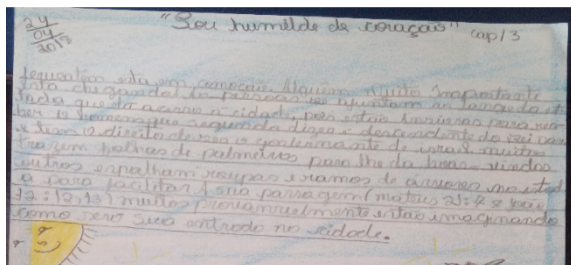


Figura 4: BILHETINHO À MAMÃE

No quarto e último texto analisado, percebemos que o aluno tem muito a dizer e, de fato, o faz colocando em cena todo seu processo de alfabetização e letramento. Em relação aos textos anteriores apresenta menos desvios ortográficos, contudo, emprega letras maiúsculas no meio do texto não se atentando para a questão da pontuação, além disso, utiliza-se dos discursos do Livro Sagrado para inferir qualidade ao próprio texto e, de certo modo, promove sem saber, um processo de intertextualidade com as experiências de outras leituras.

Em comparação aos demais textos, a produção em análise nos mostra que o processo de letramento do sujeito se encontra um pouco além dos demais produtores, embora isso não desmereça a funcionalidade de enxergar no texto o espaço para ampliação dos nossos discursos.

Algumas trocas entre letras em que os sons parecidos puderam ser perceptíveis na escrita dos alunos e tais desvios são comuns no tratamento do texto e na compreensão da linguagem, sendo que muitos, ainda não diferenciam o uso coloquial das formas de polidez na fala, ocorrendo no principiar da escolarização pelo simples fato de que “não há isomorfia perfeita” (KATO, 1986, p. 41).

Ao vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem da ortografia no texto é necessário considerar o contexto de produção e as experiências dos sujeitos envolvidos para que o texto não simbolize apenas um pretexto de análises de regras, muitas vezes, incompreensíveis pelos estudantes. Outra questão que se faz necessária no tratamento da ortografia é reconhecer que existem atividades simples e complexas e que nem sempre todos os sujeitos estão no mesmo nível de letramento, por isso, orientar pedagogicamente os alunos quanto as diferenças da fala e da escrita significa instrumentalizá-los.

Há letras na língua portuguesa, que, na fala, podem assumir diferentes sons que, às vezes, são fruto das diferenças dialetais ou de razões internas da língua. Um exemplo disso é a letra x que, dependendo da palavra, pode ter som de [s], [z], [ʌs], [ks]. Também pode ocorrer que um mesmo fonema admita diversas representações na escrita, como o [s] que pode ser grafado c, ç, ss, s, x, xc, sc, sç. Nesse caso, a razão para essas múltiplas representações será a etimologia da palavra, o que não é do conhecimento da criança. (CIELO; DAPIAN, 2003, p. 6)

Estudar a linguagem é enxergá-la com suas mudanças e compreender que a ortografia é parte relevante para a proposição dos enunciados e a função de comunicar é entender que a língua é um elo entre todos os contextos: social, político, educacional,

religioso e cultural, por isso, a escrita é vista como forma de interação entre os sujeitos e esclarecer tal intenção nas práticas escolares é necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este trabalho ampliar o conhecimento acerca do contexto ortográfico e direcionar os olhares para o aprendizado de como o texto pode ser trabalhado no contexto de aprendizagem, sem esquecer a relevância da ortografia no ensino básico.

Conhecer, estudar e praticar a escrita favorece amplo conhecimento linguístico e contribui com a aquisição vocabular do sujeito que pode influenciá-lo positiva ou negativamente no momento da produção, saber sempre para quem e por quais motivos escrevemos estabelece confiança ao ato de aprender.

Sendo assim, a criança, mesmo não tendo o domínio da norma culta da língua, tem um conhecimento linguístico e notacional que colabora em sua aprendizagem e ao chegar na escola já agrega seus conhecimentos linguísticos e cognitivos ao saber adquirido no ambiente escolar, pois os desvios cometidos tanto na grafia quanto na fala influenciam na aprendizagem do aluno.

Por fim, sabemos que a proposta de ortografia na escolarização dos sujeitos precisa ser contínua, sem desconsiderar os múltiplos saberes que cada um traz para o ambiente de formação. Sabemos ainda que outras pesquisas podem contribuir com o esclarecimento do ensino ortográfico no estudo e na produção do texto, já que aprender se constitui como necessidade humana.

REFERÊNCIAS

CIELO, Maria do Carmo Pivetta; DALPIAN, Laurindo. O ensino de Ortografia no Ensino Fundamental. In: **Letras e Comunicação**. Santa Maria, 2003. Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/viewFile/661/613>. Acesso em: 07 jul. 2018.

GIL NETO, Antônio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GOMES, Rejane Radtke. **A importância da descrição e análise dos 'erros': como identificar e trabalhar as dificuldades recorrentes na escrita dos alunos**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/A-import%C3%A2ncia-da-descri%C3%A7%C3%A3o-e-an%C3%A1lise-dos-erros-como-identificar-e-trabalhar-as-dificuldades-recorrentes-na-escrita-dos-alunos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

HORTA, Inês Vasconcelos; MARTINS, Margarida Alves. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. In: **Análise Psicológica**, XXII, 213-223, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a19.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

WERTZNER, Haydée Fiszbein; SANTOS, Perla Isabel dos; NEVES, Luciana de Oliveira Pagan. Ocorrências de erros fonológicos de acordo com a gravidade em crianças com transtorno fonológico. In: **Revista CEFAC**, jul./ago. 16(4):1133-1141. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n4/1982-0216-rcefac-16-4-1133.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

- KATO, Mary. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Aprendizagem e ensino da ortografia nas séries iniciais**. 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Aprendizagem-e-ensino-da-ortografia-nas-séries-iniciais.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- MORAIS, Arthur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NOGUERIA, Sônia Maria. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob enfoque Historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.
- SOUSA, Ivan Vale de. Ensino de leitura na escola: sujeitos e contextos. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica em perspectivas: olhares múltiplos na formação leitora**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.
- SOUSA, Ivan Vale de. Leitura interdisciplinar de imagens estáticas na escola. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). **Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017b.
- SILVA, Eneucy de Souza Coelho. **Ortografia: análises e reflexões sobre sua importância na Língua Portuguesa**. Monografia. Niterói: Universidade de Cândido Mendes, 2005. Disponível em <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ANEUCY%20DE%20SOUZA%20COELHO%20E%20SILVA.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- TERRA, Ernani. **De acordo com o Acordo: as novas regras da ortografia**. Curitiba: Ibpex, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 3 A 9 ANOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Letícia Saminez da Silva

Faculdade do Maranhão – FACAM

São Luís – Maranhão

Jaina Milhomem Rezende

Faculdade do Maranhão – FACAM

São Luís – Maranhão

Michelle Fonseca Coelho

Faculdade do Maranhão – FACAM

São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente estudo objetiva-se, por abordar a importância da articulação do professor na Alfabetização das crianças de três a nove anos, sendo observado a necessidade do uso da fonética e fonologia no aprendizado do aprendiz, assim, buscou-se apresentar a relação com a aquisição da linguagem e da escrita a partir da necessidade do professor em articular bem as palavras para que eles possam entender e diferenciar cada som e letras que existem. Sabe-se que, a prática constante para o reforço da aquisição fonética e fonológica deve contribuir para o desenvolvimento da decodificação de palavras escritas ou faladas através de como os sons são articulados no ato da fala, a aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua

representação na escrita. Destarte, o professor alfabetizador deve construir o interesse no processo fonético e fonológico para que ele possa influenciar o educando a indagar a importância dos sons e das palavras, mesmo em aspectos formais ou informais, aprimorando não só o seu conhecimento, mas também, o seu domínio com a língua de origem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Fonética. Fonologia.

ABSTRACT: The present study aims to address the importance of teacher articulation in the literacy of children from three to nine years of age, with the need to use phonetics and phonology in apprentice learning. acquisition of language and writing from the teacher's need to articulate the words well so that they can understand and differentiate each sound and letters that exist. It is known that constant practice for reinforcing phonetic and phonological acquisition should contribute to the development of the decoding of words written or spoken through how sounds are articulated in the act of speech, the acquisition of writing is closely linked to phonological awareness, since in order to master the written code, it is necessary to reflect on the sounds of speech and its representation in writing. Thus, the literacy teacher must build interest in the phonetic and phonological process so that he can influence the learner to inquire the

importance of sounds and words, even in formal or informal aspects, improving not only his knowledge, but also his with the language of origin.

KEYWORDS: Literacy. Phonetics. Phonology.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se abordar a importância da articulação do professor na alfabetização das crianças de três a nove anos, sendo observado a necessidade do uso da fonética e fonologia no aprendizado do aprendiz. Desta forma, é necessário apresentar a relação com a aquisição da linguagem e da escrita a partir da necessidade do professor em articular bem as palavras para que eles possam entender e diferenciar cada som e letra que existe.

Quando a criança começa a estudar, a primeira preocupação dos pais é escolher a melhor escola para colocar os seus filhos. Logo, procuram as que tem a melhor estrutura ou quando são de escola pública, as que possuem vagas para colocá-los, por conseguinte, esquecem-se do principal: os professores, se eles são qualificados para atender a todo o tipo de dificuldade de aprendizagem e quais serão os métodos usados na alfabetização dessas crianças.

A partir do início, na sala de aula, o educador terá o papel de desenvolver a aprendizagem como a leitura e a escrita. Nessa situação, será necessário que este, saiba articular bem as palavras para que o educando possa compreender melhor os sons da fala. Nesse caso é de suma importância ele ter uma noção sobre fonética e fonologia pois, ambas têm um ponto em comum: referem-se a linguagem humana, ou seja, a língua e a fala.

Então, é necessário que, o professor tenha cuidado ao ensinar, principalmente quando a criança tem alguma dificuldade na aquisição das palavras, para assim, ele começar a alfabetizar. Nessa situação, é importante ele articular e gesticular, até porque ao ouvir, dependendo da forma, a criança perceberá que as palavras possuem as mesmas pronúncias, porém significados e grafias diferentes chegando em um ponto crucial para haver a aquisição da leitura e escrita.

Desde cedo, elas têm o acesso à linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. O professor terá o papel fundamental de fazer com que elas possam compreender a junção das letrinhas. A todo o momento as crianças que serão alfabetizadas estão em contato com a escrita, seja ao ir na rua e ver vários *outdoors* no caminho com placas de anúncio, os produtos usados no seu lanche e até mesmo os bilhetinhos escritos pelos professores.

A escrita está em toda parte e esse então será o desafio para o educador: ensiná-las a juntar as sílabas e formar os sons. Sendo assim um processo na alfabetização inicial, é nesse momento da linguagem verbal que elas encontram cada significado das letras e não fazem apenas letras isoladas, ou seja, sem significados.

A formação acadêmica desse profissional será um ponto fundamental, ainda mais quando se fala em Educação Infantil, ou seja, a alfabetização. Será necessário ele ter o conhecimento dos fonemas que são as unidades sonoras utilizada para formar e distinguir palavras e os grafemas que vem a ser os símbolos gráficos utilizados para constituir palavras.

É importante que, o educador, ao começar a alfabetizar, desperte a consciência fonológica em seu educando, vindo a ser um conhecimento dos sons da língua e que também consiste em fazer o desenvolvimento das habilidades de identificar e utilizar os sons de maneira adequada facilitando assim o processo de alfabetização.

No momento em que o educando inicia sua vida escolar, surgirá a responsabilidade do professor na educação dessa criança, sendo necessário que este saiba articular as palavras para que o aluno possa compreender os sons, a distinguir os fonemas e ter uma consciência fonológica. É necessário que, o educador tenha uma noção do que vem a ser fonética e fonologia e que ele saiba utilizá-las na alfabetização de seus educandos.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o momento crucial em que o aluno começa a fortalecer o seu contato com o vocabulário de seu idioma. É através da fala que a criança, ao adquirir suas primeiras palavras, começa a interagir no mundo social e com os seres humanos. A relação oral é que favorece o seu desenvolvimento com a escrita e aquisição do conhecimento. Para isso, é preciso começar a desenvolver essas habilidades para que não ocorram atropelamentos usuais na explicitação da linguagem.

É necessário que a criança tenha o que chamamos de Consciência Fonológica, considerada um fator fundamental na aprendizagem de leitura e escrita alfabética. De acordo com Cielo (2002),

Todos os tipos de habilidades em consciência fonológica existem a partir dos 6 anos de idade. Aos 4 e 5 anos, a habilidade em consciência fonêmica foi ausente. Aos 4 anos considerou-se consolidada a habilidade em consciência de palavras e de sílabas, aos 5 e 6 anos consolidou-se a habilidade em consciência de palavras, de rimas, de sílabas e aos 6 anos, também a habilidade em detectar fonemas. Aos 7 e 8 anos, todos os tipos de habilidades, incluindo a consciência fonêmica, parecem solidificados. (CIELO, 2002)

Ainda conforme descrito por Cielo (2002), aos 4 anos, a criança deve ter a noção de palavras, por isso, após os 3 anos a ênfase pode ser dada às atividades que desenvolvam esse aspecto. A partir dos 4 anos, atividades que visam a consciência silábica, rima e aliteração precisam ser estimuladas, visto que aos 6 anos estas habilidades já devem estar consolidadas. Aos 6 anos, atividades de consciência fonêmica podem ser implantadas.

Desse modo, é de suma importância que o professor conheça a estrutura de sua língua, principalmente a parte fonológica na qual vai dar ênfase ao desempenho da

criança na leitura e na escrita. Adams (2006) afirma que, “a fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção dos sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados [...].”

Logo, a internalização do saber linguístico não é só dominar sua estrutura, mas sua essência e suas diversas possibilidades oferecidas pela língua materna. De fato, o seu domínio é fundamental para o processo de ensino pois, é necessário o auxílio do professor através das atividades pedagógicas que ele estará executando. A fonética e fonologia também reflete no desempenho da escrita. Com isso, se exige uma atenção maior na compreensão das palavras.

As manifestações da consciência fonológica dependem muito do aprendiz ou até mesmo de como este professor irá fazer para ter a devida capacidade de armazenar essas informações. Estes profissionais devem ter o cuidado na função de informante principalmente quando se trabalhar com a alfabetização de crianças de 3 a 9 anos, devendo preocupar-se em falar os sons compassadamente, pois dependendo do aluno ele poderá não compreender.

A consciência fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas. (MAGALHÃES, 2013, p. 02)

Desse modo, quando falamos em algumas dificuldades na compreensão e até mesmo na aprendizagem temos com muita frequência as que envolvem os sons da fala como a *dislalia* e a *dislexia disfonética*, nos quais estes poderão dificultar na aquisição da linguagem falada e escrita como aprender um vocabulário novo, encontrar palavras certas, diferenciar palavras simples ou até mesmo trocar as letrinhas de lugar.

a. Dislalia

De acordo com Silva (2009), a criança nasce com uma capacidade inata de aprender, e o conhecimento e desenvolvimento da criança dependem de estímulos externos, ou seja, exposição ao meio. Para que se adquira conhecimento, deve haver uma transferência e conseqüente assimilação, de forma que o professor é o mediador da aprendizagem.

Para Vygotsky (1989), devido à necessidade de comunicação leva o homem a criar sistemas de linguagem. A linguagem é, portanto, uma etapa posterior ao conhecimento, por meio do qual expressamos nossos pensamentos e implica diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita, forma de materialização.

Desse modo, o termo refere-se às crianças que convivem com essas dificuldades que envolvem a recepção e a produção dos sons para formar palavras podendo haver troca e acréscimo de fonemas. Como por exemplo, substituir um fonema pelo outro como **faca** por **vaca** ou ainda a omissão das letras ou sílabas: **braço** por **baço**.

Nessa situação, esse é um distúrbio que acomete a fala sendo caracterizada pela

dificuldade em articular as palavras. Um exemplo bem simples sobre esse problema é o caso do Cebolinha da “Turma da Mônica”, que tem essa dificuldade em pronunciar os fonemas podendo prejudicar na alfabetização, tendo uma falha tanto na fonética quanto na fonologia.

b. Dislexia disfonética

Esse também é um problema que dificulta a alfabetização das crianças. Esta, assim como a dislalia, consiste na dificuldade em reconhecer e executar os fonemas e grafemas como por exemplo as letras j e g, este poderá ter uma dificuldade tanto na escrita de palavras com essas letras como em ouvir e pensar que elas são iguais.

A prática constante para o reforço da aquisição fonética e fonológica deve contribuir para o desenvolvimento da decodificação de palavras escritas ou faladas através de como os sons são articulados no ato da fala, ou seja, de acordo com Capovilla (1998), no processo de aquisição da escrita se exige que o educando reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica. A aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

Conforme Oliveira (2013), para que se reconheçam as particularidades de aprendizagem da língua é necessário que o professor seja capaz de,

Perceber que o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português); perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipóteses que ele formula, e reformula, sobre este sistema; perceber que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever; perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz; perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento. (OLIVEIRA, 2013)

Com base nisso, Lopes e Minervino (2015) corroboram que a consciência fonológica é dividida em níveis, sendo estes: consciência da sílaba, consciência de elementos intra-silábicos e consciência fonêmica. A consciência de sílaba e de elementos intra-silábicos permite que o sujeito reconheça rimas, unidades fonológicas semelhantes no final das palavras (**mamã**o/fogã**o**), e reconheça também unidades fonológicas semelhantes no início das palavras (**pata**/**pan**ela) que são as aliterações 4,7. A consciência de sílaba e de fonemas além de auxiliar na aquisição da leitura, é forte preditora para o domínio da escrita. Entre todas essas tarefas, a consciência fonêmica é considerada o nível mais complexo da consciência fonológica 4,8.

Logo, o professor alfabetizador deve construir o interesse no processo fonético e fonológico para que ele possa influenciar o educando a indagar a importância dos sons e das palavras, mesmo em aspectos formais ou informais, aprimorando não só o seu conhecimento, mas também o seu domínio com a língua de origem.

É necessário que haja uma interação entre a convenção ortográfica e o método desenvolvido na reprodução da fala, com o intuito de garantir a rentabilidade educacional do alfabetizando. Então, é interessante observar que o educador se torne gradualmente o mediador de um olhar que permite ir além das meras observações sobre o mundo. D'Angelis salienta a importância da capacitação na língua materna:

A capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas supõe instrumentos próprios da linguística que devem ser incorporados na formação do professor (noções fundamentais de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística textual e sociolinguística). Essa é uma proposta há muito tempo defendida e justificada pela Linguística para a formação do professor de língua materna em nosso país. (D'ANGELIS, 2012, p.144).

Desse modo, o MEC (2015) salienta em uma pesquisa que mede a proficiência em leitura, escrita e matemática que de cinco crianças ao menos uma não sabe ler e muito menos compreender frases. Isso significa que o reforço fonético–fonológico não está sendo desenvolvido corretamente, dificultando a aprendizagem do aluno.

MÉTODO DA BOQUINHA

Um dos métodos usados por professores que trabalham no desenvolvimento da aquisição da linguagem é o método da boquinha. Essa metodologia consiste em ajudar as crianças a descobrirem que os sons que elas ouvem possuem significados e assim podem desenvolver o seu aprendizado de forma eficaz.

A principal ferramenta para alfabetizar vem ser a boca, pois esta é o ponto de partida para aquisição do conhecimento dos grafemas e fonemas, ainda nele usa-se o método fonovisuarticulatório, a qual se utiliza estratégias fônicas (fonemas/sons), visuais (grafemas/letras) e as articulatórias (articulema/boquinhas). O método da boquinha é de autoria da doutora Renata Savastano Ribeiro Jardim.

Inez (2011) salienta que, para aquisição da leitura e escrita é necessário que os fonemas sejam decodificados/codificados em letras (grafemas), como é feito no processo fônico, trabalhando diretamente nas habilidades de análise fonológicas (DOMINGUEZ, 1994) e consciência fonológica e fonêmica (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002; SANTOS e NAVAS, 2002), fator primordial e *sine qua non* no processo de alfabetização (CARDOSO-MARTINS et al., 2005). Esse processo, bastante abstrato, deve ser favorecido por meio de intervenção pedagógica, mas por vezes torna-se incompreensível e dificultoso para alguns aprendizes.

Apartir disso, Inez (2011) acrescenta ainda que a proposta do Método da Boquinha aproximou-se da posição teórica rotulada por distintos autores como “construtivismo” (BEDNAR et al., 1993), Coll et al. (1990; 1993), Ferreiro (1986), enquanto define a aprendizagem como um processo ativo no qual o significado se desenvolve sobre a base da experiência - que aqui se apresenta como a consciência fonoarticulatória, uma ferramenta segura e concreta para o aprendizado da leitura e escrita, e o aluno

construiria uma representação interna do conhecimento e estaria aberto à troca, uma vez que todos aprenderiam pela mesma ferramenta, ou seja, a boca.

Desta forma, o profissional ao trabalhar com essa metodologia, tem um maior êxito com a educação de seus alunos pois, usa da sua voz e da forma de como ele abre a boca para articular os grafemas, também lhes dá uma visão para que associem as letras com objetos a qual foram mostradas.

Assim, faz-se necessário ressaltar que a metodologia usa muito a fonética articulatória, auditiva e a fonética acústica porque compreende tanto a produção quanto a recepção e transmissão da fala. Esse mecanismo de ensino não somente ajuda pessoas com dificuldade na aprendizagem, mas como qualquer pessoa, estimulando as suas habilidades.

A partir desse método o educador usará a articulação em suas aulas, as pronúncias das letrinhas serão bem articuladas para que a criança faça a distinção delas, aprenderão a associar letras aos sons ou imagens, ainda mais quando o professor gesticular, para que a criança tenha facilidade em aprender. E desta forma o educando não terá mais problemas em distinguir e escrever palavras que possuem o mesmo som.

Atenta a questão, Liza (2009) expõe que o linguista americano Bloomfield, propositor do módulo fônico desse método, defende que a aquisição da linguagem é um processo mecânico, ou seja, a criança será sempre estimulada a repetir os sons que absorve do ambiente. Assim, a linguagem seria a formação do hábito de imitar um modelo sonoro.

Os usos e funções da linguagem, neste caso, são descartados (em princípio), por se tratarem de elementos não observáveis pelos métodos utilizados por essa teoria, dando-se importância à forma e não ao significado. No tocante à aquisição da linguagem escrita, a fônica é o intuito de fazer com que a criança internalize padrões regulares de correspondência entre som e soletração, por meio da leitura de palavras das quais ela, inconscientemente, inferir as correspondências soletração/som.

Liza (2009) explicita que, de acordo com esse pensamento, o significado não entraria na vida da criança antes que ela dominasse a relação, já descrita, entre fonema e grafema. Nesse caso, a escrita serviria para representar graficamente a fala. O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras) e usa, em princípio, textos produzidos especificamente para a alfabetização.

Entretanto, o maior objetivo desse método é fazer com que o aluno comece a aquisição da linguagem com um ensino que leve a criança a aprender novos vocabulários, encontrar palavras certas, sabendo também diferenciá-las. Sobretudo, fazer com que esse educando tenha uma consciência fonológica que vem a ser um conhecimento maior dos sons da língua e que neste processo, seja capaz de desenvolver a habilidade de identificar e manipular os sons, ou seja, os fonemas e grafemas. Nesse momento o processo de alfabetização será concluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o quanto é importante o profissional alfabetizador usar da articulação para ajudar os seus alunos na compreensão dos fonemas e grafemas, mas também no processo da leitura e escrita. Torna-se mais fácil quando este utiliza o método da boquinha para auxiliar nesse processo, sabemos que não é tão fácil ser usado pois falta pessoas qualificadas para trabalhar em atividades que envolvem esse método.

Em vista disso, suponhamos que quando o educador faz uso da articulação sabemos que se torna mais fácil a aprendizagem, não há tanta confusão quanto ao uso ou troca das letras, quando não é desenvolvido a capacidade de identificá-las, poderá ocorrer no futuro alguma dificuldade em ler e escrever.

Após as pesquisas bibliográficas, vimos que existem vários alunos analfabetos nas séries iniciais de crianças com três a nove anos podendo se estender ainda mais essa faixa etária. Essa situação depende também de como o professor passou a informação ou se a criança tem alguma dificuldade para compreender.

Nessas dificuldades encontram-se principalmente as que envolvem os sons da fala, por isso esse trabalho vem com o intuito de esclarecer o quanto é importante a articulação. E ainda quando se vem utilizando o método fonovisuarticulatório, a aula vem a ser mais produtiva no sentido de que as crianças consigam guardar a informação com maior facilidade.

Diante dos argumentos apresentados, a introdução da Fonética e Fonologia nas escolas se torna um quesito importante para a construção do processo de aprendizagem, simbolizando uma interação completa do conhecimento através do papel do educador na alfabetização dessas crianças.

Portanto, quando o profissional articula as palavras vimos que eles fazem uso da fonética articulatória, auditiva e acústica podendo muito ajudar na consciência fonológica que vem a ser a capacidade de armazenar e identificar os grafemas. Quando isso ocorre, o aluno torna-se alfabetizado até os nove anos e este não terá nenhuma dificuldade no entendimento, na interpretação ou quando ele for escrever algo em que as palavras possui a mesma pronúncia.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mikaelly; SANTOS, Allana; SOUZA, Marcela. **Contribuição da Fonética e Fonologia na Formação do Professor de E/LE**. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1550/760>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

BEDNAR, A. K.; CUNNINGHAM, D.; DUFFY, T. M.; PERRY, J. D. Theory into practice: how do we link?. In: ANGLIN. Instructional technology: past, present and future. Denver: Libraries Unlimited, 1993.

BESSE, J. **La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école obligatoire**. In: Actes du colloque international premier contact avec l'écriture et la lecture. Rhodes: Helidoni. 1989.

BIMONTI, Rafaela de Paula. **A Importância da Consciência Fonológica na Educação Infantil**. 2008. 1 v. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização Lato Sensu em Distúrbio de

Aprendizagem, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem - Crda, São Paulo, 2008.

BORGES, Daniela. **Como diferenciar Desvio Fonológico de Desvio Fonético?** 2015. Disponível em: <<https://ericasitta.wordpress.com/2015/10/25/como-diferenciar-desvio-fonologico-de-desvio-fonetico/>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CAMPOS, Rafaela. **A consciência fonológica no processo de alfabetização.** Equipe de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/a-consciencia-fonologica-no-processo-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CAPELLINI, S.A. & CIASCA, S.M. **Aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura.** Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia. 1 (1), 1999.

CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J. MACEDO, E. C. **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar.** São Paulo: EDUNISC, 1998.

CIELO, C.A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Pró-Fono 14 (3): 301-312, 2002.

COLL, C. **Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.** In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza, 1990. v .2, p. 435-53,.

COLL, C. S.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. - **El constructivismo en el aula.** Barcelona: Editorial Graó, 1993.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Conquistar ou construir a escrita?** A definição de uma ortografia no ashaninka do Rio Amônia. Leitura: teoria & prática, Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 24, p. 3-19, 1994.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Fonética e Fonologia na Formação de Professores Indígenas.** 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n4p324/26095>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FERREIRO, E. **Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mejico:** siglo xxi. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa.** 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Gabriela. **Sobre a consciência fonológica.** Em: LAMPRECHT, Regina e colab. Aquisição fonológica do português. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONOAUDIOLOGIA, Centro de. **Dislalia.** Disponível em: <<http://www.centrodefonoaudiologia.com/dislalia/>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FONSECA, Larissa Coutinho. **Alfabetização e o Método das Boquinhas.** Disponível em: <<https://www.papodaprofessoradenise.com.br/alfabetizacao-e-o-metodo-das-boquinhas/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GONZÁLEZ, Eugenio; COLABORADORES, e. **Necessidades Educacionais Específicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 440 p. Coordenador: Maria Arrillaga.

GOMBERT, J. **Le developpement metalinguistique**. Paris: P.U.F. 1990.

LIZA. **O Método Fônico de Alfabetização**. 2009. Espaço Educar. Disponível em: <<https://www.espacoeducar.net/2009/01/o-mtodo-fnico-de-alfabetizao.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. [S.l.]: Editora Contexto, 2009.

LOPES, Adna Pontes Neves; MINERVINO, Carla Alexandra da Silva Moita. **Consciência Fonológica em Adultos Não Alfabetizados**. 2015. Revista CEFAC. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n5/1982-0216-rcefac-17-05-01466.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

LURIA, A. **The development of writing in the child**. In: M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley. 1983.

MARRA, Bárbara Andrade; MORAIS, Aline Domingues. **Influência da oralidade escrita: Alçamento de vogais pretônicas e postônicas**. 2009. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, 2009.

MARTINS, M. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA. 2000.

MARICATO, Cristiane Carminati. **Alfabetização Fônica**. 2013. Disponível em: <<https://espacoalfaletrar.blogspot.com.br/2013/05/alfabetizacao-fonica.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MORALES, Félix; LAGOS, Daniel. **Manual de Fonología Española**. 4ª Ed. Chile: Editorial Puntángenes de la Universidad de Playa Ancha, 2000.

MORENO, Ana Carolina; RODRIGUES, Mateus. **Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC**: Governo divulgou os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização 2014. Exame mede proficiência em leitura, escrita e matemática... 2015. Do G1, em São Paulo e em Brasília. Atualizado em: 18/09/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Ceale: UFMG, 2005.

OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian; ALEXIUS, Sofia Cristina. **A Importância da Fonética e da Fonologia na Formação do Professor da Alfabetização e das Demais Fases Escolares**. 2015. Disponível em: <<http://intranet.uniameica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/296>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PSICO09, Inez -. **Método das Boquinhas**. 2011. Disponível em: <<http://psico09.blogspot.com/2011/08/metodo-das-boquinhas.html>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Orgs.) *Distúrbios de leitura e escrita*. Barueri: Manole, 2002.

SANTOS, R.; COSTA, A. **A natureza dos erros ortográficos**. Curso de extensão: Estudos em Leitura e escrita. FAPA, 2008.

SILVA, D. M. A. **Dificuldades de aprendizagem: dislalia e disgrafia**. Brasília: Faculdade Albert Einstein, 2009.

SILVA, C; ALVES Martins; ALMEIDA, L. **A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica**. Psicologia – Teoria, Investigação e Prática, 1,

5-24. 2001.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa. Universidade Aberta. 1998.

SINCLAIR, A; BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, J. **Children's thinking about language and their acquisition of literacy**. In. J. Downing & R. Valtin (Eds.). *Language awareness and learning to read*, 79-92. New York: Springer-Verlag.

SANTOS, Paula Perin dos. **Distinção entre Fonética e Fonologia**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues/distincao-entre-fonetica-e-fonologia/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA FILHO, Marinho Celestino de; TELES, Iara Maria. **Fonética X Fonologia: Relações/ Implicações no Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2013. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/fonetica-x-fonologia-relacoes-implicacoes-no-ensino-e-aprendizagem-da-lingua-portuguesa--3>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

TUNMER, W., & ROHL, M. **Phonological awareness in reading acquisition**. In: D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag. 1991.

A INTERAÇÃO MULTILATERAL NO ENSINO DE LINGUAGENS MEDIADO PELA TECNOLOGIA DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL VIDEOCONFERÊNCIA

Naziozênio Antonio Lacerda

Universidade Federal do Piauí

Coordenação de Letras Vernáculas

Teresina-Piauí

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a interação multilateral no ensino presencial mediado pela tecnologia do gênero discursivo digital videoconferência em aulas de linguagens para o ensino médio. Para fundamentação teórica desta pesquisa, busca-se aporte em Marcuschi (2004), a respeito de gênero discursivo em ambiente virtual de áudio e vídeo; em Leffa (2011) e Valente (2013), no tocante à interação multilateral; e em Cruz e Barcia (2000) e Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013), sobre a videoconferência. Na metodologia deste trabalho, adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa, o método da observação participante e a técnica da entrevista semiestruturada, seguindo o viés da linguística aplicada. Os participantes da pesquisa são 01 (um) professor da área de linguagens e 20 (vinte) alunos do primeiro ano do ensino médio, matriculados no Programa de Mediação Tecnológica, ofertado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI). Constata-se a ocorrência dos três tipos de interação multilateral no ensino mediado pela tecnologia videoconferência:

de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos, sendo que o tipo de interação multilateral predominante é o de um para muitos. Os resultados da entrevista com os alunos mostram que 70% dos entrevistados consideram ótima a interação multilateral na videoconferência; 20% entendem que a interação é boa; 10% afirmam ser regular; e nenhum aluno (0%) classifica a interação como ruim. Conclui-se que a interação multilateral é imprescindível nas aulas de linguagens para o ensino médio com a mediação tecnológica da videoconferência, tornando o ensino-aprendizagem mais interativo.

PALAVRAS-CHAVE: Interação multilateral. Mediação tecnológica. Videoconferência.

ABSTRACT: The aim of this research is to analyze the multilateral interaction in classroom teaching mediated by the technology of the digital discursive genre videoconferencing in language classes at high school. As for the theoretical foundation of this research, it is sought input in Marcuschi (2004), regarding discursive genre in virtual audio and video environment; in Leffa (2011), and Valente (2013), on the subject of multilateral interaction; and in Cruz and Barcia (2000) and Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013) on videoconferencing. In the methodology of this work is adopted the qualitative approach of research, the method of

observation and the semi-structured interview technique, following the bias of applied linguistics. The participants are 01 (one) teacher in the area of languages and twenty (20) of the first year of high school students, enrolled in Technological Mediation Program, offered by the Department of Education and Culture the State of Piauí (SEDUC-PI). It is noticeable the occurrence of three types of multilateral interaction in the digital videoconferencing genre: from one to many, many to one and many to many. Withal, the predominant type of multilateral interaction is one to many. The results of the interview with the students show that 70% of respondents consider the multilateral interaction in video conferencing as great; 20% understand the interaction as good; 10% claim to be regular; and no student (0%) rate the interaction as bad. It is concluded that the multilateral interaction is essential in language classes for high school with the technological mediation of videoconferencing, thus making the teaching-learning process more interactive.

KEYWORDS: Multilateral interaction. Technological mediation. Videoconferencing.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado que o cenário educativo vem mudando e dando espaço ao ensino moderno por meio de tecnologias, no qual o professor pode ministrar aulas para várias turmas no mesmo momento e situadas em diferentes lugares, fazendo com que o conhecimento chegue a regiões onde a educação ainda não se configura de forma eficiente.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) contribuem para multiplicar as possibilidades educativas, com a ampliação dos espaços e tempos de ensinar e aprender e propiciam maiores possibilidades de interação, tornando o ensino-aprendizagem mais interessante e interativo e facilitando a contextualização dos temas estudados.

No atual contexto, as tecnologias de comunicação permitem cada vez mais escolhas de interação, podendo os falantes estabelecer comunicação em tempo real ou virtual, sem necessariamente manter o contato físico, ou seja, a conversa face a face, por meio da mediação tecnológica, especialmente pela tecnologia da videoconferência, que dispõe de ferramentas para que a interação ocorra em tempo real.

Dessa forma, a videoconferência pode ser uma valiosa ferramenta educacional para o processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve a muitos fatores, dentre os quais Garcia (2011) aponta: proporciona economia de tempo e de recursos, evitando deslocamentos; possibilita o trabalho colaborativo, permitindo que alunos de culturas distintas atuem juntos na solução de um problema; favorece a comunicação entre pessoas geograficamente distantes; permite a troca de documentos e programas e cursos; facilita a circulação de informação; e possibilita a tomada de decisão em grupo com pessoas em locais distintos. A esses fatores enumerados, acrescentamos

maiores possibilidades de interação entre os participantes.

O uso das tecnologias na educação tem sido objeto de discussão em todo o mundo. Para utilização adequada da videoconferência, professores e alunos devem primeiro conhecê-la para não subutilizar os seus recursos tecnológicos e as possibilidades educativas. Então, uma pesquisa sobre a interação na videoconferência é importante para maior conhecimento das funcionalidades para fazer conexões criativas e interativas, contribuindo para uma maior reflexão sobre a mediação tecnológica na aprendizagem.

Para essa reflexão sobre a mediação tecnológica, procuramos pesquisar o seguinte problema real: Como ocorre a interação na videoconferência em aulas de linguagens ministradas com mediação tecnológica?

Assim, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a interação multilateral no ensino presencial mediado pela tecnologia na videoconferência em aulas de linguagens para o ensino médio.

Para levar a efeito o nosso objetivo, organizamos este trabalho em quatro seções. Na primeira, definimos a videoconferência como gênero discursivo em ambiente digital (CRUZ; BARCIA, 2000; GARCIA; MALACARNE; TOLENTINO-NETO, 2013; MARCUSCHI, 2004); na segunda, discutimos a interação multilateral na videoconferência (BAKHTIN, 2006; BERLO, 1991; LEFFA, 2011; MORALES, 2011; MÜLLER, 2002; PRIMO, 2000; TRAVAGLIA, 2015; VALENTE, 2003); na terceira, abordamos o percurso metodológico para geração de dados; e na quarta, analisamos a interação multilateral em aulas de linguagens mediadas pela videoconferência.

2 | O AMBIENTE DIGITAL DA VIDEOCONFERÊNCIA

A videoconferência é um tipo de gênero discursivo digital, essencialmente institucional, que trata de um tema específico para participantes definidos, acontece em um tempo previsto de realização e tem finalidades relacionadas ao trabalho ou à educação.

Cruz e Barcia (2000, p. 3) definem a videoconferência como “uma tecnologia que permite que grupos distantes, situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes, comuniquem-se ‘face a face’, através de sinais de áudio e vídeo, recriando, a distância, as condições de um encontro entre pessoas”.

Embora a videoconferência tenha uma larga aplicação no mundo corporativo e venha ganhando espaço nas áreas de direito, engenharia, agricultura e de saúde, tem enormes possibilidades na área de educação (cursos diversos e de formação continuada para capacitação docente, bancas examinadoras de pós-graduação, reuniões de projetos interinstitucionais, educação a distancia, ensino presencial mediado, etc.), uma vez que permite uma interação permanente, em tempo real.

Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013) classificam a videoconferência em dois tipos: ponto a ponto (conectando um local a outro) e multiponto (ligando mais do

que dois locais).

A videoconferência ponto a ponto permite, no caso do ensino, que os participantes tenham acesso a recursos que não estão presentes na sala de aula ou na escola. Pode ser centrada no professor como transmissor de conteúdos, na atividade e no aluno.

A videoconferência multiponto estabelece a interligação de vários locais ao mesmo tempo, que pode envolver alunos, professores, especialistas e outros interessados. Esse tipo de videoconferência permite várias possibilidades: especialistas podem trabalhar conectados com grupos de alunos de várias instituições, professores podem conectar suas salas de aula com diferentes salas e muitas outras situações, conforme as necessidades.

Ao discutir os gêneros no meio virtual, Marcuschi (2004, p. 26) considera que “todas as tecnologias comunicativas novas geram ambientes e meios novos”. O autor observa que esses ambientes abrigam e por vezes condicionam os gêneros. São domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros. No caso específico da videoconferência, esta se situa em ambientes de áudio e vídeo, onde se tem voz e vídeo síncronos para cumprir as suas finalidades.

No Quadro 1, apresentamos os parâmetros que caracterizam a videoconferência no meio virtual por meio de diferentes dimensões.

DIMENSÃO	CARACTERIZAÇÃO
Relação temporal	Síncrona
Duração	Limitada
Extensão do texto	Longa
Formato textual	Turnos encadeados
Participantes	Grupo fechado
Relação dos participantes	Conhecidos
Função	Institucional Educação
Tema	Combinado
Estilo	Monitorado
Canal/semioses	Oral e escrito Som, imagem e texto
Recuperação da mensagem	Por gravação Repositório

Quadro 1-Parâmetros para caracterização da videoconferência no meio virtual

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Marcuschi (2004, p. 34-36).

Pela análise dos parâmetros do Quadro 1, observamos que a videoconferência tem um tema fixo ou previamente combinado, tempo claro ou limitado de realização com participantes definidos. É síncrona e essencialmente institucional com finalidade de trabalho ou voltado para fins educacionais. A linguagem pode ser oral ou escrita, semiotizada com som, imagem e texto.

Após a definição de videoconferência e a sua caracterização no ambiente

de áudio e vídeo, passamos a discutir a interação multilateral que ocorre no ensino mediado por esse gênero no ambiente virtual.

3 | A INTERAÇÃO MULTILATERAL NO ENSINO MEDIADO PELA VIDEOCONFERÊNCIA

A interação é um fator primordial para alcançarmos a compreensão completa do que está sendo exposto na comunicação pelos interlocutores. Então, ao pensarmos no uso das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, devemos identificar os tipos e os níveis de interação que cada tecnologia propicia, bem como as diferentes formas de linguagens passíveis de utilização durante esses processos.

Na visão de Primo (2000), o paradigma do processo de comunicação visto pela teoria da informação era compreendido como fluxo linear, que se fundamenta na transmissão linear e consecutiva de informações e na superioridade do emissor. Posteriormente esse entendimento passou para um modelo de ênfase na interação, que valoriza a dinamicidade do processo e contribui para que todos os participantes sejam atuantes na relação.

Dessa forma, a interação é um processo de natureza dinâmica e não ocorre apenas entre agentes humanos, mas também entre humanos e objetos em um determinado contexto. No entanto, ao analisar situações de ensino mediado pela tecnologia da videoconferência, este estudo foca a interação do discurso no ambiente da perspectiva dos sujeitos envolvidos (professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos).

O pressuposto de que um agente humano deveria sempre ocupar o outro polo da interação quando interagimos no nosso dia a dia tem sido visto como teoricamente necessário e socialmente desejável. Teoricamente, nossa mente é tão complexa que só podemos aprender interagindo com mentes igualmente complexas, ou até mais complexas, quando defendemos, por exemplo, a necessidade de conviver com pares mais sábios para que a aprendizagem ocorra; nessa perspectiva, os artefatos ao nosso redor são apenas instrumentos de mediação que conectam seres humanos inteligentes (LEFFA, 2011, p. 283).

A respeito dessa questão, é válido observar que a ênfase dada à presença humana como elemento necessário para a interação, deixando de lado os objetos ou artefatos, pode levar à situação contraditória de interação sem mediação. Por isso, Leffa (2011) argumenta que “não interagimos sem a mediação de algum instrumento, interagimos por meio do instrumento” (p. 284). Neste caso, o artefato, como instrumento de mediação está posicionado no meio, entre os agentes, que ocupam os dois polos ou as extremidades do processo de interação. Quando um artefato muda da posição de objeto para a posição de agente não elimina a existência de um instrumento de mediação, que geralmente passa a ser outro artefato ou a língua.

Assim, na situação em que o objeto de mediação assume a condição de agente, a interação verbal entre os agentes se realiza por meio da linguagem em enunciados

concretos:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* ou pelas *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Embora atualmente a linguagem seja considerada uma forma de interação (TRAVAGLIA, 2015), o meio de comunicação que usamos para nos comunicar com pessoas e objetos não precisa ficar restrito à língua oral ou escrita, pois podemos incluir outros instrumentos. No caso da videoconferência, além da linguagem verbal, usamos a linguagem sonora e a linguagem visual, possibilitadas pelos artefatos utilizados em ambiente de áudio e vídeo.

No ensino tradicional, a interação ocorre de maneira ativa. O professor e o aluno, inseridos no mesmo ambiente de sala de aula, estabelecem a interação ativa com perguntas e respostas tanto por parte do professor quanto do aluno. Nesse tipo de ensino, a interação constrói o entendimento e o conhecimento condizentes com a situação.

No ensino mediado pela tecnologia da videoconferência, a interação acontece de forma simultânea, em tempo real. Nesse sentido, o uso da tecnologia da videoconferência potencializa a dialogicidade e a mediação, quando o indivíduo pode se comunicar, dialogar com pessoas de interesses comuns e construir o conhecimento com pessoas em lugares geograficamente distintos.

Quanto à temporalidade, podemos diferenciar a interação em síncrona e assíncrona, de acordo com a forma de realização. A interação síncrona ocorre ao mesmo tempo, ou seja, os participantes estão simultaneamente conectados durante a videoconferência, podendo acontecer no mesmo espaço ou espaços diferentes. Observamos que a interação síncrona é um parâmetro que caracteriza o gênero videoconferência e reside no fato de exigir que professores, alunos e outros participantes estejam presentes fisicamente de forma *on-line*.

Para Valente (2003, p.31), “o estar junto virtual envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aluno para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo”.

A interação assíncrona ocorre em tempos e espaços diferentes, ou seja, os participantes não precisam estar simultaneamente conectados ou no mesmo espaço ao longo da realização da videoconferência para que a interação aconteça. Lembramos que esse tipo de interação não caracteriza a videoconferência e só é utilizada atualmente apenas em caso de arquivo de videoconferência gravado ou em repositório. Por isso, não faz parte do interesse de nossa pesquisa.

No que diz respeito à interação em aulas mediadas pela tecnologia da videoconferência, Cruz e Barcia (2000) afirmam que

a videoconferência possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em tempo real (*on-line*) e possa ser interativo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente. [...] O sistema permite ainda ao aluno das salas distantes tirar suas dúvidas e interagir com o professor no momento da aula, utilizando os mesmos recursos pedagógicos para a comunicação (p. 3).

Marcuschi (2004) destaca que na comunicação dos gêneros em ambiente digital ocorrem dois tipos de interação: a bilateral e a multilateral.

A interação bilateral envolve dois participantes e é característica dos seguintes gêneros: *e-mails*, bate-papo virtual aberto, bate-papo virtual em salas privadas, etc.

A interação multilateral demanda múltiplos participantes e é uma característica dos gêneros: entrevista (grupal ou coletiva), aulas virtuais por e-mails, bate-papo educacional, videoconferência interativa, listas de discussão, etc. No caso da videoconferência, que é o gênero focalizado em nossa pesquisa, a interação é multilateral e destina-se a grupo fechado de participantes.

Quanto ao direcionamento e o número de participantes, a interação multilateral na videoconferência pode ocorrer de três formas: de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos, que passamos a discutir sucintamente.

3.1 A interação multilateral de um para muitos

Esta forma de interação é possibilitada principalmente pelos meios de comunicação de massa, quando uma mensagem é enviada para todos a partir de um centro de distribuição ou transmissão, como, por exemplo, na televisão e no rádio. A comunicação ocorre de um agente para muitos participantes. Essa interação acontece quando um professor ministra aulas por meio de videoconferência para diferentes grupos ou turmas de alunos (Figura 1).

FORMA DE INTERAÇÃO MULTILATERAL	INTERAÇÃO NO ENSINO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA		
	AGENTE	→ OBJETO	→ AGENTES
Um para muitos	Professor	→ Videoconferência	→ Alunos

Figura 1- Interação multilateral de um para muitos na videoconferência

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Para Müller (2002), o relacionamento que ocorre entre professor-aluno é dinâmico, cabendo ao professor “[...] estar ligado no fato de que o ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos, mas também um total envolvimento com situações e a formação de seus alunos como seres pensantes e atuantes, capazes de construir o seu conhecimento” (p. 280).

Nas aulas de linguagens do Programa de Mediação Tecnológica, o professor procura interagir de forma dinâmica com os participantes de diferentes polos abrindo

espaço para a participação dos interessados.

3.2 A interação multilateral de muitos para um

Diferentemente da interação de um para muitos, nesta forma de interação multilateral a comunicação dá-se de muitos participantes para um agente. Por exemplo, em aulas ministradas por videoconferência, muitos alunos podem dirigir comentários, respostas ou perguntas a um mesmo professor. São vários participantes que procuram interagir com o professor ao mesmo tempo (Figura 2).

FORMA DE INTERAÇÃO MULTILATERAL	INTERAÇÃO NO ENSINO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA		
	AGENTES	→ OBJETO	→ AGENTE
Muitos para um	Alunos	→ Videoconferência	→ Professor

Figura 2- Interação multilateral de muitos para um na videoconferência

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

De acordo com Morales (2011, p.59), “não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado”.

É uma forma de interação importante para o ensino mediado pela tecnologia da videoconferência porque possibilita ao professor receber o *feedback* por meio da participação dos alunos e avaliar como está o processo de ensino-aprendizagem com base nas respostas dos participantes.

3.3 A interação multilateral de muitos para muitos

Esta forma de interação multilateral se caracteriza pela participação múltipla dos agentes: a comunicação se realiza de muitos participantes para muitos participantes, com todos podendo interagir entre si.

Geralmente essa forma de interação ocorre quando uma videoconferência é ministrada por um grupo de pessoas para muitos participantes. Também é possível em situações em que muitos participantes de diferentes lugares têm a oportunidade de interagir com participantes de outros locais (Figura 3).

FORMA DE INTERAÇÃO MULTILATERAL	INTERAÇÃO NO ENSINO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA		
	AGENTES	→ OBJETO	→ AGENTES
Muitos para muitos	Alunos	→ Videoconferência	→ Alunos

Em nosso entendimento, nas aulas de linguagens a interação de muitos para muitos advém mais comumente como uma consequência da interação de um para muitos e de muitos para um, quando participantes destas duas formas de interação também interagem entre si.

Berlo (1991) argumenta que existe uma relação de interdependência na interação, ou seja, cada participante influencia o outro. Esta interdependência varia em grau, qualidade e de contexto para contexto.

No caso das aulas de linguagem mediadas pela tecnologia da videoconferência, o contexto favorece esse tipo de interação porque são vários polos espalhados por diferentes municípios e o professor cobra a participação dos alunos, citando inclusive os nomes dos lugares onde se situam as salas de aula.

A interação de muitos para muitos entre os participantes de uma videoconferência contribui para aumentar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

4 | CAMINHOS DA METODOLOGIA

Na metodologia deste trabalho, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa no âmbito da linguística aplicada (APARÍCIO, 2014) para analisar a interação multilateral em aulas de linguagens no contexto educacional da mediação tecnológica da videoconferência.

Para geração dos dados, usamos a técnica da observação participante, contando com o prévio consentimento da coordenação do programa, mediante a realização de 05 (cinco) visitas ao estúdio do Canal Educação, situado em prédio anexo à Televisão Educativa do Piauí (TV Antares), em Teresina-PI, no primeiro semestre do ano de 2016, para presenciar *in loco* a produção e a transmissão das aulas de linguagens mediadas pela tecnologia da videoconferência. Além da observação, utilizamos um roteiro de entrevista estruturada aplicada com a amostra de alunos participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são 01 (um) professor da área de linguagens, mais especificamente de língua portuguesa, aqui denominado de Professor Y, e uma amostra de 20 (vinte) alunos de diferentes turmas do primeiro ano do ensino médio, cujos nomes não são citados para preservar a identidade dos colaboradores e recebem apenas a denominação de 'aluno(a)' acompanhada do nome do polo a que pertence, que se dispuseram a participar espontaneamente da pesquisa, matriculados no Programa de Mediação Tecnológica, ofertado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI).

O Programa de Mediação Tecnológica conta com uma estrutura técnica e operacional eficiente. As aulas são transmitidas a partir de estúdio instalado em

Teresina, e recepcionadas em tempo real pelas escolas com os equipamentos tecnológicos, proporcionando a interação entre os participantes.

Com área de abrangência em todo o Piauí, por meio de polos instalados nas zonas urbana e rural de 190 (cento e noventa) municípios, o programa tem como objetivo qualificar a oferta da educação básica, com mediação presencial, elevando o índice de escolarização, a inclusão social e o prosseguimento dos estudos (SEDUC-PI, 2016).

As aulas de linguagens para o ensino médio são ministradas por uma equipe de professores, composta por: professor de estúdio (especializado e com experiência na área, responsável pela exposição da aula a ser transmitida); professor assistente (responsável pela assistência ao aluno no *chat* do IPTV (*Internet Protocol Television*) e na plataforma, e pelo acompanhamento das aulas durante a transmissão); e professor presencial (responsável por ligar/desligar os equipamentos e acompanhar as aulas com os alunos, efetuando o controle da frequência e possibilitando a realização das atividades em sala de aula).

5 | ANÁLISE DA INTERAÇÃO MULTILATERAL EM AULA DE LINGUAGENS MEDIADA PELA VIDEOCONFERÊNCIA

Nesta seção, passamos a refletir sobre a interação multilateral que ocorre em aulas de linguagens para o ensino médio, mediadas pela tecnologia da videoconferência, em suas três formas: de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos. Para isso, transcrevemos trechos de uma aula de linguagens com mediação tecnológica da videoconferência para o 1º ano do ensino médio.

(1)

– *Aí, galera, tudo tranquilo! Hoje é dia de festa, é dia de falar sobre fonologia.*

Um grande abraço a todos os polos: Esperantina, Elesbão Veloso, Matias Olímpio, Picos [...].

A galera aí energizada! Eu também amanheci energizado para dar aula! O pessoal de Campo Maior, terra da carne de sol!

Eu quero fazer uma pergunta para os polos. Vocês sabem o que é fonologia?
(Professor Y).

Na abertura da aula mediada pela tecnologia da videoconferência, notamos que é evidente a intenção do Professor Y em interagir com as turmas dos diferentes polos espalhados pelo estado do Piauí. Logo de início, o docente dirige os cumprimentos a todos os polos que participam da videoconferência, inclusive citando nominalmente vários deles e fazendo referência ao produto típico de municípios, como é o caso da carne de sol em Campo Maior. Além disso, usa expressões da linguagem dos

jovens matriculados no ensino médio: “galera”, “tranquilo” e “energizada” para facilitar a interação.

Em seguida, o Professor Y apresenta o assunto da aula para todos os polos ao fazer a seguinte pergunta:

(2)

- Vocês sabem o que é fonologia?

Pela nossa análise, aqui temos a interação multilateral de um para muitos, em que o professor interage com os alunos de vários polos ao mesmo tempo, pois a mensagem é emitida pelo docente para todos a partir do estúdio do Canal Educação. A esse respeito, Müller (2002) observa que a interação entre professor-aluno é dinâmica, cabendo ao professor entender que ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos. Há necessidade de uma interação com seus alunos, como seres pensantes e atuantes capazes de construir o conhecimento.

Dando continuidade à videoconferência, os alunos dos polos começam a responder a pergunta feita pelo Professor Y sobre o conceito de fonologia.

(3)

– *Estuda os sons* (Aluno do polo de Campo Maior).

- *Isso mesmo. Estuda os sons* (Aluno do polo de Alegrete)

- *Estuda os fonemas* (Aluna do polo de Boa Hora).

- É. *Estuda os fonemas* (Aluna do polo de Aroazes).

[...]

Com base nas respostas transcritas, ainda que resumidas, notamos que muitos alunos de diferentes polos procuram interagir com o Professor Y para responder a pergunta formulada. Assim, temos a interação multilateral de muitos para um, com muitos alunos procurando interagir com o Professor Y. Para Morales (2011), no processo de interação os alunos também influenciam o professor, criando uma relação potencializadora para um bom aprendizado. No caso em estudo, a aprendizagem é sobre o conceito de fonologia.

Após a discussão com alunos de diversos polos, o Professor Y apresenta um *slide* com o conceito de fonologia:

(4)

- Fonologia é o ramo da linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma.

O Professor Y prossegue com sua aula sobre fonologia e faz a diferenciação entre fonemas e letras (e, em nossa análise, retoma a interação multilateral de um para muitos):

(5)

- Enquanto os fonemas são sons, a letra é a representação gráfica dos fonemas.

Logo após, o Professor Y cita vários exemplos, contando a quantidade de letras e de fonemas das palavras. Depois mostra o valor distintivo dos fonemas, tomando como exemplo a palavra 'fato':

(6)

- Se houver a substituição do fonema inicial /f/ pelo fonema /g/, formará outra palavra: 'gato'.

A partir desse momento da videoconferência, alunos de muitos polos começam a se manifestar, levantando dúvidas e começando uma discussão entre os polos.

(7)

- *Preciso de mais exemplo* (Aluno de Queimada Nova).

- *Volta o slide* (Aluno de Alegrete do Piauí)

- *Ainda não compreendemos* (Aluna de Aroazes)

- *Se substituir o fonema /f/ pelo fonema /d/, fica 'dato'. São 4 letras e 4 fonemas* (Aluno de Murici dos Portelas).

- *Agora compreendemos* (Aluna de Aroazes).

- *Estamos ok* (Aluno de Pedro II) [...]

Nessa transcrição, percebemos que muitos alunos de diversos polos procuram interagir com alunos de seus próprios polos e com outros alunos de polos diferentes sem, contudo, deixar de lado o professor. Esse tipo de interação multilateral na videoconferência é denominado de muitos para muitos, em que muitos participantes interagem com muitos participantes em tempo real. Berlo (1991) defende que existe uma relação de interdependência na interação, isto é, cada participante pode influenciar o outro.

Em nossa reflexão, precisamos destacar uma vantagem da interação multilateral de muitos para muitos entre os participantes de uma videoconferência: a possibilidade de aumentar a efetividade da aprendizagem e da construção do conhecimento. No caso em análise, notamos uma maior aprendizagem de muitos alunos sobre a diferenciação entre fonema e letra como resultado da interação multilateral de muitos para muitos.

Ainda a respeito da interação multilateral de muitos para muitos na videoconferência, não podemos deixar de registrar a postura elogiável do Professor Y. Ao perceber a interação entre muitos participantes de diferentes polos, o docente não se eximiu de participar (em nossa análise, volta a fazer uso da interação multilateral de um para muitos) e se expressou assim:

(8)

- Um momento aí Alegrete, temos que permitir a interação entre os polos para ver se o pessoal está compreendendo.

Além da análise das falas de trechos de uma videoconferência, em nossa pesquisa procuramos saber a posição dos alunos sobre a interação multilateral, formulando a seguinte pergunta aos entrevistados: “Como é a interação durante as aulas de linguagens mediadas pela tecnologia da videoconferência?”

Com base nas respostas dos alunos relativas à interação multilateral na videoconferência, constatamos que 70% dos entrevistados consideram a interação ótima; 20% entendem que a interação é boa; 10% afirmam ser regular; e nenhum aluno (0%) classifica a interação como ruim. Apresentamos os dados contemplando essas respostas no Gráfico 1.



Gráfico 1 – A interação multilateral na videoconferência em aulas de linguagens

Fonte: Pesquisa direta

Para os alunos entrevistados que consideram a interação ótima (70%) na videoconferência, o professor consegue interagir muito bem com as turmas e as turmas também interagem com o professor e entre si por meio dos recursos tecnológicos utilizados. Observam que o mundo não é mais percebido de uma só maneira, mas através de imagens, sons e palavras que integram o ambiente midiático da videoconferência.

Os alunos que definem a interação na videoconferência como sendo boa (20%) alegam que o professor demora muito tempo para responder as perguntas formuladas, pois o processo de envio das mensagens ocorre de maneira muito rápida, uma vez que são muitos pontos de recepção estabelecendo interação ao mesmo tempo.

Os alunos que entendem a interação na videoconferência como sendo regular (10%), explicam que tal posicionamento deve-se ao fato de, às vezes, o professor ter a preocupação de responder perguntas que chegam a todo instante de forma muito rápida através de mensagem proveniente de diferentes pontos de recepção e acaba não completando o raciocínio que estava desenvolvendo na explicação do

tema da aula. Além disso, citam a ocorrência de ruídos de ordem técnica relacionados principalmente a problemas de áudio, quando há muitos participantes ao mesmo tempo de uma mesma sala.

Em relação aos problemas que podem ocorrer na interação multilateral em aulas mediadas pela tecnologia da videoconferência, podemos levar em conta a explicação dada por Cruz e Barcia (2000, p. 5): “[...] a pessoa que fala tem sua imagem enviada para todas as outras salas. Por não poder ver todas as salas ao mesmo tempo, o professor precisa interagir de maneira dinâmica com todos os alunos, de modo que não perca o contato com eles [...]”.

Durante a aula mediada pela tecnologia da videoconferência, observamos que o Professor Y procurou interagir de forma dinâmica com os participantes, inclusive possibilitando a ocorrência dos diferentes tipos de interação multilateral.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, constatamos a ocorrência dos três tipos de interação multilateral no gênero videoconferência: de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos. No entanto, o tipo de interação multilateral predominante é o de um para muitos, em que o professor ministrante da aula interage com muitos alunos participantes em diferentes polos ou pontos de recepção.

Levando-se em consideração que o professor fala para vários pontos de recepção ou polos conectados ao mesmo tempo, nas aulas de linguagens ministradas por videoconferência pode haver complicações técnicas (relacionadas à qualidade ou manuseio dos equipamentos) ou pedagógicas (demora do professor em responder as perguntas e, muitas vezes, não completa o raciocínio, preocupado com as várias perguntas de diferentes alunos ao mesmo tempo). A proficiência em usar esses instrumentos de mediação de modo orquestrado nos potencializa, do mesmo modo que a falta de habilidade em usá-los nos diminui (LEFFA, 2011).

A interação multilateral nas aulas de linguagens mediadas pela tecnologia da videoconferência requer muita atenção por parte do professor, dos alunos e da equipe técnica responsável para manter os equipamentos funcionando com eficiência. Assim, uma das preocupações do ensino mediado pela tecnologia da videoconferência é a de que as aulas de linguagens devem ocorrer em ambiente sem ruído ou interferência na comunicação para não prejudicar a interação.

Observamos que a interação multilateral é imprescindível nas aulas de linguagens para o ensino médio ministradas com a mediação tecnológica da videoconferência, a fim de tornar o ensino-aprendizagem mais interativo. Se não houver a interação multilateral, existe a possibilidade de ocorrer em muitas situações a mera transposição da aula presencial para uma videoconferência e os alunos podem ficar passivos, de modo semelhante aos momentos em que estão assistindo à televisão.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues da; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERLO, David K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA, Ricardo Miranda. Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional-ABTE, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, jul./dez. 2000.
- GARCIA, Paulo Sérgio (Org.). **Videoconferência: um recurso para os professores das escolas públicas**. São Paulo: Plêiade, 2011.
- GARCIA, Paulo Sérgio; MALACARNE, Vilmar; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O uso da videoconferência na educação: um estudo de caso com professores da educação básica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.10-33, jul./dez. 2013.
- LEFFA, Wilson J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 275-295. (Coleção Nova Perspectiva em Linguística Aplicada; v. 13).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Tradutor: Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 9. ed. – São Paulo: Loyola, 2011.
- MÜLLER, Luiza de Souza. A interação professor-aluno no processo educativo. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**. Ano VIII, n. 31, p. 276-280, nov. 2002.
- PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PIAUÍ - SEDUC-PI. **Programa de Mediação Tecnológica – Canal Educação**. Disponível em: <http://www.canaleducacao.tv/pontos-de-recepcao#> Acesso em: 02 fev. 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.
- VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-54.

A LINGUAGEM DOS ALUNOS NA ESCRITA COLABORATIVA EM *BLOG* EDUCACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline Silva Santos

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Mestrado em Letras (Linguagem e Cultura)
Teresina-Piauí

Naziozênio Antonio Lacerda

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Coordenação de Letras Vernáculas
Teresina-Piauí

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a linguagem dos alunos em atividade de escrita colaborativa em um *blog* educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como: Barroso e Coutinho (2009), Carvalho *et al.* (2006), Koch (2007) e Silva (2003), dentre outros. A metodologia segue uma abordagem qualitativa e adota-se o método de pesquisa participante, situado no campo da Linguística Aplicada. O *corpus* da pesquisa compõe-se da análise de enunciados de 06 artigos de opinião e de comentários postados sobre o tema “A cultura da estética no Brasil”, no *blog* educacional “Mentes que opinam”, escritos de forma colaborativa por 6 grupos de alunos, totalizando 21 participantes do 3º ano do ensino médio, da unidade escolar Professor Darcy Araújo, da rede pública estadual de ensino, situada em Teresina, Piauí. Os resultados mostram

que na linguagem dos alunos destacam-se as seguintes características: emprego da multimodalidade, mediante a inserção de imagens para ilustrar e acrescentar informações aos textos; falta de acentuação gráfica de palavras, notadamente na versão inicial dos textos; uso da língua escrita formal na reescrita dos textos; ocorrência do internetês apenas nos comentários postados no *blog* educacional; e utilização da paráfrase como procedimento de reformulação dos enunciados. Conclui-se que a linguagem dos alunos na escrita colaborativa de artigos de opinião é interacional e que o *blog* funciona como um espaço de interação onde os interlocutores se estabelecem nas atividades de escrita e reescrita de textos, contribuindo para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem dos alunos. Escrita colaborativa. *Blog* educacional.

ABSTRACT: The aim of this research is to analyze the language of students in collaborative writing activity in an educational blog for the teaching-learning of Portuguese language. The study is based theoretically on authors such as: Barroso and Coutinho (2009), Carvalho *et al.* (2006), Koch (2007) and Silva (2003), among others. The methodology follows a qualitative approach and the participant research method is adopted, located in the field of applied linguistics. The corpus of the research consists

of the analysis of statements of 06 articles of opinion and comments posted on the theme “The culture of aesthetics in Brazil”, in the educational blog “Minds that opinam”, written collaboratively by 6 groups of students, totaling 21 Participants from the 3rd year of High School, from the school unit Professor Darcy Araújo, from the state Public Education network, located in Teresina, Piauí. The results show that in the language of the students, the following characteristics are highlighted: the use of multimodality, through the insertion of images to illustrate and add information to the texts; Lack of graphic accentuation of words, notably in the initial version of the texts; Use of formal written language in the rewriting of texts; Occurrence of the Textese only in the comments posted on the educational blog; and use of the paraphrase as a procedure for reformulation of the statements. It is concluded that the language of the students in the collaborative writing of opinion articles is interactional and that the blog works as a space of interaction where the interlocutors are established in the activities of writing and rewrite texts, contributing to the Portuguese language teaching and learning.

KEYWORDS: Language of students. Collaborative writing. Educational Blog.

1 | INTRODUÇÃO

Com o surgimento e avanço da tecnologia da informação, novos paradigmas educacionais são postos em voga para discussão sobre os efeitos da tecnologia nas relações de ensino-aprendizagem. Já é notório que cada vez mais os jovens e adultos passam boa parte do tempo em contato com ferramentas tecnológicas, interagindo e relacionando-se com outras pessoas, outros ambientes, expondo pensamentos, trocando informações e experiências. Esses atrativos fizeram com que profissionais da área da educação utilizassem de novas metodologias a partir da intermediação da tecnologia para interagir com os alunos dentro e fora da sala de aula.

Diante desse novo cenário educacional, surge uma nova demanda para o professor: a de saber usar e adequar de maneira didática o uso da tecnologia. A adoção de uma pedagogia tradicional deixa de ser um ambiente seguramente confortável ao professor e solicita que sejam adquiridas novas aprendizagens e mudanças na prática pedagógica.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a linguagem dos alunos leitores e produtores de texto em atividade de escrita colaborativa em um *blog* educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa apresenta como objetivos específicos acompanhar as formas e métodos da escrita colaborativa a partir de um suporte tecnológico com foco no uso do *blog* como um instrumento de interação e espaço de interlocução entre alunos e professores; averiguar a contribuição das ferramentas digitais proporcionadas pelo *blog* para a produção de textos; e, por fim, acompanhar e analisar o desempenho e a linguagem desse aluno-leitor e produtor nas atividades, a partir das respostas do *corpus* coletado.

O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como: Barroso e Coutinho

(2009), Carvalho *et al.* (2006), Koch (2007) e Silva (2003), dentre outros.

Na estruturação deste trabalho, partimos de informações a respeito do *blog* como uma ferramenta tecnológica que permite a interação entre os indivíduos e constitui-se como um espaço propício para o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e da escrita. Depois procuramos analisar esse dispositivo como um instrumento que potencializa a interação social, a comunicação e o prazer de aprender através de uma construção coletiva do conhecimento por meio da escrita colaborativa de textos.

2 | O USO DO *BLOG* COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

Com o advento da tecnologia, os campos da leitura e da escrita vêm ganhando novos espaços e novas metodologias são empregadas para conciliar o ensino a essa nova demanda. Conforme Silva (2003, p. 14),

na medida em que há uma apropriação efetiva das novas tecnologias de comunicação, alunos e professores podem fazer parte de uma nova escrita e de uma nova dinâmica educacional, participando do desenvolvimento destes gêneros emergentes, ao invés de ficar à margem desse processo.

Com isso, torna-se imprescindível que sejam ofertadas ao profissional docente programas que o auxiliem na condução das tecnologias. Feito esse breve panorama sobre os princípios e as relações que devem vigorar entre educador e educando, surge a necessidade de entender como a tecnologia pode oferecer vantagens para o ensino e para o aprimoramento do aprendizado, mais especificamente como o *blog* pode atuar de modo a atrair os olhares dos alunos para aprenderem de maneira significativa, operando seus conhecimentos prévios, teóricos e práticos.

Inicialmente faz-se uma discussão a respeito dos *blogs*, ressaltando-se a opinião de alguns teóricos em relação ao aparecimento dessas novas formas discursivas e como elas estão associadas às questões de gênero textual ou discursivo. Marcuschi define as práticas comunicativas como:

Formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (aulas *chats*) e assim por diante (2007, p. 20).

Essa concepção das práticas comunicativas traz a noção de práticas discursivas. Ao trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, muitos professores ainda tendem a confundir o gênero discursivo com a tipologia textual, tornando-se fundamental destacar as diferenças entre esses dois termos. Marcuschi (2007) aponta que o tipo textual aborda os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, enquanto que os gêneros são textos utilizados no cotidiano e que possuem características sociocomunicativas.

Dentro desse contexto dos gêneros discursivos, destaca-se o *blog*, que funciona como um instrumento de comunicação, uma publicação na forma de uma página na

web que pode ser atualizada frequentemente, sendo composto por um conjunto de blocos de textos, que são escritos normalmente pelo autor do *blog* ou por convidados, mas podem ser comentados pelos visitantes, permitindo assim, uma interação entre o autor e o visitante/leitor. Esse gênero possui relação com outros já preexistentes, sendo comparado com o diário pessoal, as anotações e a própria agenda.

Trabalhar com o *blog* incide entrar em contato com várias possibilidades de uso. Ele permite a convivência de diferentes textos, imagens e até mesmo a música. Assim, ao invés de funcionar como um simples diário, o *blog* passa a ser encarado com outras possibilidades, como, por exemplo, *chat*, perfil de biografia sobre o autor do *blog*, fórum e álbum de fotos, dentre outros. E graças às suas características é possível trabalhar com esse gênero discursivo dentro da sala de aula.

Em nossa pesquisa, o nosso interesse se volta para o *blog* educacional, também conhecido como *edublog*. A respeito dessa modalidade de *blog*, Carvalho *et al* (2006) mostram que o *blog* educacional pode ser considerado como um espaço eletrônico individual ou coletivo próprio para se partilhar informações, ideias, opiniões, materiais e referências.

Em outras palavras, entendemos que o *blog* é um espaço destinado à leitura e à produção de pequenos textos que podem ser comunicados, questionados, comentados e reescritos por outros leitores. Assim, o gênero *blog* educacional pode ser adotado por alunos ou professores, de diferentes disciplinas, nos ensinos fundamental, médio e superior.

Diante dessa definição, é inevitável a influência da tecnologia nas relações de ensino-aprendizagem e como esse recurso atua de forma determinante para despertar o interesse do aluno e inseri-lo no mundo em que ele convive, conciliando com o ensino da própria língua materna. O uso do *blog* pode também incentivar a construção do conhecimento colaborativo, contribuindo para o compartilhamento de ideias e troca de experiências.

A dinamicidade, o acesso gratuito pelos internautas, a rapidez de criação, edição e publicação facilita o uso do *blog* em sala de aula, já que não pressupõe um conhecimento técnico especializado. Quando criado em grupo, pode funcionar como uma espécie de diário coletivo, privilegiando o uso de várias opiniões.

Quanto à funcionalidade do *blog*, este se difere das demais ferramentas pela facilidade de criação, edição e publicação, possibilitando a interação e atualização das informações. Dessa maneira, pode funcionar como um ambiente de escrita virtual em que todos os integrantes podem interagir e trocar experiências. Outra característica que contribui para a atratividade em relação ao *blog* deve-se ao fato de não ser ambiente estático, com um formato pré-definido, e sim, que pode ser construído e modificado conforme as necessidades dos professores e alunos.

Dessa forma, o *blog*, além de servir como um instrumento de socialização de ideias, também pode constituir-se como uma ferramenta educacional, dando várias possibilidades de trabalhar os conteúdos da língua portuguesa, principalmente em

relação aos textos, seja na forma de gênero, seja na forma de tipos textuais.

A utilização de *blogs* nas salas de aulas enriquece o ambiente e contribui para que o aluno domine a ferramenta e vá em busca de informações que não se restringem somente ao espaço da sala de aula. Além disso, o acesso aos *blogs* é universal, ou seja, uma pessoa de outro país pode ter acesso ao *blog* de um aluno facilmente, uma vez que está aberto ao público e possui uma ferramenta de tradução, ficando esta opção a cargo do autor do *blog*, possibilitando a esses internautas um espaço para discutir a respeito de determinados temas.

Através do *blog*, podemos trabalhar também com a capacidade dos alunos de trabalharem em grupos, o desenvolvimento de estratégias de colaboração, incentivando que os alunos visitem as páginas dos próprios colegas e deixem sugestões sobre o que pode ser acrescentado ao texto, o que precisa melhorar e posicionar-se criticamente quanto a determinado tema.

3 | A ESCRITA COLABORATIVA NO BLOG EDUCACIONAL

Muitos têm em mente que a influência da internet traz sérios problemas para a linguagem, fazendo com que a escrita adquira contornos próximos ao da fala coloquial. Marcuschi (2004) demonstra que essa ideia deve ser melhor discutida, “pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas” (p. 19). A maioria dos textos escritos nos *blogs* apresenta extensões curtas e muitas vezes apresenta hibridismo. O que se nota é que não há um uso padrão na linguagem dos *blogs*, uma vez que há autores que se utilizam da linguagem informal, mas também há outros mais formais, fazendo com que a linguagem ora se aproxime da oralidade ora se aproxime da escrita, o que vai influenciar nesse processo é a intenção e a função do *blog* criado.

É notório que o uso do *blog*, cada vez mais crescente entre os jovens, corresponde a um gênero que é bastante apreciado e atrativo para os adolescentes. Com isso, o *blog* acaba tendo sucesso ao ser usado na sala de aula. Dentre as perspectivas de se trabalhar com o *blog* na escola, está a possibilidade de construção de uma nova concepção de língua escrita, em que se prevalece a expressão, a compreensão e a eficiência comunicativa. Cabe à escola fazer uso de mecanismos que permitam o desenvolvimento de habilidades que vão ao encontro a uma escrita colaborativa com o objetivo de promover aprendizagens colaborativas.

Os *blogs* podem incentivar a construção colaborativa do conhecimento, auxiliando no intercâmbio de ideias e a documentação de informações. As possibilidades de interação e troca de ideias são inúmeras, pois, além da publicação de registros, o aluno ainda dispõe do acesso aos comentários, podendo interagir com várias pessoas. Outro aspecto importante é a possibilidade do texto publicado poder entrar em contato com um número ilimitado de textos por meio de ligações hipertextuais, oferecendo

diversas possibilidades aos internautas.

Ao possibilitar a construção de uma escrita colaborativa, o professor pode simultaneamente apresentar condições de um acompanhamento de maneira dialógica e sistemática. O *blog* pode funcionar como um espaço de produção coletiva em que a intenção é compartilhada e negociada, conferindo-lhe o potencial de coenunciação. A esse respeito, a contribuição de Koch (2007, p. 128) se faz fundamental:

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social.

Esse mecanismo de interação social contribui para que, na escrita colaborativa, os *blogs* se tornem verdadeiras ferramentas para a discussão em torno de um determinado assunto que é proposto pelo administrador do *blog*. O *blog* é um espaço na *web* onde as pessoas se expressam e publicam suas opiniões acerca do tema em discussão. De maneira geral, qualquer pessoa pode postar sua opinião em um *blog*, desde que esteja cadastrada e autorizada a editar e publicar um *post*.

O professor, por meio da sua intervenção, partindo daquilo que os alunos já sabem, de seus conhecimentos prévios, poderá propor estratégias de aprendizagem que desafiem seus alunos a pensar, a organizar seus pensamentos e expressá-los através da linguagem no *blog*. A partir dessa ideia, ressalta-se a importância da linguagem escrita ao se utilizar um *blog*. Através das palavras e enunciados, mediados pela interface, os participantes estão juntos pela linguagem e emoção, pois podem pensar sobre determinado assunto, expressando suas ideias, utilizando-se da linguagem escrita, das palavras (e seus significados). Sendo assim, a escrita colaborativa pode ser definida como

um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. [...] A elaboração de um texto de forma coletiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum. Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (BARROSO; COUTINHO, 2009, p. 14).

Em um *blog* educacional, a escrita colaborativa pode ser analisada diante da construção de textos, uma vez que a construção coletiva de um texto oferece possibilidades de interação entre diferentes conhecimentos. Uma das vantagens trazidas pelo *blog* é a possibilidade de ser atualizado diariamente, de forma datada e apresentar registros de situações diárias de quem o escreve.

As escolas, segundo Marcuschi (2004), não podem ficar à margem das inovações tecnológicas, sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos, o que se reflete no letramento digital, papel também atribuído à escola. Por ser uma ferramenta interativa, os *blogs* apresentam características que podem ser consideradas pedagógicas, como a possibilidade de publicação instantânea, arquivamento de

mensagens anteriores, divulgação de textos, imagens, músicas, além de *hiperlinks* que servem como apoio complementar para determinado assunto.

No que diz respeito à linguagem, uma das estratégias de produção escrita é o uso de textos mais curtos e a reprodução de conversas informais nos *blogs*.

4 | METODOLOGIA ADOTADA

A metodologia segue uma abordagem qualitativa e adota-se o método de pesquisa participante, situado no campo da Linguística Aplicada, tendo como objeto de análise a linguagem dos alunos que participam da escrita colaborativa no *blog* educacional.

Na visão de Silva e Gonçalves (2014, p. 66), a pesquisa participante caracteriza-se pelo comprometimento de “grupos participantes pertencentes a comunidades distintas em função da investigação de questões científicas de interesse comum”. No nosso caso, trabalhamos com grupos de alunos.

Os participantes da pesquisa são 01(um) professor, 02 (dois) pesquisadores e 21(vinte e um) alunos do 3º ano do ensino médio, da unidade escolar Professor Darcy Araújo, da rede pública estadual de ensino, situada na zona leste de Teresina, Piauí, a partir da proposta de escrita colaborativa realizada no *blog* educacional “Mentes que opinam” .

O *corpus* compõe-se da análise de enunciados de 06 artigos de opinião e de comentários postados a respeito desses artigos sobre o tema “A cultura da estética no Brasil”, escritos de forma colaborativa por 6 grupos de alunos.

5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO: A LINGUAGEM DOS ALUNOS NA ESCRITA COLABORATIVA

Nesta seção, temos o objetivo de analisar as características da linguagem dos alunos na escrita colaborativa no *blog* educacional. Para isso, procedemos à análise e discutimos os resultados dos textos produzidos pelos alunos colaborativamente. Para efeito de análise e por limitação do espaço gráfico, selecionamos 03 (três) textos na versão inicial e suas respectivas versões reescritas.

Postagem Beleza Externa X Beleza Interna "Grupo F" Postando como Re

Normal B I U ABC A Link

Atualmente em meio a sociedade que vivemos, passamos por conflitos individuais e internos onde diversas pessoas se voltam para algo que, de certa forma, venha a ser relevante por conta de sua **importancia** no que diz respeito ao **conteudo** total de um cidadão: a estética corporal.

No dia-a-dia de todos podemos observar que as pessoas não prezam mais tanto pelo que ela é internamente e sim pelo que ela será para a sociedade, tendo em vista que o seu pensamento sobre caráter está inteiramente interligado e refletido ao seu corpo em meio ao ver da sociedade, ou melhor, às suas "curvas". Se compararmos com antigamente é visível que houve uma enorme evolução sobre o modo de as pessoas verem umas as outras sendo que por esses tempos o que era mais cobiçado seria a parte **intrinseca**: **indole**, educação, respeito, onde, em contrapartida, é **notavel** que hoje um corpo definido vale mais que qualquer bem interno. No entanto, sabemos que a sociedade é que forma a sua personalidade. Com isso, o prazer pela estética corporal ultrapassa todas as outras coisas. Isso vem se tomando cada vez tão comum que faz as pessoas colocarem sua **propria** vida em risco a fim de ter uma beleza externa perfeita gerando uma boa imagem para os demais, ou seja, agradando os outros e deixando de lado um dos seus maiores bens: sua natureza peculiar interna.

Portanto, prezando pelo que foi dito, concluo que a sociedade deve cuidar do corpo de uma forma **saudavel**, sem exageros excessivos, pois o amor **proprio** é fundamental para aceitarmos-nos da forma que somos, pois se o mundo fosse igual, não teria graça de se viver. De certa forma a auto-estima é primordial para o nosso bem estar físico e espiritual.




Figura 1 – Texto 1 versão inicial-Grupo F

Fonte: Mentres que Opinam [Blog] (2018)

n · Postagem Beleza Externa X Beleza Interna "Grupo F" (texto reescrito) Postando como F

Normal B I U ABC A Link

Atualmente, em meio a sociedade que vivemos, passamos por conflitos individuais e internos onde diversas pessoas se voltam para algo que, de certa forma, venha a ser relevante por conta de sua importancia no que diz respeito ao conteúdo total de um cidadão: a estética corporal.

No dia-a-dia de todos podemos observar que as pessoas não prezam mais tanto pelo que ela é internamente e sim pelo que ela será para a sociedade, tendo em vista que o seu pensamento sobre caráter está inteiramente interligado e refletido ao seu corpo em meio ao ver da sociedade, ou melhor, às suas "curvas". Se compararmos com antigamente é visível que houve uma enorme evolução sobre o modo de as pessoas verem umas às outras sendo que por esses tempos o que era mais cobiçado seria a parte intrinseca: indole, educação, respeito, onde, em contrapartida, é notavel que hoje um corpo definido vale mais que qualquer bem interno.

No entanto, sabemos que a sociedade é que forma a sua personalidade. Com isso, o prazer pela estética corporal ultrapassa todas as outras coisas. Isso vem se tomando cada vez tão comum que faz as pessoas colocarem sua própria vida em risco a fim de ter uma beleza externa perfeita gerando uma boa imagem para os demais, ou seja, agradando os outros e deixando de lado um dos seus maiores bens: sua natureza peculiar interna.

A busca por esse corpo perfeito pode ser refletida a diversos riscos – que por sua vez poderão levar a morte ou deixar sequelas para o resto da vida, como infecções por uso de substancias inapropriadas que é o caso do hidrogel, usado para o preenchimento de coxas e glúteos, que posteriormente pode ocasionar em problemas como Necrose (morte das células ou tecido orgânico) ou embolia pulmonar (bloqueio das artérias por um coágulo sanguíneo). Um exemplo do que estamos falando é a modelo e apresentadora Andressa Urach, 30 anos, que por padrão da sociedade se voltou

falando é a modelo e apresentadora Andressa Urach, 30 anos, que por padrão da sociedade se voltou totalmente para o seu corpo a ponto de aplicar hidrogel em suas pernas para obter melhores resultados promovendo boa imagem para a sociedade, no qual, mais tarde, resultara em uma infecção que quase a leva à morte. Mas, após recuperar-se e olhar para sua trajetória e os riscos que estava correndo, resolveu olhar para si mesma e dizer que haveria “uma nova Andressa”, onde, passara a frequentar a igreja e zelar por seus bens intrínsecos, incluindo sua família, conquistando uma vida melhor e baseada na fé cristã.

Portanto, prezando pelo que foi dito, concluo que as autoridades superiores busquem elaborar programas que sirvam de apoio para as pessoas que sofrem com esses transtornos ou distúrbios. Reforcem também as propagandas nos meios de comunicação e também virtuais, com a criação de sites de apoio. Passem a se atentar sobre a comercialização dessas drogas que deveriam ser ilícitas, mas que por sua facilidade se tornam lícitas, de certa forma. Além disso, para evitar esses constrangimentos, a população deve se atentar a cuidar do corpo de uma forma saudável, sem exageros excessivos e sem direcionar-se ao padrão social imposto, pois o amor próprio é fundamental para aceitarmos-nos da forma que somos, pois se o mundo fosse igual, não teria graça de se viver. De certa forma a autoestima é primordial para o nosso bem estar físico e espiritual.



Figura 2 – Texto 1 versão reescrita-Grupo F

Fonte: Mentres que Opinam [Blog] (2018)

Em nossa análise da linguagem dos alunos na escrita colaborativa, uma das características que identificamos foi o uso da multimodalidade. Nos textos analisados, os alunos não trabalharam somente com a linguagem escrita, mas também com a linguagem visual/ imagética.

Na visão de Kress e Van Leeuwen (1996), a multimodalidade é um processo em que um texto é constituído por vários modos semióticos, podendo contemplar, por exemplo, palavras e imagens. E no caso em análise, os textos combinam a escrita com imagem para um maior efeito de sentido, embora haja um predomínio da escrita.

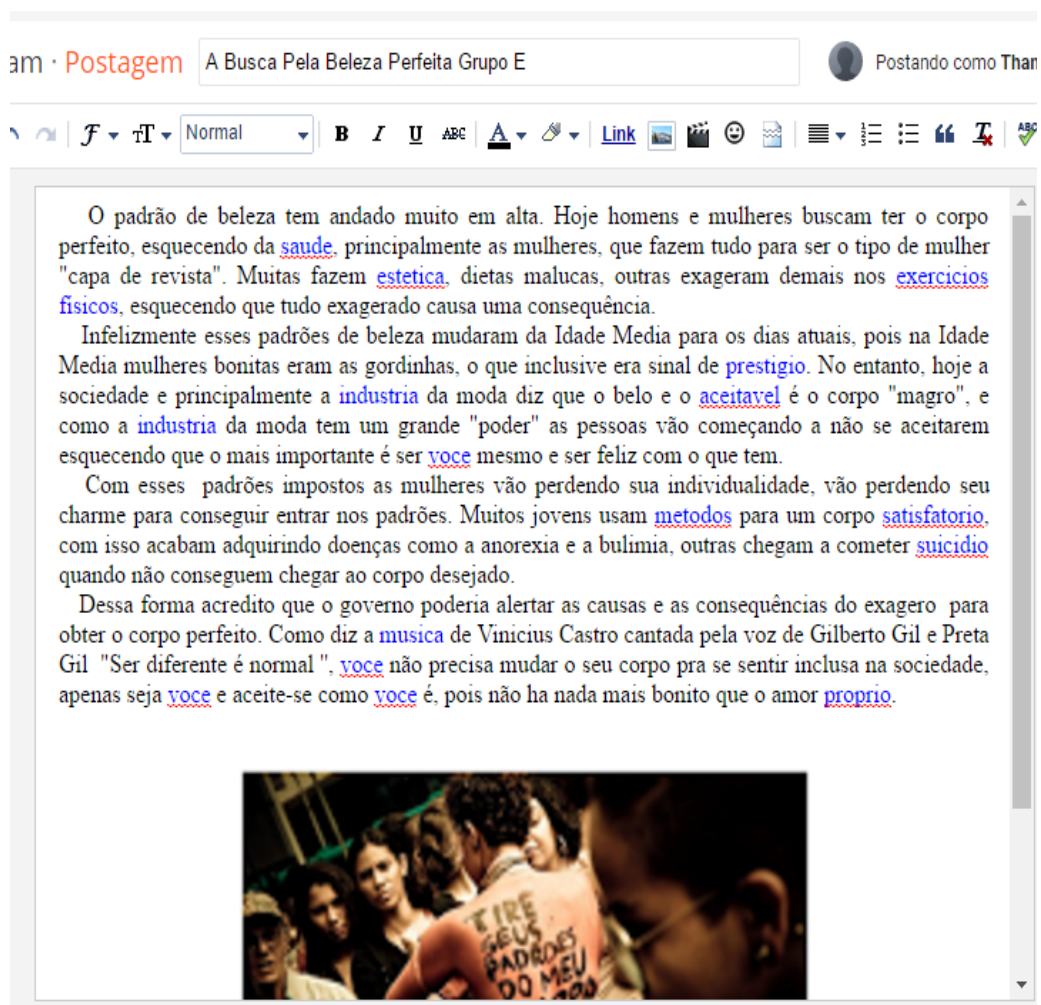
No texto 1, tanto na versão inicial quanto na versão reescrita (Figuras 1 e 2), percebemos que a imagem utilizada complementa a versão escrita. Quando atentamos para o título do texto “Beleza externa x Beleza interna” e para a imagem, notamos a relação existente entre ambos. Verificamos que o grupo de alunos escolheu um dos contos clássicos da literatura infantil para ilustrar o tema do artigo, fazendo alusão à história de *A Bela e a Fera*. Observamos que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve levar em conta os diferentes modos de comunicação que são usados na atualidade, caracterizando a multimodalidade.

Observamos a falta de acentuação gráfica de palavras na versão inicial do texto 1 (Figura 1). Para maior efeito de visualização, destacamos na cor azul a ocorrência

dessa característica, quando identificamos 8 palavras sem acentuação gráfica.

No entanto, na reescrita do texto 1 (Figuras 2), predomina o uso da linguagem padrão, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, ocorrendo uma adequação do texto em relação às regras gramaticais.

Uma característica marcante da linguagem na escrita colaborativa do texto 1 é o uso da paráfrase. Em nosso trabalho, a paráfrase é entendida como um mecanismo de reformulação textual que contribui para a construção de um novo enunciado no processo de escrita colaborativa. Na visão de Sant'Anna (1985), esse novo enunciado produzido não é a reprodução fiel do enunciado a que se refere, uma vez que o contexto de produção textual é outro em relação ao texto inicial, assim como o sujeito envolvido na escrita colaborativa também é outro.



am · Postagem A Busca Pela Beleza Perfeita Grupo E Postando como Than

O padrão de beleza tem andado muito em alta. Hoje homens e mulheres buscam ter o corpo perfeito, esquecendo da [saude](#), principalmente as mulheres, que fazem tudo para ser o tipo de mulher "capa de revista". Muitas fazem [estetica](#), dietas malucas, outras exageram demais nos [exercicios fisicos](#), esquecendo que tudo exagerado causa uma consequência.

Infelizmente esses padrões de beleza mudaram da Idade Media para os dias atuais, pois na Idade Media mulheres bonitas eram as gordinhas, o que inclusive era sinal de [prestigio](#). No entanto, hoje a sociedade e principalmente a [industria](#) da moda diz que o belo e o [aceitavel](#) é o corpo "magro", e como a [industria](#) da moda tem um grande "poder" as pessoas vão começando a não se aceitarem esquecendo que o mais importante é ser [voce](#) mesmo e ser feliz com o que tem.

Com esses padrões impostos as mulheres vão perdendo sua individualidade, vão perdendo seu charme para conseguir entrar nos padrões. Muitos jovens usam [metodos](#) para um corpo [satisfatorio](#), com isso acabam adquirindo doenças como a anorexia e a bulimia, outras chegam a cometer [suicidio](#) quando não conseguem chegar ao corpo desejado.

Dessa forma acredito que o governo poderia alertar as causas e as consequências do exagero para obter o corpo perfeito. Como diz a [musica](#) de Vinicius Castro cantada pela voz de Gilberto Gil e Preta Gil "Ser diferente é normal", [voce](#) não precisa mudar o seu corpo pra se sentir inclusa na sociedade, apenas seja [voce](#) e aceite-se como [voce](#) é, pois não ha nada mais bonito que o amor [proprio](#).




Figura 3 – Texto 2 versão inicial-Grupo E

Fonte: Mentres que Opinam [Blog] (2018)

Os padrões de beleza tem andado muito em alta. Hoje homens e mulheres buscam ter o corpo perfeito, esquecendo da saúde, homens por sua vez exageram nos exercícios, uns usam as conhecidas “bombas” para conseguir massa muscular entre outros meios de “suplementos” para estimular o desenvolvimento corporal. Já as mulheres são os alvos mais atingidos por esses padrões pois elas chegam a fazer de tudo para ser o tipo de mulher “capa de revista”, muitas fazem estéticas, dietas malucas, outras exageram nos exercícios físicos, com isso botando a frente a beleza corporal do que a saúde.

Infelizmente há uma busca incontrolável pela beleza ideal. A sociedade contemporânea vive a mercê da estética, pois os padrões de beleza que era imposto na Idade Média era os corpos “gordinhos”, cheio de curvas, o que inclusive era sinal de prestígio. No entanto, hoje a sociedade rejeita as mulheres gordinhas e glorificam o corpo magro e definido, principalmente a indústria da moda que causa uma grande influência na sociedade, pois não vemos gordinhas sendo modelo ou em capa de revista sendo referência de um corpo ideal.

Com esses padrões impostos ambos homens e mulheres vão perdendo sua verdadeira identidade para conseguir entrar nos padrões. Muitos usam também métodos como a bulimia e anorexia, que são distúrbios alimentares para conseguir o desejo fixo pela magreza outras chegam a cometer suicídio quando não conseguem chegar ao corpo desejado. Esse caso é mais encontrado em jovens do sexo feminino, umas chegam a se frustrar e acabam cometendo suicídio por não conseguirem o corpo desejado.

Dessa forma acredito que o governo poderia alertar as causas e as consequências do exagero para obter o corpo perfeito. Como diz a música de Vinicius Castro cantada pela voz de Gilberto Gil e Preta Gil “Ser diferente é normal”, você não precisa mudar o seu corpo pra se sentir inclusa na sociedade, apenas seja você e aceite-se como você é, pois não ha nada mais bonito que o amor próprio.



Figura 4 – Texto 2 versão reescrita-Grupo E

Fonte: Mentres que Opina[m] [Blog] (2018)


No texto 2, abrangendo a versão inicial e versão reescrita (Figuras 3 e 4), assim como acontece no texto 1, temos a ocorrência da multimodalidade. A imagem usada pelos alunos também funciona como um mecanismo de complemento ao texto escrito. Além disso, representa um acréscimo de informação e atua ainda como uma maneira de chamar a atenção do leitor, mediante a exibição do corpo de uma pessoa com a inscrição “Tire seus padrões do meu corpo” para criticar a busca desenfreada pela beleza corporal e a atitude de tomar determinado tipo de corpo como padrão de beleza..


Constatamos na versão inicial do texto 2 (Figura 3), a falta de acentuação gráfica de palavras, marcadas na cor azul para maior efeito de visualização. Consideramos que houve um aumento em relação ao texto 1, totalizando 16 palavras sem o acento gráfico.

Outra característica da linguagem dos alunos presente no texto 2 (Figura 4) é o

uso da linguagem padrão, na modalidade escrita formal, com a ocorrência de poucos desvios da norma culta, beneficiando a fluidez da leitura do texto.

Também constatamos a paráfrase na reescrita do texto 2 (Figura 4), mantendo a intertextualidade com a versão inicial do texto 2 (Figura 3), não divergindo do texto parafraseado e mantendo a mesma perspectiva.

m · Postagem Limites da Estética Grupo C  Postando como Gabriel



A beleza é algo desejado desde as primeiras sociedades. Varios padrões são impostos as pessoas em que eles influenciam diretamente na vida social. Porém muitos individuos estão apelando de maneiras prejudiciais a saúde para chegar ao ponto satisfatorio.

Cuidar da aparência é essencial para a convivência em grupo, mas é necessario visar aos meios certos e que não extrapolem os limites do corpo. Infelizmente muitas pessoas tomam medidas extremas, como o uso de drogas, anabolizantes e diversas cirurgias plasticas em busca do bem estar pois muitos veem nisso uma forma de ser aceito na sociedade.

Problemas psicologicos e doenças causadas são rotineiras onde é comum ver pessoas sofrendo desses males. Um grande problema enfrentado pelas pessoas é a Anorexia, onde o individuo deixa de se alimentar na tentativa de emagrecer, pois o mesmo se acha acima do peso. Outra doença bem parecida é a bulimia onde a pessoa se alimenta, mas logo apos por meio de tecnicas, provocam o vômito. O indice de depressão tambem vem aumentando em função desse problema e muitos chegam a tirar a propria vida pois não se encaixaram no padrões da beleza.

Diante dos fatos vistos e apresentados acredito ser necessário tomar atitudes para mudar essa realidade, ou seja é preciso promover campanhas de conscientização as pessoas que sofrem desse problema de auto aceitação. É importante também que individuos tenham acompanhamento medico e psicologico para que seja possivel diminuir os casos de morte e doenças.




Figura 5 – Texto 3 versão inicial-Grupo C

Fonte: Mentas que Opnam [Blog] (2018)



A beleza é um objeto de desejo desde as primeiras sociedades. São varios os padrões impostos as pessoas e que influenciam diretamente na vida social. Porém, muitos individuos estão apelando para maneiras prejudiciais a saúde para chegar ao ponto satisfatorio e acabam se utilizando de meios ilícitos na tentativa de chegarem a um corpo ideal.

Cuidar da aparência é essencial para a convivência em grupo, mas é necessario visar aos meios certos e que não extrapolem os limites do corpo. Infelizmente muitas pessoas tomam medidas extremas, como o uso de drogas, anabolizantes e diversas cirurgias plasticas em busca do bem estar pois muitos veem nisso uma forma de ser aceito na sociedade. No entanto, o uso desses métodos sem uma devida orientação pode resultar em sérios riscos a saúde, como por exemplo infecções, hemorragias, deformações no corpo e até levar a morte.

Problemas psicologicos e doenças causadas são rotineiras onde é comum ver pessoas sofrendo desses males. Um grande problema enfrentado pelas pessoas é a Anorexia, onde o individuo deixa de se alimentar na tentativa de emagrecer, pois o mesmo se acha acima do peso. Outro doença bem parecida é a bulimia onde a pessoa se alimenta, mas logo apos por meio de tecnicas, provocam o vômito. O indice de depressão também vem aumentando em função desse problema e muitos chegam a tirar a própria vida pois não se encaixaram nos padrões da beleza. Um bom exemplo que pode ser utilizado em relação a Anorexia foi o famoso caso da modelo Andressa Urach que após ter sido injetado o uso de substancia perigosa que foi o hidrogel, teve seu quadro agravado por conta de uma infecção e quase veio a falecer.

Diante dos fatos vistos e apresentados é necessário tomar atitudes para mudar essa realidade, como por exemplo, a prática da prevenção. As escolas podem ter um papel importante nesse processo

já que pode ser capaz de transmitir certos valores e ensinamentos. Isso pode se dar através de campanhas de conscientização, palestras sobre o tema, trabalhos, projetos dentro das escolas. Mas é importante que o governo ofereça meios pra isso ocorrer, oferecendo cursos de capacitação para os professores, e até mesmo para a comunidade, para as familias. Acredito que a grande solução esteja na informação, uma pessoa bem informada e que estuda dificilmente vai utilizar dos meios ilícitos para chegar a um corpo perfeito. O primeiro passo para quem quer ficar mais satisfeito com o corpo é procurar se informar e de preferencia que procure um médico.



Figura 6 – Texto 3 versão reescrita Grupo C

Fonte: *Mentes que Opnam [Blog]* (2018)

No texto 3, abrangendo a versão inicial e a versão reescrita (Figuras 5 e 6), observamos também a presença da multimodalidade. A imagem de uma pessoa sentada em um momento de reflexão, utilizada pelos alunos, serve de complementação à escrita, contribuindo na produção do sentido do texto de alertar as pessoas para evitarem exageros nas questões de estética e não ultrapassem os limites na busca

pela beleza do corpo.

A característica da falta de acentuação gráfica em palavras continua recorrente. Identificamos 18 palavras sem o acento gráfico, destacadas em azul para facilitar a localização pelo leitor, no texto 3 (Figura 5).

Apesar do problema de convenção de escrita relativo à acentuação gráfica, o texto 3 em sua versão reescrita (Figura 4) adota a linguagem padrão na modalidade escrita formal da língua portuguesa em se considerando que é a linguagem adotada para produção do texto dissertativo-argumentativo, predominante no gênero discursivo artigo de opinião.

Destacamos que na versão reescrita do texto 3 (Figura 6) ocorre a paráfrase de enunciados tendo como elemento motivador os comentários postados no *blog*, mas guardando uma relação de equivalência semântica com a versão inicial do texto 3 (Figura 5).

Após a análise da linguagem dos alunos na escrita colaborativa dos três textos selecionados nas versões inicial e de reescrita, precisamos discutir dois aspectos: a falta de acentuação gráfica de palavras e a ocorrência do internetês apenas nos comentários postados no *blog*.

Em relação à falta de acento gráfico em palavras, verificamos que os alunos se utilizavam do modo automático do corretor oferecido pela ferramenta de escrita do *blog* para corrigir as palavras, sem necessariamente voltar a digitá-las ou a utilizar-se das duas teclas para a função de acentuar. Partimos da hipótese de que as palavras que não eram notificadas ou grafadas pelo próprio servidor passavam despercebidas e acabavam ficando sem a devida acentuação. Assim, a falta de acentuação gráfica de palavras não ocorreu pelo desconhecimento de regras de acentuação pelos alunos participantes da pesquisa.

No que diz respeito ao internetês, constatamos o uso de uma linguagem padrão na modalidade escrita da língua portuguesa. A linguagem própria do mundo virtual, o chamado internetês, não foi utilizada na versão inicial e nem na versão reescrita dos textos analisados. No entanto, verificamos a ocorrência do internetês, com abreviações e gírias, nos comentários postados no blog pelos alunos, caracterizando como uma linguagem informal que se aproxima das conversas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, constatamos que o *blog* se apresenta como uma possibilidade para o docente desenvolver práticas de produção textual de maneira coletiva. A proposta da atividade com o objetivo de evidenciar a importância das novas tecnologias nas práticas de linguagem demonstrou ser eficaz no processo de construção dos textos.

O *blog* oferece ferramentas indispensáveis para o trabalho colaborativo e comporta-se como um grande atrativo para os alunos. É altamente interativo e possibilita a criação de redes de conversação e a mobilidade de textos por meio da

hipertextualidade.

Verificamos ainda que a utilização das ferramentas oferecidas pelo *blog* permite uma dialogicidade entre os grupos na sala de aula, caracterizando um trabalho colaborativo em relação à produção textual.

Em relação à linguagem dos alunos na escrita colaborativa, foram identificados os seguintes resultados: o uso da multimodalidade, caracterizando a utilização de imagens para acrescentar informações complementares aos textos; a questão da falta de acentuação gráfica como sendo uma marca presente em todos os textos; o uso formal da língua nas produções textuais; a presença do internetês nos comentários postados no *blog*; e o emprego da paráfrase como mecanismo de reformulação textual.

Constamos que a ferramenta de comentários no *blog* educacional foi utilizada de maneira significativa, uma vez que possibilitou a interação dos alunos nas produções textuais e na reescrita dos textos colaborativamente.

Isso nos leva a concluir que a linguagem dos alunos é interacional e que o *blog* é o ambiente dinâmico para os interlocutores atuarem como protagonistas na escrita colaborativa de artigos de opinião.

O estudo ainda nos mostrou que a concepção de meios de autoria coletiva permite ao professor o acompanhamento das ideias e expressões dos alunos, possibilitando ao docente a realização de intervenções sobre a escrita. Por meio da intervenção e partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem e do conhecimento do perfil dos alunos, o professor poderá propor estratégias de aprendizagem que levem os alunos a pensar, a refletir, a organizar os seus pensamentos e a expressá-los através da linguagem no *blog*.

Por último, observamos que o papel da escola se faz fundamental, uma vez que cabe a essa instituição o dever de promover e oferecer meios que possibilitem o uso de mecanismos para a aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da escrita colaborativa, viabilizada através da tecnologia do *blog* educacional.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. Utilização da ferramenta Google Doc's no ensino das ciências naturais com alunos do 8º ano de escolaridade. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, [S.l.], n. 9, p. 10-21, Enero- Junio, 2009. Artículos.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim *et al.* Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7, Braga, Portugal, 2006. **Actas...** Braga: CIED, 2006. p. 635-652. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/5915>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

MENTES que opinam. Blog. 2017. Disponível em: <https://produzindohistorias.blogspot.com/> . Acesso em: 23 set. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase & Cia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.(Série Princípios).

SILVA, Jan. Blogs: Múltiplas utilizações e um conceito. In: I CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, BELO HORIZONTE/MINAS GERAIS, XXV, Belo Horizonte. **Anais...** INTERCOM, 2003, p. 14

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 53-79 [Capítulo 2].

ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: ALGUNS OLHARES

Maria Rute Depoi da Silva

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 texto intenciona trazer pontos relevantes da história da educação e da escola como construção social, bem como se pretende lançar alguns olhares sobre esta etapa tão significativa do desenvolvimento denominada adolescência. Tais aspectos assumem relevância para se refletir acerca da função da escola na sociedade atual e a necessidade de se repensar os processos educativos como também as práticas pedagógicas. Não é intenção esgotar aqui estas discussões, pelo contrário, objetiva-se elencar alguns pontos considerados pertinentes para reflexão de todos os profissionais que estão relacionados ao ensino atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escola; Adolescência; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This text intends to bring relevant points of the history of education and school as a social construction, as well as if it intends to

throw some glances on this so significant stage of the development called adolescence. These aspects are relevant to reflect on the role of schools in today's society and the need to rethink educational processes as well as pedagogical practices. It is not intended to exhaust these discussions here, on the contrary, it aims to list some points considered pertinent for reflection of all the professionals that are related to the current teaching.

KEYWORDS: Education; School; Adolescence; Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho, adolescência e escola, é de extrema relevância para todos que estejam de alguma forma envolvidos com a educação. Conhecer esta etapa do desenvolvimento humano e refletir sobre alguns aspectos da estreita relação entre os adolescentes e a escola, viabiliza perceber e considerar os possíveis significados que este espaço produz na vida de tais sujeitos.

Neste sentido, acredita-se que o assunto aqui abordado se constitui de suma importância para a formação de educadores. Visto ser este um período de intenso desenvolvimento cognitivo, de muita criatividade e de alargamento das relações sociais para os jovens (OUTEIRAL,

2008), mas que, muitas vezes, traz também inquietações e angústias para tais profissionais no desenvolver de suas práticas.

É justamente porque a adolescência configura-se neste momento de extremas e importantes mudanças, que a escola, muitas vezes, tem dificuldades em considerar todas estas questões. Este tempo tão ímpar da vida humana oportuniza repensar inclusive a forma com que os educadores conduzem suas práticas e desenvolvem suas abordagens para com esses sujeitos em formação.

Para tanto, no início deste estudo serão abordados brevemente alguns aspectos da história da educação e da escola e como ambas foram se constituindo socialmente. Em um segundo momento serão trazidos alguns autores, principalmente da área da psicologia, para propiciar a discussão sobre a adolescência enquanto construção social e etapa de significativo desenvolvimento para os jovens. E, por fim, serão propostas algumas reflexões sobre as relações entre escola e adolescentes, com o intuito de subsidiar o necessário (re)pensar dos processos educativos.

2 | ADOLESCÊNCIA E ESCOLA

As instituições escolares necessitam conhecer e compreender os seus sujeitos a fim de ser possível pensar suas práticas. Com isso, torna-se relevante abordar aspectos históricos da educação e da escola como construção social, sendo oportuno, ainda, lançar alguns olhares sobre este importante período da vida humana chamado adolescência, e refletir sobre alguns pontos das relações entre os adolescentes e a escola.

2.1 Uma breve contextualização histórica da educação e da escola

De acordo com Aranha (2006), as primeiras ações educativas remetem às comunidades tribais, do período pré-histórico, na chamada educação difusa. Este tempo que antecede a escrita, os mitos, costumes e ritos são transmitidos por meio da oralidade. A formação é integral e universal, pois abrange todos da comunidade, esta acontece no aprendizado das crianças imitando os adultos, em suas atividades diárias e seus rituais, sem que necessariamente alguém possua a tarefa específica de ensinar.

O aparecimento das cidades e as transformações técnicas, aliadas às mudanças ocorridas com o surgimento do comércio alteraram as relações humanas e sociais o que resultou a necessidade da escrita, principalmente como forma de administração dos negócios. A organização social antes homogênea cede lugar à hierarquização, constituída em classes, aparecem assim o trabalho escravo e servil (ARANHA, 2006). Neste contexto:

Finalmente o saber, antes aberto a todos, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante. Nesse momento surgiu a necessidade da escola, para que

apenas alguns iniciados tivessem acesso ao conhecimento. Se analisarmos atentamente a história da educação, veremos como a escola, ao elitizar o saber, tem desempenhado um papel de exclusão da maioria (ARANHA, 2006, p. 36).

Diante disso, é possível compreender as raízes históricas de como a escola surge na sociedade, como instituição reservada à elite, o saber antes pertencente a todos passou a ser restrito somente a alguns. Estas novas formas de viver em sociedade, dividida pela hierarquia da riqueza e do poder acarretaram mudanças significativas para educação que deixou de ser acessível a todos (ARANHA, 2006).

Cabe, portanto, trazer alguns aspectos de como a atividade educativa formal constituiu-se em nosso país. Segundo Paiva (1987), pode-se considerar como início das primeiras atividades educativas no Brasil a chegada dos jesuítas com o objetivo de cristianizar os indígenas, impondo-lhes, a pedido da Coroa Portuguesa, os padrões da civilização ocidental. Com a adoção do regime escravagista os negros também foram objetos de catequização, de maneira não formal.

Em meados de 1824 é outorgada a primeira Constituição Imperial no Brasil que trata o ensino primário na forma de lei. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. Porém, esta cidadania é restrita aos livres e libertos, isso em um país pouco povoado, de caráter agrícola, esparsos e escravocrata (BRASIL, 2000). Mas as leis tratavam do assunto de forma pouco substancial, pois a educação escolar não era encarada como prioridade política.

Na primeira Constituição Republicana (1891), é retirada referência à gratuidade ao ensino, além de condicionar o voto à alfabetização, isso em um país de maioria analfabeta. Esta Lei abriu mão da organização nacional da educação, deixando como competência dos Estados (PAIVA, 1987).

A Constituição Brasileira de 1934 apresenta-se como um marco educacional, referendando a educação como “[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos [...]” (BRASIL, 1934, Art. 149). Também, é a primeira vez que aparecem juntos princípios que tratam da gratuidade e obrigatoriedade do ensino de primeiro grau: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, Art. 150 § único). Apesar da existência desta prerrogativa, grande parte dos brasileiros encontrava-se, e ainda permanece, à margem desta realidade.

Tomando como base estes dados históricos, observa-se que a educação brasileira e por consequência a escola como espaço formal, atenderam, desde sempre aos interesses da elite, além de um claro descaso por parte dos poderes públicos em relação às leis e políticas públicas realmente a serviço de todos os cidadãos.

Nas décadas de 50 e 60, surgem importantes movimentos de educação e cultura popular, em sua maioria inspirados em Paulo Freire, sendo que este chegou a integrar, em 1963, um grupo para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. Tais movimentos, porém, foram interrompidos pelo Golpe Militar (1964), visto que esses grupos propunham a conscientização, participação e transformação social como

alternativas para a educação brasileira (PAIVA, 1987).

Segundo Paiva (1987), com a ditadura militar, que se estendeu de 1964 a 1985, a educação brasileira sofre mais um revés. Este período foi marcado pelo estímulo a uma educação meramente tecnicista, com vistas a atender a demanda do mercado, muitas vezes em função de interesses econômicos internacionais. Isso se revela, novamente, na tentativa de extermínio do pensamento crítico que anteriormente começava a ser suscitado, e por consequência um descaso com o ensino de humanidades nas escolas.

Somente com a redemocratização, na Constituição Federal de 1988 podem-se perceber significativos avanços, como trata o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2010, p. 136) e ainda no Art. 208 “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010, p. 136).

Com base no exposto, pode-se identificar que o processo educacional brasileiro e a constituição da escola sofreram historicamente poucos avanços e muito retrocesso. Desde o descaso do Estado com a formação de seus cidadãos, a morosidade legal para uma Legislação Educacional Brasileira, um período de regime ditatorial, e a constituição de uma escola do conhecimento para as classes abastadas e outra do acolhimento social para os pobres, aspectos esses que favoreceram a reprodução e a manutenção das desigualdades sociais, enfrentadas até hoje (LIBÂNEO, 2012).

Os aspectos até aqui observados tornam-se relevantes para que se possa conhecer como este espaço, chamado escola, foi constituído na sociedade, bem como trazer algumas reflexões sobre o papel e as relações da educação formal no decorrer da organização histórica social. Tais considerações podem auxiliar a todos os envolvidos nos processos educativos na compreensão das relações entre adolescência e escola na atualidade.

2.2 A adolescência, os adolescentes

Após algumas considerações sobre o processo histórico da educação e sua organização escolar, realizadas no item anterior, este tópico pretende apresentar alguns aspectos sobre a construção social deste importante período da vida hoje denominado de adolescência.

Segundo Ariès (1981) a adolescência, com suas especificidades, é uma construção moderna, sendo que “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (ARIÈS, 1981, p. 41). A juventude aparece então desta forma:

A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. Havia-se experimentado um sentimento semelhante no período romântico, mas sem uma referência tão precisa a uma classe de idade (ARIÈS, 1981, p. 47).

Diante disso, a Psicologia tem significativas contribuições, sendo pertinente trazer para esta discussão Bock; Furtado; Teixeira (2008), que defendem não haver um critério capaz de definir a fase que se estende da puberdade até a idade adulta.

Isso porque, para os autores, a adolescência não se caracteriza por uma fase natural do desenvolvimento humano, “[...] mas um derivado da estrutura socioeconômica e cultural. Em outras palavras, nós não temos adolescência, e sim adolescentes” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 297).

Para Bock; Furtado; Teixeira (2008) adolescentes, porque os critérios que definem esta etapa são construídos através da cultura. É na longa preparação que a sociedade impõe aos indivíduos para a entrada no mundo adulto, a qual constitui o adolescente e suas características psicológicas que irão definir esta fase.

Segundo Bock; Furtado; Teixeira (2008), a Psicologia Sócio Histórica pode auxiliar ao realizar uma leitura crítica da adolescência, ao concebê-la como uma construção da modernidade que se constituiu através das necessidades e formas de vida impostas às crianças e aos jovens principalmente pelo surgimento da sociedade industrial no ocidente. A revolução industrial acarretou mudanças significativas no mundo e na organização da vida. Os adultos que trabalhavam em casa passaram a ocupar as fábricas e as crianças que aprendiam o ofício de seus pais em casa passaram a ter a necessidade ter um lugar para ficar e aprender a trabalhar, a escola então se apresenta como alternativa (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Nesta época, outro fator relevante, de acordo com Bock; Furtado; Teixeira, (2008), que demandou a necessidade de manter estas “crianças” na escola foi o aumento da expectativa de vida da população frente ao avanço tecnológico. A escola passou a ser um espaço de contenção dos “jovens” para que os mesmos não ocupassem o lugar dos pais no mercado de trabalho. De outro lado, é possível considerar “[...] que a adolescência pode ser entendida também como forma de justificativa da burguesia para manter seus filhos longe do trabalho” (OZELLA, 2002, p. 22).

Tais condições históricas, de organização da sociedade capitalista, possibilitaram o aparecimento deste grupo social com comportamentos semelhantes, favorecidos por esta situação e manifestados por meio da “[...] rebeldia contra o mundo adulto, onipotência, crise de identidade, tendências à construção de grandes planos e projetos de futuro, grupalização e formação de turmas” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 300).

Diante disso, a adolescência como construção histórica e social possibilita considerar que suas características não são naturais e que, portanto, diferenciam-se de sujeito para sujeito, em um processo permanente de transformações. Atribui-se, desta forma, a corresponsabilidade aos adultos nesta configuração (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Novamente reporta-se a Bock; Furtado; Teixeira (2008), ao enfatizar que nem todos os jovens vivem a adolescência ou passam sempre pelo mesmo processo. Já que tudo depende de como são estruturadas suas relações e seu contexto social. Isto por que: “A adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo homem” (OZELLA, 2002, p. 21).

A escola neste contexto assume importante papel. Compreender esta fase

denominada de adolescência é fundamental para entender as relações engendradas entre os sujeitos adolescentes neste espaço formal de educação. Com isso, objetiva-se que tais ponderações colaborem para a educação, em específico ao se considerar os significados que escola possui para estes sujeitos.

3 | METODOLOGIA

Para o presente estudo optou-se pela abordagem qualitativa. Tal opção baseia-se por acreditar que o trabalho científico na área das ciências humanas pressupõe uma relação dinâmica entre pesquisador e objeto de estudo, em que contexto e tempo devem ser considerados, pois seu ambiente é a vida real, e os fatos a serem interpretados são significados sociais (MICHEL, 2015).

Neste sentido, a metodologia deste estudo caracteriza-se por uma revisão bibliográfica, através do aporte teórico de pesquisadores que tratam sobre a história da educação e da escola, também estão presentes neste estudo autores da área da psicologia que trazem contribuições no que diz respeito às relações entre adolescência e escola.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Intenciona-se aqui trazer algumas apreciações sobre a relação dos adolescentes com a escola. Para Outeiral (2008), a adolescência é permeada pela criatividade devido às grandes transformações deste período. É nesta etapa que se conquista o pensamento formal, a capacidade de simbolização e o pensamento abstrato. Por este motivo, “a escola tem um significado primordial para o adolescente. Conforme o ambiente que ele vivencia, teremos um aprendizado prazeroso e propício, ou distúrbios de conduta e/ou de aprendizagem” (OUTEIRAL, 2008, p. 34).

Frente a esta etapa de significativas mudanças, que contempla características e especificidades próprias muitos profissionais da educação possuem dificuldades em trabalhar com estes adolescentes. A escola necessita dar-se conta que tem diante de si um imenso potencial humano e a possibilidade de desenvolver atividades que gerem conhecimentos, aprendizagens e felicidade aos sujeitos, mas para que isso ocorra precisa estar disposta a (re)conhecer estes estudantes e assim encontrar abordagens que tornem o trabalho significativo para todos.

Tais considerações são necessárias para o trabalho educativo dos diferentes envolvidos neste processo, a saber, gestores, professores, família, comunidade, visto a relevância que a escola assume para os adolescentes. Torna-se pertinente considerar os próprios estudantes nesta caminhada, pois parte-se do pressuposto que:

A função da escola é *educar*, isto é, conforme o significado etmológico da palavra, “colocar para fora” o potencial do indivíduo, oferecendo uma ambientação que

favoreça o desenvolvimento, ao contrário de *ensinar*, que é *in + signo*, ou seja, colocar “signos para dentro do indivíduo”. Evidentemente, quando a criança (e o adolescente) chega à escola, ela tem, além de seus aspectos constitucionais, suas vivências familiares, mas o ambiente escolar será também uma peça fundamental em seu desenvolvimento (OUTEIRAL, 2008, p. 34).

Nesta perspectiva, a importância atribuída à escola para os adolescentes acontece por este espaço assumir características de simulação da vida. A escola não apenas possibilita a relação com o saber, mas como atividade coletiva, grupal, possui funções de socialização (OUTEIRAL, 2008). É possível compreender o quanto a escola tem um papel social na constituição destes indivíduos, não apenas no que se refere à aprendizagem, mas como espaço de formação para a cidadania.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se perceber como a educação, a escola e a própria adolescência são construções histórico-sociais. Cada uma com suas especificidades, mas que pressupõe uma estreita relação entre si. É pertinente salientar que a escola precisa conhecer esta etapa e considerar as expectativas e realidades destes sujeitos para que possa ser um espaço de construção de conhecimento e de cidadania.

Nos dias atuais, onde as crescentes mudanças científicas e tecnológicas perpassam a vida de todos, sem distinção, os envolvidos com o ensino necessitam assumir seu papel de educadores e (re)pensar e (re)fazer suas práticas pedagógicas para que possam ocupar um lugar de significado na vida dos adolescentes. Significado este que preceda, antes de tudo, a busca pela humanização destes sujeitos, no combate às desigualdades e às injustiças, infelizmente ainda tão presentes na sociedade. Informação se tem acesso, pelos mais diferentes meios que não a escola, mas o conhecimento histórico e social construído, que faz com que cada sujeito se torne capaz de atuar com liberdade e cidadania precisa, essencialmente, da escola como mais um espaço de humanização.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma Introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm >. Acesso em 08 mai. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado

Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000-homologado, 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jun. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf >. Acesso em 15 mai. 2018.

LIBANÊO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./jun., 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2008.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jefferyn; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (Orgs.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA ABORDAGEM PELOS GÊNEROS TEXTUAIS

Luci Piletti Niedermayer

mestranda Profletras - UNIOESTE – Cascavel -
PR

Carmen Teresinha Baumgartner

Centro de Educação, Comunicação e Artes –
UNIOESTE – Cascavel - PR

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar que contribuições o trabalho com uma unidade didática elaborada a partir de gêneros textuais traz para o desenvolvimento da consciência fonológica em classe de alfabetização. No recorte que ora apresentamos, propomos a problematização da abordagem de gêneros como cantiga, poema, trava-língua e lista, os quais entendemos serem produtivos para a percepção das relações grafofônicas, com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica de aprendizes em fase de alfabetização escolar. O estudo constituiu-se à luz da Psicologia Histórico-Cultural, cujas discussões sobre o desenvolvimento de conceitos e sobre aprendizagem foram tomadas como referência para a reflexão sobre alfabetização. Desenvolveu-se no âmbito da Linguística Aplicada, porque problematiza um aspecto da linguagem em uso em contexto escolar de ensino. Nosso objetivo foi refletir sobre possibilidades de abordagem de relações

entre fonemas e grafemas na alfabetização por meio de gêneros textuais como os anteriormente mencionados. Apoiamo-nos também em estudos que focalizam a temática da alfabetização, do letramento e de gêneros textuais. A partir da pesquisa, observamos que esses gêneros são produtivos para o trabalho que visa focalizar as relações entre fonemas e grafemas, elementos essenciais a ser desenvolvidos durante o processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Consciência fonológica; Ensino.

ABSTRACT: This text presents partial results from a research which the main goal was to evaluate which contributions the work with a didactic unit elaborated from textual genres brings to the development of phonological awareness in literacy class. In this section, we propose the questioning of the approach of genres such as Brazilian folk music, poem, tongue-twister and list, which we understand to be productive for the perception of graphophonic relations, with a view to the development of phonological awareness of apprentices in literacy process. The study is in the light of Historical-Cultural Psychology, whose discussions about the development of concepts and about learning were taken as a reference for reflection on literacy. It was developed in the scope of Applied Linguistics, because it problematizes an aspect

of the language in use in school context of teaching. Our objective was to reflect about possibilities of approaching relations between phonemes and graphemes in literacy through textual genres such as those mentioned above. We are also supported by studies that focus on literacy, literacy and textual genres. As a research result, we found that these genres are productive for the work that aims on the relationships between phonemes and graphemes, essential elements to be developed during the literacy process.

KEYWORDS: literacy; Phonological awareness; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Esta discussão teórica tem por base nossa constatação empírica, no papel de professora alfabetizadora, de que o desempenho dos aprendizes na leitura e na escrita é obstaculizado por dificuldades de compreender as relações entre fonemas e grafemas da língua portuguesa. Nossa percepção nos levou à pesquisa, a partir de questionamentos sobre o nosso trabalho profissional e também sobre dificuldades que se colocam para o próprio aprendiz, em decorrência das relações entre fonemas e grafemas. Além disso, resultados de avaliações em larga escala tais como o Programme for International Student Assessment (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil (aplicada aos estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público) e a Provinha Brasil (aplicada aos alunos de 2º ano – fase de alfabetização) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual é aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, apontam baixo rendimento em leitura e escrita de nossos estudantes. Não vamos aqui problematizar os objetivos e formato dessas avaliações, porque esse não é nosso propósito. Todavia, se há indicativos de falhas no ensino, e considerando nossa experiência como alfabetizadora, entendemos ser pertinente refletir sobre um dos aspectos que pode estar contribuindo para dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita: o domínio das relações grafofônicas da língua. Soares (1999), Bortoni-Ricardo (2017), dentre outros estudos, apontam que a compreensão da relação grafema/fonema na Língua Portuguesa constitui-se em obstáculo para a escrita de boa parte dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que estas dificuldades, muitas vezes, se arrastam pela vida escolar, promovendo uma possível causa do fracasso escolar.

Desta forma, reiteramos a necessidade deste tipo de reflexão, com vistas a salientar a importância do domínio das convenções da escrita, seja no âmbito da leitura competente, seja em relação à produção escrita, com ênfase ao período da alfabetização que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – MEC/2018, deverá ser consolidada até o 2º ano do EF. Nesse documento consta que a percepção de que os sons articulados da língua, na fala (fonemas), se relacionam a sinais gráficos na escrita (grafemas ou letras).

Envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (...) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 88)

Para quem já sabe ler e escrever, tais relações podem parecer bastante simples, mas para o aprendiz pode não sê-lo, uma vez que uma das inúmeras questões envolvidas nesse processo diz respeito à compreensão de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética da língua portuguesa em suas variedades de uso. Um deles refere-se às relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas, o que envolve consciência fonológica da linguagem, complexa para ser desenvolvida, pois a relação entre fonemas e grafemas não é regular nem direta. Frente a essas considerações, defendemos que o ensino de tais relações pode se dar pela via de um trabalho didático realizado por meio gêneros textuais presentes no cotidiano dos aprendizes, como cantigas, poemas, trava-línguas, parlendas, listas, dentre outros, sem que precisemos nos engajar “num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu”, como diria Paulo Freire (FREIRE, 1989, p. 13). Com o intuito de realizar a revisão bibliográfica, na próxima seção discutimos sobre as bases teóricas que embasam o presente estudo.

2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao falarmos em alfabetizar de forma significativa, rememoramos discussões de Paulo Freire (1989), com sua grande contribuição às mudanças no ensino, por suas críticas à educação bancária, mecanicista e a seus métodos, que desprestigiavam o caráter responsivo do aluno, uma vez que o entendiam como “tábula rasa”, “cabeça vazia”, a qual seria preenchida pelo conhecimento do professor. Na compreensão bancária de educação, a alfabetização se dá por meio da transmissão de conhecimentos do professor para o aprendiz, desvinculados da realidade, buscando-se o domínio do código escrito por meio de letras, sílabas, palavras e frases prontas, frequentemente sem sentido.

Contrapondo-se a esse sentido de educação e de alfabetização, a concepção de educação libertadora de Paulo Freire inclui uma compreensão de alfabetização mais ampla, indo além do domínio do código, por meio da inserção dos aprendizes em um contexto de conhecimento e sabedoria visando a elaboração de novos conhecimentos. Pressupondo um trabalho assentado em práticas discursivas, a alfabetização no sentido freireano,

possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68)

Embora a pesquisa que estamos realizando seja em uma sala de alfabetização

de crianças, o significado de alfabetização freireana nos inspira, e fazemos esforço em nos orientar por ela quando pensamos em nossa prática docente em sala de aula nesse nível de escolarização.

Outro autor a partir de cujos estudos nos orientamos é Vigotski (2009), que nos chama a atenção para a significação que precisa acontecer para que a aprendizagem se efetive no sujeito. Assim, estabelece relação estreita entre pensamento e palavra, afirmando que “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Em suas investigações acerca do desenvolvimento dos conceitos, afirma que o desenvolvimento infantil passa pelo pensamento por complexos na fase dos conceitos potenciais e tendo-se a palavra como meio de formação de conceito. Em outras palavras, explica que os conceitos vão se formalizando no pensamento infantil, por meio de conexões. O autor exemplifica esta discussão da seguinte forma: “Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização (...) culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 246). Destaca também as funções psicológicas necessárias à aprendizagem, sendo a *atenção arbitrária*, a *memória lógica*, a *abstração*, a *comparação* e a *discriminação*, afirmando que para haver a formalização das conexões, não basta haver memorização de conceitos, mas sim, uma série de relações em que estas funções psicológicas são acionadas.

Compreender os aspectos necessários para a aprendizagem fornece ao professor, elementos indispensáveis na elaboração e na proposição de atividades escolares, as quais não podem ser escolhidas e aplicadas aleatoriamente. Pelo contrário, compreendendo o processo cognitivo infantil, precisamos de uma ação docente (mediação) fundamentada teoricamente e direcionada para desenvolver as funções psicológicas e as conexões que formalizam a apreensão de conceitos.

Assim, em sua análise, Vigotski entende que a criança, embora pratique em suas atividades cotidianas a linguagem egocêntrica, esta prática também promove maiores entendimentos do mundo que a cerca, pois ela planeja ações, opera instrumentos (brinquedos), participa de brincadeiras e conversas familiares e tudo isso gera respostas significativas, as quais vão traçando sua compreensão de mundo. Ele chama estas modificações de “processo de tomada de consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 54). Em suas investigações, percebeu que ambas as linguagens se associam para promover o desenvolvimento e o amadurecimento infantil.

Sobre o desenvolvimento do indivíduo em idade escolar, aponta contradições acerca dos postulados de Piaget. Uma delas é a constatação de que os conceitos são assimilados a partir de fatores *espontâneos e não-espontâneos*, entendidos como grupos antagônicos. Nesta mesma linha de raciocínio, os primeiros vão sendo substituídos pelos segundos, de acordo com o desenvolvimento da criança. Vigotski trata esses conceitos como espontâneos e científicos, mas propõe que não sejam antagônicos, uma vez que se constituem em processos interligados, os quais favorecem

o desenvolvimento a partir do estabelecimento de relações dela com o meio em que está inserida.

Portanto, de acordo com a teoria vigotskiana, o desenvolvimento passa por uma primeira fase do *pensamento por complexos*, depois uma segunda fase – desenvolvimento dos conceitos, também chamada *estágio dos conceitos potenciais* – os quais desempenham papel muito importante no desenvolvimento infantil, pois constituem tentativas de conceitualização, antes ainda da idade escolar; e, o terceiro estágio, que é a fase do pensamento por conceitos, fase esta alcançada na época da adolescência.

Seguindo esses postulados, entendemos que o processo de interação da criança com os conceitos, a partir da ação mediadora do professor, é que deverá promover a aprendizagem, utilizando os elementos necessários para que a criança consiga atingir a fase dos conceitos formalizados, a abstração.

2.1 Alfabetização e letramento

A alfabetização, entendida como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, compõe-se de um processo complexo, uma vez que envolve uma série de elementos (motores, cognitivos, linguísticos, discursivos) e demanda, portanto, ações muito específicas. Segundo Soares (2017), a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2017, p. 35).

Neste sentido, a autora chama a atenção para que os professores alfabetizadores compreendam todos os processos envolvidos nesta fase tão importante na vida do aprendiz, seja em relação a sua escolaridade ou em função do simples domínio dos aspectos linguísticos necessários em seu dia a dia, para o efetivo exercício da cidadania, no mundo letrado. Assim, aponta que alfabetizar sugere a proposição de uma diversidade de exercícios, intermediados pelo professor, no contexto escolar.

Soares (1999) discorre sobre os termos “alfabetização” e “letramento”, os quais foram cunhados no Brasil, a partir de meados dos anos 80, com estudos concomitantes em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Para diferenciar os dois conceitos, a autora trata o primeiro como a sistematização dos aspectos convencionais do código linguístico, em que se trabalha com os grafemas, fonemas e convenções da escrita e, de forma associada, conceitua letramento como “*condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita*” (SOARES, 1999, p.18). Embora haja esta distinção, a autora salienta que os dois aspectos são fundamentais para o aprendiz da língua escrita e que necessitam de mediação para que sejam desenvolvidos, em sala de aula, de modo que se complementem, sem se perder a especificidade de cada um. Isso porque, segundo ela, na década de 1990,

o termo 'letramento' foi difundido no Brasil de forma equivocada, fato que ocasionou distorções na forma de ensinar. No artigo intitulado *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2003), a autora observa que, no Brasil, estas distorções causaram a “perda da especificidade da alfabetização” (SOARES, 2003, p. 09). Soares usa o termo “apagamento” para referir-se às falhas que foram produzidas pela ausência do trabalho sistemático com o código linguístico, por conta de uma abordagem, em salas de aula, que privilegiou apenas os aspectos relativos ao conceito de letramento. Em outras palavras, em função da novidade difundida e por conta das críticas à mecanicidade em que ocorria o ensino da leitura e da escrita, o trabalho necessário com o código linguístico foi sendo desprezado, relegado a segundo plano, optando-se pelo letramento.

A partir da análise das mudanças ocorridas no país, Soares (2003) sustenta que há necessidade de um retorno consciente ao trabalho com os aspectos específicos da alfabetização, tais como desenvolvimento da consciência fonêmica com o ensino sistemático das correspondências fonema- grafema, sem perder de vista a noção de letramento, também com sua especificidade, cujo percurso passa pelo domínio da leitura de diversos gêneros textuais, assim como pela compreensão e produção, de acordo com as diferentes situações sociointeracionais.

Neste sentido, reiteramos que um aspecto fundamental para o desenvolvimento efetivo do processo de alfabetização é a consciência fonológica, aspecto este intimamente relacionado à apropriação do código linguístico escrito.

Soares (2003) salienta que conceber a alfabetização como reconhecimento dos fonemas e grafemas da língua não significa um retorno ao estágio de aprendizagem mecânica, e “nem dissociá-la do processo de letramento” (SOARES, 2003, p. 11), mas que trabalhar a especificidade da língua é fundamental para o sucesso do aprendiz. Esta compreensão é fundamental para o professor alfabetizador, que precisa estar comprometido com a formação competente do aluno, desde os primeiros momentos nas classes de alfabetização, haja vista que os conceitos básicos trabalhados neste período refletir-se-ão no decorrer da vida escolar, apresentando-se como competência efetiva, ou como fracasso no uso da língua.

Apartir destas reflexões, nos propusemos, neste trabalho de pesquisa, desenvolver atividades organizadas de modo que houvesse um direcionamento específico para os aspectos fundamentais da aquisição da língua escrita, considerando os postulados vigotskianos acerca das funções psicológicas a serem desencadeadas pela mediação e em articulação com alguns gêneros textuais, conforme explicitaremos a seguir.

2.2 Os gêneros textuais na alfabetização: possibilidades para o desenvolvimento da consciência fonológica

Desde que a noção de gênero textual foi ampliada transcendendo a perspectiva dos gêneros literários, esta teoria passou a ser inserida nos documentos oficiais do ensino

brasileiro, como norteadora dos conteúdos para as aulas de língua, considerando-se o gênero como forma distintiva de denominar as diversas situações comunicativas. Muitos currículos básicos de escolas públicas municipais e estaduais apresentam hoje o estudo dos gêneros textuais como base para o estudo das questões textuais, desde compreensão das linhas e entrelinhas de um gênero, com análise dos elementos constitutivos, passando pela análise linguística e pelas propostas de produção dos gêneros em estudo.

Marcuschi (2008) nos apresenta os gêneros textuais como “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Cada gênero, portanto, é composto por uma determinada forma que o faz diferenciar de outro. Desta forma, depreendemos que as interações verbais dependem de diversos gêneros ou, que as manifestações verbais ocorrem por meio de um texto, concretizado por um gênero específico. Por isso, o autor reitera que o domínio de um gênero possibilita ao sujeito suas realizações linguísticas, de acordo com as diversas situações de interação e de acordo com os objetivos dos envolvidos na interação.

Ao apresentar a área de Língua Portuguesa, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), faz uma incursão pelas teorias vigentes em torno de ensino de língua, aponta críticas acerca da “gramaticalização” deste ensino e explicita a necessidade de inserir gêneros orais e escritos aos componentes curriculares, a fim de transpor para a prática de sala de aula o trabalho com a diversidade de textos com que os alunos têm contato em suas diversas situações de interação.

Na alfabetização, os diversos gêneros textuais podem suscitar o interesse do aluno aprendiz pela língua materna, por conta da dinamicidade proporcionada nos momentos de abordagem do texto. Em nosso trabalho, selecionamos cinco gêneros textuais – poema, cantiga, trava-língua, parlenda e lista – os quais fazem parte do universo infantil, por trazerem, além da ludicidade necessária para a idade do estudante, aspectos que proporcionam a reflexão sobre a língua, pela repetição de fonemas, uso de rimas, aliterações, sonoridade e ritmo.

Bortoni-Ricardo & Machado (2013), explicam que no final do século XX, a educação linguística ganha espaço no meio acadêmico e, com isso, a língua oral passa a integrar a grade curricular das escolas. Este fato promoveu mudanças no foco da pedagogia, uma vez que os gêneros orais começaram a ser discutidos em programas de formação continuada de professores, como o Pró- Letramento Alfabetização e Linguagem, ofertado pelo MEC, em 2008. De acordo com as autoras, a criança está exposta às práticas sociais da leitura, da escrita e da fala, no meio em que convive e tudo o que vivencia, expõe através de sua fala. Então, remetendo-se ao contexto vigotskiano, afirmam que, como o sujeito (aluno) está inserido num processo sócio-histórico, há a necessidade do mediador no desenvolvimento da linguagem da criança, o professor, em função de que o instinto da fala é inerente ao ser humano, mas o

desenvolvimento desta habilidade se dá por “ação mediadora”.

Considerando, portanto, ser função da escola ampliar os usos da língua, a partir de atividades de leitura, momentos de oralização e de escrita, é que selecionamos alguns gêneros textuais com vistas a estabelecer uma articulação entre o desenvolvimento da consciência fonológica junto à aquisição da língua escrita e a importância do texto estar presente no processo de alfabetização, sob a perspectiva do letramento.

Neste sentido, trabalhamos com o gênero cantiga, o qual é intrínseco ao universo infantil, haja vista que está presente na vida da criança desde o nascimento, com a audição das primeiras cantigas de ninar. Por isso, em muitos casos, a organização de atividades linguísticas partindo deste gênero, torna-se uma atividade de reconhecimento, tamanha é a familiaridade da criança com a música. As cantigas, portanto, por se fazerem presentes cotidianamente no universo infantil, constituem-se como uma ferramenta atrativa para ser desenvolvida durante o processo de alfabetização. Por serem lúdicas, proporcionam o jogo com as palavras, com as rimas e, desenvolvem a consciência fonológica.

Quanto ao gênero poema, podemos afirmar que o mesmo carrega em sua estrutura elementos sonoros e rítmicos essenciais para o desenvolvimento deste aspecto da alfabetização. Rojo (2009), salienta que o ato de ler envolve muitos “procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” (ROJO, 2009, p. 75). Portanto, a busca da consciência fonológica ocorre por meio da percepção das rimas e aliterações presentes nos textos, além da ênfase ao ritmo proporcionado pela escolha de grafemas e fonemas semelhantes.

Outro gênero desenvolvido durante a pesquisa foi o trava-língua, texto que se constitui por uma estrutura de unidades sonoras de difícil articulação, além de trocas vocálicas e consonantais, e com a repetição de fonemas. Serve para exercitar a linguagem com a repetição exagerada de determinado fonema. De acordo com Nascimento (2005), “A rápida sucessão de palavras ordenadas pela repetição dos mesmos fonemas ou de fonemas vizinhos constitui o trava-língua” (p. 55). Neste contexto, o trava-língua permite o exercício de consciência fonológica, haja vista que este gênero oral proporciona a reflexão sobre a utilização de elementos linguísticos que vão sendo, no decorrer do processo de alfabetização, (re)conhecidos através das atividades de escrita.

Na poesia infantil, este gênero ocupa papel de desafio lúdico para as crianças que se encontram em fase de desenvolvimento da linguagem verbal. Embora a maior parte dos trava-línguas priorizam o trabalho articulatório, utilizando o significante em detrimento do significado, produzindo, diversas vezes, conjuntos com total ilogicidade, eles fazem parte do universo infantil e auxiliam no processo de aprendizagem linguística.

Soares (2017), entende que as atividades com rimas e aliterações levam “a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras” e, com isso, começam a perceber as repetições e que “sua representação escrita pode introduzir a compreensão

da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2017, p.184). Sendo assim, a partir do gênero trava-língua em seu jogo de palavras e trato articulatório, buscamos desenvolver o conhecimento linguístico e evidenciar os traços fonológicos presentes nos textos, principalmente a formação de palavras com /p/ e /r/, experienciando formas diversas de composição de sons, sílabas e palavras.

Em seguida, trabalhamos com o gênero lista, o qual nos possibilitou a organização de uma série de atividades significativas para a criança, uma vez que as palavras utilizadas para produzir as listas, foram fornecidas pelos próprios alunos. Com a lista, articulamos jogos de palavras, as quais passam a serem reconhecidas e associadas, em suas partes (fragmentos), a outras palavras.

Segundo Soares (2017), a criança em fase de alfabetização passa por um processo de reconhecimento das palavras, descobrindo-as com seus valores sonoros. “É por esse processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas que a criança vai avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-os, simultaneamente, com a escrita” (SOARES, 2017, p.191). Deste modo, com um trabalho direcionado a partir de listas diversas, buscamos proporcionar à criança esta visualização e comparação entre partes das palavras, dando ênfase à observação da sílaba/som inicial e estabelecendo relações entre diversas palavras.

O último gênero abordado neste trabalho de pesquisa foi parlenda, cuja escolha partiu da percepção do interesse da própria turma (sujeitos da pesquisa), uma vez que costumam recitar algumas parlendas nos momentos de recreação e quando pulam corda no pátio da escola. Notamos que, embora constituído por textos antigos advindos do folclore, a parlenda continua muito presente no contexto escolar, seja durante o desenvolvimento de aulas que envolvem psicomotricidade, seja nos momentos de brincadeiras livres, no recreio, em que as crianças se organizam para brincar.

Etimologicamente, o termo *parlenda* tem origem no *parlar*, ou *falar muito*. O dicionário Michaelis apresenta o termo também como “rima infantil que serve também como entretenimento e diversão para crianças, assim como técnica de desenvolvimento da memória”. Como características do gênero, podemos destacar a presença de versos e estrofes, com rimas e ritmo muito bem marcado.

Optamos, então, pela organização de um trabalho com este gênero em sala de aula, cujas atividades devem levar em conta o formato dinâmico do gênero, o qual se constitui pela alternância de exercícios orais, corporais e escritos. Para isso, consideramos, da mesma forma que o gênero poema, que o desenvolvimento da consciência fonológica aconteça por meio da percepção das rimas e aliterações presentes nos textos orais e escritos, além da ênfase ao ritmo e à sonoridade presentes em cada um.

Portanto, a abordagem destes gêneros durante a aplicação da pesquisa, teve como propósito desenvolver o processo de alfabetização, de maneira que pudessemos

desenvolver nos alunos o interesse pela leitura e pela escrita, apresentando-lhes o universo literário, dotado de melodia, ritmo, poesia, enfim, que despertasse o gosto pela língua escrita. Por conta disso, a proposta se baseou em atividades orais, envolvendo rimas, aliterações e também no uso de jogos diversos, alternando estes encaminhamentos com atividades de registro escrito, em caderno e apostila específica elaborada para este fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo surgiu a partir de pesquisas e reflexões sobre o processo de alfabetização e suas implicações, considerando as dificuldades inerentes à consolidação deste processo, observadas, como já explicitamos anteriormente, a partir dos índices externos. Ao concluirmos o trabalho, o qual ainda está em fase de organização dos dados, podemos destacar alguns aspectos relevantes acerca da aquisição da leitura e da escrita. Nossa proposição baseou-se num trabalho de reflexão linguística a partir de textos que permeiam o universo lúdico da criança e que, conseqüentemente, promove uma significação à aprendizagem, se compararmos a um trabalho descontextualizado, em que se privilegia apenas o código linguístico, de forma mecanicista.

Enfatizamos que o desenvolvimento da consciência fonológica consiste em um processo contínuo e planejado, com dinâmicas que envolvam o reconhecimento e a apropriação da relação grafema-fonema do português brasileiro, e deve ocorrer no interior de um conjunto de atividades diversificadas de linguagem, na perspectiva de alfabetizar letrando.

Ressaltamos que, em nosso planejamento, buscamos ampliar, gradativamente, a exigência aos alunos em relação aos aspectos de leitura e escrita. A organização das aulas teve seu início com a ênfase na letra/som inicial, passando pela consciência de rimas e aliterações para, posteriormente, trabalhar a consciência de sílaba e de fonemas, com a proposição de tentativas de escrita de partes de palavras, de palavras inteiras, desde as formadas por sílabas canônicas até as consideradas complexas. Tudo isso em meio ao contexto do gênero, com perspectiva de avanços, conforme o desenvolvimento acontecia.

Neste sentido, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com as demais reflexões em torno da alfabetização, haja vista que o material produzido foi pensado tendo em vista a articulação entre a teoria e a prática na sala de aula, em um trabalho com foco na consciência fonológica, tratada aqui como uma construção consciente e não repetitiva.

Ressaltamos, ainda, a importância da ação docente fundamentada teoricamente, para que os encaminhamentos sejam consistentes, capazes de promover o avanço na aprendizagem, embora muitas vezes, possamos encontrar adversidades durante

o percurso, afinal, estamos trabalhando com sujeitos advindos de diferentes meios socioculturais e, mais especificamente, são crianças, dotadas de suas especificidades, com ritmo de aprendizagem diferenciado.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrado**. 1^a. ed., 4^a. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica**: o tratamento de regras de variação e mudança. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1^o sem. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>> Acesso em 24 jul. 2017.

_____. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliações da aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-12877938/setec-749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>> Acesso em 24 jul.2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em 03 agos. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros lúdicos no processo de letramento**. Ponta Grossa: UEPG / Cefortec, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. SOARES, Magda. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2007.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

ANÁLISE DO DISCURSO E FORMAÇÃO DO LEITOR

Eliana Alves Greco

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Língua Portuguesa
Maringá – PR

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa tem como um dos objetivos a formação do leitor crítico, que é aquele que dialoga e recria sentidos implícitos, a fim de se completar os vazios do texto, construindo novos significados. Para a formação de leitores críticos, é necessário estudar a dimensão social e histórica da linguagem. Acredita-se que a Análise do Discurso, ao considerar os aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem os discursos e os sujeitos, possa contribuir para o ensino de leitura, no sentido de possibilitar a formação de sujeitos-leitores críticos. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna, buscando construir caminhos que possibilitem a resignificação das práticas de leitura em sala de aula. A pesquisa tem como aporte teórico a Análise do Discurso conhecida como de linha francesa, tendo como base os seguintes autores: Pêcheux (1997), Brandão (1994), Orlandi (1993) e Coracini (2010). Orlandi concebe a leitura como um processo discursivo em que

atuam dois sujeitos que produzem sentidos – o leitor e o autor –, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico e são ideologicamente constituídos. Nesse sentido, para o trabalho com leitura em sala de aula, é preciso considerar as condições de produção, de recepção e de circulação do texto, visto que essas condições são determinantes para a constituição do sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Análise do Discurso; sujeito-leitor.

ABSTRACT: One of the aims of teaching Portuguese Language is the formation of a critical reader, one who interacts and recreates implicit meanings, in order to fill the text gaps, constructing new meanings. For the development of critical readers it is necessary to study the social and historical dimensions of language. It is believed that the Discourse Analysis, in taking into consideration the socio-historical and ideological aspects involving discourse and individuals, may contribute to the teaching of reading, making the formation of critical subjects-readers something feasible. Thus, the objective of this chapter is to make a connection between the French Discourse Analysis Approach and the teaching of reading through texts in students mother language, trying to create ways that enable new meanings for the reading practices in the Portuguese

language lessons. The research is based on Pêcheux (1997), Brandão (1994), Orlandi (1993) e Coracini (2010), authors who study the French Discourse Analysis Approach. For Orlandi, reading is a discursive process in which 2 subjects produce meanings – the reader and the author – both of them inserted in a socio-historical moment and ideologically constituted. In this regard, to work with reading in the classroom implies considering the text's conditions of production, reception and circulation, since they are of paramount importance for the constitution of meaning.

KEYWORDS: Reading; Discourse Analysis; subject-reader.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa tem como um dos objetivos a formação de leitores críticos. O leitor crítico, de acordo com Brandão (1994), é aquele que busca compreender o texto, dialogando e recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos, para dar coerência às possibilidades significativas do texto. Acreditamos que a Análise do Discurso, ao considerar os aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem os discursos e os sujeitos, possa contribuir para a formação de sujeitos-leitores críticos. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é estabelecer um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna, buscando construir caminhos que possibilitem a ressignificação das práticas de leitura em sala de aula. A pesquisa tem como aporte teórico a Análise do Discurso arquitetada por Pêchux, tendo como base Pêcheux (1997), Brandão (1994), Orlandi (1993) e Coracini (2010). Não pretendemos trazer uma proposta de trabalho de leitura sob a perspectiva da Análise do Discurso, mas de refletir sobre a importância dessa teoria na formação do leitor.

Primeiramente, apresentaremos as concepções de leitura; depois, discutiremos conceitos básicos da Análise do Discurso e, em seguida, a leitura pela perspectiva discursiva e a formação do leitor crítico.

2 | CONCEPÇÕES DE LEITURA

A concepção de leitura que o professor tem internalizada irá determinar o modo como este irá trabalhar a leitura em sala de aula. É importante esclarecermos que há diferentes perspectivas de leitura na prática em sala de aula e no domínio das pesquisas: a perspectiva do texto, a do leitor, a interacionista e a discursiva. Tendo por base Leffa (1999) e Coracini (2010), discutiremos as quatro perspectivas.

A perspectiva do texto prevaleceu nos estudos da leitura, aproximadamente nos anos 50 e 60, nos Estados Unidos. Nesse período, a leitura era considerada como um mecanismo passivo, em que o leitor apenas reconhecia as palavras e as ideias, revelando a sua capacidade de copiar as informações contidas no texto. A concepção

de leitura sob essa perspectiva possuía a crença de que o bom êxito na leitura estava submetido às características do texto, que deveria ser adequado ao leitor, para que este pudesse compreendê-lo.

Esse conceito de leitura estabelece o modelo de processamento ascendente ou *bottom-up*, o qual presume que o leitor parte dos planos inferiores do texto para consecutivamente formar as diversas unidades linguísticas: as letras vão formando as palavras, as palavras formam frases e as frases, parágrafos, e assim atingir os níveis mais elevados do texto. Os processos ascendentes de leitura fundamentam os métodos de alfabetização que cuidam das letras, sílabas até alcançar as palavras e serem lidas.

A maior crítica sobre a perspectiva do texto é a convicção de que o texto possui um significado acabado, sendo desnecessária a presença do leitor. Entretanto, sabemos que o texto não fornece todas as informações, visto que o autor, em uma produção textual, insere as informações que julga necessárias para a compreensão, o que leva o leitor a considerar seus conhecimentos e suas experiências para acrescentar ao texto.

Já a perspectiva do leitor considera que o sentido do texto é construído de modo descendente ou *top-down*, uma vez que vai do leitor ao texto. Dessa forma, a aquisição do significado ocorre por meio da colaboração do leitor, dos seus conhecimentos prévios, e não por meio da decodificação de palavra por palavra existente no texto.

Nessa perspectiva, ler é conferir significado ao texto. Assim, o que o leitor consegue entender e perceber é resultado daquilo que conhece. Várias pessoas podem ler o mesmo texto, e cada uma terá uma compreensão distinta da outra, pois isso vai depender do conhecimento prévio de cada uma, das culturas sociais e das experiências de vida.

A abordagem descendente coloca o leitor como o centro da leitura, ao passo que o texto ocupa um papel secundário. Contudo, mesmo o leitor exercendo um papel ativo no processo de leitura, essa perspectiva tem recebido várias críticas, uma vez que rejeita os aspectos sociais, confia em excesso nas predições, e todas as interpretações de texto levantadas pelos alunos devem ser consideradas corretas. Além disso, o leitor pode construir uma compreensão equivocada do conteúdo abordado, e o fato de se valorizar a leitura do aluno, qualquer interpretação que ele faça se torna legítima, mesmo que não seja compatível com a do professor e a do livro didático.

Na perspectiva da interação leitor-texto, ocorre a inter-relação entre os processos ascendentes e descendentes na descoberta do significado. Assim, a atividade de leitura se torna um processo que une as informações explícitas às implícitas, o que pressupõe que o significado não é encontrado no texto ou no leitor, mas por intermédio da interação entre leitor e texto.

Kleiman (1995), pensando no ambiente escolar, considera a figura do professor como constitutiva do processo de leitura, uma vez que ele é um dos elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Dessa forma, são apontados dois caminhos

para a ação do educador: 1) mediador entre leitor e autor, enfatizando a sua leitura do texto, visto que o preceptor também é um interlocutor do texto, e normalmente se posiciona como intérprete do autor; 2) fornecedor de condições para estabelecer a interlocução leitor/autor.

Para enfatizar essa concepção de leitura, Kleiman reitera a importância da interação à distância entre leitor e autor, via texto. O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, por meio da associação das marcas formais, formulação de hipóteses e outras formas de processamento. Já o autor, por sua vez, busca a adesão do leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente, marcas formais mais claras, etc.

Coracini (2010) discute as três concepções anteriores e considera a perspectiva interacionista limitada, uma vez que, por mais que incite elementos fora do texto, não há relevância para os aspectos sociais e históricos que influenciam na leitura e, conseqüentemente, na compreensão e na interpretação. Assim, a autora defende a perspectiva discursiva de leitura, que se utiliza do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso e se preocupa com a historicidade presente no texto.

3 | A ANÁLISE DO DISCURSO: DISCURSO, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E SUJEITO

A Análise do Discurso conhecida como de linha francesa surgiu na década de 1960, na França, tendo seus pilares constituídos por Michel Pêcheux. Hoje, a Análise do Discurso está consolidada como disciplina no interior dos estudos linguísticos. O objeto de estudo dessa disciplina, como o próprio nome diz, é o discurso, definido por Pêcheux (1997) “como efeito de sentidos entre locutores”.

A noção de discurso implica considerar as condições histórico-sociais de produção que envolvem a sua produção. De acordo com Orlandi (2002), as condições de produção compreendem essencialmente os sujeitos, a situação e a memória. A autora considera as condições de produção em sentido estrito, que engloba o contexto imediato, ou seja, as circunstâncias de produção do texto (falante/ouvinte ou escritor/leitor, espaço, tempo), e em sentido amplo, que engloba o contexto sócio-histórico e ideológico.

Todo discurso é produzido por um sujeito e, ao mesmo tempo, constrói sentidos que representam as posições sociais, históricas e ideológicas desse sujeito. E, provavelmente, a maior contradição do sujeito seja o fato de produzir o discurso e simultaneamente ser constituído por esse discurso.

Brandão (2003, p. 8) concebe

um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou eu na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O sujeito é inserido em uma conjuntura social, tomado em lugar social, histórica e ideologicamente marcado. Além disso, não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes sociais.

4 | A LEITURA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura, pela perspectiva discursiva, é concebida como um processo em que atuam dois sujeitos que produzem sentido – o leitor e o autor –, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico, sendo ideologicamente constituídos.

A leitura de um texto pode produzir diferentes efeitos de sentido nos sujeitos leitores, devido às condições sócio-históricas e ideológicas. Para Brandão (2009, p. 06), a análise discursiva

(...) não se limita a um estudo puramente linguístico, isto é, analisar só a parte gramatical da língua (a palavra, a frase), mas leva em conta outros aspectos externos à língua, que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade.

Nesse sentido, Brandão considera que, para compreender o sentido de um discurso, devemos levar em conta o contexto histórico-social, o produtor do discurso, o leitor, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto.

Orlandi (1993, p. 86) também acredita que “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.” Para ela, “toda leitura tem sua história” (p. 86). Nesse sentido, o texto não pode ser concebido apenas como estrutura material, uma vez que é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e que, devido a isso, reflete marcas dessa sociedade.

Autor e leitor, introduzidos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, portanto, produtores de sentido. A produção de sentidos acontece em situações sempre novas. Logo, não é o texto que define as leituras, mas a posição da qual o sujeito fala. Assim, para o trabalho com leitura em sala de aula, é preciso considerar as condições de produção, de recepção e de circulação do texto, pois essas condições são determinantes para a constituição do sentido.

Além do mais, um mesmo texto pode ser lido de maneiras distintas, em épocas diferentes, por leitores diferentes, e o mesmo leitor também pode ler o mesmo texto de maneiras diferentes, em momentos e lugares diversos: “É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores” (ORLANDI, 2005, p.62).

Como podemos perceber, a leitura não está relacionada apenas com as condições de produção do texto, mas também com a história de leitura do leitor, com as outras leituras e o contexto de vida desse leitor. É do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível das leituras. A autora, ao se referir à “pluralidade possível

das leituras”, não considera apenas a leitura de vários textos, mas, principalmente, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias formas.

De acordo com Orlandi (1993, p. 87), “algumas leituras são mais legítimas que outras. Essa legitimação ocorre de maneiras diferentes, de acordo com as várias instituições: na igreja cristã, a leitura legítima está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista, etc.” Na escola, a legitimação fica a cargo do professor, que retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal. Entretanto, “muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático.” Nesse caso, é considerada a história de leitura do autor do livro didático adotado, porém temos que levar em conta que cada leitor possui sua história de leitura.

Orlandi (2005, p. 63), quando retoma a afirmação de que “o discurso é efeito de sentido entre os interlocutores”, refere-se ao “... efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico”. Como consequência, reporta-se à interpretação, visto que “... a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação.”

As atividades de leitura abordadas pela perspectiva discursiva despertam interpretações imprevistas, realizadas pelo leitor histórico que atribui efeitos de sentido diferentes e possíveis ao texto. Dessa forma, é necessário considerar que o texto não encerra apenas um sentido, mas pode conter possibilidades de interpretação. Orlandi ainda ressalta que é importante que a escola, ao elaborar as atividades de leitura, não consolide a hegemonia da classe dominante, mas desperte a multiplicidade de sentidos que também exteriorizam a historicidade de outras classes.

Na perspectiva discursiva, trabalhar a leitura significa considerar que tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ideologicamente constituídos e se inserem num momento sócio-histórico, que o sujeito-leitor tem sua história e que há múltiplos e variados modos de ler um mesmo texto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi fazer uma reflexão sobre a importância da Análise do Discurso de linha francesa para o ensino de leitura de textos em língua materna. A abordagem discursiva de leitura tem como premissa o fato de que se deve ler o discurso. Nesse sentido, consideramos importante compreender a situação de comunicação que envolve autor e leitor, a situação de produção e o contexto histórico-social e ideológico.

Esperamos, com essas reflexões teóricas, colaborar para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à formação de leitores críticos. Pretendemos mostrar que a Análise do Discurso de linha francesa pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, ao considerar a leitura como prática de produção de sentidos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. O leitor: co-enunciador do texto. In: **Polifonia**. Nº1, Cuiabá: UFMT, 1994, pp. 85-90.
- _____. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena C.; ATIK, M.L. (Orgs.). **Língua, literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Mackenzie, 2003, p. 15-30.
- _____. Analisando o discurso. **Museu da Língua Portuguesa**. Estação da Luz. 2009. Disponível em: <www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo..?. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 13-20.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.
- LEFFA, Vilson José. Perspectiva no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-44.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes: 2005.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA ANÁLISE DE UM TEXTO MULTIMODAL

Jeniffer Streb da Silva

Graduação em Letras: Língua Portuguesa,
Centro Universitário Franciscano - UNIFRA;
strebjeniffer@gmail.com

Noara Bolzan Martins

Mestrado Estudos Linguísticos, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Universidade Federal de
Santa Maria - UFSM; noarabolzan@gmail.com

RESUMO: A partir desta pesquisa, nós objetivamos analisar o vínculo intersemiótico de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano. A realização desta análise se deu através das categorias que constituem a Metafunção Ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e Representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), e por meio do estudo das categorias de *Status* (MARTINEC; SALWAY, 2005). Com esse estudo, compreendemos que um texto pode ser carregado de elementos verbais e visuais, e cada modalidade interfere na outra no sentido de manter/reforçar ou gerar determinados sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Metafunção ideacional; Metafunção representacional; Vínculo intersemiótico.

ABSTRACT: From this research, we aim to analyze the intersemiotic link of multimodal text,

in a reading section of a Portuguese Language textbook of the 7th grade. The analysis of this work was done through the categories that constitute the Ideational Metafunction (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and Representational (KRESS; van LEEUWEN, 2006), and through the study of Status categories (MARTINEC; SALWAY, 2005). With this study, we understand that a text can be permeated with verbal and visual elements, and each modality interferes in the other in order to maintaining/reinforcing or generating certain meanings.

KEYWORDS: Ideational metafunction; Representational metafunction; Intersemiotic link.

1 | INTRODUÇÃO

Quando a questão é o processo de ensino de leitura de textos multimodais, entendemos que o conhecimento da construção, da estruturação e da articulação de variados recursos semióticos em um texto é importante para qualificar o seu entendimento. Desse modo, percebemos quão necessária é uma análise mais criteriosa por parte dos acadêmicos e professores, principalmente de línguas, quando o trabalho aborda textos que incluem as modalidades verbal e visual. Partindo desse aspecto, nosso estudo consistiu em analisar

como as modalidades verbal e visual se apresentam e se associam em um texto multimodal de uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa do 7º ano.

Através de nossas buscas em livros e artigos científicos da área, constatamos que ainda existem lacunas em relação a pesquisas cujas análises estão centradas em textos multimodais de livros didáticos, mesmo quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esclarece que a significação dos textos se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) e os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas. Uma das competências expressas na BNCC determina que o professor de língua dos anos finais do ensino fundamental deve desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está organizada em quatro subseções, constituindo um breve resumo das teorias que embasaram nossa pesquisa. Portanto, esta seção se divide em: (1) uma pequena explicação sobre a Metafunção Ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014); (2) uma breve explanação sobre a Metafunção Representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006); (3) uma sumarização das categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005); e (4) uma pequena discussão sobre o letramento multimodal.

2.1 Análise de texto verbal através da Gramática Sistêmico-Funcional

Estudar a linguagem como uma atividade social é a função da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday e Matthiessen (2014). As metafunções, determinadas pelos autores (2014), são os eventos implícitos no sistema linguístico. Quando pretendemos entender a realidade que os textos verbais oferecem, tanto em relação ao mundo material quanto ao interior, destacamos a Metafunção Ideacional (MI). Os significados ideacionais, então, referem-se ao que se faz no mundo, conforme Halliday e Matthiessen (2014). A categoria gramatical vinculada à MI é denominada sistema de transitividade, por meio do qual podemos compreender e identificar as ações humanas manifestadas no discurso. Esse sistema é utilizado para descrever as orações, as quais são constituídas de processos, participantes e circunstâncias.

2.2 Análise de texto visual na perspectiva da Gramática do Design Visual

Com base na noção que Halliday e Matthiessen (2014) têm da linguagem como prática social, Kress e van Leeuwen (2006) produziram a Gramática do Design Visual (GDV), uma vez que as estruturas visuais se associam às textuais. Assim, conforme a

GDV, a imagem pode ser analisada através da Metafunção Ideacional - aqui chamada de Metafunção Representacional (MR). Para compreendermos a ação e a realidade exposta em uma imagem, utilizamos as categorias de representações narrativas e conceituais. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), as categorias narrativas explicam acontecimentos do mundo enquanto ação e reação, e as conceituais definem alguma ideia.

2.3 Relação entre as modalidades verbal e visual em um texto

Quanto às relações entre modalidades verbais e visuais, Martinec e Salway (2005) produziram classificações dividindo-as em dois tipos: relações de *status* e relações lógico-semânticas que se combinam ao mesmo tempo. Com base nesses autores (2005), o *status* de equivalência entre verbal e visual pode caracterizar uma relação de independência ou de complementaridade (igualdade). Já o *status* de não equivalência causa uma relação desigual.

2.4 Letramento multimodal

O conceito de letramento vai muito além do da alfabetização, já que esta compreende o “domínio ativo e sistemático” das habilidades de leitura e produção textual (SANTOS, 2006, p. 44). Letramento faz relação às práticas sociais que envolvem funções de leitura e escrita. Quando vinculado a essas práticas sociais, o letramento pode ser considerado multimodal, na medida em que ele compreende a leitura de um texto que possui diferentes recursos semióticos. Esses variados modos de significação podem interferir na mensagem que desejamos comunicar, dependendo da nossa intenção. Isso quer dizer que os elementos não verbais são tão importantes quanto os elementos verbais, no nosso discurso.

Quando analisamos produtos textuais estabelecidos em livros didáticos, verificamos que não é de hoje que eles utilizam textos multimodais para organizar as seções, principalmente, de leitura. Os materiais didáticos optam, muitas vezes, em expor imagens extremamente significativas que podem não servir apenas para qualificar o *layout* da página, mas para apresentar outros elementos informacionais. Dessa maneira, o texto visual, nos livros escolares, é um elemento tão fundamental quanto o verbal para a construção de sentido e para o processo de letramento (SANTOS, 2006, p. 59).

3 | METODOLOGIA

Essa pesquisa, do campo da Linguística Aplicada, é norteadada por uma pesquisa qualitativa, fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e na Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). O objeto de análise confere um texto multimodal retirado de uma seção de

leitura (Anexo 1) de um livro didático de Língua Portuguesa para o 7º ano. Tal livro é de autoria de Teresa Amaral Oliveira, Elisabeth de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, e é intitulado “Tecendo Linguagens”.

As etapas para essa análise consistiram em examinar: 1) a modalidade verbal do texto, através do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), permitindo-nos identificar a representação das experiências e as figuras criadas por cada oração; 2) a modalidade visual do texto, a qual foi classificada de acordo com as categorias dos processos narrativos e conceituais (KRESS; van LEEUWEN, 2006), levando-nos a compreender os padrões de experiência construídos nas imagens; 3) as relações que se estabelecem entre as modalidades verbal e visual, com base nas categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005), o que nos permitiu entender a relação intersemiótica que constroem cada texto.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

A seção de leitura analisada tem um texto que apresenta duas modalidades semióticas: verbal e visual. Na modalidade verbal do texto há uma reportagem. Nela, constam os textos do jornalista (voz da mídia) e depoimentos de crianças que tratam de casos particulares de *bullying*. Nesse sentido, como os depoimentos possuem um propósito sociocomunicativo diferente ao texto do jornalista, analisamos cada gênero textual separadamente.

Por meio da reportagem, é possível registrar uma atividade investigativa que consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las, em muitos casos, em noticiário ou popularização da ciência. O resultado desse trabalho investigativo é veiculado por órgãos da imprensa ou mídia em geral. Nesse sentido, para haver a construção de conceitos sobre o tema *bullying*, conforme a Metafunção Ideacional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), o processo mais utilizado foi o relacional. Outro processo bastante utilizado nessa reportagem foi o verbal, já que o meio midiático *Atrevida* (fonte original da reportagem) traz vozes de autoridade, como pesquisadores e estudiosos da área, para ratificar os conceitos levantados.

Na aplicação da análise do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014) no gênero relato (Depoimento 1, 2 e 3) compreendemos que os processos materiais foram usados para representar as ações e fatos que ocorreram com os narrados (casos de *bullying* de ordem física). Os processos mentais mostraram as experiências do sentir dos narradores, quando eles tratam de representar as emoções negativas resultantes do *bullying* sofrido. Os processos relacionais descreveram o cenário, o tempo e lugar onde ocorreram tais fatos e, como há casos de *bullying* de ordem verbal, os narradores lançaram mão de representá-los por meio dos processos verbais.

Na análise do texto imagético, compreendemos que a Figura 1, conforme a Metafunção Representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), é narrativa de ação

transacional, pois os Atores, isto é, a sombra dos PRs, direcionam sua ação a uma Meta específica. Os Vetores como posição corporal e linhas dos braços materializam a ação transacional que se dirigem à Meta. A Figura 2 também é narrativa, já que os participantes representados estão envolvidos em uma ação ou evento. Esta figura mostra-nos uma imagem com dois quadros (ações). O quadro principal, por estar em plano de destaque representa uma ação transacional, cujos Atores direcionam Vetores, marcados pela posição dos corpos e linhas dos braços a uma Meta que é o PR caído no chão. O painel secundário representa uma reação transacional porque os PR reagem à ação presente no painel principal, ou seja, reagem à violência física (fenômeno da reação). Os Vetores de tal reação consistem nos olhares dos participantes os quais o direcionam ao fenômeno que acontece dentro da imagem.



Figura 1



Figura 2.....

5 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Percebemos que, na reportagem, pela análise do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), quando o autor expressa conceitos e características sobre elementos envolvidos ao tema *bullying* trata tal fato como um fenômeno conceitual ou carregado de atributos que necessitam ser esclarecidos ao leitor. Para garantir a credibilidade de tais conceitos, o autor necessita explorar o fenômeno verbal para dar voz às autoridades e inseri-las no texto com coesão e coerência. O que consideramos, com essa frequência de processos, é, justamente, uma necessidade do próprio gênero textual, o qual abre espaço para conceituar, identificar e atribuir características a fatos e elementos sobre o tema.

No gênero relato pessoal (depoimentos das crianças), entendemos que é apresentada uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse gênero, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador. Além disso, para orientar o leitor, o narrador usa descrição. Nesse sentido, no relato analisado, as pessoas relataram suas experiências sentimentais em relação ao *bullying* através do processo mental, representaram as vozes dos quais os

violentaram através do processo verbal e caracterizaram os locais nos quais sofreram essa violência através do processo relacional. O próprio gênero, pelas possibilidades de estruturação, abre espaço para o uso dos processos citados.

O que afirmamos em relação à análise ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) do texto visual é que tanto a Figura 1 como a 2 consistem em imagens (por meio da ação e reação) que materializam experiências, as quais representam violência verbal e física, respectivamente. Nesse sentido, a relação intersemiótica que se estabelece entre essas modalidades verbal e visual é de igualdade, conforme as categorias de Martinec e Salway (2005), pois as imagens vêm ao encontro das representações construídas ao longo da modalidade verbal da reportagem e dos relatos, já que ambos os gêneros tratam do *bullying* na esfera escolar.

É importante ressaltar que a modalidade verbal do texto pertence a um autor diferente da modalidade visual; e as imagens contidas nesta modalidade também são de autores distintos. Sendo assim, quando os autores do livro didático “Tecendo Linguagens” aliaram, na seção de leitura analisada, textos de modalidades e fontes diversificadas, acabaram por estruturar um processo de retextualização e redimensionamento textual que, neste caso, foi de coerência por resultar em uma relação intersemiótica de igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1_BNCC-Final_LGG.pdf>.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. London, UK: Arnold Publishing, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARTINEC, R. SALWAY, A. A system for image-textrelations in new (andold) media. **SAGE Publications**: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: p.337-371. 2005. Disponível em <<http://vcj.sagepub.com/vol.4>>.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens, 7º ano - 4 ed.** - São Paulo: IBEP, 2015.

SANTOS, J. M. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Linguística, Língua e Vernácula, Universidade de Brasília.

Anexo 1: Seção de leitura do livro didático “Tecendo Linguagens”.

Bullying: o império da tirania

À menina magricela, chamam de “Olivia Palito”; ao gordinho chamam de “baleia” ou “orca”; ao outro, que começou a usar óculos, chamam de “quatro olhos” ou “nerd”. Será que não há lugar para o respeito pelas características e pelos sentimentos de cada um?

Você vai ler, a seguir, dois textos a respeito do *bullying* e do *cyberbullying*.

TEXTO I

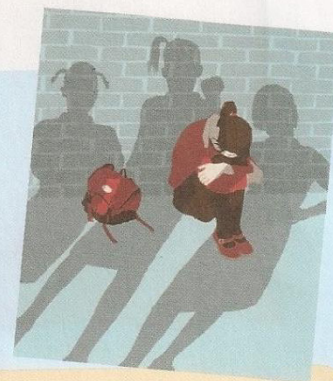
Bullying. Não tem a menor graça!

Você já foi alvo de gozação ou viu alguém sendo sacaneado constantemente? Não era brincadeira. Era o *bullying* em ação

A palavra

Sem tradução para o português, *bullying* é toda agressão feita com a intenção de machucar outra pessoa ou até uma turma inteira. Mas, pra ser considerado *bullying* de verdade, também é preciso que essa atitude agressiva se repita uma porção de vezes. Sabe aquele garoto que fica gozando do colega todo santo dia, fazendo piadinhas infelizes a respeito da orelha de abano do garoto? Pois essa atitude grosseira, repetitiva, disfarçada de brincadeira, é o tal de *bullying*. Mas esse comportamento vai além dos apelidos maldosos. Ele também é uma característica de quem gosta de ofender, humilhar, discriminar, intimidar, enfim, de quem se diverte fazendo tudo o que faça uma menina (ou o menino) sofrer [...].

[...].



Depoimento 1

“No caminho da escola, venho feliz com os meus amigos, mas, chegando ao portão, já começam a me xingar. Finjo que nem ligo para não ter confusões. No recreio, esses meninos me pedem lanche e, quando não dou, dizem que vão me bater. Na saída, quase todos me ofendem, mesmo assim vou para casa alegre, mesmo depois de um dia difícil...”
(aluno do 5º ano, 10 anos)

Menino é diferente

A prática do *bullying* nem sempre é igual para meninos e meninas. Segundo Aramis Lopes, pediatra e coordenador do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, os garotos são mais explícitos. É comum ver meninos tirando sarro de alguém na frente de todo mundo. “Já a menina é educada para ser mais recatada, discreta. Sendo assim, a estratégia delas é outra”, explica o médico. É isso mesmo! A menina é mais sutil e vai, como se diz, “comendo pelas bordas”. Uma fofquinha aqui, uma esnobada ali e lá está ela colocando em prática sua maldade. “A princípio, elas são amigas. Mas, quando vai ver, uma garota já está sendo vítima de difamação e exclusão dentro de seu grupo”, acrescenta Aramis.

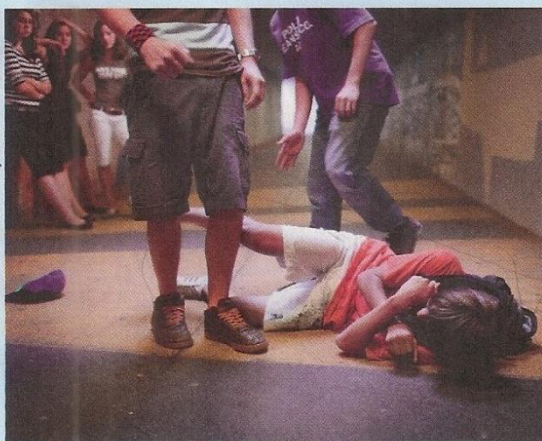
Para esses casos, o especialista dá a melhor solução: trocar de turma. Afinal de contas, você é livre para ser amiga de quem bem entender e não tem nada a ver ficar atrás de meninas que só querem vê-la numa pior, não é mesmo?

Mas, quando o assunto é gozação na frente de todo mundo, como nos casos em que o cidadão grita um apelido infeliz pelos quatro cantos da escola, a pedagoga Karen Kaufmann Sacchetto [...] tem a saída: “Evite reforçar essa atitude. Tente ignorar o máximo que puder”. E Aramis complementa: “Saia de perto, para a brincadeira não continuar e você não sofrer”.

Contar ou não, eis a questão

E os pais, como ficam nessa história toda? “Se tiver coragem, conte a eles, pois podem ajudá-la”, diz Karen. Porém o pediatra Aramis alerta: “Procure alguém de sua confiança, um colega, um professor, um funcionário da escola, ou seus pais e conte o que se passa com você. De preferência, os pais só devem interferir com o consentimento dos filhos”. Se você estiver certa de que quer

© Martin Rueisch/Keystone/Corbis/LatinStock



a ajuda de seus pais nessa luta, peça uma mãozinha. Do contrário, se tiver medo de que a situação piore, busque apenas o apoio deles, mas não desista de tentar se livrar desse sofrimento. Ficar quieta e aceitar todos os tipos de maldade é o comportamento mais incorreto. Muitas vezes, quando ficamos chateadas não há nada melhor do que o colo e os conselhos do pai e da mãe para nos dar um calorzinho no coração.

A diretoria da escola também pode ser avisada, principalmente em casos mais graves, como os de ameaça. [...]

(*Atrevida*, nº 126. Site: <http://atrevida.locaweb.com.br/revista/Edicoes/126/artigo5055-4.asp>)

Depoimento 2

“Não vou mentir, meus colegas me tratam muito mal, com violência verbal; porém, quanto mais me tratam mal, mais eu tenho rancor dos meus companheiros de escola. Sou caluniado porque tiro sempre notas boas e, se contar para os professores ou para a direção, eles falam que vão me pegar. Por isso, fico quieto...”
(aluno do 7º ano, 12 anos)

Depoimento 3

“Algumas coisas me chateiam aqui na escola, por isso têm que mudar. Só quero ter mais amigos e, se não for possível, quero mudar de escola, embora as outras fiquem longe da minha casa e minha mãe não possa pagar transporte escolar. Algumas colegas estão me impedindo de ter amizades, acho isso desumano...!”
(aluna do 7º ano, 12 anos)

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Universidade Federal do Acre – Rio Branco/AC

Priscila Adriana Silva Sacramento

Centro Universitário Meta – Rio Branco/AC

Janaína Arostilde Belmiro

Centro Universitário Meta – Rio Branco/AC

RESUMO: Objetivou-se analisar as repercussões que as avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica. Para tanto, contou-se com a caracterização da chamada cultura do desempenho (SANTOS, 2002, 2004) e performatividade (BALL, 2005, 2010) impostas por tais avaliações. Quanto à metodologia, destaca-se que os sujeitos entrevistados faziam parte de uma mesma instituição de ensino, sendo profissionais do quadro efetivo desta escola. Tais sujeitos de pesquisa apresentaram como a equipe pedagógica faz uso dos indicadores e índices pressupostos pelas avaliações externas, reorientando o trabalho docente dos professores da instituição. Nesse contexto, o professor sofre grande influência da cultura de desempenho, sendo avaliado a partir dos resultados que seus alunos obtêm nestas avaliações. Ressalta-se, assim, a importância de estudos mais aprimorados sobre as questões que tratam das repercussões das avaliações externas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações externas. Cultura de desempenho. Equipe pedagógica.

EXTERNAL EVALUATIONS AND THEIR REPERCUSSIONS IN THE DAILY LIFE OF SCHOOL PROFESSIONALS

ABSTRACT: *The objective was to analyze the repercussions that the external evaluations present in the daily life of the professionals of the school. Characteristics of performance culture (Santos, 2002, 2004) and performativity (Ball, 2005, 2010) was discussed. Regarding the methodology, it is known that the subjects interviewed were part of the same teaching institution, being professionals of the effective staff of this school. The research subjects presented how the school professionals makes use of the indicators and indexes established by the external evaluations, reorienting the teaching work of the institution's teachers. Therefore, the teacher suffers great influence of the culture of performance, being evaluated from the results that his students reach in these evaluations. It is known that there is a need for better studies on the issues that address the impact of external evaluations on school issues*

KEYWORDS: External evaluations. Performance culture. School professionals.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo, anteriormente publicado na Revista *Communitas*, da Universidade Federal do Acre, em 2017, objetivou analisar as repercussões que as chamadas avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica de uma escola, da rede pública de educação do estado do Acre, que se dedica à escolarização de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – também caracterizado como Ensino Fundamental I (EFI). Ressalta-se que

Nesse sentido, nós nos preocupamos com as diversas discussões geradas pela imposição das avaliações externas, as quais pressupõem a padronização dos instrumentos avaliativos, configurando o desenho das políticas educacionais desenvolvidas no país (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015). Assim, desenvolvemos uma pesquisa de campo que permitiu a análise do discurso de três profissionais da referida escola. Estes sujeitos responderam as questões, contidas em um roteiro de entrevista semiestruturada, sobre os aspectos que envolvem as repercussões das avaliações externas nas práticas de ensino e de organização da instituição.

Reconhecemos que, na atualidade, muitas questões associam as avaliações externas aos instrumentos regulatórios que interferem diretamente na rotina de educadores, educandos e demais segmentos das instituições de ensino. Com isso, as práticas avaliativas trazem repercussões nem sempre positivas à aprendizagem e, principalmente, ao ensino e às tarefas desempenhadas pelas lideranças pedagógicas (coordenadores e gestores escolares).

Nesse cenário, ressalta-se a visão de Hoffmann (2009), que indica a necessidade do professor em desenvolver um trabalho significativo para avaliar a aprendizagem do educando em sala de aula. Entretanto, pressupõe-se que esta prática avaliativa é feita, muitas vezes, de maneira rígida e pouco receptiva à participação dos educandos, levando-os a se distanciarem da elaboração do processo avaliativo do qual eles participarão.

Desta maneira, o professor geralmente se sente obrigado a cumprir criteriosamente uma rotina pautada em conteúdos programados, dedicados aos rigorosos instrumentos avaliativos. Sendo assim, o educador acaba perdendo a interação com seu educando, secundarizando a aprendizagem significativa para privilegiar uma postura conteudista que se dedica a alcançar resultados positivos nas avaliações. Nesse cenário, o educador corre o risco de se preocupar mais com sua performance do que com sua responsabilidade para a aprendizagem autônoma de seus estudantes (BALL, 2005).

Para a melhor compreensão da presente pesquisa, a apresentação do estudo realizado irá considerar a seguinte organização do texto: após esta introdução, será exibida a fundamentação teórica, que traz elementos importantes à compreensão do estudo; em seguida, serão apresentadas as bases metodológicas, as quais darão suporte para a análise dos principais resultados da pesquisa, apresentados a diante. Por fim, têm-se as considerações finais, as quais trazem a discussão final

das repercussões das práticas regulatórias, propostas pelas avaliações externas, no ensino dos professores e nas tarefas de toda a equipe escolar nas instituições públicas de educação básica.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Gatti (2002), a implementação de políticas públicas avaliativas, para a educação básica brasileira, inicia-se timidamente no final dos anos de 1980 e se consolida na década de 1990, com o forte ideário neoliberal.

É nesse contexto que surgem as denominadas “avaliações externas”, também conhecidas como “avaliações em larga escala” e “avaliações em massa”. Segundo os estudos de Machado e Alavarse (2014, p. 417), as avaliações externas podem ser compreendidas como:

[...] a realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.

Nesse contexto, os estudos de Santos (2004) indicam como tais avaliações interferem na rotina escolar, exigindo o melhor desempenho de toda a equipe institucional, especialmente dos professores. Esta visão reforça que o docente precisa se comprometer com os resultados de seus alunos, o que o leva a assumir “toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho” (Idem, p. 1153).

É importante ressaltar o que Santos conceitua como “cultura do desempenho”. Segundo a autora, este desempenho seria a exibição do trabalho do professor.

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

Santos acrescenta que os professores da educação básica estão, gradativamente, sentindo-se mais culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Assim, estes profissionais fazem uma autoavaliação, na qual se punem pelos resultados de sua classe, desconsiderando os problemas que os estudantes enfrentam de ordem econômica, social e institucional – e não apenas as questões relacionadas à aprendizagem escolar.

Neste mesmo cenário, Ball (2005) demonstra sua preocupação com o profissionalismo docente. De acordo com o autor, ao citar o trabalho desenvolvido por Dillabough (1999), há uma forte mudança em muitos dos aspectos que condicionam a formação da identidade profissional dos professores.

Se a identidade docente está diretamente ligada à prática do professor, este profissional orienta seu exercício mediante as necessidades da sua turma. Logo, se as

necessidades da turma se voltam à conquista de resultados nas avaliações externas, os professores passam a relegar seu profissionalismo (embasado em autonomia) para optarem por uma:

[...] forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional. (BALL, 2005, p. 542).

Dessa forma, a prática do professor, em um contexto de performance, será avaliada pelos resultados que seus alunos irão obter nas avaliações. Com base nesses resultados, os professores podem ser rotulados como bons (alunos com bons resultados nas avaliações externas) e ruins (alunos com maus resultados). Assim, novos papéis e subjetividades são produzidos com professores sendo transformados em produtores de resultados, bem como fornecedores, empresários da educação e administradores, o que gera uma verdadeira cultura da performatividade. Os docentes ficam então sujeitos à avaliação e às análises periódicas, além da comparação entre o desempenho de seus colegas (BALL, 2005).

Entretanto, é arbitrário classificar os docentes a partir de resultados fechados, desconsiderando outras tantas outras situações vivenciadas na sala de aula. Pois é impossível realizar um julgamento de valores apenas em uma avaliação, na qual não se compreende vários aspectos da sala de aula. Aliás, os professores ficam sujeitos a “fornecer” um conhecimento atrelado aos resultados, atendendo aos propósitos de uma “educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticas” (MULLER, 1998, p. 188).

Ball (2005) aponta também o propósito da performatividade docente.

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora de lugar (BALL, 2005, p. 554)

O autor também esclarece que, esse quadro, traz para a educação básica um novo tipo de professor, influenciado por novos tipos de conhecimentos são “invocados” pelas mudanças no contexto educacional; um professor capaz de maximizar o desempenho e que, ao mesmo tempo, seja capaz de secundarizar seus princípios, antes fundamentais, para considerar a excelência e o aperfeiçoamento como as grandes forças de sua prática. Assim, como Bernstein (2000) bem coloca, a identidade docente passa a depender da facilidade de projetar as práticas e a organização do discurso (em favor de tais práticas) em uma contínua coerência induzidas por contingências externas – geralmente previstas pelas avaliações externas. Nesse sentido, Ball (2010, p. 40) também expõe como a performatividade age sobre a identidade docente.

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado,

a construção cultural, a instilação do orgulho [...].De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade.

Entretanto, em uma outra visão, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) reconhecem que as avaliações externas se configuram como uma política pública educacional permanente e, portanto, precisam ser repensadas como uma sistemática contínua no sistema educacional, capaz de trazer configurações estáveis à rotina das instituições de educação básica. Entretanto, não é possível desconsiderar a complexidade da aplicação e, especialmente, análise dos resultados indicados por tais avaliações.

Fica claro que o debate a respeito das avaliações em larga escala deve ser encarado em sua complexidade, a fim de que os sistemas já consolidados possam se desenvolver e produzir informações que permitam superar os usos políticos e ideológicos que vêm sendo feitos dos resultados. Este debate contribuiria efetivamente para iluminar a problemática educacional, possibilitando a realização de ações que sejam direcionadas para a melhoria da educação, o que exige uma análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem, mas que considere também aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação docente (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1378)

Para a melhor compreensão destes pressupostos, na pesquisa aqui realizada, o próximo item explicita as questões referentes à construção metodológica do presente estudo.

3 | METODOLOGIA

Esse trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de campo, essencialmente direcionada à coleta de dados qualitativos sobre o impacto que as avaliações externas provocam na rotina da equipe pedagógica de uma instituição específica. Para tanto, tal coleta de dados foi realizada no mês de agosto de 2016 e teve como sujeitos investigados três profissionais de uma instituição nomeada de maneira fictícia como “Escola Estadual Pedras Preciosas”, localizada na cidade de Rio Branco, estado do Acre.

De maneira igualmente fictícia – como forma de manter anonimato – os sujeitos de pesquisa também foram identificados por Rubi (Gestora Escolar), Esmeralda (Coordenadora Pedagógica) e Topázio (Professor do 5º ano do EFI). Tais sujeitos são profissionais do quadro efetivo desta escola e concederam momentos de entrevista às pesquisadoras, sendo importante ressaltar que estas entrevistas foram direcionadas a partir de um roteiro semiestruturado, que mantém questões que podem ser adaptadas de acordo com as indicações feitas pelos participantes (MINAYO, 2010). Nesse contexto, é importante salientar que as entrevistas foram concedidas individualmente e foram gravadas (e posteriormente transcritas), sob ciência dos participantes.

Nesse contexto, é fundamental observar que os três sujeitos de pesquisa

estiveram cientes da garantia de anonimato, bem como o uso dos dados, por eles oferecidos, sem quaisquer prejuízos para a instituição ou para a rede de ensino a qual a escola está vinculada; ou seja, sem interferência às ações da rede estadual de educação do estado do Acre. Tais garantias foram previstas pela anuência, dada por cada um dos participantes de pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos, apresentado e averiguado por cada um dos participantes ao início da investigação.

Destaca-se também que a coleta dos dados oriundos da entrevista teve como apoio, para sua caracterização, a técnica de análise do conteúdo. Ressalta-se que esta pressupõe um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006).

Dessa forma, o item seguinte apresentará os resultados e a discussão dos dados coletados, em diálogo com a revisão teórica já estabelecida.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão, apresentada pelo discurso de Esmeralda, solicitou a apresentação de um panorama da aplicação das principais avaliações externas, indicando como a escola se prepara, com antecedência, para a realização destas.

Dessa forma, Esmeralda, a coordenadora pedagógica da escola investigada, expõe como a rotina da escola procura atender as avaliações externas, presentes durante todo o ano letivo. Ela também exhibe como os profissionais se ajustam às necessidades das avaliações em larga escala, bem como os resultados que delas todos esperam.

[...] a gente sempre sabe com antecedência quando é que vai acontecer todas as avaliações, né? Então, a preocupação da gente não é só nesse período que antecede, uma semana, duas semanas antes, não. A preocupação da gente é o ano inteiro; a gente trabalha o ano inteiro focado nos descritores, nos descritores do IDEB. A gente passa o inteiro com os descritores da Prova Brasil, do PROA; a gente trabalha em cima desses descritores, já visando essas avaliações. Aí, quando elas chegam é de acordo com o resultado delas que a gente faz todas as planilhas com todos os resultados, mapeando turma por turma... [...] Pois é... A gente ajusta os horários sim, das aulas de matemática e português, assim, para melhorar as avaliações sim. (Esmeralda)

Quanto às menções feitas por Esmeralda, no relato anterior, é importante ressaltar que: de acordo com dados do MEC (2016), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino básico. Além disso, também segundo o MEC (2016), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes

padronizados e questionários socioeconômicos; as médias de desempenho, nessas avaliações, subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Por fim, esclarece-se que o Programa de Avaliação da Aprendizagem (Proa), mantido pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Rio Branco, é o principal instrumento de avaliação externa deste município.

Especificamente quanto ao depoimento de Esmeralda, sua postura, pressuposta por meio de suas indicações, demonstra seu papel como Coordenadora Pedagógica, ao motivar os professores a desenvolver o trabalho docente com base nos conteúdos e nas dificuldades oriundas dos resultados das avaliações externas. É possível sugerir ainda que Esmeralda também trabalha em consonância com as exigências dos resultados ansiados pelas avaliações externas, esperando desempenhos “cada vez melhores” dos estudantes (BALL, 2005).

Outra preocupação trazida nesse mesmo discurso se refere ao maior apreço no ensino dos conteúdos avaliados nas provas, mencionadas por Esmeralda, as quais são reconhecidas como avaliações correntes nas escolas de EF I do estado do Acre. É possível inferir que os “conteúdos e disciplinas não avaliados receberiam menor atenção nas escolas, inclusive com a diminuição do tempo dedicado à sua aprendizagem” (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1378).

Na questão seguinte, Esmeralda transparece o anseio por melhores resultados nas avaliações externas e como a escola se organiza (e se reorganiza) sob o parâmetro das avaliações externas.

Tem os descritores que os alunos estão bombando, os descritores que os alunos estão deixando a desejar, né? Então, a gente, a partir dali, é que replaneja, e é isso ainda comparando com os nossos resultados internos; a cada bimestre, a gente realiza um encontro pedagógico de quatro horas, pra análise e discussão de todo esse conteúdo. Sábado, agora, vai ser o nosso encontro pra discutir os resultados do segundo bimestre, interno, e essas avaliações do PROA, aí em cima disso aí que a gente replaneja; aquilo que o aluno está dominando, a gente não vai deixar de trabalhar, mas vai amenizar, vai ver só de vez em quando, vai reforçar aquilo que eles estão precisando, pra lá, no final do ano, quando chegar a terceira fase da avaliação, a gente ter conseguido superar a dificuldade de aprender. (Esmeralda)

Este depoimento pressupõe que a implementação de uma política de avaliação é reforçada pela escola. Toda a prática da equipe pedagógica parece se estruturar e se desenvolver com base na cultura do desempenho, exigida pelas inúmeras avaliações asseguradas pelo próprio Estado avaliador e pelo interesse público, atento à “boa atuação” das escolas. Além disso, é possível sugerir também que o trabalho do professor (e do aluno) muda, de forma a atender o que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004).

Apesar de, aparentemente, conduzir um trabalho condizente e acreditar nas exigências das avaliações externas, – e em toda a performatividade que elas determinam – Esmeralda demonstra certa insegurança com a aplicação das avaliações internas da escola, supostamente mais exigentes. Entretanto, ela ainda acredita nos parâmetros apresentados pela política avaliativa, praticados pelas redes municipal,

estadual e federal de ensino básico.

[...] será que a gente cobrou demais, ou será que a gente cobrou de menos? Será que, quando chegar as avaliações [externas], não vai dar um contraste com as nossas internas? Então, essas avaliações, eu acho que... Elas são salutares porque elas têm a ver justamente com isso aí. A gente fica aliviado, quando vê o resultado das internas, se foi bom; e a gente também fica alerta e preocupado, se o resultado não foi bom. Então, se foi bom: “Maravilha, vamos continuar fazendo o nosso trabalho, estamos no caminho certo”; se não foi bom o resultado: “Nós estamos pegando em alguma coisa, nós estamos deixando a desejar. Vamos ter que buscar alternativas pra gente resolver isso aqui”. Então assim, não é questão do impacto, eu vejo assim, como uma estratégia. (Esmeralda)

Os relatos de Esmeralda permitem pressupor que a aprimorada busca, para alcançar bons resultados, está deixando a escola gradativamente mais parecida com um sistema empresarial, um mercado de comercialização no qual os clientes (estudantes, pais e sociedade) devem estar cada vez mais satisfeitos, enquanto os gerentes (equipe pedagógica) estão cada vez mais esgotados e sobrecarregados na incansável busca de sempre querer mais. Para os profissionais da escola, seus compromissos e experiências precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão de um ótimo desempenho (BALL, 2005).

Apesar da indicação de inúmeros esforços dos profissionais e gestores escolares para atender às exigências da cultura do desempenho, os sistemas de ensino oferecem poucos recursos para o cumprimento das metas estipuladas nos resultados avaliativos. Alguns destes poucos recursos são traduzidos nas propostas de formação continuada, estipuladas pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre (SEE / AC), conforme o indicado no discurso de Rubi, a gestora pedagógica da Escola Estadual Pedras Preciosas.

[...] É assim: quando você faz as avaliações, posteriormente, a SEE já manda um representante pra analisar, junto com a coordenação pedagógica, como foram os nossos resultados, como é que os nossos alunos se saíram, o que é que eles mais acertaram, quais foram os itens que eles mais erraram de descritores. Daí, em cima dessa análise, de modo global, é que eles fazem então as pautas de formação, das formações continuadas. (Rubi)

Deve-se ressaltar que muitos professores, que participam dessas formações, não transparecem satisfação. Esperava-se que, durante estes treinamentos, os professores fossem capacitados para o desempenho nas avaliações externas, adquirindo o conjunto de competências a serem adquiridas para a condução desta política (BALL, 2005). Entretanto, nem esse cenário parece ser alcançado. De acordo com a fala de Topázio – professor do 5º ano do Ensino Fundamental – os momentos de formação, liderados pela SEE/AC, nada o auxiliam no trabalho desempenhado pelos professores.

O sistema mesmo, não [auxilia na melhoria dos processos de condução das avaliações externas]. Tem as capacitações, mas as capacitações são as mesmas todos os anos, né? Então... são fracas. Não. Realmente, não ajuda... É só sempre aquela mesma coisa, a mesma conversa e não ajuda em nada mesmo [...]. A gente tem que participar porque é obrigado a estar lá. (Topázio)

É possível sugerir, a partir da fala de Topázio que, ao se mencionar o trabalho desempenhado pelo sistema de ensino, estabelece-se um modo particular de performatividade: o que, nas palavras de Ball (2005) é caracterizado como gerenciamento do desempenho. Ou seja: há a administração da performance das escolas, “exigida” pelo órgão de inspeção – que nesse caso tem, como principal exemplo, a SEE/AC. As ações da SEE/AC, sugeridas pelas indicações de Topázio, apontam que:

O resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar “representação de uma fantasia” (BUTLER, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação (BALL, 2005, p. 552).

Os relatos dos sujeitos de pesquisa também deixam transparecer um indicador importante para a compreensão das funções das avaliações externas na Escola Estadual Pedras Preciosas: um apoio para o bom trabalho já desempenhado pela equipe pedagógica. É importante interrogar: será que existe um verdadeiro sentido para que as avaliações em larga escala sejam realizadas em uma escola que desempenha um bom trabalho? Será que, sem as avaliações externas, o bom trabalho continuaria em execução? Pelo depoimento de Rubi, apresentado a seguir, as avaliações externas servem de parâmetro para uma comparação interessante – com o organizado trabalho que já é desenvolvido pela instituição.

Será que a escola está indo no caminho certo? Está usando a metodologia corretamente? Está trabalhando da maneira correta? Está trabalhando os descritores como tem que ser, né? Então... As avaliações externas, a importância delas é isso. Se não houvesse as avaliações externas, não tinha como a gente fazer essa comparação do que está sendo trabalhado, globalmente, nacionalmente, porque essas avaliações são nacionais ou estaduais, ou municipais, dependendo do grau de avaliação. Não tinha como comparar com o nosso trabalho interno. (Rubi)

Apesar de conscientes do bom trabalho que a escola em que trabalham pressupõe desenvolver, Esmeralda e Rubi produzem um diálogo que transparece a pressão dos parâmetros gerados pela cultura do desempenho. O diálogo, por elas protagonizado, – ao final da entrevista realizada individualmente com Esmeralda, quando Rubi interrompe e faz algumas inferências – mostra as vias que transformam a complexidade humana em algo que pode ser considerado uma “forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

– **Esmeralda:** Assim, um exemplo: a gente está aguardando o resultado do Ideb do ano passado [em 2015]. Nosso Ideb foi de 6.2, em 2013, que era a meta pra 2019 e aí nós já atingimos em 2013. Então, a gente fez [a Prova Brasil que irá originar] o Ideb, está esperando o resultado; se esse resultado se elevar, é a prova de que o nosso trabalho continua dando certo. Se esse nosso Ideb baixar...

– **Rubi:** Deus me livre!

– **Esmeralda:** ...o ministério, o estado, o município, caem aqui, em cima da escola.

– **Rubi:** Pra saber o porquê que é que a nossa escola, nós baixamos o nosso índice de aprendizagem!

– **Esmeralda:** *Vai ser monitorado de agora até o próximo Ideb, que é ano que vem, em novembro... A pressão é total!*

O diálogo mantido por Esmeralda e Rubi transparecem a “encantadora” ideia, concebida pela equipe pedagógica: é fundamental manter os bons índices avaliativos (no caso, um Ideb alto). Mas, o mesmo diálogo também pressupõe o medo da má avaliação (materializada por um menor índice no Ideb), indicando a necessidade de inspeção dos órgãos competentes, o que aflige a escola. Essa postura pode ser traduzida pelas palavras de Ball (2005, p. 557).

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. [...]. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores. Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações (BALL, 2005, p. 557).

Apesar de todos os depoimentos trazerem, direta ou indiretamente, aspectos que demonstram a repercussão das avaliações externas na rotina docente, é fundamental apresentar, por fim, o sensível relato de Esmeralda, exibido a seguir. Neste, a Coordenadora Pedagógica mostra seu olhar pessimista com o desenvolvimento dos alunos no contexto de produção de resultados cada vez mais exigentes. Ela também demonstra sua angústia diante da postura de alguns professores e sua temerosa visão quanto ao futuro da educação básica pública, especialmente quanto às condições de trabalho vivenciadas pelos docentes.

É muito difícil você olhar pros alunos, você saber que eles estão na sua responsabilidade, que você tem que dar valor a eles. E como, se ninguém te dá valor? Então, isso reflete? Reflete, claro que reflete. De 10 professores, de 20, vai tirar um que vai ter essa consciência: “Meus alunos não têm culpa disso”. Naquela hora ali é impactante. Isso! Aí está a palavra: é impactante, está entendendo? É impactante, você não ter valor como profissional, você não ter respeito. [...] E as mudanças que estão querendo aí? É acabar com o 13º salário, é acabar com remuneração de férias, todos os direitos conquistados... É aumentar a idade pra aposentar, é aumentar o tempo de serviço pra aposentar; é isso que todo mundo quer; a politicagem está assim, e isso reflete onde? Na educação! [...] Olha... Eu, em 30 anos que tenho de sala de aula, eu não tenho nem 30 faltas. Eu acho que se eu tiver umas 10, eu tenho muito. E veja que é em 30 anos de trabalho! Mas, nem todo professor tem essa consciência, não tem não. Que não quer nem saber de preparar sua turma para o Ideb. [...] Tem professor que adoeceu e aí adoeceu é atestado concedido e ele não está nem aí, não está nem aí, aí vem um professor pra substituir ele... E aí o professor não dá conta! Num dá conta de fazer um trabalho para uma avaliação como essas aí. É muito triste... Eu tenho muita preocupação com isso tudo que pode acontecer... (Esmeralda)

Interessante (e frustrante) é observar que as mudanças trazidas pelas avaliações externas são tão profundas que a identidade docente é colocada a prova. Mesmo sendo

uma exímia profissional da educação, – reconhecida por colegas e profissionais da SEE/AC como uma das profissionais de excelência no trabalho educativo – Esmeralda não vê um futuro promissor para o trabalho docente. Ao contrário: ela consegue perceber que “o profissionalismo como prática ético-cultural, não tem lugar, não tem futuro” (BALL, 2005, p. 541). Talvez seja um dos maiores prejuízos das avaliações externas para as vivências do ensino básico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho trouxe marcas importantes ao nosso desenvolvimento como pesquisadoras e profissionais da educação. De fato, foi possível analisar as repercussões que as avaliações externas têm na rotina da equipe pedagógica e na vida dos profissionais da escola. Percebemos que os impactos da avaliação em larga escala são identificados na forma como “se molda” o trabalho da equipe pedagógica, que tenta atuar da melhor maneira possível para que bons resultados possam ser alcançados. Entretanto, percebe que a cultura da performatividade, muitas vezes, sobrecarrega especialmente o docente, obrigado a cumprir muito mais do que lhe é cabível, como bem coloca Santos (2004, p. 1153).

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições.

É reconhecível que a avaliação externa está presente na rotina da escola, mas nem sempre precisa ser vista como um agente que traz apenas ganhos benéficos. Ao contrário: é preciso que a avaliação seja vista também como uma forma de repressão, já que a instituição se vê obrigada a trabalhar de forma oprimida pela responsabilidade de elevar e/ou manter seus índices nestas avaliações.

A E.E. Pedras Preciosas aparenta desempenhar um excelente trabalho, uma vez que a equipe pedagógica busca privilegiar o aprendizado holístico do educando – apesar da enorme interferência das avaliações externas. Independente dos indicadores avaliativos, grande parte dos profissionais, pais e, especialmente, estudantes desta instituição expõem com satisfação o trabalho realizado por toda a instituição.

Entretanto, este cenário nos trouxe inúmeras angústias. Entre elas, ressaltamos a impossibilidade em realizar uma pesquisa comparativa com outras escolas, com diferentes índices do indicador proposto pelo Ideb. Caso fosse possível comparar estas duas escolas, talvez poderíamos identificar alguns dos motivos que levam as políticas públicas educacionais a se consolidarem no campo da avaliação. Reconhecemos que as práticas de formação continuada, oferecidas pela SEE/AC, são as mesmas para todas as escolas e, embora se tenha visto que a equipe pedagógica da E.E. Pedras Preciosas faz um trabalho excepcional, anseia-se em querer “desvendar” como outras equipes pedagógicas, de outras instituições, vivenciam as repercussões das avaliações

externas em suas rotinas. Dessa forma, percebemos que o presente trabalho pode impulsionar novos olhares para outros estudos que associem tais avaliações ao trabalho das equipes pedagógicas.

Pode-se dizer que o trabalho foi, realmente, desafiador. Reconhecemos que a concepção sobre estas avaliações, muitas vezes, é contraditória ao trabalho desenvolvido nas escolas. Entretanto, tem-se a ciência que a pesquisa atingiu seu objetivo, o que nos possibilitou ver o quão fundamental é concentrar mais esforços nos trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica – e dar menos atenção às avaliações em larga escala. Não vale a pena identificar as dificuldades do educando sem propor estratégias para auxiliá-lo – estratégias essas que representam uma enormidade de novas ações. Logo, é fundamental manter o foco e os nossos esforços para o que realmente importa: a aprendizagem significativa e o bem-estar do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15865>. Acesso em: 06 set. 2016.
- BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, v.35, n.126, p.539-564. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf. Acesso em: 06 set. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 70, 2006.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R.P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed.). **The Sociology of education: major themes**. London: Routledge Falmer, 2000.
- BUTLER, J. **Gender trouble**. London: Routledge, 1990.
- DILLABOUGH, J.A. Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n.3, p.373-394, 1999.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.
- LAMBEK, M. The Anthropology of religion and the quarrel between poetry and philosophy. **Current Anthropology**, v. 41, n.3, p.309-320, 2000.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.
- MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ideb – Apresentação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em: 02 out. 2016.

MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. **Comparative Education**, v.34, n.2, p.177-193, 1998.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf. Acesso em: 06 set. 2016.

SANTOS, L.L.C.P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936>. Acesso em: 06 set. 2016.

AS CRIANÇAS DA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA LITERÁRIA

Francisca Rodrigues Lopes

Universidade Federal do Tocantins - UFT
Campus de Tocantinópolis-TO

Elizangela Silva de Sousa Moura

Faculdade Católica Dom Orione - FACDO
Araguaína-TO

Liliane Rodrigues de Almeida Menezes

Faculdade Católica Dom Orione - FACDO
Araguaína-TO

RESUMO: Com os avanços tecnológicos no mundo contemporâneo é inegável a presença de novas e variadas tecnologias no cotidiano da grande maioria das crianças, onde o uso da internet, das redes sociais, dos sites e jogos online vêm ganhando cada vez mais espaço e, conseqüentemente, acentuando a distância da leitura literária que é ofertada no âmbito da Escola. Este artigo discorre sobre a relação do público infantojuvenil em relação à leitura literária, na era das mídias digitais, cujo objetivo é compreender o estabelecimento de um diálogo entre as mídias digitais e a formação do leitor. As discussões colocadas em pauta, neste texto, buscam saber como fazer uso dos suportes tecnológicos com os quais as crianças e adolescentes estão habituados, e transformá-los em gatilho motivador que potencialize o desenvolvimento de habilidades

leitoras. Para encontrar respostas realizou-se uma pesquisa bibliográfica em diversos teóricos e pesquisadores que discutem literatura e mídias. Após a referida pesquisa, concluiu-se que a escola precisa preparar-se mais para receber as crianças da era tecnológica informacional, que já chegam à sala de aula com um repertório midiático, porém sem saber fazer a ligação entre as mídias e a leitura de livros literários.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Leitura literária. Mídias Digitais.

ABSTRACT: With the technological advances in the contemporary world, the presence of new and varied technologies in the daily life of the vast majority of children is undeniable, where the use of the internet, social networks, sites and online games has been gaining more and more space and, consequently, accentuating the distance of the literary reading that is offered within the scope of the School. This article discusses the relation of the children and the public in relation to literary reading, in the era of digital media, whose objective is to understand the establishment of a dialogue between digital media and the formation of the reader. The discussions in this article seek to know how to make use of the technological supports with which children and adolescents are accustomed, and to turn them into a motivating trigger that

enhances the development of reading skills. To find answers, a bibliographical research was carried out in several theorists and researchers who discuss literature and media. After this research, it was concluded that the school needs to prepare itself more to receive the children of the informational technological era, who already arrive at the classroom with a media repertoire, but without knowing how to make the connection between the media and the reading of literary books.

KEYWORDS: Children. Literary reading. Digital Media.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o desenvolvimento tecnológico tem provocado mudanças significativas em todos os segmentos culturais e sociais, trazendo a urgente necessidade de a escola inovar suas práticas pedagógicas com a finalidade de ofertar um ensino atrativo, desafiador, interativo e significativo. Isto significa que a escola precisa preparar-se para receber o público infantojuvenil da era tecnológica informacional, que já chega à sala de aula com um repertório midiático, inserido em um mundo globalizado, consumindo e produzindo uma cultura nova.

Nesse mundo contemporâneo de cultura virtual é papel dos educadores realizarem um trabalho pedagógico, em sala de aula, que contextualize as histórias dos livros e mostre aos alunos seu verdadeiro valor, aliando as possibilidades da leitura e criação de textos, a partir de todo suporte disponível pelas tecnologias digitais. A necessidade de inserir as crianças e jovens de agora no mundo da leitura literária se apresenta como uma problemática que precisa ser investigada. É preciso esclarecer que tipo de leitura as crianças e jovens da era das mídias digitais vêm fazendo, e o que fazer para despertar nelas um maior interesse pela leitura de livros literários.

Observa-se que as crianças desta era leem, porém o fazem mais através da utilização de mídias como o celular, por exemplo, e é provável que tais leituras não seja de cunho pedagógicos ou literários. Assim como é certo ou quase certo que pouco alunos leem espontaneamente livros literários. Com base nessas hipóteses, este texto procura refletir sobre a formação do leitor literário, a partir do advento das mídias digitais, e o desafio da escola na proposição de formar alunos leitores em tempos de cultura cibernética. Considerando-se que a escola não pode permanecer alheia ao mundo interativo das tecnologias conectadas em high definition, vez que, as mesmas encantam crianças e jovens e desafiam, não só os professores, como todo o pessoal da escola, envolvido no processo educativo a um constante (re)planejamento didático.

Nesse sentido, ao educador resta entender que

a criança se identifica, desde cedo, com os elementos da cultura, não só como reflexo das crenças e valores veiculados na sociedade e que insistentemente tentam inculcar nela, a partir da educação, em seu sentido mais amplo, mas porque ela, cada vez mais cedo, vem se inserindo em um sistema de valores que pode produzir e ou se modificar de acordo com sua vontade. (LOPES, 2018, p. 03).

Sobre este aspecto, destaca-se que no contexto das mídias há toda uma corrida industrial e comercial voltada para o universo infantil cada vez mais amplo. E para construir esse debate relacionando infância, mídias e leitura literária, buscou-se aporte teórico em diversos autores, tais como: Fantin (2017), Cosson (2014), Corrêa (2011), Perroti (2010), Prensky (2009), Moran (2006), Ferreira (2005), Santaella (2003), Soares (2002), Manovich (2001), Perrenoud (2000), Soares (1999), dentre outros que vêm discutindo o papel das tecnologias informacionais na educação formal.

Moran afirma que: “As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar os alunos a interpretar, a relacioná-los, a contextualizá-los”. (MORAN, 2000, p. 29 e 30). Tudo isso exige da escola e dos professores, capacidade para realizar a ligação entre as novas mídias e a leitura de livros literários.

Acredita-se que um dos aspectos do fazer pedagógico que talvez tenha sofrido maior impacto das tecnologias digitais foi a relação do aluno com a leitura de livros de literaturas e clássicos. Uma vez que os alunos hoje têm acesso a informação em tempo real de forma interativa em seus dispositivos digitais móveis (smartphones, tablets, ultrabook e notebook).

Nesta perspectiva procurou-se, a partir das leituras e observações realizadas, fazer uma reflexão sobre o as mídias digitais e a formação do leitor literário, ou seja, como fazer uso dos suportes tecnológicos com os quais os alunos do ensino fundamental estão habituados e transformá-los em gatilho motivador que potencialize o desenvolvimento de habilidades leitoras. Esse debate se desenvolveu, iniciando por uma abordagem sobre leitura e leitura literária na era digital e, em seguida, reflete-se a formação do leitor literário em tempo de cultura digital e, por fim, as considerações finais sobre o tema.

2 | LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ERA DIGITAL

Sabe-se que a leitura é muito importante para formação de pessoas, estimula a curiosidade, desperta o poder da imaginação, transforma e amplia as ideias e pressupõe o exercício da liberdade. No entanto, a revolução tecnológica provoca a necessidade de ajustamento das práticas pedagógicas, pois o mundo midiático oferece possibilidades diversas de interação entre leitores e a literatura, como, por exemplo: *blogs*, *ciberficção*, *e-books*, *fanfics* e outros meios e espaços para se realizar leituras.

Nesse contexto, é interessante que os educadores compreendam que hoje não são mais vistos como os únicos provedores de saberes e que estes não estão restritos, exclusivamente, ao espaço da escola. Na sociedade moderna, como aponta Santaella (2007), os alunos carregam “*o mundo na palma da mão*”. Este é outro diálogo que deve ser permanente nas escolas sobre como trabalhar a literatura em tempos de culturas digitais.

Ao observar a realidade, o que se visualiza, na prática pedagógica, em relação à leitura literária chega a ser frustrante, vez que a mesma, na grande maioria das vezes, está presa à realização de atividades enfadonhas e repetitivas. O que se encontram são metodologias utilizadas em outras épocas de escolarização, tais como: ler o livro para fazer resumos, ou preencher fichas de leituras, com o objetivo final sendo a realização de exames ou avaliação. Onde fica o poder de criar, interagir, interferir?

Esses novos tempos quererem a mediação entre o estudo literário e as novas tecnologias, a fim de superar o processo exclusivo de escolarização da literatura. Isso porque o leitor atual, precisa ser reconhecido como leitor dinâmico e acostumado a realizar leituras no ciberespaço, pois, do contrário, a insistência no uso de manuais com situações didáticas prontas e com pouca ou nenhuma possibilidade de criação, causa no aluno uma impressão ou a crença de que textos literários são chatos e complexos.

O estudo de literatura como até então era feito na escola, tornou-se uma prática totalmente desconectada da realidade das crianças e jovens dos tempos atuais que querem e pedem muito mais. É preciso, sim, indicar leituras, mas é preciso também deixar que estes jovens escolham e selecionem as suas leituras, levando em consideração que os mesmos realizam diversas leituras fora do contexto escolar e de maneira constante nos espaços virtuais.

Imersos à realidade que exige um leitor ativo e dinâmico, os professores têm que atuar na mesma direção, despertando o gosto e o prazer da literatura tendo como ponto de partida a concepção de que a literatura é de grande relevância para a formação integral do indivíduo, pois, de acordo com Cosson (2014)

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2014, p. 120).

Desta forma, a leitura literária realizada, também através das mídias digitais, tem muito a contribuir para a formação do leitor literário, pois a literatura gerada por computador ou a ciberliteratura, nos termos compreendidos por Santaella (2012), como a literatura algorítmica, oferece importantes ferramentas para o estudo da literatura e inúmeras possibilidades de aprendizado.

O contexto dos saberes contextualizados urge para que os educadores inovem suas abordagens didáticas aplicadas em sala de aula para todas as disciplinas e principalmente em relação ao ensino da literatura, que já não é uma disciplina muito atrativa. Nos moldes antigo, na maioria das vezes, o trabalho com esta disciplina consiste na leitura de um texto ou livro, responder a o questionário ou fazer uma redação sobre o tema. É preciso buscar outras alternativas para atender as demandas dos alunos nascidos na era Centennials.

De acordo com Totta (2017), a geração Centennials é a geração daqueles que nasceram a partir de 1997. Os Centennials são a primeira geração que cresceu em

pleno *boom* tecnológico, já nasceram com um smartphone nas mãos e conectado à internet e não conheceram a vida sem internet e mídias sociais. Para esta geração, que começa a assumir o papel de protagonista dos rumos da sociedade em todos os aspectos, o modelo de ensino talvez não seja compatível.

Portanto, o uso da tecnologia na educação é importante para o apoio pedagógico, pela possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de um novo espaço informação e de conhecimento, além de promover a inclusão do aprendiz na cibercultura, desenvolvendo nas crianças novas competências, formas de pensar e de se comportar diante da realidade de mundo que as cercam. Segundo Kellner (2001, p. 10), a tecnologia molda a vida diária, influenciando o modo como as pessoas pensam e se comportam, como se veem e veem os outros e como constrói sua própria identidade.

Para as crianças e jovens da era das mídias digitais que estão se tornando cada vez mais atreladas ao uso dos aparelhos midiáticos, a utilização do espaço virtual certamente propiciará um leque de oportunidades textuais e divulgação de textos literários, onde o aluno poderá interagir com um universo de leituras, imagens, sons, dentre outros. Manovich (2001) afirma que:

A cultura com a qual o sujeito contemporâneo se relaciona é cada vez mais uma “cultura codificada na forma digital”. Isso significa que o modo como nos relacionamos com as informações que consumimos hoje está marcado pelo modo como funcionam as tecnologias e as mídias digitais, o que modifica várias de nossas práticas anteriormente vinculadas às mídias analógicas, inclusive a prática de escrever e ler obras literárias. (MANOVICH, 2001, p. 70).

A escola deve acompanhar essas mudanças, pois a leitura literária realizada através das mídias digitais, auxilia e diversifica novas formas de ler, trazendo possibilidades de leituras que misturam escrita, imagens, movimentos e possibilidades de interação. É interessante destacar que a leitura do livro impresso continua sendo importante, pois a mesma oportuniza outras possibilidades de aprendizagem, porém as leituras através das novas mídias proporcionam prazeres diferentes.

Debus e Silva (2016) relembram que para Tettenmaier (2009, p. 78), “a literatura não está unicamente nos livros, mas se encontra nas telas dos computadores à disposição desses leitores multimídias, desses (hiper) leitores”. As autoras continuam alertando que para que seu ensino seja desafiador, a escola e os/as educadores/as têm que estar preparados para atender esse/a novo/a estudante que convive com tecnologias digitais cada vez mais avançadas, ou seja, os chamados “nativos digitais”, que são caracterizados por terem nascidos e crescidos com as TDICs. Relembram que termo foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky, através do qual evidencia que “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo *games* e internet”. (DEBUS e SILVA, 2016, p. 164)

Sendo assim, o uso das mídias digitais na escola como incentivo à leitura literária é importância, pois apresenta, de forma inovadora, um universo cheio de possibilidades, cabendo ao professor buscar novas metodologias de ensino aliadas às ferramentas

tecnológicas e possibilidades literárias, ultrapassando assim, a formação de leitor reprodutor, para alcançar a formação de leitores proficientes.

Em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, pensar a educação, sem a incorporação de tecnologias digitais parece inviável, pois é no ciberespaço que a leitura literária conquistou um espaço muito importante como: bibliotecas virtuais, sites, blogs, *-fanfics*, *e-books*, e *outros*, surgindo assim uma maior interatividade por parte do leitor para escolher textos e gêneros literários.

Essa geração de jovens e adolescentes, incluindo crianças em tenra idade, cria comunidades virtuais, desenvolvem softwares, fazem amigos virtuais, vivem novos relacionamentos, simulam novas experiências e identidades, encurtam as distâncias e os limites do tempo e do espaço e inventam novos sons, imagens e textos eletrônicos. Enfim, vivem a cibercultura (FERREIRA; LIMA; PRETTO, 2005, p. 247).

Nesse sentido, a cibercultura se desenvolve a partir das relações das crianças com as mídias digitais, onde as mesmas interagem compartilhando conhecimentos, atitudes e práticas sociais. Ao serem estimuladas pela cibercultura elas poderão consolidar a leitura literária como atividade prazerosa, de forma interativa e lúdica, pois a literatura gerada por computador e a ciberliteratura irão possibilitar inúmeras possibilidades de aprendizado, permitindo a criança e ao jovem interagir com signos diversos.

3 | FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM TEMPO DE CULTURA DIGITAL

O fato da existência de mudanças significativas na sociedade advindas do avanço das tecnologias, demanda novas competências para interagir com o conhecimento, pois não tem como negar que a internet tem provocado mudanças nos hábitos de leituras de crianças e adolescentes. O imediatismo da realidade fez com que os leitores de hoje leiam mais através de imagens e sons que no silêncio de um livro com letras em preto e a imaginação.

A questão a se pensar e refletir é: Como trabalhar literatura em tempos de cultura digital e completamente conectado à internet, onde nossos alunos estão totalmente inseridos em outro tipo de linguagem, a linguagem hipermídia? Que de acordo com Gosciola (2004) “é o conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação, e até, extrair textos, imagens e sons cuja sequencia constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário”.

Diante deste contexto é que o professor deverá buscar novas metodologias de ensino aliadas as ferramentas tecnológicas, cujas riquezas imagéticas potencialize a formação das habilidades leitoras. Santaella (2004) reflete que na cultura digital a forma de ler se diversificou, onde os usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daquele que lê um texto impresso. Miranda (2009), neste mesmo sentido, acrescenta que:

Este novo leitor, que nasceu na era virtual, não aceita uma recepção passiva e não entende a leitura como uma atividade isolada. [Este novo leitor], [...] apresenta-se muito mais independente, selecionando não só o seu cânon particular como estabelecendo novas regras para a recepção/percepção da obra literária, incluindo estratégias de leitura produtiva e criativa através dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço. (MIRANDA, 2009, p.1).

De acordo com Perrotti (2010, p. 19) “a internet é um veículo privilegiado de histórias. Quando falamos de leituras hoje, não me parece mais possível deixar de pensar nisso”. Assim, os professores devem utilizar as mídias digitais para diferenciar as diversas formas de ler e explorar a literatura, onde o leitor é convidado a escolher o caminho que irá seguir através de um processo interativo com sons, imagens em movimento e várias possibilidades de relação com outras histórias.

Diante desse quadro, é necessário que a escola acompanhe tais mudanças, pois as mídias digitais podem influenciar na formação do leitor literário, se for usada de maneira apropriada e com planejamento didático, o que é defendido por Staa (2010, p. 46), quando diz que “a tecnologia na escola não é brinquedo, não precisa ser usado o tempo todo, nem estar a serviço da pressa dos alunos, mas permite trabalhos extremamente interessantes de desenvolvimento das crianças que não seria possível sem ela”.

Sem dúvidas a ligação dessas questões traz para a formação de leitor literário novos desafios, pois já não basta apenas explorar a leitura do livro impresso, é preciso que escola e professores desenvolvam competências para usar as tecnologias digitais com proficiência, consolidando a leitura como atividade prazerosa, de forma lúdica, interativa e atrelada as inovações tecnológicas.

As produções em meios digitais possibilitam ao leitor explorar aspectos de hipertextualidade, interatividade e hipermediático, já nas atividades literárias o leitor pode trilhar pelos caminhos das várias linguagens: verbal, visual, sonora, artística e cinética. Pois como sinalizou Chartier (1998),

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 13).

Na construção do perfil desse leitor que demanda em tempos de ciberespaço, Santaella (2004, p. 24) apresenta três categorias e define como: leitor contemplativo, movente e imersivo. Leitor contemplativo, “em contato com objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis” a exemplo do livro impresso; Leitor movente, “que navega entre nós e conexões não lineares pelas estruturas líquidas dos espaços virtuais” acostumado aos hipertextos e hiperlinks e do leitor imersivo, próprio do ciberespaço e da cultura digital, que é

Obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [...] navega através dos dados informacionais híbridos que são próprios da hipermídia. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Portanto, tem-se que compreender e perceber tais estágios de leitura, os quais são vivenciados desde a cultura impressa até os tempos que estamos vivendo, tempos de cultura digital. Nesse sentido, não é mais permitido trabalhar literatura contemplando apenas o leitor contemplativo, requer articulação pedagógica para trabalharmos literatura do livro impresso aos dispositivos digitais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e jovens pertencentes à era das mídias digitais acessam a internet e encontram uma infinidade de caminhos para a aquisição de informação desde muito cedo. Elas desenvolvem competências e comportamentos muitas vezes diferentes dos sujeitos que nasceram em décadas anteriores, por isso o uso exclusivo do livro deixa de ser uma situação didática atraente, vez que, imersos na era digital, interagem com a máquina, trilham caminhos e escolhem seus links.

Nessa direção, a leitura em sala de aula não pode se consolidar como uma atividade realizada por obrigação, de maneira a se assemelhar à uma rotina de trabalho, devendo, portanto, ser exercida de forma lúdica, prazerosa, significativa, instigante, dinâmica, interativa e atrelada às inovações tecnológicas. Pois, a imposição do livro didático e das leituras prontas, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer.

No entanto, o que observou-se como prática pedagógica de alguns professores é a adoção de uma metodologia que não leva em consideração essa nova realidade e direcionam, portanto, as ações de leitura literária para um universo, embora rico de informações e conhecimentos importantes, porém descontextualizado e baseado em formulas do tipo “decoreba” ou exercícios de prontidão.

Ao término destas discussões, é necessário dizer que muitos professores reconhecem a urgência de se apropriarem desta nova realidade midiaticizada, na qual os alunos, em sua grande maioria, estão conectados à internet. Muitos professores entendem que a leitura no ciberespaço não pode ser desconsiderada, pelo contrário, deve ser valorizada, e utilizada continuamente, já que permite ao educador criar e recriar seu fazer, tornando-se capaz de aliar o uso dos instrumentos virtuais à sua prática pedagógica.

Um rico instrumento que pode vir a facilitar a imersão dos alunos no mundo da literatura, inclusive de clássicos tanto da literatura brasileira como da literatura mundial é o livroclip. Um formato digital de livro que traz enredo, imagens e musicalidade, ou seja, é um formato digital cuja moldura trabalha com um grande apelo visual, fazendo com que a leitura se torne atrativa, interativa e animada, apresentando, assim as

características essenciais para a aceitação de crianças e jovens desta era de mídias digitais.

Enfim, conclui-se que as práticas de leitura literária no advento da cibercultura, a qual concebe as tecnologias digitais móveis como produção cultural, abre novas possibilidades aos professores no ensino da leitura e tentativa de despertar leitores literários. É preciso entender que a missão não está perdida, pelo contrário: há um leque de possibilidades abertas pelas mídias, o que falta é saber usufruir delas como aliadas. Sendo assim, Literatura e tecnologia podem potencializar a capacidade de estabelecer novos comportamentos, novos leitores, novas leituras e modos de ler.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias e SILVA, Elika. **A Literatura Infantil em diálogo com as Mídias Digitais: Análise do Site Educativo O Pequeno Leitor**. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 161-184, jul./dez. 2016. ISSN: 1807-9288.

FERREIRA, S.L.; LIMA, M.F.M.; PRETTO, N.L. **Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo**. In: BARBOSA FILHO, André;

CASTRO, Cosette; TOME, Takashi. (Orgs.). **Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social**. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 225-255.

GOSCIOLA, Vicente. Comunicação para um público hipermediático. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0711200403.htm>. Acesso em janeiro de 2019.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

LOPES, Francisca Rodrigues. **A Infância na Era das Mídias Digitais: Consumo e Cultura**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/2949-texto_proposta_completo.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

MANOVICH, Lev (2001). *The language of new media*. Cambridge: The MIT Press. MORA, Vicente Luis (2013). La desaparición del libro (¿y de la literatura?). *Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas*, v. 1, n.

MIRANDA, Fabiana Mões. Fandom: um novo sistema literário digital. **Revista digital Hipertextos**, n. 3, 2009. Disponível em: https://www.digitalartarchive.at/.../88_Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

No site: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/680/Freitas_Patricia_Matos_de.pdf?sequence=1 - Por Patricia Matos de Freitas.

PERROTI, Edmir. **Um espaço de liberdade, imaginação e aventura**. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano VII, n. 26, maio/jul. 2010.

RETTENMAIER, Miguel. **(Hiper)mediação leitora: do blog ao livro**. In:

SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia M. K (Org.). *Mediação e leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Editora Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Para compreender a ciberliteratura**. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. ISSN: 1807- 9288. DOI: 10.5007/1807-9288.2012v8n2p229.

STAA, Betina. **Aproveitando a tecnologia para promover o desenvolvimento das crianças**. Revista Pátio Educação Infantil, ano IX, n. 28. Artmed Editora S.A. Julho/setembro 2010.

TOTTA, Sara. Centennials: como lidar com a nova geração. 2017. Disponível em: <<https://executiva.pt/centennials-lidar-nova-geracao>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

AS FÁBULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Eliana Santiago Gonçalves Edmundo

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Ana Paula de Souza

Graduada em Letras pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL)

RESUMO: Este artigo descreve e analisa uma unidade didática do Livro Didático Público de Língua Estrangeira do Estado do Paraná para o Ensino Médio (LDP-LI) desenvolvida a partir do gênero discursivo fábula e apresenta uma proposta complementar em conformidade com a proposta do material didático citado. Ainda que o trabalho com a diversidade de gêneros discursivo e textos literários seja uma recomendação contida nos documentos de orientações curriculares oficiais, alguns autores argumentam que não estão presentes nas práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro (Lajolo, 2000; Coracini, 1995; Gasparini, 2003). O estudo realizado ressalta a relevância da leitura e do contato com gêneros literários nas aulas de língua inglesa na formação de leitores, realçando algumas possibilidades de atividades, de exploração temática e de articulação com outros textos e gêneros discursivos a partir do gênero literário fábula.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo. Gênero literário. Fábula. Ensino de língua inglesa. Formação de leitores.

FABLES IN ENGLISH TEACHING: CONTRIBUTIONS TO THE READERS FORMATION

ABSTRACT: This article describe and analyzes one teaching unit of the Livro Didático Público de Língua Estrangeira do Estado do Paraná for secondary school (LDP-LI) (LDP-LI) developed from the discursive genre fable and presents a complementary proposal in accordance with the proposal of that teaching material. Although working with the diversity of discourse genres and literary texts is a recommendation contained in the official curriculum guidelines, some authors argue that they are not present in the teaching practices of foreign language teaching in the Brazilian schools (Lajolo, 2000; Coracini 1995 ; Gasparini 2003). The study highlights the importance of reading and the contact with literary genres in the English language classes in the formation of readers, highlighting some possibilities of activities, thematic exploration and links with other texts and genres from literary genre fable.

KEYWORDS: Discursive genre. Literay genre. Fable. English language teaching. Readers

formation.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto reportando-nos trabalhos de Lajolo (2000) e Coracini (1995) para falar sobre a ausência dos gêneros literários no ensino de língua inglesa (doravante LI). Segundo as autoras, a leitura de textos literários não é uma realidade presente nas aulas de LE nos diferentes contextos educacionais do país. Em seus estudos, elas defendem que a literatura ainda é vista pelos professores como algo inatingível e complexo a ser abordado nas aulas de LI e argumentam que tal fato é um contributo para as dificuldades de interpretação de textos de LI enfrentadas pelos alunos no ensino médio. Para as autoras, isto resulta em frequentes egressos do ensino médio sem contato com essa diversidade de gêneros literários durante a sua vida escolar. Além disso, as atividades de leitura nas aulas de LI voltadas, muitas vezes, para estudos de vocabulário tornam a sala de aula um espaço de exclusão, podendo inclusive originar problemas de indisciplina e falta de interesse na aprendizagem como explica Gasparini (2003, p. 248).

Refletindo sobre o exposto e tomando como pressuposto a importância da leitura e o contato com gêneros literários na formação de leitores, o presente trabalho parte do seguinte questionamento: que tipo de abordagem de gêneros literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio pode contribuir para a formação de leitores?

Para abordar o tema, propomos discorrer neste artigo sobre um estudo que se ateve à indagação acima apresentada, tomada como pergunta norteadora de pesquisa. A fim de respondê-la, desenvolvemos uma investigação buscando identificar uma proposta de encaminhamento metodológico que se desenvolvesse a partir de gêneros literários em livros didáticos de LI presentes no contexto das escolas públicas do estado do Paraná no ano de 2016. Após a etapa de seleção dos materiais disponíveis, cuja análise detalhada não cabe aqui fazer, encontramos no Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio: Espanhol - Inglês (doravante LDP-LI), produzido pela Secretária de Educação do Estado do Paraná no ano de 2006, uma unidade didática com sugestões de encaminhamento metodológico a partir do gênero fábula (PARANÁ, 2007). Consideramos pertinente a abordagem da unidade deste livro, tendo em vista as características discursivas presentes no gênero fábula, tais como a moral ao final da história como elemento articulador para debates e discussões temáticas, o formato, pois trata-se de texto curto e, também, pelo fato de ser um gênero literário comumente conhecido dos alunos em língua materna.

A escolha da unidade didática do LDP-LI como proposta para responder a pergunta de pesquisa também foi considerada viável pelo fato de estar alinhada com os fundamentos que sustentam as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira (doravante LE) na educação básica vigentes, tanto em nível nacional

quanto local, no caso deste trabalho válida no estado do Paraná. Tais documentos consideram a importância da diversidade de gêneros discursivos presente no ensino de língua inglesa na formação de leitores.

O documento de Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM) explica o significado de os alunos terem contato com a literatura, defendendo esta necessidade da seguinte forma:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, 2006, p. 55)

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Paraná (doravante DCE) orientam as práticas docentes com os textos literários da seguinte maneira: “ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural” (2008, p. 67). Com relação ao trabalho com gêneros discursivos nas aulas de línguas estrangeiras, as DCE esclarecem que

(...) busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. (DCE /PR 2008, p. 58)

No que diz respeito ao LDP-LI selecionado, vale ressaltar que se trata de um livro didático diferenciado das produções tradicionais de livros comerciais composto normalmente de textos e exercícios. O LDP-LI é uma produção dirigida aos alunos, inclusive, não comportando manual do professor, com sugestões de textos e atividades a serem explorados nas aulas de modo que outros textos e propostas possam ser selecionados e articuladas a partir da realidade local e das necessidades dos alunos. Sendo assim, este artigo pretende apresentar a unidade do LDP-LI que aborda o gênero fábulas articulando-a com uma proposta de atividades complementar construída pelas autoras deste texto, a partir dos encaminhamentos propostos na referida unidade. Para a elaboração da atividade complementar, tomamos como referência os trabalhos de Jordão e Fogaça (2007) e Edmundo (2013) visando abordar a leitura dos textos numa perspectiva discursiva e de letramento crítico.

Em termos de metodologia, a pesquisa realizada caracteriza-se como exploratória, em razão de que buscou em diferentes fontes - livros didáticos para o Ensino Médio recomendados pelo PNLD e o LDP-LI - a abordagem de gêneros literários no ensino de LI para o ensino médio. Quanto às técnicas de pesquisa, valeu-se dos princípios da pesquisa documental para a investigação, pois a unidade didática do LDP descrita e analisada faz parte de um material autêntico, tendo em mente o que explica Gil “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (2000, p.45).

Para discorrer sobre o trabalho realizado, este artigo está organizado em quatro seções: primeiramente tecemos algumas considerações sobre os estudos que fundamentam teoricamente a análise realizada na pesquisa; em seguida, apresentamos o LDP-LI; na sequência fazemos a descrição e a análise da unidade didática selecionada e, depois, de uma atividade complementar à proposta da unidade; por fim, apresentamos as considerações finais.

2 | LITERATURA E FÁBULAS

Sabendo-se que o termo literatura é amplo e não tendo a intenção de defini-lo neste trabalho, preocupamo-nos em caracterizar algumas contribuições da literatura em contextos educacionais a fim de observar como os gêneros literários podem ser concebidos como objeto de estudo no ensino de LI. Conforme explica Eagleton (2003), a literatura não é algo que possa ser definido objetivamente, pois “fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (2003, p. 11).

Na perspectiva de Lajolo (2000, p.106) “a literatura foi e ainda é sinônimo de status cultural e distinção social e não nos causa estranhamento que em uma sociedade tão desigual como a nossa, ter acesso à cultura e ao conhecimento também seja desta maneira”. Isso é observado pela autora na sala de aula pela forma com que os textos literários são tratados no contexto escolar, as atividades propostas pelos materiais didáticos são muitos superficiais em relação à leitura, como relata Lajolo (2000, p.15) “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Nesse sentido, a presença da literatura em sala de aula cumpre uma função social que vai além da apresentação de textos nas aulas de LI para o ensino de vocabulário ou itens gramaticais. Lajolo (2000) afirma que ler textos literários é fundamental numa perspectiva de educação democrática, não só para aqueles que buscam produções culturais mais sofisticadas, mas para todos que desejam exercer sua cidadania.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2000, p. 106).

Outra contribuição da literatura é o fato de por meio dela os alunos entrarem em contato com uma realidade diferente da sua e serem oportunizados a entender melhor que se encontram inseridos em uma sociedade com diversos valores culturais ao seu redor. Além disso, o contato com a literatura auxilia no desenvolvimento do potencial intuitivo-criativo, assim como a consciência crítica, conforme explica Coelho (2000). A autora ressalta que “no ato da leitura através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente”. (COELHO, 2000, p. 51).

As fábulas pertencem ao gênero literário narrativo. O conceito de fábula, segundo o Minidicionário Ruth Rocha (2000, p. 271), refere-se a “pequena narrativa de ficção

alegórica com intenção moral, na qual os personagens são, em geral, animais”. Coelho (2000, p. 164) explica que as fábulas são originárias do oriente e se acredita ser um os primeiros registros narrativos orais da história. Os principais nomes da literatura de fábula são Esopo, o romano Fedro e, no século XVII, La Fontaine que recria as fábulas a partir do modelo latino e ocidental. Para Coelho:

Suas personagens são sempre símbolos, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o leão, símbolo da força, majestade, pode; a raposa, símbolo da astúcia; o lobo, do pode despótico; etc.). (COELHO, 2000, p. 166)

Sendo as fábulas concebidas como um gênero discursivo (Bakhtin, 1997), entendemos que o contato com gêneros discursivos é a maneira pela qual o aluno pode se aproximar do uso real de uma língua. Nessa direção está o pensamento de Marcuschi, para o autor os gêneros (2010, p. 20) “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Nesse sentido, Marcuschi (2010) aponta que provavelmente não exista um gênero mais indicado para o ensino de línguas, mas estes podem ser organizados de acordo com a dificuldade, nível de linguagem e público. Portanto, a prática escolar por meio de gêneros se dá pela razão de ser de fundamental importância conhecer como se constroem diferentes discursos em diversos contextos sociais, auxiliando os alunos nos processos comunicativos. Nessa perspectiva, as fábulas questionam valores com uma linguagem simples e de entretenimento característico do texto literário. Como afirmam Galiciani e Basso (2016, p.8), a leitura de fábulas “abre novos horizontes tanto para a leitura como para o conhecimento”.

Acerca do conceito de leitura, há vários entendimentos e Coracini apresenta algumas destas visões teóricas. A autora (1995, p. 13) explica que há quem a entenda como um processo de decodificação, através de dois tipos de processamento de informação: a hipótese *top down* ou descendente, onde se vê o leitor como a única fonte de sentido, e a hipótese *bottom-up* ou ascendente, que depende única e exclusivamente do texto e do autor para fazer sentido. Existe, ainda, segundo Coracini (1995) a visão de leitura como interação. Nessa concepção a leitura é vista como a “interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto” (1995, p. 14).

Coracini (1995) defende outra visão, ou seja, a leitura como processo discursivo e este é o entendimento que pauta o presente estudo. Nesse conceito, estão inseridos autor e leitor “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (1995, p.15) e ao contrário das outras teorias quem determina a leitura não é o texto e sim o sujeito “enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso”. (1995, p.18).

Nesta mesma perspectiva, Gasparini (2003) contribui para embasar a leitura

como processo discursivo. O autor (2003, p. 233) afirma que “é o lugar de irrupção do novo e do imprevisível, lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, para além da configuração histórica da significação”. Com o mesmo entendimento, Fogaça e Jordão (2007, p. 90) esclarecem que leitura é “um processo de interação, embora não apenas entre leitor, autor e texto, mas envolvendo também a sociedade em seus diferentes contextos, textos, discursos, significados possíveis, relações de poder”.

Apresentamos também a contribuição de Freire para sustentar a análise realizada, ao defender a leitura crítica (1988, p. 21) pela qual compreendemos a realidade em nossa volta e conseguimos nos posicionar diante das situações a fim de mudá-la. Para o autor, ler, segundo o autor, é um movimento dinâmico em que

a palavra dita flui no mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transforma-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1988, p.21)

Quanto às recomendações das OCEM e DCE no que diz respeito à leitura, as OCEM sugerem o uso de textos autênticos em sala de aula, independente do nível de conhecimento do aluno. O documento explica que ao invés da leitura apenas de textos facilitados, os materiais autênticos aproximam o aluno da estrutura real da língua e proporcionam conclusões significativas sobre determinado assunto (2006, p. 114): “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo [...]”. Na concepção das DCE, deixa-se de encarar o ensino de LE apenas com objetivos linguísticos, a ideia é formar um aluno crítico, capaz de refletir sobre as funções das línguas na sociedade e a leitura em outros idiomas tem esse papel importante de aproximar o aluno da cultura da língua alvo, como o inglês.

É com base no exposto que entendemos que a abordagem de gêneros literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio pode contribuir para que professores e alunos se tornem leitores produtores de sentido em sala de aula.

3 | SOBRE O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LI

Na pesquisa a que se refere este texto, o trabalho foi realizado a partir de uma unidade do LDP-LI, por isso cabe aqui fazer alguns esclarecimentos sobre o material. O LDP para a disciplina de LI foi elaborado entre os anos de 2003 e 2006 por um grupo de professores de LI da rede estadual de ensino do Paraná da disciplina, cujo projeto tinha o objetivo de valorizar as experiências e estimular a produção por parte dos docentes que atuam na rede de educação básica do estado. Segundo Tortato,

esperava-se que os professores pudessem criar seu próprio material de apoio, não apenas baseados nas propostas teórico-metodológicas e no conteúdo estruturante das Diretrizes, mas também pautados na realidade do cotidiano escolar que lhes é tão familiar. (2010, p. 65)

No texto introdutório elaborado dirigido aos alunos, os autores do LDP-LI comentam que houve uma preocupação em desenvolver conteúdos que fizessem parte da vida dos alunos e que junto aos professores pudessem expandir o conhecimento. Sendo assim, o LDP-LI não foi idealizado para ser o único material de apoio em sala de aula, considerando que “os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares” (PARANÁ, 2007, p.7). Como complementa Tortato:


diferentemente dos livros didáticos produzidos pelo mercado editorial, o LDP não busca uma forma fechada e acabada de ensinar os conteúdos. Pelo contrário, busca deixar muitas “lacunas” no sentido de oportunizar aos docentes construir uma prática de trabalho baseada na legitimação do conhecimento trazido por estes e não apenas pela reprodução de um discurso do livro didático (TORTATO, 2010, p. 66).

Embora a visão que embasou a concepção e a elaboração do LDP LDP-LI fosse a de um livro que auxiliasse os alunos na construção de suas visões de mundo através de temas atuais e presentes em suas realidades, o livro tem sido bastante criticado pelos professores. Com base em seu estudo, Tortato (2010, p. 66) afirma que os professores alegam que o material não contempla todos os conteúdos necessários do Ensino Médio.

4 | A UNIDADE DIDÁTICA “TALES” DO LDP-LI

O LDP é composto por 256 páginas e organizado em dezoito unidades didáticas divididas entre a língua espanhola e a LI. A parte correspondente à LI possui 97 páginas que comportam vários textos de diferentes gêneros discursivos e sugestões de atividades relacionadas a eles. Tomamos como análise os textos e as propostas de atividades da unidade sete, inseridas às páginas 224 a 233 do LDP-LI (PARANÁ, 2007).

Quatro fábulas compõem a unidade denominada *Tales*, quais sejam: *The Lion in Love*, *The Eagle and the Arrow*, *The Ant and the grasshopper* e *The Fox and the Grapes*. A primeira proposta apresentada aos alunos consiste em uma atividade de pré-leitura da fábula *The Lion in Love*, a partir de enunciados que expressam a opinião dos alunos a respeito de si próprios, cujo foco central parece ser o item gramatical ‘advérbio de frequência’, sem mencionar a nomenclatura, como exposto na figura 1:



TASK

- Before reading the fable, write **sometimes**, **always**, **never** or **rarely** after each statement below:
 - People become fool when they are in love.
 - When I'm in love, I forget about myself.
 - It's easy to have the wrong impression about someone.
 - People become vulnerable when they fall in love.
 - Love is trusting.
- If you answered **rarely** or **never** to most of the statements above, you really must read about this poor lion in love. If you answered **sometimes** or **always** to most of them, you might see yourself in his shoes.

A atividade exposta ilustra a proposta do LDP-LI que é fornecer subsídios a serem explorados em sala de aula, cabendo aos professores a expansão do conteúdo abordado e a elaboração de outras atividades que possam contribuir para o aprendizado dos alunos, inclusive oferecendo explicação detalhada sobre itens linguísticos-discursivos do idioma. Outra observação refere-se aos enunciados das atividades, que sendo apresentados em inglês considera o papel protagonista dos alunos, na interpretação, e dos professores como facilitadores no processo. Nessas condições, podemos observar que em sala de aula cabe ao professor conduzir os alunos à questionamentos e à construção de significados com a leitura em LI. Conforme Gasparini, “o ensino de leitura numa outra língua deve se configurar como lugar onde o leitor assuma sua condição desejante, ou seja, assumo-se como sujeito possuidor de uma singularidade” (2003, p. 247).

Na sequência da atividade apresentada na figura 1 está a fábula, conforme a figura 2.

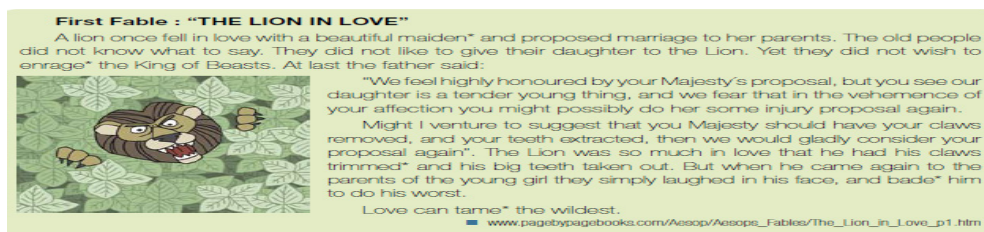


FIGURA 2: Fábula *The Lion in Love*.

A fábula *The lion in love* é seguida de uma atividade em que os alunos são convocados a responder perguntas sobre a fábula e sobre eles próprios, como pode ser visualizado na figura 3.

TASK

- Answer the following questions about the fable and about yourself.
 - Why didn't the parents know what to say when the Lion proposed to their daughter? Is their reaction a kind of prejudice? Explain it.
 - Why did they suggest that he remove his claws?
 - Why, in your opinion, did they laugh in his face?
 - Explain the sentence "bade him to do his worst". What could be this "worst", coming from a Lion?
 - Would you change the way you look for love, like the Lion did?
 - What's your opinion about the maiden's parents' attitude?
 - The moral of the story is "Love can tame the wildest". Do you agree with that? Why? Why not? Love can really change strict people?
 - Is it necessary to change some aspects of our personality when we are in love? Which aspects of your personality would you try to change for love? Why?

FIGURA 3: Atividade.

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 227.

Na sequência da atividade acima está a letra da música *Just the way you are*, de Billy Joel, conforme a figura 4.

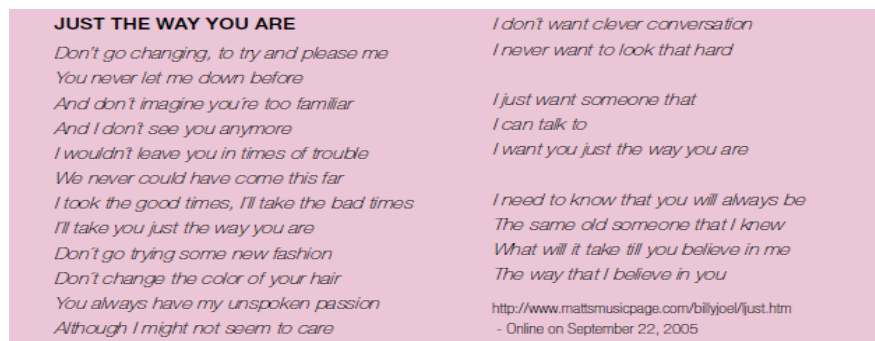


FIGURA 4: Letra da música *Just the way you are*.

FONTE: PARANÁ, 2007.

Na figura 5 encontra-se uma atividade sugerindo aos alunos que estabeleçam relações entre a fábula *The Lion in Love* e a música *Just the way you are*. São perguntas de abertas, as quais oportunizam a emissão de opiniões pessoais a respeito do tema.

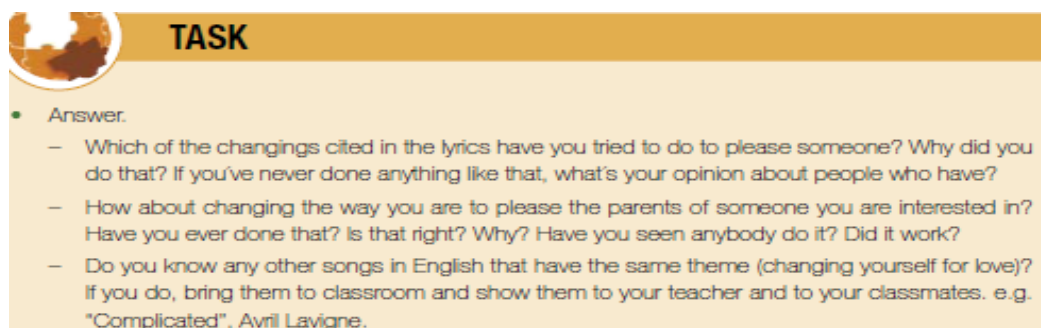


FIGURA 5: Questões de intertextualidade

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 228.

Esta é uma atividade que proporciona a prática de leitura de mundo como defende Freire (1988). No dizer de Mulik (2011, p.4) “é ajudá-lo a construir e ao mesmo tempo reconstruir novas visões de mundo, de perceber e compreender o outro, pois é na língua estrangeira que o “diferente” sempre está presente”.

A segunda fábula apresentada é *The Eagle and the Arrow*, exposta na figura 6.



Second Fable: "THE EAGLE AND THE ARROW"

An Eagle was soaring* through the air when suddenly it heard the whizz* of an Arrow*, and felt itself wounded to death. Slowly it fluttered* down upon the arrow with which it had been pierced, it found that the shaft of the Arrow had been feathered* with one of its own plumes. "Alas*!" it cried, as it died.

"We often give our enemies the means for our own destruction."

■ www.greece.com/library/aesop/aesops_04.html

Glossary:

Soaring: voando alto	Whiz: zunir	Arrow: flecha
Fluttered: moveu as asas	Feathered: emplumada	Alas: ai!

FIGURA 6: Fábula *The Eagle and the Arrow*.

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 228.

A atividade relativa à fábula mostrada acima envolve a escrita de um texto relatando uma situação pessoal do estudante similar à vivida pela águia - personagem da fábula ferida por uma flecha feita por suas próprias penas. Os alunos são convidados a redigir o texto em LI, contando uma experiência própria em que deram motivos para que seus eventuais inimigos os atingissem. Para o intento, é oferecido um pequeno glossário com palavras em inglês sugestivas. Como explica a DCE (2008, p.67) é “essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção”.

Com relação à proposta da produção de texto envolvendo a opinião pessoal dos alunos, vale sublinhar o que diz Galiciani e Basso (2016) a respeito da abordagem das fábulas em sala de aula. Elas proporcionam reflexões através da interação do texto e do leitor “quando as Fábulas são lidas e discutidas, algumas verdades são aceitas e outras são contestadas. A leitura é crítica e todas as verdades das fábulas passam pelo crivo da reflexão e do debate realizando a transformação” (2016, p.8).

A terceira fábula, *The Ant and the grasshopper*, é apresentada em duas versões, versão de Esopo e na versão moderna, como pode ser visualizada nas figuras 7 e 8.

Third Fable: "THE ANT AND THE GRASSHOPPER"

In a field one summer's day a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its content. An ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.

"Why not come and chat with me", said the grasshopper, "instead of toiling and mulling in that way?"

"I'm helping to lay up food for the winter", said the Ant, "and recommend you to do the same."

"Why bother about the winter?" said the Grasshopper, "we have got plenty of food at the present." But the Ant went on its way and continued its toil. When the winter came the Grasshopper had no food and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every corn and grain from the stores they had collected in the summer. Then the Grasshopper knew:

It is best to prepare for the days of necessity.

■ www.pagetypagebooks.com/Aesop/Aesops_fables/The_Ant_and_the_Grasshopper_p1.html




FIGURA 7: Fábula *The Ant and the grasshopper*.

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 229.

Read the following version of “**The Ant and the grasshopper**”.

The ant works hard in the withering heat all summer long, building his house and laying up supplies for the winter. The grasshopper thinks he’s a fool and laughs and dances and plays the summer away. Come winter, the warm and shivering grasshopper calls a press conference and demands to know why the ant should be allowed to be well fed while others are cold and starving. CBS, NBC, and ABC show up to provide pictures of the shivering grasshopper next to video of the ant in his comfortable home with a table filled of food. America is stunned by the sharp contrast. How can it be that, in a country of such wealth, this poor grasshopper is allowed to suffer so?

(<http://mcraeclan.com/Graeme/Language/UpdatedAntAndGrasshopper.htm>

Online on Sept 22, 2005)

FIGURA 8: Fábula *The Ant and the grasshopper* (versão moderna).

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 230.

Após a leitura desta fábula, é proposto aos alunos a elaboração de um novo final para a fábula *The Ant and the grasshopper* a ser redigido em LI. A quarta e última fábula, *The Fox and the Grapes*, pode ser observada na figura 9.

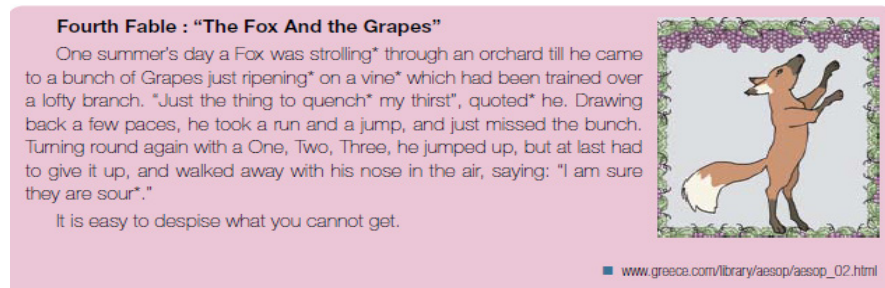


FIGURA 9: Fábula *The Fox and the Grapes*.

FONTE: PARANÁ, 2007, p. 231.

A última atividade proposta na unidade em análise orienta o aluno para a escrita de uma fábula moderna, sugerindo que seja baseada em uma das morais apresentadas nos textos lidos. Salienta, ainda, que pode estar relacionada a assuntos atuais, como a política, ou a situações vivenciadas no cotidiano escolar. Essa é uma possibilidade para que o aluno “seja capaz de perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos assim como o sujeito se constitui de uma infinidade de outros sujeitos” (CORACINI, 1995, p.32).

Com base na descrição das atividades e nas considerações até então tecidas, notamos que a unidade didática *Tales* articula os textos e as atividades como um processo discursivo coerente com a perspectiva defendida por Coracini (1995), Jordão e Fogaça (2007). Dessa forma, a proposta favorece o desenvolvimento de “uma metodologia menos diretiva e dominadora, que [contemplasse] (contempla) o aluno como ser pensante e crítico” (CORACINI, 1995, p.32) nas aulas de LI, contribuindo para a formação de leitores como procuramos demonstrar.

5 | A ATIVIDADE COMPLEMENTAR

As fábulas permitem, por conta da moral, estabelecer relações com os fatos da vida cotidiana, com mundo contemporâneo e questionar-se, questionar paradigmas, verdades, etc. Elas são textos literários, os quais apresentam uma pluralidade de sentidos, dando origem a várias leituras, únicas para cada leitor, pensando como Zappone e Wielewicky (2009, p. 29) ao considerar que

A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de sentido (ZAPONNE; WIELEWICKI, 2009, p.29).

Sendo assim, para subsidiar a escrita da fábula moderna pelos alunos relacionada a assuntos contemporâneos, sugerida na última atividade do LDP-LI conforme descrevemos e comentamos anteriormente, foi desenvolvida uma atividade complementar. Pensando no papel da fábula para refletir questões presentes na sociedade atual através da moral apresentada ao final da história e a contribuição da literatura na formação de leitores, propomos uma atividade complementar que problematiza o feminismo e a imagem da mulher na sociedade. A escolha considerou o entendimento de Fogaça e Jordão a respeito da leitura de textos. Para os autores, “professor e alunos precisam perceber-se, nestas discussões reflexivas, como agentes sociais capazes de transformar suas comunidades e sociedades, assim como a si mesmos” (2007, p. 101).

A fábula escolhida para ser abordada e melhor explorada foi *The Fox and The Crow* e a sugestão de atividade foi organizada em etapas, como sugere Jordão e Fogaça (2007) e Edmundo (2013), que são *preparação, exploração, problematização e expansão*. Como explica Edmundo “as quatro seções permitem a abordagem dos diferentes aspectos dos textos e favorecem um trabalho com os conteúdos de forma integrada às práticas discursivas: leitura, escrita e oralidade” (EDMUNDO, p. 104).

Na *preparação*, sugerimos a exibição de um vídeo da fábula antes da leitura do texto escrito. Acreditamos que pode ser interessante porque permite a contextualização do enredo, a identificação dos personagens e para que os alunos que já conhecem a história possam acionar os seus conhecimentos prévios. O vídeo sugerido é chamada *Timeless Tales: The Fox and The Crow*, disponível no *Youtube*. O vídeo apresenta um breve diálogo entre as personagens da fábula - a raposa e o corvo.

Na etapa *exploração*, indicamos a elaboração de questões de interpretação de texto em português e/ou em LI, bem como atividades para explorar o texto como, por exemplo, exercícios para relacionar as falas com os respectivos os personagens e com as ações da raposa e do corvo. A intenção aqui é que o vocabulário e os elementos linguístico-discursivos dos textos oral e escrito sejam abordados de maneira contextualizada.

A etapa *problematização* envolve a leitura crítica do texto com o objetivo de

relacionar esse texto com outros textos. Sobre a problematização Edmundo,

Entendemos que além de questões voltadas à materialidade textual, é preciso considerar questões relativas à maneira como o leitor se relaciona com o texto, à forma como o leitor posiciona o que está lendo, ao modo como ele se posiciona diante do texto e fatores ideológicos, culturais, familiares, enfim, toda uma gama de procedimentos de construção de sentido e fatores que influenciam no processo de significação. "(EDMUNDO, 2013, p. 144)

Portanto, na *problematização*, a sugestão é que se relacione a postura do raposo com a senhora corvo com fatos da vida cotidiana, como a opressão da sociedade que tenta ditar regras para as mulheres de um comportamento ideal. Optamos por essa questão, indo além da questão de igualdade entre homens e mulheres e focando no direito da mulher de expressar livremente sem ser julgada pelo seu comportamento. Temas como o direito da mulher e o feminismo tem sido amplamente debatidos no país atualmente e, por isso, acreditamos que a fábula *The Fox and The Crow* permite abordar os constantes assédios físicos e verbais sofridos por mulheres, que muitas vezes não denunciam os seus agressores resultando em opressores impunes em diversas situações.

Para provocar as relações possíveis, indicamos a leitura de outros textos de outros gêneros discursivos para que possam ser explorados em conjunto. O primeiro refere-se ao artigo produzido por Clara Averbuck no site Carta Capital chamado Feminismo pra quê?. A autora apresenta algumas perguntas que podem ser discutidas em sala de aula para que os alunos comentem sobre a sua identificação ou não com o feminismo. A matéria também contribui para contextualizar o assunto já que muitas vezes o conceito de feminismo não está claro para, podendo dar origem a alguns preconceitos ou construir estereótipos. Outros textos sugeridos são as imagens feitas pela ilustradora Carol Rossetti, com frases inspiradoras que lutam contra o machismo. A campanha de ilustrações da artista Carol Rosseti foi amplamente divulgada em 2014 na internet e redes sociais e reforça a ideia de que a mulher é dona do próprio corpo, conforme expostas nas figuras 10, 11 e 12.



FIGURA 10: Imagem por Carol Rosseti.

FONTE: Hypepens.



FIGURA 11: Imagem por Carol Rossetti.

FONTE: Hypeness.

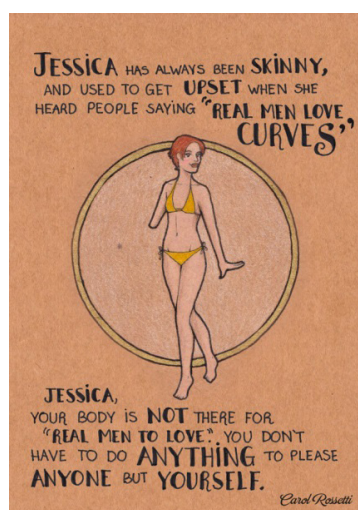


FIGURA 12: Imagem por Carol Rossetti.

FONTE: Hypeness.

Os textos permitem a elaboração de diversas atividades explorando aspectos linguísticos e temáticos e a construção de um repertório discursivo para subsidiar a produção do texto, no caso a fábula moderna. Esta corresponde à etapa *expansão*, quando os alunos estabelecem relações entre textos e expressam os seus pontos de vista em outros textos, sejam verbais e não-verbais. Como explica Mulik (2011, p.8) “identificar as relações intertextuais é tarefa essencial para que a leitura e também a produção textual atinjam níveis mais elaborados”.

Portanto, consideramos que a produção de textos em LI sugerida na unidade didática *Tales* pode contribuir para que os alunos se tornem pensadores e críticos com a realidade ao seu redor, como defendem os documentos orientadores OCEM e DCE e os autores em que apoiamos a pesquisa realizada, quando desenvolvida após a leitura de diferentes textos e debates sobre a temática.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apontar as contribuições da literatura nas aulas de língua

inglesa para a formação de leitores. Inicialmente, foram discutidos alguns conceitos que fundamentaram análise da unidade *Tales* do LDP–LI e a produção da atividade complementar.

Por meio da descrição da unidade didática procuramos demonstrar que para além do ensino de conteúdos gramaticais, o gênero literário fábula favorece a relação com outros textos. Com o suporte do professor, os alunos podem ser provocados a construir sentidos dos textos e refletir sobre diferentes aspectos da vida e de sua realidade.

Buscamos demonstrar, também, que a partir do gênero literário fábula é possível produzir questionamentos em sala de aula, expandindo a temática para temáticas atuais e presentes nos diversos contextos do país, como a opressão da mulher pela sociedade. Os ganhos pelas reflexões sobre as fábulas e a moral e a leitura crítica trazendo a história para o seu próprio contexto são imensos, pois

Entender o mundo como um conjunto de discursos faz muita diferença na maneira como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber. Tal entendimento nos leva a perceber que as culturas, em suas perspectivas institucionalizadas e hegemônicas, conferem capital diferenciado a determinados valores, ações, produtos; que esse capital cultural é atribuído e não intrínseco a eles (JORDÃO, 2007, p.20)

Entendemos que é papel da escola abordar assuntos polêmicos e contemporâneos, tendo em vista que língua e literatura são construídos da prática social e, por isso, a reflexão sobre e com esses tipos de textos são práticas de letramento crítico. Concluimos, portanto, que a literatura no ensino de LI aborda questões que contribuem para o aprendizado da LI e para a formação de leitores, quando concebida como processo discursivo e abordada numa perspectiva de letramento crítico.

REFERÊNCIAS

AVERBUCK, Clara. *Feminismo pra quê*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/feminismo-para-leigos-3523.html>>. Acesso em 04 jun. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *A aula de leitura: Um jogo de ilusões*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltemir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria. *A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: Contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1998-2010*. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_27_57_2938-7184-1-PB.pdf>. Acesso em 21 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1988.

GALICIANI, Magda Etel; BASSO, Rosângela. *Literatura que ensina que ensina e encanta nas aulas de língua de língua inglesa: Estudo de Gênero textual fábula*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2294-8.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GASPARINI, Edmundo. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: BERTOLDO, Sérgio; CORACINI, Maria José (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORDÃO, Clarissa. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, v.46, n.1. jan./jun. 2007.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, jan./jun. 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria; DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MULIK, Kátia. O uso de textos publicitários nas aulas de língua inglesa: explorando a intertextualidade. In: *III Jornada da Red Cobinco - Rede do Corredor Oceânico Norte de Comunicação*, Curitiba: 2011. Red Cobinco PUCPR 2011

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. Livro didático público de língua estrangeira moderna do estado do Paraná: espanhol - inglês. Curitiba: SEED/PR, 2007. 2 ed. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/lem.pdf>. Acesso em: 10 Ago 2016.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário enciclopédico escolar Ruth Rocha*. São Paulo: Scipione, 2000.

The Fox and the Crow. Disponível em: <<http://www.bedtime.com/the-fox-and-the-crow/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

TORTATO, Caroline. *O livro didático público de inglês: Uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ZAPPONE, Mirian; WIELEWICKI, Vera. Afinal, o que é literatura?. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

WOODALL FILMS. *Timeless Tales: The Fox and The Crow*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hACpLj0_EiA>. Acesso em 04 jun. 2016.

AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE VIKINGS E SAXÕES DO OESTE NA OBRA O ÚLTIMO REINO DE BERNARD CORNWELL

Lucas Luiz Oliveira Pereira

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – MG.

RESUMO: O trabalho versa sobre uma análise das interações culturais entre cristãos e pagãos apresentada no romance histórico O Último Reino de Bernard Cornwell. A obra literária retrata a Inglaterra no século IX. A metodologia se baseia em problematizações acerca das relações entre Vikings e Saxões do Oeste, e debater com produções, historiográficas, existentes destes contatos. Durante toda a obra são realizados diálogos e negociações que envolvem o lado econômico e espiritual dos personagens. Portanto, pretende-se realizar uma análise da literatura contemporânea como fonte histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Interações Culturais. Vikings. Saxões do Oeste. Bernard Cornwell. Idade Média.

ABSTRACT: The paper deals with an analysis of cultural interactions between Christians and pagans presented in the historical novel The Last Kingdom of Bernard Cornwell. The literary work depicts England in the ninth century. The methodology is based on problematizations about the relations between the Vikings and the Saxons of the West, and to discuss

with existing, historiographic, productions of these contacts. Throughout the work are held dialogues and negotiations that involve the economic and spiritual side of the characters. Therefore, it is intended to carry out an analysis of contemporary literature as a historical source. **KEYWORDS:** Cultural Interactions. Vikings. Saxons of the West. Bernard Cornwell. Middle Ages.

1 | INTRODUÇÃO

Os Vikings, nos últimos anos, estão ganhando o seu espaço na cultura pop. Filmes, séries e livros retratam a música, religião e os feitos nórdicos e existe um público crescente para essas produções. Os espaços da cultura destes escandinavos não se resumiram apenas as telas, a busca pelas tradicionais crenças nórdicas também exerce sua influência. Um exemplo é o Ásatru Vanatrú.

Asatrú Vanatrú é a fé no (s) Aesir (s) e Vanir (s), que são raças/clãs de deuses que habitam os nove mundos. É uma crença neopagã, que restaura os antigos costumes das sociedade pré-cristãs. Existe uma obra traduzida para o português de Diana L. Paxson (2009), que a autora realiza uma descrição de toda a religião.

Através da expansão deste neopaganismo

cresceu o número de traduções de *eddas* e sagas, principalmente islandesas. Entretanto no Brasil as pesquisas com foco histórico sobre os vikings se encontra com duas problemáticas.

A primeira dificuldade é a falta de livros traduzidos para o português, em alguns casos o lançamento de obras sobre o tema não chega ao alcance de jovens pesquisadores, porque poucas universidades do Brasil permitem, ou dão oportunidades de publicações de trabalhos sobre a Escandinávia.

O segundo problema é a desmotivação que historiadores dentro de algumas universidades provocam em seus alunos. Um dos motivos é porque pode ocorrer uma reprodução de informação. As principais descobertas sobre o tema Viking estão intimamente ligadas ao avanço das pesquisas arqueológicas. Em nosso país não é o possível, através desta área da ciência, a realização desse tipo de trabalho de campo. No entanto o medievalista brasileiro pode valer-se de outros objetos históricos, como a literatura. Assim como destacou Georges Duby (2011), em que o historiador das sociedades medievais se aproxima da realidade da época através de objetos literários.

O cientista do período medieval pode-se utilizar da literatura, de nossa contemporaneidade. Existem livros que narram fatos históricos, e o autor britânico Bernard Cornwell é um exemplo de romancista deste gênero literário, ou seja, seus personagens estão inseridos nos acontecimentos históricos. Uma das obras, da série Crônicas Saxônica, o livro *The Last Kingdom* (2004) lançado no Brasil em 2005 é o objeto de análise deste artigo.

A coleção retrata as invasões vikings nas Ilhas Britânicas e a resistência dos saxões. O próprio Bernard Cornwell escreve em uma nota histórica com o objetivo de apresentar ao leitor os personagens que possuiu registros históricos.

A metodologia deste estudo consiste na pesquisa bibliográfica acerca das relações entre vikings e saxões e debater o que a historiografia já produziu sobre esses contatos. Durante toda a obra são realizados acordos e diálogos que envolvem o lado econômico e espiritual dos personagens. Através de algumas obras de historiadores é possível realizar a pesquisa. Portanto, pretende-se realizar uma análise das interações sociais retratas na obra do autor e como é possível uma obra literária ser uma fonte histórica.

2 | BERNARD CORNWELL E A OBRA O ÚLTIMO REINO.

2.1 Bernard Cornwell

Bernard Cornwell nasceu no dia 23 fevereiro de 1944. Seus pais eram soldados que combateram na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seu pai, Willian Ougfred, era da Força Aérea Canadense e Dorathy Cornwell, sua mãe, era da Força Aérea Britânica.

“Fruto” de um relacionamento momentâneo foi deixado para adoção. Uma família

da região de Essex, sul da Inglaterra, o adotou. Alguns anos depois ele assumiu o sobrenome de sua mãe, Cornwell.

O escritor começou a lecionar, porém sua primeira carreira de sucesso foi na rede de televisão da BBC. Trabalhou por 10 anos e chegou a ser Chefe de Assuntos Televisivos na Irlanda do Norte.

Na cidade de Belfast, Irlanda do Norte, que conheceu Judy, sua atual esposa. Por motivos pessoais de sua futura noiva, Cornwell se muda para os Estados Unidos. Em 1980 se casam e o britânico se dedica a sua carreira de escritor. Hoje Cornwell possui mais de 40 livros publicados em diferentes idiomas. No Brasil, a editora *Record* traduz as obras do britânico.

2.2 Um breve resumo da obra O Último Reino.

O primeiro livro da coleção Crônica Saxônica é O Último Reino (2005). Essa obra, que é o objeto da pesquisa do trabalho em tela, é uma narrativa em primeira pessoa de Uhtred, um personagem ficcional, mesmo que em algumas entrevistas Cornwell afirme que é um antigo descendente de sua família, não existe registros históricos de Uhtred de Bebbanburg.

O prólogo narra como o herói se torna escravo dos nórdicos, ainda criança. Ele morava com seu pai em Bebbanburg, uma fortaleza junto ao mar. No período, a Inglaterra era dividida em quatro reinos, esses eram a Nortúmbria, Mércia, Ânglia Oriental e Wessex. Os Vikings chegam em 866 d.C ao reino da Nortúmbria, que vivia em agitação pelo conflito entre Osbert e Aella, que almejavam o trono. O pai de Uhtred, que também se chamava Uhtred, era um *ealdoman* do reino. Era desejo dele que seu filho mais velho tivesse seu nome. Entretanto, o narrador não era o mais velho Uhtred, mas foi rebatizado após a morte de seu irmão, assassinado pelos nórdicos invasores.

Os saxões se organizam para combater os Vikings, em Eoferwic, uma das mais importantes cidades do norte da Inglaterra. Uhtred, junto ao seu instrutor Beocca, acompanham o exército.

Durante o combate a vitória parecia pertencer aos saxões, porém os dinamarqueses armaram uma boa estratégia e venceram. Uhtred é capturado por Ragnar um *earl* nórdico. Ravn, pai de Ragnar, o apresenta para principais líderes vikings e ele também conheceu alguns aspectos culturais dos nórdicos, como os *skalds* e a religião. O Skald é contato ou narrador de história. É tradicional nas religiões orais, sempre respeitado e importante para o reconhecimento de feitos de guerreiros dessas sociedades.

Após um tempo e negociações, o protagonista percebe que seu tio Aelfric ficou com o território de seu pai, que segundo o protagonista, era ilegítimo. A traição se confirma após as notícias de Beocca, em uma reunião entre Vikings e Saxões, depois de uma tentativa de assassinato do jovem Uhtred.

Em toda a sua infância o herói aprende a ser um guerreiro nórdico, desde os cultos religiosos até a forma de lutar. Os invasores continuam a avançar sobre a ilha

conquistando, os reinos da Mércia e da Ânglia Oriental. É durante essas conquistas que ele conhece Brida, uma jovem esperta que o acompanha por um longo tempo.

Nesse período de sua vida ele fez amizades e inimizades. Um dos grandes amigos é Ragnar, o jovem, filho de seu pai adotivo, Ragnar. Já Kjartan e Sven se tornariam rivais após um desentendimento por causa da filha de Thyra, sua irmã adotiva.

Depois de anos de combate ocorre a chegada de Guthrum, que veio com o objetivo de invadir Wessex, o último reino da Inglaterra sob domínio saxão. Entretanto, os seus planos falharam com a derrota em uma batalha na colina Aesc. O reino de Wessex foi liderado pelo rei Aethelred e Alfredo. Essa foi uma importante vitória saxã sobre os Vikings.

Aos 16 anos Uhtred e Brida presenciam o incêndio no castelo de Ragnar, motivo que resultou na morte de todos que moravam ali, sua família adotiva. Agora, sem aonde ir, ele e Brida, junto a um grande tesouro, foram para o sul.

Alguns parentes de Uhtred são da Mércia, onde conseguem abrigo com seu tio, Aethelred. Ajudando o irmão de sua mãe é que o protagonista luta em sua primeira parede de escudos. Segundo o autor “o lado esquerdo fica diante do lado direito do escudo vizinho, desse modo o inimigo, que na maioria é de homens destros, deve tentar golpear entre duas camadas de madeira” (CORNWELL, 2015. p. 179).

Em pouco tempo ele é convidado a conversar com Alfredo, agora rei de Wessex. Uhtred já tinha conhecido a jovem majestade em uma noite quando ainda era criança. Após muito diálogo entre os dois, o protagonista sai em uma empreitada contra os dinamarqueses. O herói conquista uma importante vitória em nome de seu novo rei.

Mildrith é a sua primeira esposa, uma cristã que foi utilizada com a garantia de que Uhtred permaneceria entre os Saxões. Agora com terras, era um senhor de Wessex.

As batalhas não pararam, mas é a vitória do protagonista sobre o Ubba, um dos líderes mais famosos, que o fez reconhecido. De tal modo termina o livro, com o protagonista casado, famoso e com um filho, que deu o nome de Uhtred.

3 | LITERATURA COMO OBJETO DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA

Uma obra literária romancista pode ser uma fonte história? Através dos anos os historiadores propuseram diferentes fontes, ou seja, o que se caracterizam como históricas.

Através de algumas mudanças ocorridas no século XX, surge a necessidade de se esgueirar da história sobre a aristocracia. Segundo Carlo Ginzburg (2006),

[n]o passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocular deixando de lado ou simplesmente ignorando. “quem construiu Tebas de sete portas” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não no contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a

Ginzburg faz referência a Nova História Cultural ou propondo a Micro-História. Ao decorrer da história da historiografia ocorreu uma “evolução” do que pode ser tratado como objeto de pesquisa.

Os historiadores de décadas anteriores vivenciaram uma série de classificações de seus trabalhos. Portanto, os pesquisadores das ciências humanas, em geral, estavam presos em casulos de julgamentos. Além do marxismo podemos destacar “o historicismo da Escola Histórica Alemã, a Escola Metódica Francesa” e a Escola do *Annales* considerada a revolução da historiografia francesa em 1929 “com a fundação da revista *Annales d’histoire économique et sociale*” (SILVA, 2001, p. 171).

Advindo da Escola do *Annales*, origina-se a Nova História, atribuída a alguns pesquisadores. Entre eles Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel. Essa “nova” tendência é legitimada na obra *A História Nova* (1988). O que seria a Nova História? Ao discorrer sobre o assunto, Rogério Forastieri da Silva (2001) Le Goff

[d]estaca a ambição totalizadora da Nova História, a presença marcante de outras disciplinas, a ampliação da noção de documento histórico e situa suas origens na fundação dos Anales [...] Jacques Le Goff faz questão também de destacar a ilustre linhagem de autores que de alguma forma poderiam ser considerado precursores da Nova História, nomeadamente Voltaire (1694 – 1778), François René Chateaubriand (1768 – 1848), François Guizot (1787 – 1874), Jules Michelet (1798 – 1874) e François Simiand (1873 – 1935). Destaca também que a Nova História pode ter originado na França, mas não é exclusivamente francesa, seja no plano de formulações básicas, seja no campo de investigações, que abrange atualmente profissionais de vários países e instituições. (SILVA, 2001, p. 207)

Portanto, uma obra pode ser utilizada como fonte de pesquisa em múltiplas situações. Através de uma leitura é possível identificar a escrita de uma época ou a mentalidade de uma civilização.

Assim como Marc Bloch aponta no seu livro *Apologia a História ou o Ofício do Historiador* (2002), o historiador deve ser um incessante caçador em busca de mitos, contos, lendas e perguntas. Bloch em sua contemporaneidade legitimava a cientificidade do ofício de ser um historiador.

Portanto, a importância e a relevância da pesquisa apresentada se justificam porque “as obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também contaram ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabeleceu os livros de história” (CHARTIER, 2009. p. 21).

Na obra escolhida, não é possível analisar a escrita/linguagem de um período ou a mentalidade de um povo, por se trata de um livro publicado em 2004. Porém, a narrativa de Cornwell é em primeira pessoa, portanto, através da descrição do personagem foi realizada a problematização pertinente.

O Último Reino é um romance que tenta retransmitir o que era a Inglaterra no século IX. Entretanto, o livro não se ausenta do imaginário do século XXI.

O domínio do imaginário é constituído pelo conjunto de representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que estas autorizam. Isto é, cada cultura, portanto cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário (PATLAGEAN, 2011. p. 291).

4 | CONTATOS CULTURAIS ENTRE VIKINGS E SAXÕES DO OESTE

4.1 O comércio

Os escandinavos são famosos por serem guerreiros e piratas do período medieval. Assim, ficaram popularizados até nossos dias.

O motivo das invasões até hoje é debate entre os historiadores. De acordo com Johannes Brondsted (2004).

O estudioso sueco Fritz Askeberg propôs a seguinte classificação:

1. Ataques piratas comandados por indivíduos.
2. Expedições políticas
3. Aventuras colonizadoras
4. Penetração comercial [sic] (BRONDSTED, 2004. p. 27).

Uma das questões proposta por Askeberg (1944) é o comércio, que é retratado na obra de Cornwell com a troca de mercadorias entre saxões e dinamarqueses.

- Esse navio estava comerciando na boca do Tine há uma semana – Disse Aefric, o irmão do meu pai.

- Como sabe disso?

- Eu vi reconheço aquela proa. Está vendo como há uma fiada de tábuas de cor clara no costado? – Ele cuspiu – Na ocasião não tinha uma cabeça dragão.

- Eles tiram as cabeças de animais quando fazem comércio – explicou meu pai – O que estavam comprando?

- Trocavam peles por sal e peixe seco. Disseram que eram mercadores de Haithabu.

- Agora são mercadores procurando briga – disse meu pai [...] [sic] (CORNWELL, 2005, p. 19).

Surpreende os leigos a existência do comércio na Idade Média. Durante o ensino regular é ensinado o clássico sistema feudal classificando o período histórico “como uma época de grande fanatismo religioso ignorância e estagnação econômica”. (CALAINHO, 2014, p.14)

O enredo da obra O Último Reino se passa no século IX, ou seja, Alta Idade Média. Segundo Aron Ja Guveric (1989) os mercadores que atuavam durante esse período eram diferentes. “ Os comerciantes que operavam na Europa setentrional

na época dos Vikings, são pragmáticos. O Viking é um guerreiro, um colonizador.” (GUREVIC, 1989, p 165).

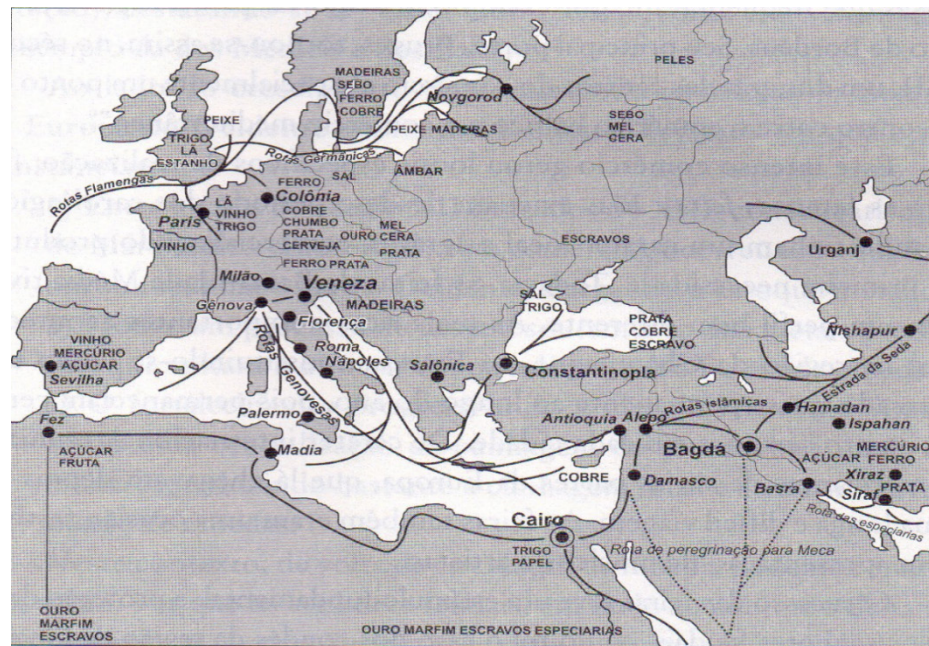


Figura 1: Comércio medieval em 1212.

Fonte: CALAINHO, D. Buono. *História Medieval do Ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Através do mapa é visível que “as atividades comerciais se concentram basicamente em dois eixos da Europa: o mediterrâneo [...] e o nórdico (envolvendo os mares do Norte e Báltico)” (CALAINHO, 2014, p. 81).

Os relatos de incursões vikings comerciais continuaram. Outro exemplo foi Ibn Fadlan, um escritor que viveu no século X, e teve contato com os nórdicos que negociavam no Volga. Ele era “membro de uma delegação diplomata que foi enviado do Califado do Bagdá para Bulga no Volga” (BRONDSTED, 2004, p. 243). A descrição de Cornwell se parece com o que foi escrito por Fadlan.

Eu vi quando os rus chegaram em sua missão de comércio e ancorando no rio Atul [Volga]. Eu nunca havia visto pessoas de físico mais perfeito; eles todos tão altos quanto uma tamareira e de cor avermelhada. Não usam casaco ou manto, mas cada homem carrega uma capa que cobre a metade do corpo, deixando uma mão livre. Suas espadas são feitas no padrão franco, largas, chatas e estripadas. Cada homem tem (tatuado em seu corpo) árvores, figuras e outros desenhos desde as pontas dos dedos até o pescoço. (BRONDSTED, 2004, p. 241).

Portanto, assim como retratado no livro, os nórdicos já eram conhecidos pelos mercadores da Europa, destacando-se como importantes para a rede de comércio que existiu na Alta Idade Média.

4.2 Religião

A descrição sobre a religião do outro carrega em si julgamento, preconceito e indiferença. Cornwell utiliza em seu livro estes julgamentos.

- Odeio monges – disse Ragnar alegre. Sua espada, Quebra-Coração, estava na mão, e ele girou a lâmina nua num sibilante.

-Por quê? – Perguntei.

- Os monges são como formigas, andando de um lado para o outro vestidos de preto, inúteis. Eu os odeio. [...] [*sic*] (CORNWELL, 2015, p. 81)

Descobrir o que se “passava” pelo imaginário dos Vikings no período, não é simples. A maior parte da história da Escandinávia medieval não foi escrita pelos próprios, assim são compreendidos na sociedade atual como sanguinários e cruéis, por motivos adversos, mas principalmente pelo estereótipo construído pela Igreja Católica. Na obra do britânico, ele esclarece, através de alguns de seus personagens, a demonização dos invasores.

- Eles são mandados por Deus para nos punir – Disse Gytha timidamente.

- Punir Por quê? – Perguntou meu pai em tom selvagem.

- Por nossos pecados – Gytha fez o sinal da cruz. [*sic*] (CORNWELL, 2015, p. 21).

Demônios e destruidores de aldeias e mosteiros, assim ficaram conhecidos os Vikings. Mesmo que eles tivessem um comércio constante na Inglaterra da Idade Média, eles são lembrados pelos rituais cruéis.

Todorov (1999) realiza uma análise sobre a visão do outro durante a América sob o processo de “colonização”. Em sua obra há uma explicação sobre como se criam imperfeições e julgamentos, sobre aqueles que são estranhos perante a cultura que somos criados. Afinal, na história não existem os bons e os maus e sim perspectivas diferentes.

O contato religioso entres cristãos e pagãos nórdicos acontecem anos antes do século IX e os Vikings irão se converter o cristianismo. Por quê? Brondsted afirma.

A fé pagã deve ter sido fraca ou a religião que eles encontram no estrangeiro, forte demais; uma vez que na Irlanda, Inglaterra, França e Rússia os Vikings não demoraram adotar o cristianismo, algumas vezes sem dúvida por razões políticas. (BRONDSTED, 2004, p. 239)

Entretanto, eles tiveram contato com outras religiões, como a muçumana. Porém, a maior parte da região da Escandinávia adotou o cristianismo da Igreja Católica. A razão pode ser política. Há muitos exemplos da utilização da conversão como negociação, e Bernard Cornwell representa essas conversas na sua obra.

Conclui-se que a religião está introduzida nas trocas culturais. Vygotsky afirma que “man is a social person = aggregate of social relations, embodied is an individual [*sic*]”. O psicólogo russo utiliza a expressão: “ [...] agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (VYGOTSKI, 1989. p.66) referindo-se à cultura presente em cada indivíduo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Último Reino (2005) é um livro que busca retratar como viveu os humanos de uma época, no caso, a Idade Média durante as invasões Vikings e Bernard Cornwell consegue realizar uma boa reconstrução.

Assim, conclui-se que uma obra pode ser um objeto para que os historiadores debatam assuntos complexos de tempos antigos. Aqui foram escolhidos trechos do livro que ilustram a interação entre Vikings e Saxões do Oeste que envolviam mais do que simples diálogos, e sim a retratação de uma mentalidade religiosa. Ademais, assuntos como estupro, táticas de combate e casamentos do período também podem ser analisados em *The Last Kingdom*.

Portanto, o que o britânico trás para a literatura é importante para desconstruir a Idade Média transmitida nas salas de aula do Brasil, demonstrando que a interação entre Saxões do Oeste e Vikings eram intensas e constantes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRONSTED, Johannes. **Os vikings**. São Paulo: Hemus, 2004.

CALAINHO, D. Bouno. **História medieval do Ocidente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CARDINI, F. CASTELNUOVO, E. CHERUBINI, G. FUMAGATLI, M. BEONIO BROCCIERI, GEREMEK, B. LE GOFF, J. JA. GUREVIC A. KLAPISCH-ZUBER, CH. MICCOLI, G. ROSSIAUD, J. VAUCHEZ, A. Jacques Le Goff (ORG). **O homem Medieval**. Lisboa: Presença, 1989.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

CORNWELL, Bernard. **O Último Reino**. 15. ed. São Paulo: Record. 2015.

DUBY, Georges. **Idade Média, Idade dos Homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LE GOFF, Jaques. **A história Nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PATLAGEAN, Evelyne. **A História do imaginário**. In: *A Nova História*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PAXSON, Diana L. **Asatrú: Um guia essencial para o paganismo nórdico**. São Paulo: Pensamento, 2009.

SILVA, R. Forastieri. **História da Historiografia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

TODOROV, Tzervan. **A conquista da América: a questão do outro**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Concrete Human Psychology**. In: *Soviet Psychology*. 1986.

ATRAVÉS DE LINHAS E MANCHAS PULSAM AS SENSAÇÕES: A PINTURA DE LUCIAN FREUD E O DESNUDAMENTO DO SER

Rochele Maria Borelli

UNESPAR, Curitiba Campus I
Curitiba, Paraná

Bernadette Maria Panek

UNESPAR, Curitiba Campus I
Curitiba, Paraná

RESUMO: Este artigo trata a questão da nudez e a problemática psicológica do ser nas obras do artista Lucian Freud, a partir da análise de entrevistas concedidas pelo pintor e alguns depoimentos de amigos e de sua própria família. Contextualiza com a história da pintura anterior e posterior à época de Lucian Freud. O objetivo é entender o significado da nudez em sua obra, construir relações históricas e verificar a importância da representação do retratado para o pintor. Ordenar um pensamento sobre a forma que o artista expressa a nudez em sua obra e como contribui com o processo de aprendizado artístico e o desenvolver de uma poética.

PALAVRAS-CHAVE: conceito de nudez; Lucian Freud; psique; artes.

ABSTRACT: This article deals with the question of nudity and the psychological problem of being in the works of the artist Lucian Freud, based on the analysis of interviews given by the painter and some testimonies of friends and his own family. It contextualizes with the history of painting

before and after the time of Lucian Freud. The objective is to understand the meaning of nudity in his work, to build historical relationships and to verify the importance of the representation of the portrayed person to the painter. Order a thought about how the artist expresses nudity in his work and how he contributes to the process of artistic learning and develops a poetic.

KEYWORDS: concept of nudity; Lucian Freud; psyche; Arts.

1 | INTRODUÇÃO

O contexto dessa pesquisa analisa a ideia de nudez percebida no trabalho pictórico de Lucian Freud. Trabalha o conceito de nudez proposto pelo filósofo Giorgio Agamben no livro intitulado *Nudez*. Agamben desenvolve um diálogo com outros pensadores a respeito da nudez sob o ponto de vista cristão, cuja percepção de nudez vem à tona por conta do pecado. No sentido cristão não existe uma teologia da nudez, apenas uma teologia da veste. Na obra de Lucian Freud o conceito de veste encontra-se relacionado com o conceito de véu. Ao desnudar psiquicamente seus modelos, Lucian Freud representa o ser humano de uma forma mais animalesca, sem pudores, retira o véu dos mesmos ao revelar a psique humana em suas pinturas.

A pesquisa em questão constrói relações das obras de Lucian com as obras de Rembrandt e August Rodin, referências para o pintor em questão, o qual é referência para as artistas contemporâneas Jenny Saville, quem pesquisa corpos sem identidade sexual definida e Fernanda Magalhães, quem trabalha os tabus presentes na construção da identidade da mulher gorda.

2 | VESTE – NUDEZ

A primeira experiência em relação à obra de Lucian Freud foi no ano de 2008, uma reportagem onde trazia a notícia sobre o maior lance dado em um leilão por uma obra de um artista vivo. A obra em questão era *Benefits Supervisor Sleeping, 1994* (figura 1). Aquela representação do corpo nu, fora dos padrões de beleza chamou a atenção de uma maneira absolutamente realista e carnal. O figurativo atraiu pela possibilidade distinta de representação do ser humano. A imagem instiga a visão e os sentidos, sem nem ao menos estar realmente frente à obra, uma intensidade nas pinceladas e nas cores retratadas. A pintura em questão deixa o observador particularmente intrigado.

A nudez nas obras de Lucian, é algo que muitas vezes incomoda, choca o olhar, ao passo que também atrai, justamente pela intensidade de como é apresentada e construída. Falar sobre nudez sempre foi algo de certa forma proibido. Porque não podemos falar sobre algo tão natural? De onde vem essa proibição relativa à nudez que permeia nossa cultura? Através desses questionamentos, encontram-se algumas respostas no livro de Giorgio Agamben, onde o autor traça uma ligação entre a nudez e a teologia. Se falar de nudez é indelicado, ao menos na arte em que usa de alegorias para falar da realidade, o tema ganha certa liberdade.



Fig. 1: Lucian Freud, *Benefits Supervisor Sleeping*, 1995. Pintura a óleo, 150.5 x 161.2 cm.

Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Benefits_Supervisor_Sleeping

Apesar da época em que viveu, Lucian tratava com certo desdém o

abstracionismo, o pós-modernismo, assim como também a arte conceitual, para ele o que valia era a relação com a figura humana, independente do movimento artístico. Lucian afirmava que a observação prolongada da figura humana era o cerne do objetivo de um artista (GREIG, 2013, p. 23). Com essa ideia, usou os amigos e familiares como modelos para suas pinturas, pessoas próximas que traziam uma carga autobiográfica para sua obra. Nessa proximidade com os modelos escolhidos, pôde explorar as características psicológicas de cada ser humano envolvido em sua obra.

3 | CONCEITO DE NUDEZ – GIORGIO AGAMBEN

No livro intitulado *Nudez* (2014) o escritor Giorgio Agamben desenvolve um diálogo com outros pensadores a respeito da nudez sob o ponto de vista cristão. Quando discute a impossibilidade da cultura ocidental pensar a nudez fora do contexto teológico. Para ele, uma narrativa conhecida por todos que reforça essa proposição é a do Gênesis, segundo a qual Adão e Eva apenas depois de cometer o pecado percebem a própria nudez. Como o homem tinha uma natureza diferente da divina, foi-lhe criado um traje sobrenatural de glória. Persiste a ideia de que ambos, Adão e Eva estariam cobertos por uma veste sagrada, uma espécie de veste sobrenatural. Depois do pecado ao se darem conta da nudez eles construíram vestes feitas de folhas de figueiras e mais tarde, segundo a história da bíblia, com vestes preparadas por Deus, de pele de animais.

Agamben cita a teoria de acordo com a teologia, cuja percepção da nudez vem à tona por conta do pecado. Antes do pecado a nudez tem uma relação quase animal, ou seja, sem preconceitos, uma nudez sem pecado. A nudez tal e qual é descoberta após a retirada da veste de graça, aquela que Deus havia colocado sobre seus corpos. Posto que a nudez existiu somente em dois momentos, entre a percepção da nudez e no momento no qual é criada a veste, ela é vista de uma forma negativa. Partindo desse conceito, o autor destaca - no sentido cristão não existe uma teologia da nudez, apenas uma teologia da veste (AGAMBEN, 2014, p. 91).

Um dos autores nos quais Agamben busca amparo é Erik Peterson, um teólogo moderno, o qual escreve *Theologie des Kleides* (“Teologia da veste”), texto este no qual o autor trata da relação entre a nudez e a veste: “A nudez pressupõe a ausência de veste, mas não coincide com esta. A percepção da nudez está ligada ao ato espiritual que a Sagrada Escritura define como ‘abertura dos olhos’. A nudez é algo de que nos damos conta, enquanto a ausência de vestes passa inobservada” (AGAMBEN, 2014, p. 93). Somente após a desobediência de Adão e Eva é que a percepção de ambos se modifica e só então se dão conta de estarem nus. O que ocorre é uma mudança na maneira de ser do homem, não apenas moral (AGAMBEN, 2014, p. 94).

O homem foi criado nu e segundo a religião católica, sobre seu corpo foi colocada essa veste divina. Seguindo ainda esse pensamento, a partir da descoberta da sexualidade e da libido o homem comete o pecado e só a partir de então se percebe nu,

situação que ele não poderia lidar desde o princípio. Na verdade, não existe segundo os preceitos católicos nenhum escrito sobre a natureza do homem antes do pecado. O conceito de nudez só começou a existir com a revelação dela própria como pecado, pois é o pecado que a desvenda.

Agamben (2014, p. 98) faz proveito de um provérbio alemão ‘a veste que cobre o homem, também o define’ (PETERSON, 1995). A graça representa a veste e a natureza do homem representa uma espécie de nudez obscura. Portanto o homem não é compreensível por si próprio, e é somente através da veste de graça que ele realiza o seu próprio destino (AGAMBEN, 2014, p. 98). Porém a chance de ver a nudez não significa que iremos conhecer o homem, apenas temos a ausência de um dos seus véus e a possibilidade de conhecê-lo (AGAMBEN, 2014, p. 98).

4 | A NUDEZ DO MODELO – A NUDEZ NA PINTURA

Em meados dos anos 80, o poeta Angus Cook posou como modelo para pinturas e gravuras de Lucian Freud. Durante o tempo em que estava sendo retratado, dizia que era uma experiência única ter de olhar para dentro de si e perceber as revelações involuntárias do próprio ego e a resistência à quietude, sentir o piscar de olhos, a pulsação, perceber a vida passando pelo próprio corpo (SMEE, 2010, p. 90).

Por meio desse relato, se reflete o processo de como Lucian Freud trabalhava com seus modelos. Quando retratava o modelo nu, representava também todas as expressões encontradas no corpo, aquelas também encontradas no rosto. Quando o modelo chegava ao estúdio do artista, entrava com um suposto véu sobre seu corpo, uma forma de proteção e defesa. Para tanto, retoma-se a ideia de véu como veste – conceito proposto por Agamben. A respeito desse véu que cobre o corpo nu, podemos imaginá-lo tecido por camadas de medos, de angústias, dos defeitos que transparecem. Sentimentos que não desejamos entregar ao outro.

Pensando na relação do artista com o corpo do modelo, retomamos Auguste Rodin, o qual tinha a necessidade de tocar e abraçar os modelos a fim de sentir o movimento e as expressões de seus corpos, assim como os músculos, a textura da pele, os ossos. Fazia uma espécie de estudo anatômico em que apalpava cada parte a fim de sentir a carne, e tudo o que pudesse levar e transpor para suas esculturas. Rodin atingia os modelos com as mãos e Lucian Freud com um olhar intimidante. Rodin em seu ateliê colocava os modelos sempre despidos e em posições inusitadas, assim ele analisava a composição, as posturas, a maneira que o corpo se portava com o seu peso em uma específica posição. Ora os modelos estavam em poses costumeiras, ora relaxadas, e diversas vezes em poses de enorme tensão. Com isso Rodin adquire um conhecimento da figura humana e expressa seus pensamentos, a partir de diversos materiais, explora cada músculo, cada ruga, todas as tensões apresentadas pelo modelo. As poses muitas vezes eram incomuns justamente para que o escultor pudesse

ter acesso livre para ver o corpo em seus mínimos detalhes, o artista andava ao redor de seus modelos observando com um olhar atento cada parte da figura humana.



Ateliê de Rodin - Monumento à Victor Hugo, 1898. Disponível em:
<https://www.messynessychic.com/2017/09/27/artists-and-their-bohemian-ateliers/>

Rodin buscou uma forma mais livre de trabalhar almejando que suas esculturas transmitissem o que ele olhava e tocava nos corpos dos modelos. Atitude utilizada por Rembrandt e Rodin e mais adiante explorada também por Lucian Freud. Em meados de 1953, Lucian que até então pintava sentado, passa a pintar exclusivamente em pé (MENDES, 2010) pela possibilidade de movimentação e liberdade para observar o modelo de uma maneira mais próxima ou distante, como o fez Rodin. Não apenas a forma de olhar e estudar o ser humano de certa maneira aproxima o processo dos dois artistas, mas também a busca por imagens e formas inovadoras e desconhecidas para desenvolver suas ideias, seja por meio da imagem, do bidimensional na pintura de Lucian, e por meio da forma nas esculturas de Rodin.

Lucian buscava uma animalidade, o modelo se encontrava em uma situação de despir-se da pose, as longas horas e meses faziam o modelo desnudar-se de todas as máscaras sociais e Lucian aproveitava esse momento de entrega para pintar o lado mais animalesco de quem se encontrava à sua frente. O que Lucian buscou em seu tempo foi algo que Rembrandt já havia experimentado em sua arte, se aproximar da intensificação da realidade, por isso se julgava um biólogo. Ao observar os retratos de Rembrandt nota-se uma pintura mais próxima ao real, cenas que via em seu dia a dia, além de produzir retratos encomendados, Rembrandt representava com suas pinturas e gravuras os retratados de uma maneira tão verossímil que muitos preferiam não contratar seus trabalhos por saberem que o artista não faria retratos idealizados.



Rembrandt. Autorretrato, 1665. Pintura a óleo, 114.3 x 94 cm.

Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Portrait_with_Two_Circles

A forma com que Lucian construía seu trabalho e o desejo de desnudar, um corpo que nasce, cresce, envelhece e decai tem uma forte relação com a forma de observar o modelo a sua frente, desnudando todo o acanhamento que a situação proporcionava, representando o passar tempo. Após as longas poses, os modelos de Lucian ficavam exaustos, logo observamos em suas pinturas uma espécie de peso. Lucian confessou que o cansaço de seus modelos lhe dava energia (SMEE, 2010, p. 44). Em muitos de seus quadros, pode-se notar um ar de rendição por parte do retratado, ao passo que se percebe a observação concentrada do artista, a sua dedicada atenção em cada detalhe. Lucian organiza sua pincelada de uma maneira tão atenta, cria padrões rigorosamente repetidos nas roupas e na pele, de maneira a parecer que a mesma está ligada ao próprio ambiente. As pinturas de Lucian, reforçam, mostram as manchas na pele, as veias aparentes, as marcas de idade, realça os ossos, enaltece as cicatrizes, seios caídos, erupções cutâneas, covas e protuberâncias. Lucian trazia à tona em suas telas os medos e algo mais que a pessoa retratada estivesse disposta a esconder.

5 | “QUE PEÇO EU DE UMA PINTURA?”

“Só peço que surpreenda, perturbe, seduza, convença” (FREUD, in: SMEE, 2010, p.91). O intuito de Lucian Freud não foi retratar a beleza do indivíduo, são pinturas que ao nos depararmos vemos o desconforto na aparência, Lucian descreve a alma, descreve o espírito. Assim como seu avô, o psicanalista Sigmund Freud, retirava o véu que seus pacientes e a sociedade colocavam sobre eles. Lucian costumava retirar esse véu com o olhar de pintor, gostava de ver o ser humano de uma forma mais animalésca, sem os seus pudores e vergonhas explícitas. Esse esforço contínuo de retratar a pessoa como ela é, vem de um desgosto que Lucian tinha em ver os retratos que se parecem com pessoas, mas não são como elas verdadeiramente são.

“Estou realmente interessado nas pessoas como animais. Parte da minha preferência por trabalhar nus é por essa razão. Porque assim, eu posso ver mais. E também é excitante ver as formas a repetirem-se através do corpo e frequentemente, também na cabeça. Gosto que as pessoas estejam tão naturais e tão fisicamente à vontade como os animais, como Pluto, o meu cão de estimação... o animal revela perante mim uma profundidade que me atrai e que me é familiar. De certo modo conheço essa profundidade: é a minha. É também aquela que está mais afastada de mim, que merece o nome profundidade, que significa precisamente que é *insondável para mim*” (FREUD, in: SMEE, 2010, p. 61).

Em *Sunny Morning - Eight Legs*, 1997 (Figura 2), por exemplo, Lucian representou um par de pernas sob a cama, sobre a qual o modelo e o cão se reclinam, a princípio o artista tinha pensado em colocar roupas no lugar das pernas, no entanto percebeu que deveria ser algo inquietante, que desse a ideia de movimento, algo que poderia se mexer e sair dali a qualquer momento (SMEE, 2010, p.82), algo vivo.

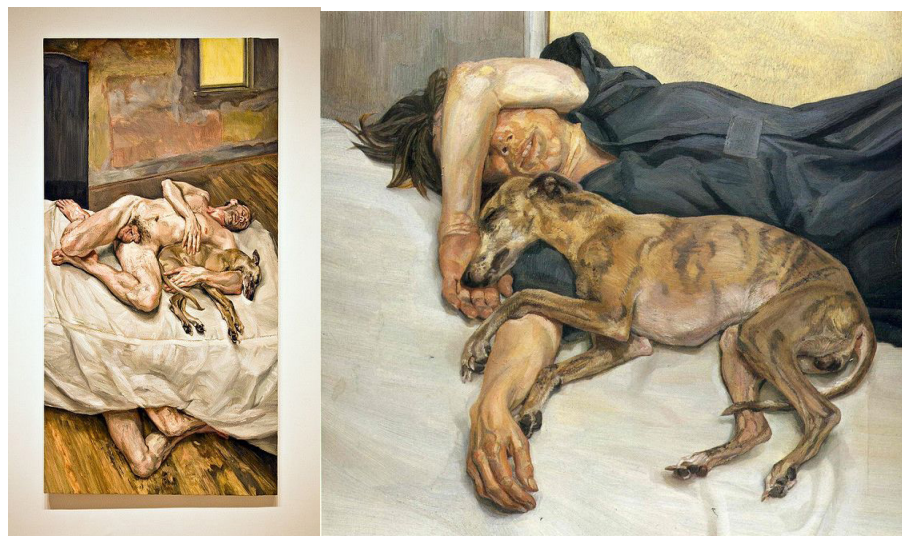


Fig. 2: Lucian Freud, Sunny Morning - Eight Legs, 1997. Pintura a óleo, 234 x 132.1 cm
Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/lucian-freud/sunny-morning-eight-legs>

Fig. 3: Lucian Freud, Double Portrait, 1985/86. Pintura a óleo, 78.8 x 88.9 cm
Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/lucian-freud/double-portrait-1986>

Na pintura *Double Portrait*, 1985/86 (Figura 3) Lucian pinta sua filha Susanna, junto a Joshua, cão de estimação de Lucian. Os tons utilizados para o rosto de Susanna são praticamente os mesmos tons do pelo e da pele do cão, especialmente aqueles debaixo da barriga. A pata cai delicadamente por cima do braço de Suzanna e tem uma unidade com a forma da mão direita. O focinho de Joshua repousa sobre a mão esquerda de sua companheira, de maneira a nos parecer familiar. O processo de Lucian é tão intenso que alcança nessa representação o retrato de uma cumplicidade inquietante entre humanos e animais em situação de repouso.

Para o pintor, um quadro deveria ser a pessoa, por conta disso abandona seus estudos preparatórios nas telas considerando que a percepção do desenho prejudica a da pintura (MENDES, 2010). E ao passo que vai encontrando sua forma de trabalhar,

os meios de expressão acompanham tal mudança. Lucian abandona os finos pincéis de zibelina, que constroem um traço delicado e exato, e troca por escovas de cerda de porco que resultam em expressivas pinceladas com uma grossa camada de tinta e deste modo cada ponto de tensão mostra como era elaborado seu processo de pintura. Em meados da década de 70, Freud começa a usar branco de *cremnitz*, uma tinta pesada com óxido de chumbo, justamente para imprimir mais força e solidez à textura da carne (MENDES, 2010).



Fig. 4: Lucian Freud. *Self-Portrait: Reflection*, 2002. Pintura a óleo, 66,4 x 50,8 cm. Disponível em: http://www.everypainterpaintshimself.com/article/freuds_self_portrait_reflection_2002

Fig. 5: Rembrandt. *Autorretrato*, 1669. Pintura a óleo, 63.5 x 57.8 cm. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=Rembrandt&uselang=pt#/media/File:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_134.jpg

Com o passar dos anos, Lucian aumenta a sobreposição de camadas de tinta na pintura, como podemos observar na figura 4, *Self-Portrait: Reflection*, 2002. Devido ao aumento das sobreposições das camadas de tinta, podemos ter uma noção da vitória da obscuridade sobre a claridade, que talvez nos fale acerca da sabedoria da maturidade artística e pessoal. Podemos sentir uma recriação do próprio artista, desafiado e provocado pelos autorretratos anteriores, aqui ele se encontra ofegante, de modo a nos lembrar dos últimos autorretratos de Rembrandt, em que ele representa suas próprias perturbações (SMEE, 2010, p. 74), figura 5.

Rembrandt em sua primeira fase utilizava uma técnica minuciosa, os objetos e as figuras são construídos em um desenho preciso, de grande primor no acabamento. Já na segunda fase Rembrandt emprega uma técnica menos precisa baseada no uso de grandes manchas de tinta espessa, onde o pigmento era aplicado com uma espátula em grossas camadas, o impaste chega a ter aproximadamente 5mm de espessura (PARACHEN, 2011). Característica comum às pinturas de Rembrandt são trabalhadas por Lucian, principalmente nas últimas obras, pela questão da psique.

Outro ponto que aproxima Lucian a Rembrandt está em uma técnica antiga, que vem desde a Idade Média, conhecida como veladura, que se tornou afamada através de nomes como o do próprio Rembrandt. Veladura em algumas fontes vem relacionada à palavra véu, são sobreposições de um médium preparado com tipos de óleos acrescentados a pigmentos, soluções transparentes ou semitransparentes que adicionados camada sobre camada ao final se obtém um efeito luminoso muito rico e uma excelente profundidade. Além disso, a veladura confere unidade e harmonia ao trabalho devido à sua cobertura uniforme. A intenção de pintores como Rembrandt ao usar tal técnica era a de construir um véu de mistérios sobre suas pinturas.

Ao pensarmos uma relação da veladura de Rembrandt que consistia em trazer a luz à tela através das sobreposições dos médiums preparados com pigmento branco e óleo de linhaça, intercalados com médium a base de verniz de aroeira, que traz os tons castanhos, temos a antítese da mesma técnica explorada por Rembrandt e Lucian. A veladura clássica utilizada por Rembrandt, em que camadas de 'véus' transparentes ou semitransparentes são sobrepostos a fim de obter matizes sutis e cores luminosas eram construídas através do uso de pincéis macios e a espera do tempo de secagem. O que nos leva a outro olhar sobre a obra de Lucian, seria uma espécie de *anti-veladura*, fazendo contraponto com o conceito de nudez e véu de Agamben. Por certo que o pintor poderia observar essa espécie de véu, através de longas horas de pose e de diálogos, somadas ao uso de técnicas artísticas específicas, Lucian transformava tais momentos em uma espécie de desnudamento do ser. Assim como Rembrandt, Lucian teve esse desejo de desnudar o ser, de retirar todos os véus e máscaras que os modelos retratados portavam quando chegavam ao ateliê. O processo de olhar o outro poderia ser parecido, porém com técnicas distintas ambos mostravam o que enxergavam (desnudavam) a sua frente e não o que lhes era esperado.

“A capacidade de detalhamento e a incrível sensibilidade fizeram dele, porém, um artista “temido” pelos clientes: Rembrandt conseguia atingir nos rostos dos retratados um alcance psicológico profundo. Era como se passasse para as telas sua visão crítica do caráter da pessoa que posava [...] Ao invés de belos e enaltecidos, seus quadros se tornavam mais expressivos e reveladores. E as pessoas não gostavam de se ver retratadas de maneira fiel e verdadeira” (PARACHEN, 2011).

6 | A PSIQUE DO RETRATADO

Havia em Lucian uma busca pela psique dos seus modelos, o artista performático Leigh Bowery foi modelo de muitas obras do pintor, algo que chamava a atenção eram as grandes proporções de Leigh. Assim como desenvolveu um fascínio pelo corpo de Sue Tilley, modelo em um de seus quadros mais famosos, *'Benefits Supervisor Sleeping'*. O próprio artista afirmava uma predileção tanto por corpos comuns, quanto por proporções estranhas, observados como anormais caso aparecessem em público (SMEE, 2010, p. 90). Lucian era neto por parte de pai de Sigmund Freud, como se sabe, médico e criador da psicanálise. Com quem, certamente, tivera contato através

de conversas e histórias das descobertas e estudos do mesmo. Lucian retratou em seu primeiro nu, uma de suas filhas, assim como seu avô realizou análise na própria filha por muitos anos.

Com tal pensamento e pesquisa, Lucian deixa um legado para novos artistas, como a artista britânica Jenny Saville, nascida na década de 1970, e que atualmente integra o movimento *Young British Artists* (Jovens Artistas Britânicos). Saville, tem Lucian Freud como referência. A artista busca corpos sem identidade sexual definida, como podemos observar em duas de suas pinturas (figura 8 e figura 9). Também realiza autorretratos, em alguns se encontra grávida e outros com os próprios filhos. A artista diz que a sua busca é por pintar corpos reais em todas as suas formas, não apenas os aceitos pela sociedade como os mais belos.



Fig. 8: Jenny Saville. Branded, 1992. Pintura a óleo e outros materiais, 209.5 x 179 cm. Disponível em:

<http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/branded-NVXfEGl12l5w7K8DLpyxcw2>

Fig. 9: Jenny Saville. Passage, 2004. Pintura a óleo, 336 x 290 cm. Disponível em:

<http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/passage-a-FWZbseu7QRS-xnXTvnbuGg2>

Outra artista, que poderíamos dizer, com uma temática próxima a de Lucian é a fotógrafa e artista visual Fernanda Magalhães. Recebe o prêmio Marc Ferrez XIII de fotografia pelo projeto “A representação da mulher gorda na fotografia” no ano de 1995. Esta série é composta por 28 trabalhos, além da colagem de fotografias e fragmentos de jornais e revistas. A artista compõe imagens a partir de autorretratos. Também utiliza fotografias de outros corpos, realizadas por ela com o objetivo de evocarem questões relacionadas à sexualidade, à alimentação, à aparência, à maternidade e os tabus presentes na construção da identidade da mulher gorda, que possui um corpo socialmente negado (MAGALHÃES).



Fernanda Magalhães, Projeto de Performance, A natureza da vida. São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://performatus.net/estudos/engordurando-fronteiras/>

7 | RESULTADOS

O resultado obtido foi o entendimento do modo de Lucian trabalhar a relação entre o pintor e o modelo, ao desnudar psicologicamente o ser, o que aparece declaradamente em suas pinturas. Como conclusão, nota-se que o pintor na proximidade com os modelos, explorou as características psicológicas de cada ser humano intrincado em sua história. Verificou-se a importância da nudez em suas pinturas como algo mais verdadeiro que a veste, veste essa que cobre uma história, que esconde o que a pessoa é e o que ela já viveu, e por meio da nudez Lucian expôs uma visão mais trágica e solitária da natureza humana.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela forma de expressão por meio da arte é desafiada por paradigmas sociais e preconceitos enraizados na cultura. Falar de nudez ainda é um assunto delicado. Lucian dedicou uma vida a criar algo que acreditava, mesmo sabendo que o figurativo já não tinha força em uma época de arte-conceito. Lucian sempre se sentiu desafiado pelos próprios costumes e normas sociais e contra essas mesmas normas, dedicou uma vida a transformar o conjunto de sua obra em um trabalho autobiográfico. Lucian ensina, mostra como colocar os desejos numa poética, como encontrar o animal adormecido no próprio artista, além de mostrar os desafios desejados.

A nudez nas obras de Lucian mostram o corpo como um todo, mostram as formas que se repetem no corpo, quase como ver através da pele cada mancha, cada cicatriz, até as próprias veias. Essa forma do artista desnudar o ser, de buscar a animalidade, fazer transparecer um cansaço, uma história, sem a busca do embelezamento e normatização estética, é algo que atrai e que nos leva a busca em nossas próprias poéticas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GREIG, Geordie. **Café com Lucian Freud, Um retrato do artista**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

KRAUSS, E. Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SMEE, Sebastian. **Lucian Freud, Observar o Animal**. Lisboa: Taschen, 2010.

MENDES, Pedro Rosa. **Lucian Freud, corpo a corpo com a carne**. 2010. Disponível em: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/lucian-freud--corpo-a-corpo-com-a-carne-1504158> Acesso: 10/11/2015

PARACHEN, Lilian. **Vida e obra de Rembrandt (1606-1669)**. 2011. Disponível em: <http://7dasartes.blogspot.com.br/2011/07/vida-e-obra-de-rembrandt-1606-1669.html> Acesso em: 15/03/2016 16hrs.

MAGALHÃES, Fernanda. **Fernanda Magalhães**. Disponível em: <http://www.artmazone.org/Fernanda-Magalhaes> Acesso: 30/05/2016 21hrs.

CAPACIDADES E LIMITAÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Laura Campos de Borba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Letras
Porto Alegre – RS

RESUMO: Não há dúvidas de que a autonomia é um dos grandes objetivos do ensino-aprendizagem de línguas. Para alcançá-lo, é possível recorrer a materiais didáticos, tais como os dicionários. No âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil, especificamente, $\frac{1}{4}$ dos materiais didáticos disponíveis no mercado são dicionários. Apesar disso, ainda são instrumentos relativamente desconhecidos entre professores e alunos brasileiros; ademais, sabe-se pouco acerca do seu potencial de auxílio no ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil. O foco do presente trabalho são os dicionários monolíngues de aprendizes de ELE: 1) o *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños*; 2) o *Diccionario Salamanca de la lengua española*; e 3) o *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Nosso objetivo foi analisar as capacidades e limitações dessa classe de dicionários de espanhol em relação ao ensino-aprendizagem de ELE entre brasileiros. Como metodologia, em primeiro lugar, foram aplicados parâmetros de avaliação

metalexigráficos acerca dos componentes canônicos de um dicionário de aprendizes, quais sejam: *Front Matter* (instruções ao usuário), macroestrutura (nominata), microestrutura (segmentos informativos dos verbetes) e medioestrutura (sistema de remissões). Para a análise quantitativa das informações incluídas nos dicionários, empregaram-se os dados do *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado*. Nos resultados obtidos, destacam-se a falta de informações sintáticas claras nos três dicionários e a inclusão de informações com pouco ou nenhum respaldo no *corpus*. Esses aspectos prejudicam o consulente principalmente em tarefas de produção e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; dicionários de aprendizes de espanhol; autonomia na aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: Autonomy is an important goal in teaching and learning languages. In order to achieve autonomy in language learning, it is possible to make use of learning materials such as dictionaries. In the field of teaching and learning Spanish as a foreign language (SFL) in Brazil, specifically, dictionaries represent a quarter of learning materials available on the market. Despite this, they are still unknown

among Brazilian SFL teachers and learners; moreover, there are still few investigations about the aid of Spanish learner's dictionaries in SFL teaching and learning in Brazil. This chapter focuses on monolingual learner's dictionaries of SFL, that is: 1) *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños*; 2) *Diccionario Salamanca de la lengua española*; and 3) *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. We aimed to analyze the strengths and weaknesses of these dictionaries on teaching and learning SFL to Brazilian learners. Our methodology consisted of an evaluation of the canonical components of a learner's dictionary: front matter (user guide), macrostructure (words included), microstructure (information about the entries), and the cross-references structure. To analyze the entries' frequency of use, we adopted the *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado*. The results obtained revealed that the dictionaries do not offer clear information about the verbs' syntactic patterns. Besides, there are some entries with little frequency on corpus and other entries absent from the corpus. These aspects make doing writing tasks much more difficult and, consequently, inhibit the development of learner's autonomy.

KEYWORDS: teaching and learning Spanish as a foreign language; Spanish learner's dictionaries; autonomy in language learning.

1 | INTRODUÇÃO

No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras em geral, um dos objetivos a serem alcançados é a autonomia dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Básica (conforme advogam os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000) à Educação Superior em cursos de Letras, por exemplo (segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras* (CNE/CES 492/2001). *Lato sensu*, e segundo Richards e Schmidt (2002, s.v. *learner autonomy*), a autonomia na aprendizagem consiste na capacidade do estudante de fazer-se responsável pelo próprio processo de aprendizagem, manifestada sobretudo através da tomada de iniciativas em prol dessa aprendizagem (cf. Benson (2001) para uma explanação mais detalhada sobre o tema e Borba (2017a, p. 29-42) para uma síntese das propostas desse autor). Um dos meios pelos quais se pode alcançar uma autonomia na aprendizagem de línguas consiste na escolha e emprego de um material didático adequado ao nível de aprendizagem do estudante e às suas necessidades (como auxílio em tarefas de compreensão, por exemplo). Os livros didáticos, as gramáticas e os dicionários de língua são exemplos de materiais que podem contribuir para o desenvolvimento de uma autonomia nos estudantes de línguas (cf. Borba (2017a, p. 42-44) para uma explanação detalhada sobre como funciona a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras por meio do emprego de dicionários).

Ao restringirmo-nos à promoção da autonomia com o auxílio de materiais didáticos no âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE),

deparamo-nos com o seguinte cenário. Em primeiro lugar, o tipo de material didático de espanhol com maior variedade de opções no mercado brasileiro é, sem dúvidas, o livro didático, conforme indicam os dados de Eres Fernández et al. (2012). Ao analisar os dados obtidos pelos autores, de um total de 992 materiais, os livros didáticos para uso em sala de aula (considerando diversas etapas de ensino) representam 66% (657 coleções), os dicionários, 25% (253 títulos entre monolíngues e bilíngues), e as gramáticas, por sua vez, 8% (82 títulos). Portanto, não há dúvidas de que os materiais didáticos mais conhecidos entre estudantes e professores são, naturalmente, os livros didáticos.

Em segundo lugar, embora os dados de Eres Fernández et al. (2012) revelem que as gramáticas estão em número mais reduzido frente aos outros dois tipos de materiais, o acesso a guias gramaticais está tão difundido quanto os próprios livros didáticos. Fundamentamos nossa afirmação no fato de que muitas coleções, como *Bitácora*, *Gente Hoy* e *Etapas Plus* contêm, nas suas páginas finais, um compêndio gramatical.

Em terceiro lugar, e no que concerne às publicações lexicográficas, os livros didáticos até alertam para a existência de dicionários de espanhol e incentivam, ainda que minimamente, a sua consulta. Contudo, não há orientações sobre as classes de obras disponíveis nem sobre quais classes seriam adequadas a cada tipo de tarefa linguística proposta pelos próprios livros didáticos. Tal conjuntura nos leva a afirmar que os dicionários, embora representem 25% dos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de espanhol disponíveis no Brasil, ainda são instrumentos desconhecidos entre professores e alunos brasileiros.

Há basicamente três grandes classes de dicionários na lexicografia hispânica: dicionários bilíngues, dicionários monolíngues para falantes de nativos de espanhol e dicionários monolíngues para estudantes de ELE. Destas, as duas primeiras apresentam diversas obras lexicográficas correspondentes. Prova disso são os trabalhos de Borba (2017a), que propõe um panorama de dicionários monolíngues para falantes nativos de espanhol e Bugueño Miranda e Borba (2019) sobre uma parcela da diversidade de dicionários bilíngues para o par de línguas português-espanhol.

No que concerne à classe dos dicionários monolíngues voltados para aprendizes de ELE, por sua vez, é possível identificar três obras finalizadas: 1) o *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (Señas, 2001); 2) o *Diccionario Salamanca de la lengua española* (Salamanca, 2006); e 3) o *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Espasa Calpe, 2002). Podemos identificar ao menos uma obra que ainda não foi concluída e que, por essa razão, não será considerada para fins deste trabalho: o *Diccionario de Aprendizaje del Español como lengua extranjera* (DAELE, 2010). Por serem obras relativamente pouco conhecidas, este trabalho busca contribuir com as investigações acerca da relação entre essa classe de dicionário e as necessidades do processo de ensino-aprendizagem de ELE. Nosso objetivo é analisar as suas capacidades e limitações

considerando o contexto de ensino-aprendizagem de ELE entre brasileiros.

A exposição está dividida em duas partes. Na primeira (seções 2 e 3), serão introduzidas e comentadas as características de um dicionário de aprendizes, com seus componentes canônicos e função. A segunda parte (seção 4), por sua vez, será reservada à análise dos dicionários propriamente dita. Uma versão preliminar deste trabalho está presente em Borba (2017b).

É importante 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 | CARACTERÍSTICAS GERAIS DE UM DICIONÁRIO DE APRENDIZES

Os dicionários de aprendizes de uma língua se inserem no campo da lexicografia pedagógica. São obras compiladas para estudantes que já passaram dos níveis iniciais de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a leitura e aproveitamento das informações contidas nos verbetes requer do consulente um nível básico de proficiência. Os dicionários de aprendizes em geral adotam uma perspectiva semasiológica de descrição da língua, ou seja, organizam suas informações a partir da palavra-entrada (ao início, em negrito) para a definição e demais informações, como comportamento gramatical, exemplos, etc. As informações oferecidas normalmente almejam auxiliar os estudantes a executar tarefas de compreensão e de produção na língua estrangeira em questão.

As características comentadas acima se sintetizam em três grandes parâmetros que deveriam convergir na produção de uma obra lexicográfica: perfil de usuário, função da obra e sua classificação (BUGUEÑO MIRANDA, 2013, p. 21). Em um dicionário de aprendizes, o perfil de usuário pretense normalmente corresponde a estudantes que se encontram em níveis intermediários e avançados de aprendizagem – B1, B2, C1 e C2, se se adota a escala do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001). A função normalmente atribuída a essa classe de obras é fornecer subsídios para a compreensão e produção na língua estrangeira. A sua classificação reúne os parâmetros monolíngue, para falantes não nativos e perspectiva semasiológica (embora, como será comentado mais adiante, há um exemplo de obra que adota a perspectiva inversa – onomasiológica –, que fornece ao consulente designações). Para ser considerada uma obra de qualidade, a compilação de um dicionário deveria estar ancorada nos três parâmetros comentados acima. No entanto, e conforme a análise desenvolvida na seção 4, os dicionários de aprendizes do espanhol não satisfazem tais parâmetros de qualidade.

É pertinente salientar ainda que, conforme Borba e Bugueño Miranda (2018, p. 2168), para que pudessem realmente ser considerados como dicionários de viés pedagógico, a serem usados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de

uma língua estrangeira, os dicionários de aprendizes precisariam estar atrelados a um programa de ensino e ser um reflexo da língua usada na contemporaneidade. Em outras palavras, um dicionário de aprendizes teria que incluir informações condizentes com uma (ou mais) etapa(s) de aprendizagem (B1-B2, por exemplo), de forma a fornecer orientações acerca de unidades léxicas previstas para serem estudadas na(s) etapa(s) de aprendizagem em questão. As informações acerca das unidades léxicas incluídas, por sua vez, deveriam refletir a língua em uso, de maneira que acepções de uso antiquado, por exemplo, não condizem com um dicionário de aprendizes porque não são relevantes para o seu consulente pretense.

No tocante ao programa de ensino, para o ensino-aprendizagem de ELE, o documento mais conhecido atualmente é o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). Entretanto, os dicionários de aprendizes de ELE estão alheios às orientações do PCIC (2006), pois suas últimas edições são anteriores à publicação do documento. Trata-se de uma limitação com a qual os envolvidos no ensino-aprendizagem de ELE têm de conviver até que as obras existentes sejam revisadas e atualizadas, ou até que surja uma nova proposta de dicionário de aprendizes de ELE que se atrele às orientações de um determinado programa de ensino. O que, sim, pode-se esperar de um dicionário de aprendizes, e que será um dos focos da nossa avaliação, é o registro da língua em uso.

Após apresentar os aspectos gerais atinentes a um dicionário de aprendizes, faz-se necessário discorrer sobre como se estrutura essa classe de obras lexicográficas. Este tema, bem como os demais tópicos que serão avaliados nos dicionários de aprendizes de ELE, é o foco da próxima seção.

3 | COMPONENTES CANÔNICOS DE UM DICIONÁRIO DE APRENDIZES

Os dicionários semasiológicos (*i.e.*, que partem do lema para a definição), tal como os que serão analisados neste trabalho, possuem quatro componentes canônicos: *front matter*, macroestrutura, microestrutura e medioestrutura. Cada componente será comentado nas subseções a seguir.

3.1 *Front Matter*

O *front matter* compõe-se das páginas iniciais dos dicionários (suporte impresso). No caso de dicionários em suporte eletrônico, corresponde à seção geralmente intitulada *ajuda*. Sua principal função é intermediar a relação entre o usuário do dicionário e a obra em si. De acordo com Borba e Bugueño Miranda (2012, p. 35), em termos concretos, o *front matter* precisa orientar o usuário em relação a 4 fatores: a) o perfil de usuário almejado pela obra; b) os objetivos e a função da obra; c) o tipo de informações contidas no interior dos verbetes (programa constante de informações); e d) como se usa. Além desses fatores, Fornari (2008) explicita que o *front matter* precisa

ser abrangente o suficiente para incluir os quatro tipos de informação elencadas acima e, concomitantemente, conciso o suficiente para que tais informações ocupem o menor espaço possível dentro do dicionário.

3.2 Macroestrutura

A macroestrutura corresponde às unidades léxicas (signos-lema) incluídas no dicionário e aos critérios para inclusão das mesmas (BUGUEÑO MIRANDA, 2013, p. 22). Tais critérios precisam estar em conformidade com a classe de obras em questão, para que os signos-lema incluídos sejam realmente relevantes para o perfil de usuário almejado pela obra lexicográfica. Por exemplo: em um dicionário geral de língua, admite-se a inclusão de unidades léxicas de uso mais antiquado (desde que marcadas como tal pelo dicionário), justamente porque a sua função é fornecer uma descrição da língua incluindo algumas faixas do eixo diacrônico, mas não a sua totalidade (BORBA, 2016, p. 05). É o caso do *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAEe, 2014), que inclui, s.v. *jactar*, a seguinte acepção: “1. tr. desus. Mover, agitar”. Em um dicionário de aprendizes, a inclusão desse tipo de unidade léxica não se adequa às necessidades de um estudante de língua estrangeira, pois tais elementos não constituem uma prioridade para um usuário com esse perfil. Portanto, espera-se que essa unidade léxica, descrita pela acepção reproduzida acima, não esteja presente.

Existem duas perspectivas a partir das quais se pode analisar e avaliar o componente macroestrutural: quantitativamente e qualitativamente (BUGUEÑO MIRANDA, 2007). Sob o ponto de vista quantitativo, analisa-se, ao menos, a frequência das unidades léxicas incluídas. Outros fatores que podem ser analisados, além da frequência, dizem respeito à distribuição das unidades léxicas no diassistema da língua. Em outras palavras, avalia-se se informações secundárias como espaço (regionalismos, por exemplo), tempo (usos antiquados, por exemplo), situação de uso (caráter formal, por exemplo) e estrato sociocultural (tecnicismos, por exemplo) são adequadas à classe de obra e ao perfil de usuário em questão (cf. Borba (2016) para mais detalhes). Obviamente, não há tempo hábil para analisar a totalidade da macroestrutura; em razão disso, selecionam-se aleatoriamente alguns intervalos lexicográficos em diferentes pontos do dicionário para posterior análise em *corpus*. Convém observar que ainda não há orientações teóricas acerca da quantidade mais adequada de unidades léxicas para fins de análise macroestrutural.

A lexicografia hispânica conta com, ao menos, dois *corpora* que podem auxiliar na análise macroestrutural quantitativa: o *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado* (CREAa, 2015) e o *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES, 2016). O primeiro consiste em um *corpus* com mais de 126 milhões de formas advindos de documentos escritos publicados de 1975 a 2000. O segundo corresponde à continuação cronológica do anterior, abarcando o período de 2001 a 2012. Contém mais de 225 milhões de formas de documentos escritos e orais.

Por outro lado, a macroestrutura qualitativa corresponde ao tratamento a ser atribuído a certas unidades léxicas, como formas canônicas e variantes, afixos, nomes próprios, compostos e derivados. Neste trabalho, por questões de espaço, serão tratadas e avaliadas apenas as relações entre formas canônicas (*type*) e formas variantes (*token*). Tal diferenciação é necessária para auxiliar o consultante em tarefas de compreensão e ainda na escolha da unidade léxica mais adequada à sua produção. O tratamento desse tipo de unidades léxicas deveria ocorrer no componente macroestrutural, em conjunto com a medioestrutura, por meio de uma remissão da forma variante à forma canônica.

3.3 Microestrutura

A microestrutura consiste nas informações apresentadas acerca de cada unidade léxica incluída na macroestrutura. Segundo Bugueño Miranda (2009), os dicionários preveem um conjunto de informações que podem aparecer nos verbetes, denominado *programa constante de informações* (PCI). Tais informações, denominadas tecnicamente de *segmentos informativos* (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006), deveriam estar em conformidade com a classe de obra, a função almejada e o usuário pretendo para a obra. No caso dos dicionários de aprendizes, os segmentos informativos incluídos deveriam poder suprir as necessidades dos estudantes de níveis intermediários e avançados em relação às funções de compreensão e produção na língua estrangeira.

Bugueño Miranda (2009) distingue dois grupos de segmentos informativos da microestrutura, em alusão à distinção saussureana significante-significado: comentário de forma (significante) e comentário semântico (significado). No comentário de forma, costumam aparecer informações tais como ortografia, divisão silábica, categoria morfológica e valência verbal. Já no comentário semântico geralmente constam informações como a definição, exemplos, marcas de uso e sinônimos. O verbebo reproduzido no Quadro 1 ilustra como os segmentos informativos se distribuem no Salamanca (2006):

timar

verbo transitivo

1 Quitar < una persona > [una cosa] a [otra persona] con engaño: *Me han timado la cartera en el mercado.*

2 Engañar < una persona > [a otra persona] en una venta o en un trato: *Me han timado con este coche.* **Sinónimo:** estafar.

verbo pronominal

1 **Uso/registro:** coloquial. Intercambiarse < una pareja > muestras de cariño con cierto disimulo: *El jefe está muy enfadado porque su secretaria se tima en las reuniones con Pepe.*

Quadro 1 – segmentos informativos dos comentários de forma e semântico

Fonte: Salamanca (2006, s.v. *timar*)

O comentário de forma do verbebo está constituído de ortografia (**timar**) e

categoria morfológica (*verbo transitivo* e *verbo pronominal*). O comentário semântico está constituído de: definição, na qual o dicionário salienta os complementos de sujeito (ac. 1, “<una persona>”), objeto direto (ac. 1, “[una cosa]”) e objeto indireto (ac. 1, “[otra persona]”); exemplos, destacados em itálico; marcas de uso (“coloquial”) e sinônimos (“estafar”).

Bugueño Miranda e Farias (2013, p. 4) propõem que a avaliação qualitativa da microestrutura se fundamente em duas premissas básicas. A primeira premissa diz respeito à natureza necessariamente discreta das informações; em outras palavras, o dicionário deveria refletir feitos reais na língua, correspondentes à língua em uso. A segunda premissa se refere à natureza discriminante das informações, ou seja, à necessária utilidade que as informações devem ter para que o usuário do dicionário possa tirar proveito das mesmas para executar tarefas linguísticas de compreensão e produção.

3.4 Medioestrutura

A medioestrutura consiste no sistema de remissões adotado pelo dicionário. Bugueño Miranda e Zanatta (2010), ao discutir a função desse componente canônico, propõem uma tipologia de relações medioestruturais. Conforme os autores, as remissões partem sempre de um segmento macro- ou microestrutural para um dos três destinos seguintes: a) outro segmento macro- ou microestrutural; b) um texto externo à nominata, como o *front matter* ou o *back matter* (páginas finais, após a nominata); ou c) outro dicionário. De acordo com o exposto na macroestrutura (seção 3.2), o tratamento das formas *type* e *token*, por exemplo, ocorre em conjunto com a medioestrutura, mais precisamente através do primeiro tipo de remissão. O segundo tipo de remissão pode conduzir o consulente a quadros de conjugação verbal ou ainda a resumos gramaticais *no back matter*. Já o terceiro tipo de remissão poderia conduzir o consulente a outra obra lexicográfica com informações mais detalhadas a respeito do tipo de segmento em questão, como uma remissão no segmento informativo da etimologia para um dicionário etimológico.

É possível avaliar a medioestrutura sob o ponto de vista qualitativo através do emprego de seis parâmetros a respeito do processo de remissão: a) impulso; b) meta; c) sistema semiótico; d) rapidez; e) elucidação; e f) funcionalidade. Os três primeiros dizem respeito às etapas do processo de remissão. O impulso consiste na motivação; a meta é o destino da remissão; e o sistema semiótico diz respeito aos símbolos utilizados para indicar a presença da mesma. Já os três últimos se referem às características do processo de remissão. O processo remissivo precisa conduzir à meta por meio de apenas um movimento (rapidez), no qual impulso e meta ficam bem explícitos (elucidação), para que possa oferecer uma informação realmente útil ao consulente (funcionalidade).

4 | ANÁLISE DO SEÑAS (2001), DO SALAMANCA (2006) E DO ESPASA CALPE (2002)

Os critérios de constituição dos componentes canônicos de um dicionário de aprendizes, expostos na seção 3, serão o ponto de partida para avaliar os três dicionários de aprendizes do espanhol. Além dos parâmetros correspondentes a cada componente canônico, serão empregados os dados provenientes do CREAA (2015). O critério que conduziu à adoção desse *corpus* foi a correspondência entre o período de publicação dos dados que constituem o CREAA (2015) e o ano de publicação dos dicionários de aprendizes avaliados. O resultado da avaliação de cada obra se divide entre as próximas três subseções.

4.1 Señas (2001)

Em seu *front matter*, o Señas (2001) orienta em relação aos seguintes fatores: o perfil de usuário almejado (estudante brasileiro de espanhol de nível intermediário), a função (compreensão e produção), as informações que contém (PCI) e um guia de uso com exemplos de verbetes e indicações a respeito de como cada tipo de informação aparece na obra.

Cabe destacar ainda que, apesar de se apresentar como um dicionário elaborado especialmente para o estudante brasileiro de ELE, o Señas (2001) é uma reprodução de outro dicionário, o *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, com o acréscimo de um equivalente em português para cada acepção de cada verbe. Bugueño Miranda (2006, p. 217) já criticava essa solução, argumentando que a mesma não qualifica o Señas (2001) como um dicionário voltado para as necessidades do público brasileiro porque “a obra como um todo deveria levar em conta as convergências e divergências tipológicas e genéticas entre o espanhol e o português”. Já os dados de Durão (2004) comprovavam que as necessidades de um estudante extrapolam o nível léxico. Ao considerar que o equivalente em português já seria suficiente para auxiliar o consulente brasileiro, o dicionário parece supor que o comportamento morfológico e sintagmático da unidade léxica em espanhol e do seu equivalente léxico em português é o mesmo, quando trabalhos como Bugueño Miranda e Borba (2019) demonstram o contrário.

Outra afirmação duvidosa presente no *front matter* é a de que, além dos critérios de frequência adotados para a seleção das unidades léxicas a serem lematizadas, foram incluídas “palavras que um estudante de espanhol mais facilmente encontraria na leitura da imprensa ou da literatura espanhola contemporânea” (Señas, 2001, p. XI). A análise do componente macroestrutural apontará para a inclusão, ainda que pouco significativa, de signos-lema com baixa frequência de uso no espanhol.

Para avaliar a macroestrutura quantitativa, foram escolhidos aleatoriamente três intervalos lematizados de duas páginas do dicionário. Ao total, foram analisadas 103 unidades léxicas, das quais algumas se destacam por sua baixa frequência de

uso na língua espanhola segundo CREAa (2015): *cacera* (1 ocorrência), *cacharrazo* (4 ocorrências) e *acaudalar* e *acanalár* (5 ocorrências cada). Sob a perspectiva da compreensão, incluir unidades léxicas com baixa frequência consiste em um inchaço macroestrutural; se possuem pouco respaldo no espanhol, dificilmente um aprendiz se depararia com uma tarefa de compreensão que envolvesse essas unidades léxicas, tornando-as informações não discriminantes para o consulente. O tratamento das unidades *type* e *token*, por sua vez, será comentado na análise medioestrutural.

Para ilustrar o âmbito microestrutural, observem-se os abaixo:

<p>entregar (...) 1 tr. [algo; a alguien] Dar; poner en poder: <i>entrega esta carta al director del departamento; esta mañana me han entregado las llaves del coche (...)</i>. Δ entregar</p>	<p>ofrecer (...) 1 tr. [algo] Presentar y dar voluntariamente: <i>nos ofreció un café y bombones; cuando supo que venía, me ofreció su casa (...)</i>. Δ ofrecer</p>
---	---

Quadro 2 – microestrutura do Señas (2001)

Fonte: Señas (2001, s.v. *entregar, ofrecer*)

Uma das diferenças existentes entre o espanhol e o português que causam dificuldades nos estudantes brasileiros de espanhol, conforme observado por Durão (2004, p. 138), consiste no uso pleonástico do objeto indireto através de pronomes dativos átonos (*me, te, le, nos, os, les*). Por essa razão, e tal como defende Bugueño Miranda (2006, p. 222), o estudante brasileiro precisa de uma marcação clara dos complementos dos verbos e do caráter pleonástico dos objetos indiretos. No comentário de forma do verbete *entregar*, observa-se que o Señas (2001) indica claramente a necessidade de uso de *entregar* com um objeto direto e outro indireto, corroborada pelo exemplo. Contudo, falta a indicação da necessidade de um pronome pleonástico no comentário de forma e a inclusão do pleonasma *le* no exemplo.

A marcação dos objetos no comentário de forma, no entanto, não é sistemática. Ao analisar o verbete *ofrecer*, percebe-se que apenas o objeto direto ([algo]) está indicado no comentário de forma; o objeto indireto, por sua vez, só poderia ser deduzido através dos exemplos. Estes últimos também têm pouco poder elucidativo em relação ao objeto indireto, por utilizarem pronomes (*nos, me*) que possuem a mesma forma tanto na função de objeto direto quanto indireto, isto é, pronomes sincréticos (cf. Bugueño Miranda (2006) para mais detalhes sobre o problema da marcação dos complementos no Señas (2001)).

Por fim, na medioestrutural, foram encontrados dois tipos de remissão: da microestrutura para quadros de conjugação verbal no *back matter* (s.v. *acaecer*) e entre formas variantes (de *cactus* a *cacto*). Entretanto, conforme o CREAa (2015), a forma *cactus* apresenta 169 ocorrências, enquanto que *cacto* apresenta 56 ocorrências. A partir desses dados, não é possível compreender por que o dicionário incluiu uma remissão da forma mais frequente (*type*) para a forma menos frequente (*token*). A

remissão em questão é não discreta e, por consequência, não discriminante para o consulente, podendo vir a prejudicar o consulente que recorra aos verbetes envolvidos para auxiliá-lo em uma tarefa de produção. Nota-se ainda a ausência de marcação do impulso nas remissões do Señas (2001).

4.2 Salamanca (2006)

O Salamanca (2006), em seu *front matter*, informa que o usuário pretense são os estudantes de língua espanhola, estrangeiros e nativos, e os professores de espanhol. Entretanto, e conforme as análises macro- e microestrutural a seguir, a obra está ainda distante das possíveis necessidades de um estudante de ELE.

Ainda no *front matter*, o dicionário indica os tipos de informações incluídas (PCI) e a função almejada: auxiliar o seu consulente em tarefas de compreensão e de produção, tanto escritas como orais (Salamanca, 2006, p. V). O dicionário, por outro lado, não contém um guia de uso. Indicar o PCI não é suficiente; faz-se necessária uma orientação mais objetiva a respeito da disposição das informações do PCI nos verbetes. O Señas (2001), por exemplo, o faz através de um infográfico, no qual são reproduzidos verbetes do próprio dicionário acrescidos de indicações sobre a função de cada informação oferecida.

No tocante à macroestrutura, sob a perspectiva quantitativa, o Salamanca (2006) se destaca negativamente em relação aos outros dois dicionários. Dos 158 signos-lemma analisados em três intervalos lemáticos, 15 correspondiam a *ghost-words* – unidades léxicas que, apesar de não apresentar respaldo no *corpus*, aparecem incluídas em obras lexicográficas. Novamente, trata-se de um caso de inchaço macroestrutural. Foram encontradas também unidades léxicas com baixa frequência no CREAA (2015). Todos os casos com problemas de frequência estão indicados abaixo:

Ghost-words: <i>acantáceo; cacaste; acasearse; cacaxtle; cachaplinco; cachería; cachetero; cachifollar; cachiporrearse; cachiyuyo; peraltado; peralto; perchel; perciforme; pepónide.</i>
1 registro: <i>cacera; cachetudo; cachifo; cachurear; percussor.</i>
2 registros: <i>cachirul; cachudo; cachuelo; cachumbo.</i>
3 registros: <i>ACAN; cachapa; cacharpas; cachicán; cachiporrazo; cachureo; perborato; perchar.</i>

Quadro 3 – inchaço macroestrutural no Salamanca (2006):

Fonte: Salamanca (2006)

Para ilustrar a microestrutura do dicionário, observe-se o Quadro 4:

entregar *v.tr.* 1 Dar <una persona> [una cosa] a [otra persona]: *Me han entregado este papel (...)*. || *v.tr. / prnl.* 2 Hacer <una persona> que [otra persona] pase a poder de [los enemigos o las autoridades]: *Los secuestradores han dicho que entregarán a los rehenes [...]*. **Se entregó** a las autoridades militares. [...]

eventual *adj.* 1 (antepuesto / pospuesto) Que no es seguro o fijo, o que puede ocurrir o no, dependiendo de las circunstancias: contrato eventual, empleo eventual, ingresos eventuales [...]. || *adj. / s.m. y f.* 2 (ser / estar) [Trabajador] que presta temporariamente sus servicios en una empresa [...].

Quadro 4 – microestrutura do Salamanca (2006)

Fonte: Salamanca (2006, s.v. *entregar, ofrecer*)

S.v. *entregar* há uma clara marcação dos objetos direto e indireto – o que é um ponto positivo, se se considera que o padrão de complementação dos verbos é uma informação necessária ao estudante brasileiro de ELE, como comentado em 4.1. A única observação que cabe fazer em relação a este tema é a ausência de exemplos com pronomes não sincréticos, como *le* e *les*.

Outro ponto positivo consiste na indicação da posição do adjetivo s.v. *eventual*. Entretanto, nesse mesmo verbete, o dicionário falha ao apontar o uso do verbo *estar* com *eventual*. Conforme o CREAa (2015), há apenas uma documentação desse caso no espanhol, o que se torna pouco relevante para o estudante brasileiro tanto na função de compreensão como na de produção. Trata-se de uma informação discreta, mas não discriminante.

Finalmente, a análise da medioestrutura apontou para o emprego de dois tipos de remissão: uma para o *back matter*, mais precisamente para quadros de conjugação verbal, e outra entre variantes (nível macroestrutural). Durante a análise, chamou a atenção a falta de sistematicidade nas remissões. Por um lado, o dicionário acerta na remissão da forma *token cachet* (20 ocorrências no CREAa (2015)) para a forma *type caché* (106 ocorrências no CREAa (2015)). Por outro lado, é não discreto na remissão de *cacaste* para *cacaxtle*, pois tanto a origem como a meta da remissão não possuem respaldo no CREAa (2015) (cf. Quadro 3). O Salamanca (2006) também deixa a desejar ao não indicar o impulso nas remissões.

4.3 Espasa Calpe (2002)

Em seu *front matter*, o Espasa Calpe (2002, p. IX) não é específico em relação ao perfil de usuário almejado; parece que se dirige tanto a falantes nativos de espanhol como a estudantes de ELE, além dos professores de espanhol. A rubrica “para estudantes de espanhol de todo o mundo” [para estudiantes de español de todo el mundo], presente na capa da obra, reforça que os estudantes de ELE constituem um dos seus públicos-alvo. Em relação à função, à medida em que são apresentados os segmentos informativos presentes na obra (PCI), comenta-se a respeito de informações que podem auxiliar na assimilação da língua e de outras que auxiliam a evitar erros no uso da língua – o que nos leva a crer que se trata das funções de compreensão e produção, respectivamente. Tais informações, bem como as outras que conformam o

PCI, são apontadas em um guia de uso, com exemplos de verbetes da própria obra.

No tocante à macroestrutura, sob a perspectiva quantitativa, o Espasa Calpe (2002) se assemelha ao Señas (2001). Dentre os 114 signos-lemma analisados, há alguns poucos com baixa frequência no CREAa (2015): *per cápita* (3 registros), *cacharrazo* (4 registros), *acanalár* (5 registros) e *acaudalar* (5 registros). Não foram encontradas *ghost-words*.

Para ilustrar a microestrutura, observem-se os seguintes verbetes:

atribuir (...) tr. y prnl. 1. Aplicar, conceder [alguien] (una cosa) (a una persona): <i>Van a atribuirle la medalla al mérito militar</i> 2. Asignar [alguien] (una cosa) (a una persona) como de su competencia: <i>Me han atribuido la responsabilidad de las ventas</i> 3. Achacar, imputar [alguien] (una cosa) (a una persona): <i>Le atribuyeron un crimen que no había cometido [...]</i>	entregar 1. Tr. Poner [alguien] (una cosa) en poder de (una persona): <i>Entregó la llave al portero. [...]</i>
---	--

Quadro 5 – microestrutura do Espasa Calpe (2002)

Fonte: Espasa Calpe (2002, s.v. *atribuir*, *entregar*)

S.v. *atribuir*, o dicionário marca claramente os complementos do verbo. Diferente dos dois anteriores, os exemplos fornecidos incluem o pronome não sincrético de terceira pessoa (*le*, *les*) para marcar o pleonasma do objeto indireto, o que auxilia o consulente a identificar a necessidade de uso dessa estrutura. Por outro lado, por vezes, a indicação dos complementos do verbo dentro do segmento informativo da definição pode dificultar a sua identificação. É o que acontece s.v. *entregar*, no qual a formulação da definição dificulta a identificação do objeto indireto (beneficiário). Cabe também observar que, no exemplo fornecido, não se emprega o pronome pleonástico *le*. O tratamento díspar empregado nos dois verbetes acima demonstra uma certa falta de sistematicidade no tratamento desse tipo de segmento informativo na microestrutura, o que dificulta o auxílio em tarefas de produção.

Por fim, a análise da medioestrutura apontou algumas incongruências também no tratamento das remissões. Por um lado, o dicionário acerta ao remitir *cacto* (56 registros no CREAa (2015)) a *cactus* (169 registros no CREAa (2015)). Por outro lado, a obra diverge dos dados do CREAa (2015) ao remitir *cachemira* (119 registros) a *cachemir* (27 registros), fornecendo uma informação não discreta e não discriminante. Além disso, não há indicação do impulso das remissões.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises ao longo da seção 4 demonstram que as três obras apresentam um potencial de auxílio limitado. Em primeiro lugar, no tocante ao *front matter*, o Señas e o Espasa Calpe (2002) são os únicos capazes de auxiliar efetivamente o seu usuário almejado, por meio de um guia de uso. Em segundo lugar, e do ponto

de vista quantitativo, há um inchaço macroestrutural nos três dicionários, o qual não contribui para o desempenho em tarefas de compreensão. A situação é mais grave no Salamanca (2006), pela presença de *ghost-words*. Já da perspectiva qualitativa, o emprego de remissões entre unidades *type* e *token* nem sempre está em conformidade com o uso da língua, indicado pelo CREAa (2015), nem com os parâmetros qualitativos de composição da medioestrutura. Em terceiro lugar, e em relação ao componente microestrutural, o tratamento não sistemático dos papéis argumentais no Señas (2001) e no Espasa Calpe (2002) prejudica o consulente tanto em tarefas de compreensão como em tarefas de produção de língua. Por sua vez, a falta de correspondência com o estado atual do espanhol, verificada no Salamanca (2006, s.v. *eventual*), também pode conduzir o estudante a equívocos em tarefas de produção.

Em suma, os três dicionários até poderiam ser empregados para auxiliar os estudantes brasileiros de ELE em tarefas de compreensão, fomentando a autonomia nesse âmbito. No entanto, a falta de correspondência com a língua em uso verificada em alguns casos, assim como a falta de sistematicidade na indicação de informações, fornece uma imagem pouco discreta e pouco discriminante da língua. Como consequência, as obras não contemplam bem a função de produção, razão pela qual não recomendamos o seu emprego para auxílio em tarefas dessa natureza.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Longman, 2001.

BORBA, L. C. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguasagem**, São Carlos (UFSCar), v. 25, n. 1, s.p, 2016. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/141>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. **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, 2017a. Disponível em: <<https://borbalaura.academia.edu/research#thesisma>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Dicionários para aprendizes na lexicografia hispânica: Señas (2001), Salamanca (1996) e Espasa Calpe (2002). In: STURM, L.; VALÉRIO, P. (Orgs.). **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)**. Vol. 2. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017b. p. 442-459. Disponível em: <http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais_seles_e_selm_PARTE2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o *Front Matter* e a Macro e Microestrutura. **Extensio**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 32-43, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n14p32>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____; _____. Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão. **Domínios de Lingu@agem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2165-2203, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-10>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, E.; CANO, W.; MORAES FILHO, W. (Org.). **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análise**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 216-232.

_____. O dicionário como reflexo da língua. **Expressão**, Santa Maria (UFSM), v. 11, n. 1, p. 97-105, 2007.

_____. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Contingentia**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 60-72, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/11414>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Balanço e perspectivas da lexicografia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, (UFSC), v. 32/2, p. 15-37, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v2n32p15>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

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. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 18/2, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6944>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____; _____. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de Língua Portuguesa. In: XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3, p. 1-20.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; ZANATTA, F. Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. **Lusorama**, Frankfurt am Main, n. 83-84, p. 80-97, 2010.

CREAa. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus de Referencia del Español Actual Anotado**. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CORPES. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CNE/CES 492/2001. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 492/2001**. Brasília, 2001. 38p.

DAELE. BATTANER, P.; TORNER, S. (dir.). **Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. 2010. Disponível em: <<http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DRAEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Real Academia Española**. 23ª edición. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: EDUEL, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, G. et al. **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade**. 2012. 68f. Relatório final de pesquisa não financiada – Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Espasa Calpe. **Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de español**. Madrid: Espasa-Calpe, 2002.

FORNARI, M. K. Concepção e desenho do Front Matter do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**, Concórdia, n. 9, s.p., 2008.

HERNÁNDEZ, H. El diccionario en la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros). **Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

PCIC. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

QECRL. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow: Pearson, 2002.

Salamanca. SANTILLANA. **Diccionario Salamanca**. Español para Extranjeros. Salamanca: Editorial Santillana / Universidad de Salamanca, 2006. Disponível em: <<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Señas. UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. **Señas** - Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

“CEM ANOS DE SOLIDÃO”, DE GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ : A TEORIA DAS PERSONAGENS

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

Faculdade São Luís de França

Aracaju-Sergipe

Milena Menezes Santos

Faculdade São Luís de França

Aracaju-Sergipe

RESUMO: A partir dos estudos sobre personagem, foi verificada a existência de três tipos de papéis em uma narrativa: protagonista, antagonista e adjuvante. O objetivo deste artigo é investigar a existência das figuras que desempenham tais papéis na obra “Cem anos de solidão” do autor Gabriel Garcia Marquez e caracteriza-lás. Foi introduzido na pesquisa uma breve biografia da vida e obra do autor, como também, o significado e origem do “Realismo Mágico”, corrente literária Latino-Americana.

PALAVRAS-CHAVE: Cem anos de solidão. Enredo. Gabriel Garcia Marquez. Personagens.

ABSTRACT: From the studies on character, it was verified the existence of three types of roles in a narrative: protagonist, antagonist and adjuvant. The aim of this article is to investigate the existence of the figures who play such roles in the work “One hundred years of solitude” by the author Gabriel Garcia Marquez and characterize them. A brief biography of the author’s life and work was introduced, as well

as the meaning and origin of “Magical Realism”, a Latin American literary movement.

KEYWORDS: One hundred years of solitude. Plot. Gabriel Garcia Marquez. Characters.

INTRODUÇÃO

Filho de Luiza Santiago Márquez e Gabriel Eligio García, farmacêutico, Gabriel Garcia Márquez nasceu em março de 1927, no município de Aracataca - Colômbia. Gabo, apelido dado pelos mais íntimos, foi criado pelos avós maternos, pois, seus pais precisaram mudar-se para a cidade de Barranquilla, depois do fracasso da companhia bananeira. A convivência com eles contribuiu para a carreira de escritor de Gabriel. Era ouvindo as histórias que seu avô contava que o autor de “Cem anos de Solidão” adquiriu paixão pelos contos e por sua produção.

Aos vinte anos, Garcia estudou Ciências Políticas e Direito na cidade de Bogotá, por insistência dos seus pais, mas, não concluiu o curso. Iniciou sua carreira como jornalista em 1948, na cidade de Cartagena, no El Univesal. Em 1958, ano em que trabalhou como correspondente internacional na Europa do jornal Espectador, apaixonou-se por Mercedes Barcha, ao retornar para Barranquilla, casaram-se e tiveram dois filhos, fruto do relacionamento.

Em 1961, foi para Nova York trabalhar como correspondente internacional, porém, sua ligação com Fidel Castro e o regime político de Cuba, fizeram com que sofresse represálias pela CIA (Central Intelligence Agency), tendo como consequência sua volta ao México, onde permaneceu até o dia de sua morte, em abril de 2014, por decorrência de um câncer linfático.

Autor de várias obras, entre elas, as mais destacadas pela crítica literária: “La Hojarasca” (1955), “Ninguém escreve ao coronel” (1961), “Amor em tempo de cólera” (1981), “A má hora: o veneno da madrugada” (1962). Gabriel Garcia Márquez adquiriu grande visibilidade como escritor, inclusive internacionalmente, com a obra “Cem anos de solidão”, publicada em 1967, pela qual recebeu o prêmio Nobel de Literatura em 1982. A narrativa tem como base o “Realismo mágico”, que envolve e fascina os leitores.

1 | REALISMO MÁGICO

O “Realismo mágico”, conhecido, também, como “Realismo fantástico” ou “Realismo maravilhoso”, surgiu, historicamente como uma forma de reação aos processos ditatoriais, os quais sofreu a América Latina. Possui origem e características próprias da literatura latino-americana do começo do século XX, com influências dos movimentos de vanguardas surgido na Europa. (MIRANDA, 2011, p. 06)

De acordo com Petrin (2018), no “Realismo fantástico”, também, estão presentes os elementos mágicos, transmitidos “como algo sem explicação” (de forma intuitiva), neles o tempo não é linear, é cíclico e distorcido.

Essas características podem ser observadas na obra “Cem anos de Solidão”, na qual seus acontecimentos irreais são considerados normais pelos personagens, como por exemplo, o desaparecimento de “Remédios, a bela” que flutua e some entre as nuvens e os lençóis de Fernanda; fato que não surpreendeu nenhuma das personagens presentes, deixando apenas a mãe de Renata irritada pela perda material.

Observando tais comportamentos, características e a forma como a narrativa é construída, foi despertado o interesse em analisar o enredo e o papel de algumas das personagens do romance “Cem anos de solidão”.

2 | AS PERSOGENS EM “CEM ANOS DE SOLIDÃO”

A narrativa de Gabriel Garcia Márquez acontece na cidade de Macondo, e conta a história da família Buendía, dividida em sete gerações, a qual tem início com o casamento dos primos José Arcadio Buendía e Úrsula Iguarán. Esta relação é cercada de superstições, devido à existência de parentesco entre o casal, acredita-se que seus filhos nascerão com um rabo de porco, o que não aconteceu até o nascimento do último descendente da estirpe.

Na tentativa de se livrar da perseguição do espírito do seu inimigo, Prudêncio

Aguilar, assassinado por José Arcádio após uma discussão que colocava em dúvida a virilidade deste último, pois, sua esposa continuava virgem após um ano de casamento, por causa da superstição do rabo de porco. O patriarca da família Buendía saiu da cidade onde vivia, acompanhado de alguns amigos e da sua esposa Úrsula, em busca de um novo local onde pudessem residir. Depois de muitas tentativas e peregrinações, José Arcadio tem um sonho e decide permanecer no espaço onde descansavam e fundar o povoado de Macondo.

Comandada por José Arcadio, a cidade foi erguida de forma que todos tivessem os mesmos privilégios, e que permanecesse organizada e tranquila. Nesse ambiente, Úrsula e seu marido construiu a família, constituída por três filhos. O primeiro chamado José Arcádio nasceu durante a peregrinação dos pais em busca do novo lar, o segundo recebeu o nome de Aureliano, seu nascimento foi marcado por acontecimentos surpreendentes, pois nasceu com os olhos abertos e observava as pessoas e os objetos em volta com uma curiosidade assombrosa, quando criança, sua mãe acreditava que ele tinha o poder de prever os acontecimentos – como a panela de caldo que se espatifou no chão - o que a deixava assustada. A terceira e última foi batizada com o nome de Amaranta. Tais apelidos surgem com frequência no decorrer da narrativa, pois são utilizados para batizar os próximos descendentes da família Buendía.

Considerada, pela crítica, uma das obras de maior destaque do autor, o romance “Cem anos de solidão” é reconhecido principalmente por sua estrutura ímpar, começando pelo tempo, o qual é constantemente repetitivo.

Quando Aureliano disse, Pilar Ternera emitiu um riso profundo, o velho riso expansivo que terminava por parecer um arrulho de pombo. Não havia nenhum mistério no coração de um Buendía que fosse impenetrável para ela, porque um século de cartas e de experiência lhe ensinara que a história da família era uma engrenagem de repetições irreparáveis, uma roda giratória que continuaria dando voltas até a eternidade, se não fosse pelo desgaste progressivo e irremediável do eixo. (MÁRQUEZ, 1967, p. 374-375).

Além de possuir algumas características semelhantes à vida do autor na construção, como: a existência da companhia bananeira, o segundo nome – Iguarán - dado a personagem de Úrsula, que é o mesmo da sua avó materna, e o acontecimento da guerra. O romance, também, possui um número diferenciado de protagonistas, comparado a outras narrativas, a sua distribuição ocorre por gerações, pois cada uma possui uma figura em que todos os acontecimentos giram ao redor. Alguns estudiosos acreditam que, a verdadeira personagem de destaque seja a cidade de Macondo.

Segundo Pinna (2006), as personagens são as partes fundamentais da narrativa, elas que provocam as ações nas histórias e ambas não podem existir sozinhas, são complementares. As figuras dependem do conto para existir e este depende das personagens para que as ações sejam concretizadas. Os autores constroem esses seres através dos jogos de palavras, da manipulação de características, da forte descrição, que por vezes chega a antecipar a narrativa em que essas figuras farão parte, portanto, as personagens são constituídas através da linguagem.

A partir da forma que são criadas e o papel que elas executam dentro da narrativa, pode ser atribuído o poder de persuasão sobre seus leitores e em alguns casos, esses últimos, encontrando pontos de semelhanças, constroem laços afetivos com esses seres fictícios. Segundo Brait (2000, p. 09), “não há distanciamento entre texto – leitor...” e a emoção sentida na leitura de um romance é algo concreto e que pode ser lembrado a partir de uma releitura.

No entanto, esses seres de papel não devem ser confundidos com pessoas reais, possíveis de existir fora da narrativa, pois, seus destinos já estão traçados de acordo com a imaginação do autor, mesmo que sejam baseados em pessoas reais. (GANCHO apud PINNA, 2006, p.179).

A personagem é o ser criado pelo autor, somado aos ambientes que circundam, às roupas que veste, ao penteado para ele projetado, às luzes que o iluminam, as cores que se optou em sua caracterização, enfim, todos os signos a serem decifrados pelo apreciador da obra narrativa. (PINNA, 2006, p 178)

A essas figuras, também, podem ser atribuídos comportamento, atitudes, pensamentos, ideias que, dependendo da vontade do seu criador, podem ser usadas como porta-voz de um indivíduo ou um grupo.

O comportamento da personagem procura manter, a partir de sua concepção, a coerência com as premissas que lhe foram conferidas. Uma personagem pode estar representando uma ideia apenas ou várias. Pode ser um ente único - individual - ou o retrato de um grupo de indivíduos com características semelhantes. (PINNA, 2006, p. 176).

Segundo Brait (2000, p. 47), os atores R.Bourneuf e R.Ouellett, produzem a obra “L’univers Du roman no intuito de analisar a relação da personagem com os outros componentes que constroem a narrativa – “lugares, objetos e relações existentes entre cada personagem de um romance”. É através desse estudo que, os autores apontam quatro papéis possivelmente desempenhados pelas personagens, são eles: “elemento decorativo, agente da ação, porta voz do autor, ser fictício com forma própria de existir, sentir e perceber os outros no mundo”. A personagem decorativa não necessariamente é dispensável a narrativa, “ela pode apresentar um traço de cor local ou um número indispensável à apresentação de uma cena em grupo”.

O segundo papel citado – agente da ação- é observado pelos autores como forças opostas que se apresentam em uma obra, e estas são subdivididas em seis categorias, a partir dos estudos de E.Souriau e W.Propp: condutor da ação, esse papel é responsável pelo ato que provoca o desenrolar da narrativa, “pode nascer de um desejo, uma carência ou de uma necessidade”. A ação oponente é responsável pela força contrária ao do condutor da ação, seu papel é atrapalhar desenvolvimento do condutor, o terceiro papel, é o objeto desejado. A trama se desenvolve impulsionada por esse elemento de cobiça. O papel do destinatário se caracteriza por ser quem recebe o objeto desejado, não é obrigatório que seja o condutor da ação. A função de adjuvante é auxiliar, ele motiva as outras forças. A sexta e última categoria é a de árbitro ou juiz, é o que desempenha a função de apaziguar e resolver os conflitos

dentro da narrativa. (BRAIT, 2000, p. 49/50)

O porta-voz da ação, seria o papel desempenhado com o objetivo de transmitir as inúmeras experiências vividas pelo autor da obra. Porém, Brait (2000) baseada nos estudos dos autores R.Bourneuf e R.Ouellett chama atenção para a autonomia do texto:

Entretanto nenhum romance, nenhuma obra de ficção se confunde com uma biografia ou autobiografia. Ela é, quando muito, uma biografia ou uma autobiografia do possível, ganhando por isso total autonomia com relação a seu autor. Por essa razão, ao classificar a personagem como porta-voz do autor, é necessário, segundo observam de forma pertinente os autores de *L'univers Du roman*, ultrapassar a reconstituição anedótica da biografia, a descoberta das fontes literárias ou históricas e a análise superficial das ideias para atingir os níveis de apreensão invisíveis a essa primeira abordagem. (BRAIT, 2000, p. 50-51)

O último papel apresentado por Bourneuf e Ouellett é o “ser fictício como forma de existir”, para que o personagem desempenhe-o, os autores “situam o personagem dentro da especificidade do texto, considerando a sua complexidade e o alcance dos métodos utilizados para apreendê-la”. (BRAIT, 2000, P. 50)

De acordo com outros estudos teóricos, as personagens recebem nomenclaturas diferentes, porém, desempenham funções semelhantes, de acordo com a função que exercem dentro da narrativa, tais atos devem ser desenvolvidos de forma harmônica garantindo assim um início e um fim a trama. Na construção da narrativa, cada figura desempenha um papel com objetivos a serem alcançados e obstáculos a serem vencidos, são de acordo com esses movimentos, praticados pelos personagens, que a caracterização do papel é realizada. Sendo assim, elas podem exercer a função de protagonista - figura que recebe toda a atenção, os fatos acontecem em função dessa personagem em papel de destaque, ela é responsável pela ação primária na narrativa. (PINNA, 2006, p. 182)

Ainda de acordo com o autor supracitado, “é a personagem que recebe a tinta emocional mais viva e mais marcada numa narrativa. Por ser quem centraliza a ação, torna-se uma das personagens mais elaboradas da estória, sendo frequentemente caracterizado com grande riqueza de detalhes”. Essa função ainda agrega a característica de herói, personagem que possui comportamento superior e qualidades que são valorizadas no contexto social, a qual a narrativa está inserida ou anti-herói que, tem suas características semelhantes ou mais inferiores ao de outros personagens, pode ser também, uma caricatura utilizada pelo autor para fazer uma crítica social ou comédia. (PINNA, 2006, p.184/185)

Dentro do romance “Cem anos de solidão” podemos destacar a figura de José Arcádio. O pai da família Buendía, é apresentado como detentor das ações que desenvolve a história da primeira geração, com sua iniciativa de deixar a cidade em que vivia com sua esposa, para ir a busca de um novo local para morar, termina por fundar a cidade de Macondo, na qual passa a ser um líder para os outros indivíduos que o acompanharam. “No princípio, José Arcadio Buendía era uma espécie de patriarca

juvenil, que dava instruções para o plantio e conselhos para a criação de filhos e animais, e colaborava com todos, mesmo no trabalho físico para o bom andamento da comunidade...” (MÁRQUEZ, p. 14)

Todavia, com a chegada do cigano Melquiades e sua trupe, José Arcadio adquire certo fascínio pelas novidades do cigano e pela possibilidade ligar Macondo ao resto do mundo. Tal deslumbre, torna o líder consciente em um homem obsecado que, abandonou suas responsabilidades como fundador da comunidade e como patriarca da família Buendía.

Aquele espírito de iniciativa social desapareceu em pouco tempo, arrastado pela febre dos ímas, pelos cálculos astronômicos, sonhos de transmutação e ânsias de conhecer as maravilhas do mundo. De empreendedor e limpo, José Arcadio Buendía se converteu num homem de ar vadio, descuidado no vestir, com uma barba selvagem a que Ursula conseguia dar formas a duras penas, com uma faca de cozinha. Não faltou quem considerasse vítima de algum estranho sortilégio...” (MÁRQUEZ, 1967, p. 15)

Por fim, Arcadio morreu sentado próximo ao castanheiro onde ficou amarrado e abandonado por causa da loucura.

Ainda, de acordo com as classificações das personagens, elas, também, podem exercer o papel de antagonistas, isso quando apresentam comportamento contrário ao do protagonista, mas, não necessariamente seria o vilão da narrativa ou aquele que impede constantemente o desenvolvimento da figura de destaque. Essa ação antagônica, pode estar empregada, também, em elementos da natureza ou espaços desfavoráveis para o protagonista, ou seja, não é obrigatório ser representado por um personagem, mas sim, atrapalhar a vontade deste. (PINNA, 2006, p 186-187).

Assim, é apresentada a personagem Úrsula Iguarán, que retrata uma mãe de família. Casada com José Arcadio, Iguarán é mãe de três filhos e faz tudo para manter a família estruturada tanto no campo financeiro como no afetivo. Com a chegada dos ciganos e suas invenções, o marido de Úrsula se torna um homem sonhado e desinteressado pela família, o que a leva a tomar as rédeas da casa e ser a provedora da família.

A matriarca inicia uma produção de animais de caramelos, os quais vendem para tirar o sustento da família. Com o decorrer da narrativa, a produção de doces cresce e passa a existir, também, a produção de pães. Não sendo apenas isso, a mãe de Amaranta, mostra-se uma grande mulher de negócios e transforma sua casa em uma grande pensão, onde serve refeições para os viajantes e os funcionários da companhia bananeira. Tudo isso ocorre enquanto José Arcadio está distraído com as novas invenções de Melquíades e com os devaneios de desenvolvimento da cidade de Macondo.

A figura de Úrsula exerce a função de antagonista ou oponente,... “personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista” (GANCHO apud PINNA, 2006, p. 186). Em determinados momentos sua figura impede, o protagonista da primeira geração,

de se deslocar. Manipula as outras mulheres do povoado, para impedir que sua família deixe Macondo e impõe sua decisão ao marido que, por sua vez, não vê outra possibilidade a não ser ceder. Úrsula comportasse de forma contrária aos delírios de avanços do companheiro que, abandona a família enquanto sua esposa torna-se a cada dia, mais dedicada. Essa personagem, como a figura de Arcadio, também, é denominada “redonda”, “são aquelas definidas por sua complexidade, apresentando várias qualidades ou tendências, surpreendendo convincentemente o leitor. São dinâmicas, são multifacetadas, constituindo imagens totais”. (BRAIT, 2002, p.41).

Outro papel exercido pelas personagens recebe o nome de adjuvante, coadjuvante ou papel secundário. Esses seres representam ações de menos importância na narrativa, mas, não necessariamente dispensáveis. Elas ajudam a compor o papel do protagonista ou antagonista, normalmente aparecem nas tramas desempenhando o papel de auxiliares, confidentes, empregado fiel e solidário. Suas aparições são raras e em alguns momentos passam despercebidos pelo leitor. (PINNA, 2006, p.188).

A figura de Visitación apresenta essas características, pois, suas aparições são limitadas e sem autonomia. Sempre estão atreladas à figura de Úrsula, por ser assistente dessa última, tanto nas atividades da padaria e da pensão como, também, nos cuidados com as crianças da família Buendía, dessa forma ajuda a compor as ações da matriarca.

O autor, por sua vez, utiliza poucas linhas para descrevê-la, as informações fornecidas sobre a personagem são escassas, as quais não levam o leitor a criar uma imagem detalhada como as demais, não possui profundidade psicológica, podendo reconhecê-la, também, como personagem plana, caracterizada pelo autor E.M. Foster como “sem profundidade psicológica, tipificada”. (BRAIT, 2000, p.40)

Considerada por Pinna (2006), uma das partes mais importante na composição de uma história, o ser fictício é um dos elementos que compõe uma obra. Encontramos na estruturação de uma narrativa o tempo, o espaço e o enredo. Segundo Antônio Candido; Rosenfeld; Prado (1968) é impossível imaginar este último elemento citado, sem uni-lo ao elemento personagem.

3 | OS PERSONAGENS NO JOGO DO ENREDO EM “CEM ANOS DE SOLIDÃO”

Segundo Mesquita (1994, p. 7), o enredo é “a apresentação/representação de situações, de personagens nelas envolvidos e as sucessivas transformações que vão ocorrendo entre elas, criando-se novas situações, até chegar à final – o desfecho do enredo”. Em “Cem anos de solidão”, a trama das gerações da família Buendía é o palco das narrativas e do desenvolver da mesma.

“Constituir um enredo é começar um jogo. O narrador é um jogador, e forma, com o leitor e o próprio texto, o que se pode chamar uma comunidade lúdica.” (MESQUITA, 1994, p. 8), assim, Márquez constrói uma narrativa que consegue brincar com o leitor, a partir de traços estilísticos e característicos, tornando uma leitura prazerosa e

brincante.

Etimologicamente, a palavra “mito” vem do grego *mythos* que significa “intriga ou desenvolvimento factual de uma história”, assim, mantém uma relação muito forte com a narrativa, tornando-o numa narrativa mítica. Nessa relação dialógica, cada acontecimento possui uma significação e se articula logicamente com os demais. Aqui o leitor acompanhará as vicissitudes da numerosa descendência da família Buendía ao longo de várias gerações. Todos em luta contra uma realidade truculenta, excessiva, sempre à beira da destruição total.

Em “Cem anos de solidão”, o enredo é estruturado pelo princípio lógico da casualidade e pela lógica temporal, dentro das leis da verossimilhança.

A arte em geral, e portando a literatura, cria realidades possíveis, gera significações possíveis e torna, muitas vezes, profética. O realismo mágico, o universo fantástico, as utopias e as antiutopias, a *Science fiction* são exemplos mais flagrantes das possibilidades extremas da relação ficção/realidade. (MESQUITA, 1994, p. 15).

Um comboio carregado de cadáveres. Uma população inteira que perde a memória. Mulheres que se trancam por décadas numa casa escura. Homens que arrastam atrás de si um cortejo de borboletas amarelas, é a síntese do universo mítico narrado na obra analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Brait (2002), construir uma personagem seria como realizar uma magia. Porém, no lugar das porções de magia os autores utilizam da linguagem e dos artifícios que possuem para construir suas figuras e manipular os acontecimentos dentro da obra, para criar ou simular uma realidade.

De acordo com Maga, responsável pelo prefácio, a sensação de realidade existente na obra, dar-se pelo fato do autor ter usado alguns personagens para expressar experiências vividas na infância, como quando o avô de Gabriel Garcia apresentou-lhe o gelo assim como José Arcádio faz com o filho Aureliano.

Nesse jogo, no qual, misturam-se acontecimentos comuns, reais e mágicos é que, o autor Gabriel Garcia Marquez constrói a obra “Cem anos de Solidão”, manipulando suas figuras de ação, caracterizando-as e dando-lhes sentimento, pensamentos e ações, tornando cada personagem única para o leitor.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, Antônio. ROSENFELD, Anatol. PRADO, Decio de Almeida. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=A+Personagem+de+Fic%C3%A7%C3%A3o.&rlz=1C1CHBD_sonagem+de+Fic%C3%A7%C3%A3o.&aqs=chrome..69i57j0l5.436j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Gabriel Garcia Márquez**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/gabriel_marquez/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MIRANDA, Fernando Alburquerque. **Aspectos do mágico e do maravilhoso no conto “A espingarda do rei da Síria”, de José J. Veiga**. Anais do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura V: Literatura e Política, realizado entre 24 e 26 de maio de 2011 pelo PPG Letras: Estudos Literários, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2011/08/Aspectos-do-m%C3%A1gico-e-do-maravilhoso-no-conto-A-espingarda-do-rei-da-S%C3%ADria.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2018.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia Márquez. **Cem anos de Solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PETRIN, Natália. **Realismo Mágico**. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/realismo-magico/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PINNA, Daniel de Souza. **Animadas Personagens brasileiras**: a linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9582@1>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

SANTANA, Ana Lucia. **Gabriel Garcia Márquez**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/gabriel-garcia-marquez/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

DA CONSTRUÇÃO À RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: O ESPAÇO CONFIDENCIAL EM *CABIDELIM, O DOCE MONSTRINHO*, DE SYLVIA ORTHOF

Luciana Petroni Antiqueira Chirzóstomo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Três Lagoas – MS

Wagner Corsino Enedino

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Três Lagoas – MS

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo (in) definir o conceito de espaço, diferenciando-o de ambiente e, para isso, utilizaremos os pressupostos teóricos de Abdala Junior (1995), Dimas (1987), Gancho (1991) e Lins (1976). Serão abordadas questões relativas à configuração do espaço na obra *Cabidelim, o doce monstrinho* (1986), de Sylvia Orthof confrontando com as reflexões acerca de espaços de intimidade apontadas por Gaston Bachelard (1993). Dessa forma, pretendemos compreender como se desvela o espaço confidencial descrito na obra. Sylvia Orthof teve uma vida dedicada à arte dramática: foi diretora, pesquisadora e professora de teatro. A experiência teatral auxiliou na formação da escritora, a qual possui obras publicadas tanto no gênero dramático quanto no narrativo. Sua poética é marcada pelo humor descomedido, permitindo a fruição de crianças e adultos. A efabulação se inicia no momento em que

a narradora-protagonista está entristecida e chateada com situações cotidianas que vão desde problemas financeiros até uma unha encravada. Quando abre o armário para se vestir, encontra Cabidelim, um simpático monstrinho que habita aquele espaço. A partir daí, estabelece-se um vínculo entre ambos que, a princípio, não é tão amistoso; todavia, aos poucos, com seu jeito doce e afável, o monstrinho acaba conquistando a amizade da personagem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil brasileira; Sylvia Orthof; Espaço.

ABSTRACT: This paper aims to define the concept of space, differentiating it from the environment and, for this, we will use the theoretical assumptions of Abdala Junior (1995), Dimas (1987), Gancho (1991) and Lins (1976). Questions related to the configuration of the space in the work *Cabidelim, the sweet little monster* (1986), of Sylvia Orthof will be approached with the reflections on spaces of intimacy pointed out by Gaston Bachelard (1993). In this way, we intend to understand how the confidential space described in the work is revealed. Sylvia Orthof had a life dedicated to the dramatic art: it was director, researcher and professor of theater. The theatrical experience assisted in the formation of the writer, who has works published in both the dramatic and

narrative genres. His poetics is marked by unbridled humor, allowing the enjoyment of children and adults. The epilation begins at the moment when the narrator-protagonist is saddened and upset with everyday situations ranging from financial problems to a nail jam. When he opens the closet to get dressed, he finds Cabidelim, a nice little monster that inhabits that space. From there, a bond is established between the two that, at first, is not so friendly; however, gradually, with his sweet and gentle way, the little monster ends up conquering the character's friendship.

KEYWORDS: Brazilian children's literature; Sylvia Orthof; Space.

1 | (IN)DEFINIÇÕES DE ESPAÇO

O espaço é um elemento significativo dentre aqueles que podem ser destacados nas obras literárias. Segundo a professora e pesquisadora Cândida Vilares Gancho (1991, p. 23) “Espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa”, ou seja, o cenário no qual acontece o desenrolar dos fatos. Esse espaço, além de “[...] situar as ações dos personagens”, influencia o relacionamento entre eles, auxiliando na modificação de “atitudes, pensamentos ou emoções” (GANCHO, 1991, p. 23).

As histórias das obras literárias podem desenrolar-se em diferentes espaços: na cidade ou no campo, na floresta ou na praia, em cidades fictícias ou reais, em lugares comuns ou fantásticos etc. Não obstante, o que prevalece, na maioria dos casos, é uma descrição física do espaço, pois segundo o professor e crítico literário Benjamin Abdala Junior reserva-se “[...] o termo **ambiente** para a intersecção [...] entre os espaços físicos, sociais e psicológicos” (1995, p. 48). Com efeito, podemos ter um ambiente acolhedor ou opressor; tudo depende da forma como as personagens se relacionam dentro do espaço físico descrito na diegese.

O professor e pesquisador Antonio Dimas (1987, p. 20) faz a distinção entre espaço e ambiente: “[...] o espaço é denotado; a ambientação é conotada. O primeiro é patente e explícito; o segundo, é subjacente e implícito. O primeiro contém dados de realidade que, numa instância posterior, podem alcançar uma dimensão simbólica”. A partir disso, podemos ponderar que o espaço está claro; frequentemente vem descrito e apresenta significativos traços do universo real. Já a ambientação é sugerida, subentendida; conseguimos apreendê-la por meio das ações das personagens e da forma como o texto é narrado.

Nesse sentido, o escritor e teórico Osman Lins (1976, p. 77, grifos do teórico) corrobora afirmando que: “Por *ambientação*, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente*. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo”, já que o espaço se assemelha à realidade.

Passando para uma análise mais filosófica do espaço, podemos nos reportar ao filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1993, p. 28) quando este assevera que “(e) m seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. É essa a função do espaço”.

Tentando definir o conceito de espaço, nos deparamos com diferentes denominações – espaço, ambiente – inclusive percebemos que há uma tênue linha que separa tempo e espaço, pois podemos conservar o tempo dentro das dimensões espaciais.

Gancho (1991, p. 23) estabelece a aproximação espaço-tempo para definir o ambiente, pois, segundo ela, esse “[...] é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um clima”. Portanto, o espaço de determinada obra literária estará permeado pela atmosfera criada pelas personagens com o desenrolar da ação na história.

2 | O ESPAÇO EM *CABIDELIM, O DOCE MONSTRINHO*

Antes de iniciar uma análise espacial da obra, cabe aqui destacar algumas informações relevantes sobre a autora. Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro/RJ, em 1932 e faleceu em Petrópolis/RJ, em 1997. Foi atriz, diretora, pesquisadora, professora de teatro e escritora, com um trabalho sempre voltado para as crianças. Segundo relatos da autora, que constam em sua biografia, “(f)oi pelo teatro, pela paixão pelas paixões, que me envolvi com livros” (ORTHOF, 1996, p. 15).

A artista começou a escrever peças teatrais infantojuvenis e ganhou concursos de dramaturgia. O primeiro deles foi com *A viagem de um barquinho*, em 1975, pela Fundação Teatro Guaíra, do Governo do Paraná, o que abriu caminho para escrever outros gêneros literários e ganhar outros prêmios. Ruth Rocha era editora da revista *Recreio* e pediu que Orthof lhe enviasse algumas histórias.

Para poder enviar vinte histórias, havia um segredo: eu começara a colecionar idéias que pensava que poderia transformar em teatro infantil. Tinha uma caixa lilás, cor de magia, onde colocava papezinhos, rabiscos, notícias de jornal, tudo que pudesse virar enredo. A caixa, desbotadinha, existe até hoje (ORTHOF, 1996, p. 42).

Assim, Sylvia Orthof iniciou sua carreira de escritora. Certa vez disse: “Deixei de ser atriz, virei escritora. Isso aconteceu quando eu tinha quarenta e oito anos” (ORTHOF, 1996, p. 46). A autora escreveu mais de 120 livros entre contos, peças teatrais e poesias destinadas ao público infantojuvenil. No cenário artístico nacional destacou-se pelo seu profícuo conhecimento e grande experiência teatral. Notadamente, esse lastro foi decisivo para a conquista de seu título literário “[...] cuja nota marcante é o dinamismo dos acontecimentos, o humor solto e sadio, o riso contagiante” (COELHO, 1995, p. 1063). Todos esses ingredientes fizeram da obra de Sylvia Orthof ser tão prestigiada pelo público infantojuvenil e contagiando o adulto.

Por meio da leitura de sua biografia e de suas obras, percebemos que o teatro esteve presente em todos os momentos de sua vida. Foi a mola propulsora responsável por despertar a escritora adormecida. Orthof aproxima a representação (*showing*) da escrita (*telling*), conforme podemos verificar em um excerto de suas confissões: “Nunca ainda eu havia confessado que me apalhadava em palavras quando escrevia.

A palavra escrita é silenciosa, espécie de mímica que vai tomando forma em símbolos, tal como gestos” (ORTHOF, 1996, p. 15).

A sua obra reflete a paixão pelo teatro e pelas crianças. A pedagoga e crítica de literatura infantil Fanny Abramovich relata que: “SYLVIA ORTHOF é das poucas pessoas neste país que leva criança a sério e por isso dá para gente confiar nela, tenha a idade que tiver...” (ABRAMOVICH, 1986, Orelha do livro). Nessa seara, cumpre mencionar que Sylvia Orthof possui uma obra repleta de humor em que reinam o universo da fantasia, da imaginação, chegando à beira do absurdo. A autora mistura fatos e personagens reais com coisas inventadas, em situações imprevisíveis e excitantes, permitindo “[...] a comunicação com todas as faixas etárias” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 160).

Cabidelim, o doce monstrinho (1986) é um texto narrativo escrito por Sylvia Orthof que nos traz a história de um monstrinho que vive dentro de um armário de roupa, e adora abraçar as pessoas. Trata-se de uma obra literária cuja classificação (nem sempre unânime) é infantojuvenil, pois há uma preocupação com o sujeito-criança que vai ler a história. Ocorre, todavia, que as reflexões propostas pela autora ultrapassam a classificação etária.

A efabulação inicia-se a partir do momento em que a “dona do armário” está no banheiro e parece triste, pois tudo de errado acontece com ela. Vejamos um excerto da narração:

Eu conheci Cabidelim num dia em que eu estava triste. Já tinha chorado no banheiro, enquanto tomava banho... Tinha penteado o cabelo e passado talco no nariz, pra disfarçar a vermelhidão da tristeza.

Você quer saber o motivo do meu choro? Conto? Não conto? Conto? Não conto? Conto:

Eu estava chateada da vida. Tão chateada, que esqueci o motivo da chateação. Era alguma coisa misturada com raiva da vizinha, unha encravada, falta de dinheiro, além de ter detestado aquele domingo, porque chovia (ORTHOF, 1986, p. 3-4).

Depois, a narradora-personagem dirige-se até o quarto, com a intenção de escolher uma roupa para vestir. Ao abrir o armário, uma surpresa:

Foi aí, que penduradinho no cabide, no fundo do armário, encontrei o monstrinho de olhos doces. No primeiro instante, levei um susto e gritei:

- Ai! Tem um monstrinho no meu armário, pendurado num cabide!

Aí, o monstrinho de olhos doces deu um pulinho e gritou:

- Ui! Tem uma dona de nariz vermelho com pó branco por cima, de calça jeans desbotada, chinelo torto e unha encravada no MEU armário! (ORTHOF, 1986, p. 5).

Ocorre, então, um embate: afinal, de quem é o armário? A “dona do armário” afirma ser ela a proprietária, pois foi quem comprou o objeto; enquanto Cabidelim assevera que sempre morou dentro do móvel e que a narradora-personagem comprou-o com

ele dentro. Para uma reflexão de maior envergadura analítica, é pertinente trazer a descrição de Cabidelim na diegése:

Olhos pestanudos, cara redonda,

nariz de batata, daquela batata que está brotando, sabe? No lugar das orelhas, Cabidelim tinha braços-ouvintes, muito carinhosos. Qualquer pessoa que viesse conversar com Cabidelim, era escutado e abraçado. Para escutar melhor, Cabidelim abraçava bem abraçadinho, pois seus braços-ouvintes, desse jeito, ouviam melhor.

Cabidelim era careca. No alto do cocoruto, em vez de cabelo, Cabidelim tinha uma violeta, meio encabulada (ORTHOF, 1986, p. 3).

O primeiro problema enfrentado pela narradora-personagem é o fato de a vizinha ter reclamado que sua voz parecia de “taquara rachada”.

Resolvi cantar a primeira música que me veio à cabeça. Era o “Salve lindo pendão da esperança, salve símbolo agosto...”

- Símbolo o que de quê de quezinho? – perguntou Cabidelim.

- Augusto.

Cabidelim me abraçava muito forte, para ouvir melhor. Eu repeti:

- Símbolo AUGUSTO!

- Augusto só é bonito pra nome de menino, tipo César Augusto. Eu conheço um César Augusto que é muito simpático. E não leva a mal, mas você pode até estar cantando uma cantiga muito bonita... mas a sua voz é de cana rachadíssima, mesmo, me perdoa, sua vizinha tem razão. Pode chorar mais, eu abraço você... e depois, você se acostuma com a idéia e deixa de esganiçar os símbolos augustos... tá? Eu funguei, muito da sofrida. Afinal, o hino era tão bonito... e Cabidelim me arrasara.

- É o tom que faz a música... entende? – falou Cabidelim, muito amigo, me abraçando. E naquele abraço, entendi (ORTHOF, 1986, p. 10).

Abraçando bem forte com seus “braços-ouvintes”, o monstrinho consegue ouvir as lamentações das pessoas e ajudá-las. Dessa forma, ele aconchega, acalma e alivia a tristeza dos outros. Ele é um monstrinho muito educado, formado na “Escola Superior de Confidências” (ORTHOF, 1986, p. 7).

O segundo problema descrito é sobre um dinheiro que a personagem emprestou e a pessoa não devolveu.

Cabidelim chorava. Eu não entendia porque Cabidelim tinha tanta pena de quem não pagava suas dívidas.

- Cabidelim, você está com pena da devedora?

- Estou, coitadinha dela (snif)... Ela pediu dinheiro emprestado e não paga? Não respeita os compromissos? Coitadinha da pessoa (snif, snif, snif)!

Eu fiquei danada: então Cabidelim chorava por quem não pagava? Era o cúmulo!

- Eu choro pela pobre, coitada-coitadíssima: ela... ela... será que eu digo o horror da palavra... digo? Ela é... é (snif, snif)... coitada. Ela é... desonesta!

Depois de dizer tal palavra, Cabidelim desmaiou, esverdeando. Abri a janela, para que ele respirasse ar puro. Aí ele acordou um pouquinho, só meio olho e disse:

- Quando desmaio, preciso de cheiro de mofo de armário!

Coloquei Cabidelim no armário, ele respirou fundo, ficou rosado e bem disposto (ORTHOFF, 1986, p. 12-13).

Bachelard (1993, p. 99) aponta que existe um despertar da “vida noturna na intimidade do móvel”. No caso específico desta obra literária, não se trata de uma “vida noturna”, mas da própria vida do monstrinho que, ao entrar em contato com seu espaço natural, sentiu-se revigorado e fortalecido.

A narradora-personagem conta, então, o terceiro problema:

- Estou com uma unha muito encravada, veja!

Cabidelim olhou, examinou a minha unha com uma lente de aumento e concordou:

- É, a unha está encravada. Mas não é das mais encravadas. Acho que você já chorou o suficiente. Se chorar mais, fica desequilibrada: lágrimas demais, para encravamento simples (ORTHOFF, 1986, p. 13-14).

Essa obra literária nos conduz ao mundo das confidências, ao universo íntimo de cada um. E, assim como já foi mencionado, a obra pode ser fruída tanto por crianças quanto por adultos. Cada um assimilará conforme sua capacidade e experiência de vida, de formação de leitor.

Quem é, afinal, a narradora-personagem? Ela pode ser qualquer um: seres humanos adultos que enfrentam toda sorte de situações e está passando por um dia ruim. Uma mulher que não possui nome, não possui identidade, podendo ser qualquer mulher. Ou, numa hipótese mais abrangente, qualquer ser humano adulto que passa por dificuldades e tristezas. A personagem olha-se no espelho e não se reconhece, está confusa a respeito da própria identidade. Para André Schiffrin (*Apud* Moita Lopes, 2002, p. 197) a ideia de **quem somos nós?** “[...] é apoiada em nossas interações contínuas com os outros, e pelo modo como nos posicionamos em relação aos outros”.

Filiada a uma esfera contemporânea, a obra de Sylvia Orthof impõe um diferencial no que se refere à representação da personagem. Sem deixar de considerar as variantes e exceções, temos na literatura contemporânea o desejo de revelar a fragmentação do sujeito na sociedade em que vivemos a partir da representação das relações sociais desiguais, marcadas pela quase invariável “perda da identidade”. Em contrapartida, o projeto estético/literário no qual se insere Sylvia Orthof, especialmente no que diz respeito à obra *Cabidelim, o doce monstrinho* (1986), procura contrapor esse *status quo*, deixando espaços vazios para que o leitor possa preenchê-los de acordo com

suas experiências. Nessa verve, cumpre mencionar a já consagrada frase do educador Paulo Freire “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Além disso, não é forçoso avaliar que a obra de Orthof não reduz espaços de leitura; ao contrário, deixa em aberto para que qualquer leitor seja, fundamentalmente, o personagem-narrador. Com efeito, na contemporaneidade, é relevante que as produções literárias marquem seus posicionamentos no processo de construção de sua identidade, uma vez que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2003, p. 09).

Quando nos defrontamos com este tipo de situação, o mais comum são as pessoas ficarem introspectivas, ensimesmadas. Essas pessoas refugiam-se dentro de espaços íntimos, como o quarto de uma casa. A personagem-narradora transita do banheiro para o quarto, depois, adentra um espaço de intimidade maior ainda: o armário.

O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses “objetos” e alguns outros igualmente valorizados, nossa vida íntima não teria um modelo de intimidade (BACHELARD, 1993, p. 91).

Dessa forma, a partir de objetos que podem guardar segredos, nossa vida íntima foi criada e organizada, sendo possível construir um “modelo de intimidade”, assim como definiu Bachelard. Podemos sugerir que a personagem é um adulto com problemas que se refugia dentro de espaços íntimos para reorganizar-se, voltar-se para si, reencontrar-se. O armário seria este lugar de reordenação, pois

(n)o armário vive um centro de ordem que protege toda a casa contra uma desordem sem limite. Nele reina a ordem, ou antes, nele a ordem é um reino. A ordem não é simplesmente geométrica. A ordem recorda nele a história da família (BACHELARD, 1993, p. 91-92).

Não só a história da família, mas a história da pessoa que possui o armário está guardada a “sete chaves” dentro dele. O armário, que protege e organiza as roupas e objetos pessoais de seu dono, pode proporcionar a ele, assim que entrar em contato com as recordações guardadas, o processo inverso: a reorganização. “Às vezes, um móvel amorosamente trabalhado tem perspectivas interiores constantemente modificadas pelo devaneio. Abrimos o móvel e descobrimos uma morada” (BACHELARD, 1993, p. 99). E assim aconteceu: a personagem da ficção descobriu a morada do monstrinho dentro de seu armário.

Cabidelim não tem esse nome por acaso: assim como um cabide organiza as roupas dentro do armário, o monstrinho tem o objetivo de ajudar na organização. Sylvia

Orthof recria, ludicamente, o substantivo “cabide” e, daí, deriva o nome, em forma de neologismo, do monstrinho-personagem. Ao sair do armário, o monstrinho arruma as coisas ao seu redor, ou seja, numa analogia ao objeto que dá origem ao seu nome, Cabidelim organiza o ambiente interno e externo.

Cumpramos ressaltar que o título da obra provoca no leitor a expectativa das situações narrativas que se sucederão no plano da diegese; permitindo-lhe relacionar-se de forma absoluta com a percepção de mundo apresentada pela autora. Com efeito, o título é o fio que entrelaça todas as significações textuais. Nesse segmento, considerando a aproximação que Sylvia Orthof mantém com a prática de escrita teatral, não é forçoso nos valermos do que preconiza Jean-Pierre Ryngaert (1996, p. 37-8) acerca da constituição de um título de uma obra:

Na prática, o título nos interessa como 'primeiro sinal' de uma obra, intenção de obedecer ou não às tradições históricas, jogo inicial com um conteúdo a ser revelado do qual ele é a vitrine ou o anúncio, o chamariz ou o selo de qualidade. As informações que ele fornece, por mais frágeis que sejam, merecem ser consideradas.

Para classificar Cabidelim, a autora faz uso, no título, do chamado oxímoro ou paradoxo. Na obra, Sylvia Orthof une duas palavras que abrigam ideias opostas: o adjetivo “doce” que, segundo Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2001, p. 1078) significa, de modo figurado, aquele “[...] que demonstra docilidade e ternura; afetuoso, amável, meigo”, para qualificar o substantivo masculino “monstro”, o qual congrega significado de “[...] ser disforme, fantástico e ameaçador” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1955). Ocorre, todavia, que ao trazer o signo linguístico “monstro”, no diminutivo, a autora constrói e reconstrói sentidos, uma vez que “monstro” seguido do sufixo “inho”, pode apresentar, no mínimo, três acepções, a saber: ideia de afetividade, noção de tamanho e, ainda, semanticamente, caráter pejorativo. Com a leitura da ficção, a autora nos conduz a compreensão de que a primeira acepção é o que perpassa a configuração de seu personagem. Avaliamos que o título da obra une duas ideias opostas que não se excluem mutuamente num mesmo referente, criando, literariamente, um efeito de aproximação.

Cabidelim, com sua simpatia e amorosidade, demonstra que a reorganização pode ser feita por meio do afeto. No universo da fantasia, explicitado na obra, o “doce monstrinho” é o responsável por transmitir o afeto; fazendo uma analogia, podemos dizer que, na vida real, são as recordações, as lembranças felizes ou não que desempenham este papel.

O ambiente externo, antes de Cabidelim, era de tristeza e chateação. Com o desenrolar da história, o monstrinho consegue cativar a mulher e, aos poucos, conquistar sua confiança, por meio do afeto. Cabidelim transforma o ambiente de tristeza em um ambiente afetivo e alegre. Conforme podemos observar nas palavras do monstrinho: “- Descobri que somos da mesma família: você tem unha encravada... e eu, tenho braços encravados nas orelhas. Vamos comemorar? E nós comemoramos:

comemos pipocas dentro do nosso armário” (ORTHOF, 1986, p.14-15).

O ambiente de afeto e aconchego permitiu que o armário – antes motivo de discussão em função da sua propriedade – se tornasse um objeto compartilhado por eles. Descobrimos, então, que a afetividade faz com que as pessoas queiram dividir objetos e segredos mais íntimos, pois segundo Bachelard (1993, p. 91):

[...] o espaço interior do velho armário é profundo. O espaço interior do armário é um *espaço de intimidade*, um espaço que não se abre para qualquer um.

[...] Num armário, só um pobre de espírito poderia guardar uma coisa qualquer. Guardar uma coisa qualquer, de qualquer maneira.

Os objetos que são relevantes para nós ficam guardados em lugares íntimos que não são partilhados com qualquer um. O que é mais sigiloso para um ser humano só é revelado se e quando a pessoa quiser. É preciso sentir confiança para compartilhar nossa privacidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabidelim, o doce monstrinho é uma obra literária infantojuvenil que permite a fruição tanto de crianças quanto de adultos, pois traz no enredo a história de uma personagem que encontra, na amizade de um monstrinho, o caminho para superar suas tristezas. Sylvia Orthof nos apresenta uma obra singela que mostra a necessidade de afeto e aconchego para auxiliar a aproximação das pessoas, permitindo o compartilhamento da privacidade.

Trata-se de uma história que poderá ser compreendida por todos os leitores, pois até mesmo questões relacionadas à confidencialidade e à necessidade de espaços de intimidade serão absorvidas tanto por adultos quanto por crianças, a partir da capacidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. [Orelha do livro]. In: ORTHOF, Sylvia. **Cabidelim, o doce monstrinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: Séculos XIX e XX**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ORTHOFF, Sylvia. **Cabidelim, o doce monstrinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1986.

_____. **Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita**. São Paulo: Atual, 1996. – (Passando a limpo).

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Trad. Paulo Neves; Revisão da trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DA LITERATURA PARA O CINEMA: A ADAPTAÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA

Ray da Silva Santos

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
Bolsista CAPES

Débora Wagner Pinto

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
Bolsista FAPITEC

RESUMO: Nosso trabalho identificou e analisou algumas semelhanças e diferenças entre a obra literária *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a adaptação cinematográfica homônima, de Suzana Amaral. Entendemos que a literatura se materializa com a palavra literária (altamente subjetiva), o cinema, por sua vez, tem a imagem e o som como corpo. Cada uma das áreas representa o pensamento e tece suas narrativas utilizando recursos estéticos distintos; dessa maneira, na travessia da linguagem literária para a cinematográfica, os personagens, o enredo e os cenários do filme, por serem também construídos a partir da interpretação subjetiva da cineasta, ganha outras formas, características e cores.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Cinema; Adaptação; *A Hora da Estrela*.

ABSTRACT: Our work identified and analyzed

some similarities and differences between the literary work *A Hora da Estrela* by Clarice Lispector and the film adaptation of the same name by Suzana Amaral. We understand that literature materializes with the literary word (highly subjective), movie theater, in turn, has image and sound as body. Each area represents the thought and weaves its narratives using distinct aesthetic resources, in this way, in the crossing of the literary language for the cinematographic, the characters, the plot and the scenarios of the film, because they are also constructed from the subjective interpretation of the filmmaker gain other shapes, characteristics and colors.

KEYWORDS: Literature; Movies; Adaptation; *A Hora da Estrela*.

1 | LITERATURA E CINEMA

Literatura e cinema são artes que, com suas respectivas linguagens, representam o homem e a sua imaginação. A literatura tem como corpo a palavra, o cinema, por sua vez, tem a imagem e o som; logo, cada uma das áreas representam os pensamentos e tecem suas histórias utilizando recursos estéticos distintos.

Na travessia da linguagem literária para a linguagem cinematográfica, alguns aspectos

das personagens são modificados, porque ambas linguagens possuem estruturas diferentes: o texto literário é altamente subjetivo, desencadeando a produção de vários significados, com isso, o cineasta, para realizar a sua adaptação, tenta tornar objetivo as suas interpretações, por meio de imagens.

O cineasta pode se inspirar em uma determinada narrativa literária e ir seguindo os seus passos na construção do seu filme, criando, dessa forma, uma ilustração de uma determinada obra literária. No entanto, a fidelidade à obra original é rara, senão impossível. Em primeiro lugar, porque não se pode representar visualmente significados verbais, da mesma forma que é praticamente impossível exprimir com palavras o que está expresso em linhas, formas e cores. Em segundo lugar, porque a imagem conceitual, que a leitura faz nascer no espírito, é diferente da imagem fílmica que é baseada em um dado real que nos é oferecido imediatamente para se ver e não para se imaginar gradualmente (BETTON, 1987).

Dessa maneira, percebemos que a imagem cinematográfica é um registro objetivo da realidade subjetiva. O que vemos na tela é fruto da união de elementos que compõe a linguagem fílmica, como a câmera, o enquadramento e a montagem. No entanto, há alguns componentes que comungam com a estrutura das outras artes, como os cenários, a iluminação e as cores. Segundo Martin (2005, p. 71), “são chamados não específicos porque não pertencem propriamente à arte cinematográfica, sendo utilizados por outras artes (teatro, pintura)”.

Torna-se, dessa forma, um grande desafio o processo de adaptação, principalmente quando falamos das obras clariceanas que são narrativas introspectivas, em que seus personagens penetram na sua psiquê. Em 1985, Suzana Amaral aceitou esse desafio e produziu o tão premiado filme *A Hora da Estrela* que, aliado a elementos fílmicos, conseguiu levar para as telas de cinema uma personagem que “[...] é tão tola que às vezes sorri para os outros na rua. Ninguém lhe responde ao sorriso porque nem ao menos a olham” (LISPECTOR, 2017, p. 51).

Sabendo dos desafios que há no processo de adaptação, nosso trabalho buscou identificar e analisar algumas semelhanças e diferenças entre a obra literária *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a adaptação cinematográfica homônima, de Suzana Amaral.

2 | A LITERATURA CLARICEANA: A HORA DA ESTRELA

O pós-modernismo surge na época das recentes inovações tecnológicas, no capitalismo, no término da Segunda Guerra Mundial. No âmbito literário aparece a prosa intimista, cuja temática central são os sentimentos mais profundos que habitam o ser. Nessa nova fase da arte da escrita, em 1944, com seu romance *Perto do Coração Selvagem* e uma escrita centrada na realidade e problemas psicológicos das suas personagens, surge Clarice Lispector (BOSI, 2006). Suas narrativas ressaltam a existência de um cotidiano repleto de discursos alienantes, distanciando-se do

“comodismo literário”, pois seus escritos não têm como objetivo apenas a expansão do caráter estético da palavra, pois buscam também encontrar a palavra que é capaz de se abeirar àquele significante que seja capaz de se aproximar das suas experiências sensoriais.

Suas obras induzem o leitor a observar os detalhes, a sutileza, as entrelinhas das coisas para poder encontrar respostas e compreender o todo. Conforme Bosi (2006, p. 452), “o sujeito só ‘se salva’ aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que transcende para beber nas fontes da sua própria existência”.

Pertencente à terceira fase modernista, seus romances tendem a penetrar na mente das personagens, são introspectivos. Diferente das obras literárias do modernismo brasileiro, o caráter denunciador das suas produções literárias estão nas entrelinhas, porque a escrita clariceana mergulha no (in)consciente dos personagens e denuncia o bem e o mal que há em cada sujeito. Em suas produções literárias, assim,

Clarice decifrou cada batimento do seu coração, cada pulsação fora sentida à procura de encontrar o sentido do seu último sopro de vida. A escrita lhe trouxe alívio, permitiu ser estrangeira, a desenxergar o mundo e enxergar a essência. A busca pela essência, pela origem da origem, sempre tentando encontrar uma explicação para as ações cruéis e bondosas do homem, permitiu vagar e tocar a “aura” do tempo, da vida e da eternidade (SANTOS et al., 2017, p. 11).

Em *Um Sopro de Vida – pulsações* (1978), por exemplo, Clarice Lispector escreveu a respeito do Autor que, para se salvar, cria um uma personagem, a Ângela Pralini, mostrando que o ato criativo é uma espécie de divã e a escrita uma chaminé, ao passo que permite sublimar seus desejos secretos. O romance

[...] inicia com um grito. Talvez a procura de se salvar e não morrer. Em primeira pessoa, começa ou continua a ser escrita sobre o mistério da criação literária e o poder da escrita. Escrever salva, à medida que permite esvaziar a alma. Pode-se perceber que a vida está atrelada à escrita. Enquanto as palavras são postas no papel, ainda há vida que pulsa. O não sentido das coisas permite-o a descobrir o mundo. As coisas são coisas porque os outros dizem. Assim, já de início, Clarice provoca o leitor (SANTOS; CARVALHO, 2017, p. 26).

Em *Clarice Lispector: uma poética do olhar* (2001), Regina Pontiere ressalta a maneira peculiar que Clarice problematiza o sujeito e a sua inserção na civilização:

Clarice tematiza em sua obra muitas das formas que o outro – como inferior e excluído – tem tomado em nossa cultura. A mulher, o animal, o pobre, o louco, o primitivo, o intuitivo. Pequena-Flor, a anã africana: mulher, negra, não-europeia, não-civilizada, vivendo próxima da animalidade. A louca Laura: não-inteligente, retornando de e voltando para a experiência de mergulho na alteridade do inconsciente. A outra Laura, a galinha de *A vida íntima de Laura* que, no plano da animalidade, retoma de sua xará mulher a marca da estupidez de tantas outras fêmeas clariceanas. E, no fim do percurso, Macabéa – a nordestina pobre: não-branca, não-inteligente, não detentora de linguagem (PONTIERI, 2001, p. 28, grifo da autora).

Dentre seu vasto acervo literário, *A Hora da Estrela* (1977), último romance publicado enquanto estava viva, traz uma migrante nordestina como uma das

personagens centrais. A obra se destaca por criticar e denunciar de maneira explícita a sociedade preconceituosa e excludente, onde apenas uma classe social é privilegiada, enquanto os mais pobres possuem poucas oportunidades de assenção social e no acesso à educação sistematizada, à saúde e aos bens culturais.

2.1 O livro *a hora a estrela*

O narrador Rodrigo S.M. inicia sua história dissertando sobre o processo criativo e a respeito das dificuldades encontradas para escrever sobre a vida de Macabéa, uma jovem de 19 anos, nordestina, e recém chegada no Rio de Janeiro. No discurso metalinguístico, em meio às palavras, ironicamente, Macabéa nasce no livro - a alagoana que mal sabe ler e escrever. No decorrer dos fatos, vemos que a jovem não tem consciência de si e nem da sociedade excludente a qual está inserida; o seu contato com o mundo se dá principalmente por meio da Rádio Relógio.

A jovem era feia, magra, amarela, encardida, tinha ferrugem, e “[...] vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando” (LISPECTOR, 2017, p. 57). Além disso,

A moça tinha ombros curvos como os de uma cerzideira. Aprenderam em pequena a cerzir. Ela se realizaria muito mais se se desse ao delicado labor de restaurar fios, quem sabe se de seda. Ou de luxo: cetim bem brilhoso, um beijo de almas. Cerzideirinha mosquito. Carrega em costas de formiga um grão de açúcar. Ela era de leve como uma idiota, só que não o era. Não sabia que era infeliz. É porque ela acreditava. Em quê? Em vós, mas não é preciso acreditar em alguém ou em alguma coisa- basta acreditar. Isso lhe dava às vezes estado de graça. Nunca perdera a fé (LISPECTOR, 2017, p. 59).

O narrador é responsável por contar as ações silenciosas da personagem, com isso, adquire papel fundamental para a construção da narrativa: além de apresentar os conflitos internos de uma jovem aparentemente simples, que “ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio” (LISPECTOR, 2017, p. 60), as ações das personagens, descritas por Rodrigo S.M., denunciam a precaridade da classe social desprivilegiada na sociedade, as dificuldades que enfrentam e o preconceito.

Percebemos que Clarice Lispector, em seus textos, utiliza

[...] técnicas de fragmentação e de interrupção da linearidade incorporando uma temática social, mostra que elas já estavam de alguma maneira representando desde o começo de resistir a certas representações do social como as únicas que permitiriam pensar a experiência a partir de uma elaboração imaginária. Evidencia, ademais, como através de uma linguagem refratária, quase aporética, podem apresentar-se problemas sociais como o Nordeste, como uma escrita da consciência e da interioridade das personagens pode ser também uma forma de repulsa ou de questionamento social, talvez ainda mais radical – de um ponto de vista estético ético – que as tradicionais representações da literatura “social” (GARRAMUÑO, 2017, p. 181).

Na nova cidade, sua tia, antes de falecer, consegue emprego de datilógrafa para ela. Nesse novo ambiente, a jovem conhece Glória, uma carioca, que mesmo não sendo bonita, possui certa sensualidade, por vezes provocativa; e seu chefe, o sr.

Raimundo, exigente, mas a compreende em certas situações.

Em seus passeios pela cidade, encontra um jovem nordestino que saiu da Paraíba para o Rio de Janeiro para tentar a sorte, ele é Olímpico de Jesus que, com o passar do tempo, se tornou o seu primeiro namorado e, mais tarde, deixou-a para ficar com Glória. Após perder o namorado, aquele que lhe acompanhava sempre nos passeios pelos parques e zoológico, Macabéa sente-se mal, vai ao médico e descobre estar com início de tuberculose.

Na pensão onde foi morar logo após o falecimento da sua tia, a alagoana compartilha o quarto, em uma pensão localizada na Rua do Acre, com mais quatro jovens, “Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria José e Maria apenas” (LISPECTOR, 2017, p. 60), que trabalham em uma grande rede de lojas e sempre “estavam cansadas demais pelo trabalho que nem por ser anônimo era menos árduo” (p. 64).

Vale destacar que um dos recursos linguísticos-literários que Clarice utiliza para na sua narrativa é o adjetivo; com ele, se torna possível o leitor construir imagens mentais das peculiaridades dos personagens, dos espaços, do tempo. Conforme Terra (2011, p. 96), o adjetivo se refere à “[...] palavra que caracteriza o substantivo ou qualquer palavra com valor de substantivo, indicando-lhe atributo, propriedade, estado, modo de ser ou aspecto. Admite flexão de gênero, número e grau”. Podemos perceber a presença dessa classe gramatical em todo o texto, como nos seguintes exemplos: “a sua cara é **estreita** e **amarela** como se ela já tivesse morrido. E talvez tenha (LISPECTOR, 2017, p. 57, grifo nosso); “o cais **imundo** dava-lhe saudade do futuro” (p. 63, grifo nosso); “Lá é que não piso pois tenho terror sem nenhuma vergonha do **pardo** pedaço de vida **imunda**” (p. 63, grifo nosso).

No decorrer da narrativa, se torna nítido que Macabéa não consegue lidar com as palavras, mal sabe ler e escrever com proficiência. Conforme Scorsi (1999), a jovem é “inapreensível como o tempo” (p. 18); não sabendo lidar com a linguagem, não consegue se salvar do perecer, assim

Aparece como um alvorecer da linguagem em uma alma virgem, como se acontecesse em uma pré-história ou em um antes, quando uma ordem ainda não tivesse sido instaurada. Seus pensamentos dão-se aos saltos, incoerentes, carregados, porém, de originalidade. Como se fosse parte do *opus* alquímico do narrador, Macabéa, sua matéria-prima, aparece em viagem para a sua hora de estrela. Hora de ouro. Ou, talvez, hora da luz (SCORSI, 1999, p. 18).

Após perder o namorado, aquele que lhe acompanhava sempre nos passeios pelos parques e zoológico, Macabéa sente-se mal, vai ao médico e descobre estar com início de tuberculose.

Triste por causa dos últimos acontecimentos, após ouvir os conselhos de Glória, Macabéa decide ir à cartomante. Ao chegar na casa de madama Carlota, uma ex prostituta e ex caftina, se depara com um lugar colorido, repleto de flores de plástico e também com o seu destino que é visto pela senhora por meio do baralho. Segundo as previsões, a jovem não perderá definitivamente seu emprego e se casará com um estrangeiro.

Em extâse de tamanha felicidade, a nordestina saiu da casa da cartomante

[...] aos tropeços e parou no beco escurecido pelo crepúsculo – crepúsculo que é hora de ninguém. Mas ela de olhos ofuscados como se o último final da tarde fosse mancha de sangue e outro quase negro. Tanta riqueza de atmosferas a recebeu e o primeiro esgar da noite que, sim, sim, era funda e faustosa. Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua pois sua vida já estava mudada. E mudada por palavras – desde Moisés se sabe que a palavra é divina. Até para atravessar a rua ela já era outra pessoa. Uma pessoa grávida de futuro. Sentia em si uma esperança tão violenta como jamais sentira tamanho desespero. Se ela não era mais ela mesma, isso significava uma perda que valia por um ganho. Assim como havia sentença de morte, a cartomante lhe decretara sentença de vida. Tudo de repente era muito e muito e tão amplo que ela sentiu vontade de chorar. Mas não chorou: seus olhos faiscavam como o sol que morria (LISPECTOR, 2017, p. 104).

A alagoana atravessa a rua e é atropelada por uma Mercedes, cai no chão, é cercada por diversas pessoas que por ali passavam, “aí Macabéa disse uma frase que nenhum dos transeuntes entendeu. Disse bem pronunciado e claro: - quanto ao futuro” (LISPECTOR, 2017, p. 109) e morre. Nesse momento, Macabéa passa a ser enxergada pela sociedade que tanto lhe excluía e também atinge a sua hora da estrela. Ademais, a morte da jovem é a morte do narrador Rodrigo S.M.: “e agora – agora só me resta acender um cigarro e ir para casa. Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre. Mas – mas eu também?! Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos. Sim” (p. 110).

3 | A HORA DA ESTRELA, DE SUZANA AMARAL

O cinema na década de 1980 sofreu drasticamente com os efeitos do fim da ditadura (1960-1985) e com a crise econômica. Segundo Machuca (2010), a chegada do cinema *hollywoodiano* no país intensificou a crise no cinema brasileiro. Por conseguinte, os artistas, dessa década, tentavam conseguir ou se aproximar do sucesso das produções do antigo Cinema Novo (suas produções enfatizavam a igualdade social) que aconteceu na década de 1960 e início dos anos 1970.

Com o Cinema Novo, o cinema brasileiro realizou produções significativas no âmbito cinematográfico e obtiveram sucesso nacional e internacional, principalmente com os filmes de Glauber Rocha, como *Terra em Transe* (1967), *Os Inconfidentes* (1973), de Joaquim Pedro de Andrade, e *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos.

Em meio à crise que se instalava no país, Suzana Amaral, uma mulher, em 1985, decidiu produzir um filme baseado em *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector - uma das maiores e enigmáticas escritoras da literatura brasileira. Além disso, arriscou, de acordo com Machuca (2010), ao recuperar, para as telas do cinema, a figura do nordestino, porque, o Nordeste foi, no Cinema Novo, fortemente utilizado como temática.

Segundo Castro (2016), na adaptação *A Hora da Estrela*, tendo a pobreza como estilo de composição,

é apresentada uma história aparentemente simplória e comum a um segmento estereotipado do migrante nordestino representado pela personagem principal, personagens quase desvalidos em busca da ideia utópica da 'cidade grande'. Uma vida simples é representada sem grandes produções, como cenário, figurino, trilha sonora ou um trabalho mais perspicaz no que se refere a elementos técnicos para a produção de uma película (CASTRO, 2016, p. 73)

Como vimos anteriormente, a história da nordestina, no livro, é narrada por Rodrigo S.M., mas na adaptação Suzana Amaral decidiu ocultá-lo, dando a responsabilidade para Macabéa e aos demais personagens, junto à câmera, de contar as suas próprias histórias. Dessa maneira, mediante as imagens em movimento e o som, vamos conhecendo as personagens e seus dramas.

Em 2007, Suzana Amaral afirmou, em reportagem concedida a Alex Beigui de Paiva Cavalcante, que se considera perfeccionista e opta por economizar tempo na criação e ser minimalista na produção, por isso, para seus filmes, prefere adentrar nas obras literárias (que já possuem começo, meio e fim):

É o seguinte porque quando você escreve um roteiro original, você perde muito tempo, entendeu? Porque até... você vai numa tentativa e erro, tentativa e erro... e vai... até ficar bom. E eu cansei de fazer isso e jogar fora, nunca estou satisfeita. E você precisa terminar a ideia completa, para depois analisar se vale à pena ou não. Como eu sou muito perfeccionista, eu gosto de ter certeza de que eu não vou perder o meu tempo. Eu sou objetiva, não gosto de perder tempo. Eu prefiro ler várias histórias e ver em qual delas eu me encontro, em qual dessas histórias eu posso me colocar. Se a história é boa, se a história não é. Então, é mais por uma questão bem objetiva de economia de tempo e de eu ir na certeza de que eu estou fazendo uma opção que a longo prazo ela vai ser bem sucedida e que eu não vou desistir na metade. Ali, na obra, eu já tenho o começo, o meio e o fim (SUZANA AMARAL *apud* BEIGUI, 2007, p. 01).

Na adaptação cinematográfica, Suzana Amaral transformou em imagens as descrições precisas e bem delineadas do narrador. Por intermédio das escolhas, dentre os vastos caminhos que traçam a adaptação,

Suzana Amaral decodifica a mensagem literária da primeira narrativa, desentranhando-a do texto, e codifica-a em texto fílmico. Ao optar por uma única linha narrativa, sem a complexidade lograda no texto de Clarice Lispector, a cineasta despreza o caráter metalingüístico inerente à obra de Clarice Lispector e opta por transcriar tão somente a narrativa de Macabéa, reelaborando-a em outro código, o fílmico (ARAÚJO, 2008, p. 97).

A narrativa literária de Clarice Lispector se passa no Rio de Janeiro que é mundialmente conhecida como a cidade maravilhosa, pois possui várias belezas naturais, como o Pão de Açúcar e a praia de Copacabana. Entretanto, as descrições realizadas pelo narrador constroem espaços menos favorecidos da grande capital: "Rua do Acre. Mas que lugar. Os gordos ratos da rua do Acre. Lá é que não piso pois tenho terror sem nenhuma vergonha do pardo pedaço de vida imunda" (LISPECTOR, 2017, p. 63).

No filme, ao contrário do livro, a cidade onde se passa a história não é mencionada, no entanto,

Para o espectador que reconhece a estação da Luz, como uma das estações do

metropolitano paulistano e que iremos ver antes da primeira meia hora do filme (aos 22m04s), na seqüência em que Macabéa passeia de Metrô, esse espectador saberá que Macabéa foi tentar a sorte em São Paulo, a cidade brasileira mais associada à imagem de pujança financeira e, certamente, a mais rica densamente povoada do Brasil (ARAÚJO, 2008, p. 62).

O Rio de Janeiro presente no livro, na narrativa filmica passou a ser a grande São Paulo, cidade que, entre as décadas de 1960 a 1980, possuía também grande investimento tecnológico e migrantes - podemos observar a estação da Luz no fotograma 01, que possibilitou a transição mais rápida, confortável e segura das pessoas na grande capital.

Ressaltamos que a troca do espaço arquitetônico não interferiu de maneira direta na obra, uma vez que são as ações dos personagens que movimentam a narrativa, porque temos um cenário realista e ele “[...] não tem outra implicação a não ser a sua própria materialidade, significando apenas aquilo que é” (MARTIN, 2005, p. 79).

Observando detalhadamente um dos cenários (fotograma 02), percebemos que a pensão onde Macabéa se hospedou é localizada na periferia da cidade; e as instalações internas do local possuem muitas infiltrações, as encanações não são concluídas, a rede hidráulica permanece exposta. Além disso, nessa nova moradia, passa a compartilhar o quarto com mais três Marias, balconistas de uma grande rede de lojas.



FIGURA 01

Fonte: Filme A Hora da Estrela



FIGURA 02

Fonte: Filme A Hora da Estrela

A nordestina, mesmo não conhecendo bem as palavras, adquire uma função naquela nova sociedade por meio delas, ao trabalhar como datilógrafa. O toque em cada tecla da máquina de escrever se torna cada passo dado na tentativa de construir uma história.

Mediante os fotogramas 03 e 04, nota-se que, no filme, bem como na obra literária, a personagem Macabéa quase não ri, raramente usa maquiagem, suas roupas são de cores neutras e que se misturam com a escuridão do ambiente de trabalho.

No decorrer da narrativa, vemos a importância da iluminação para a construção de sentido nas produções cinematográficas, já que nesse filme, principalmente no

local de trabalho de Macabéa, a ausência de luz impulsiona o apagamento social da personagem nordestina. Já a luz (principalmente nas velas da casa da cartomante) presente nos minutos finais da trama (fotograma 08), indica que os destino da jovem está, agora, iluminado e, assim, é possível enxergá-lo. Conforme Martin (2005, p. 71), as iluminações

Constituem um fator decisivo de criação da expressividade da imagem. No entanto, a sua importância é desconhecida e o seu papel não se impõe diretamente aos olhos do espectador inexperiente porque contribuem sobretudo para criar a <<atmosfera>>, elemento dificilmente analisável; por outro lado, os filmes actuais manifestam, na maior parte das vezes, uma grande preocupação pela verdade na iluminação e uma concepção sã do realismo tende a suprimir o seu uso exacerbado e melodramático.



FIGURA 03

Fonte: Filme A Hora da Estrela



FIGURA 04

Fonte: Filme A Hora da Estrela

Outro elemento fílmico não específico, de acordo com Martin (2005) é a cor. Segundo Stamato, Staffa e Von Zeidler (2013, p. 02),

a cor é um fenômeno físico químico em que os raios luminosos chegam até a retina dos olhos e estimulam os nervos ópticos que se ligam ao cérebro. As cores são identificadas pelas células Cones e Bastones, que a primeira tem a capacidade de reconhecer as cores e a segunda de reconhecer a luminosidade.

No cinema, as cores adquirem expressões metafóricas e auxiliam na produção de sentidos, por serem autamente subjetivas (STAMATO; STAFFA; VON ZEIDLER, 2013, p. 02-06) e, segundo Martin (2005, p. 86), elas são utilizadas não apenas para reforçar o realismo da imagem, mas porque cada tonalidade detém implicações psicológicas.

A partir dos fotogramas 03 e 04, percebe-se que as cores neutras, principalmente os tons de marrom, estão presentes no figurino da jovem nordestina. Conforme Heller, o marrom é a cor dos pobres:

Já na Idade Média o marrom era considerado a cor mais feia. Marrom era a cor das roupas dos pobres, dos camponeses, escravos, servos e mendigos. Pois a vestimenta marrom era apenas a vestimenta sem tingimento de resíduos de lã e pelo de cabra, cervo e lebre, filados com o linho e cânhamo crus e pardacentos. Em uma época em que as roupas de cores luminosas eram símbolo de *status*, as roupas não tingidas denotavam claramente uma condição inferior (2003, p. 479).

O colorido e as expressões faciais que indicam alegria aparecerão na vida de Macabéa, de forma mais sutil e ao mesmo tempo acentuada, quando conhece o seu futuro namorado, Olímpico de Jesus (fotograma 05) e quando ela descobre, por meio das previsões da cartomante, que terá um destino (fotograma 08).

No encontro dos dois nordestinos, vemos os jovens com figurinos simples, sorrisos e uma flor vermelha que Macabéa segura (fotograma 05). Em nossa cultura, a flor sempre é entregue às pessoas que o sujeito possui imenso carinho e afeto, porque ela tem como significado simbólico a inocência, o sentimentalismo, a pureza e a sensibilidade. O vermelho na flor intensifica essa simbologia carregada de emoções ao agregar, para esse objeto, o sentimento amor:

Do amor ao ódio – o vermelho é a cor de todas as paixões, as boas e as más. Por de trás do simbolismo está a experiência: sangue se altera, sobre a cabeça e o rosto fica vermelho, de constrangimento ou por paixão, ou por ambas as coisas simultaneamente. Enrubescemos de vergonha, de irritação ou por excitação. Quando se perde o controle sobre a razão, “vê-se tudo vermelho”. Pintamos os corações de vermelho, pois os enamorados acreditam que todo o seu sangue afluí ao coração. Também é assim em relação às rosas vermelhas e ao papel de carta vermelho: logo sugerem amor (2003, p. 103).



FIGURA 05

Fonte: Filme A Hora da Estrela



FIGURA 06

Fonte: Filme A Hora da Estrela

Na produção de Suzana Amaral, Olímpico conserva seu jeito galanteador e conquista a alagoana. O jovem operário sempre se apresenta com o seu cabelo bem penteado e brilhoso, suas roupas são simples e possuem cores neutras.

A colega de trabalho de Macabéa, chamada Glória, segundo Rodrigo S.M., é “[...] roliça, branca e morna. Tinha um cheiro esquisito. Porque não se lavava muito, com certeza oxigenava os pelos das pernas cabeludas e das axilas que ela não raspava” (LISPECTOR, 2017, p. 91,). Como no livro, Glória conquista o interesseiro Olímpico de Jesus e, assim, ele termina seu namoro com Macabéa, ao optar por começar um relacionamento com a jovem “carioca da gema” e filha do açougueiro. Dentre as demais características da jovem, o narrador, nas páginas do livro, ainda ressalta que

Glória possuía no sangue um bom vinho português e também era amaneirada no bamboleio do caminhar por causa do sangue africano escondido. Apesar de

branca, tinha em si a força da mulatice. Oxigenava em amarelo-ovo os cabelos crespos cujas raízes estavam sempre pretas. Mas mesmo oxigenada ela era loura, o que significava um degrau a mais para Olímpico (LISPECTOR, 2017, p. 87).

Nas telas do cinema, a jovem Glória conserva seu caráter bem sensual e deixa de lado as mechas louras, ao adquirir cabelos arruivados. Suas roupas bem coladas que exalam sensualidade, feminilidade, e também a preocupação da jovem em sempre estar bem aparentável, alia-se à sua maquiagem sempre colorida e às bijuterias. Nos figurinos da “carioca da gema” há a presença forte dos tons de vermelho. De acordo com Heller (2013, p. 122),

vermelho-violeta-rosa, esse é o acore típico da sedução, da sexualidade. Ao amor pertence o delicado rosa, quanto mais fortemente o amor se associar à sexualidade, mais fortemente entra em jogo o violeta. O violeta se encontra, em termos morais, entre o bem e o mal; é a cor da ambivalência pois ele oscila entre o vermelho e o azul. Violeta é também a cor da decadência, porque ele tende ao preto. O violeta ressalta o erotismo do vermelho como nenhuma outra cor.

A cartomante é outra personagem de fundamental importância para o andamento da narrativa. Ao contrário do livro em que ela aparece somente quando Macabéa vai ao seu encontro, a cartomante surge primeiro nas telas quando Glória decide visitá-la para fazer uma consulta. Além disso, no filme ela se chama Madame Carlota, e não mais Madama Carlota, como no livro.

Madame Carlota é uma mulher de grande fé e, como sempre ressalta em seu discurso, é fã de Jesus. Quando mais jovem, afirma que era prostituta e, com o passar do tempo, tornou-se cafetina; agora é uma mulher que, com auxílio do baralho, consegue enxergar alguns traços do futuro. Nas páginas do livro, Rodrigo a descreve: “[...] era enxundiosa, pintava a boquinha rechonchuda com vermelho vivo e punha nas faces oleosas duas rodela de ruge brilhoso. Parecia um bonecão de louça meio quebrado” (LISPECTOR, 2017, p. 98).

A madame Carlota (fotograma 07), na adaptação de Suzana Amaral, conserva seu gosto por cores bem vivas, pois elas estão presentes tanto no seu figurino, quanto na maquiagem, na cor dos cabelos e na sua casa, onde atende seus clientes: “a cartomante, uma ex-cafetina que não tem medo das palavras e que é fã de Jesus, vive na periferia. Sua casa colorida é o reflexo e sua aparência exuberante, de muitas cores e palavras” (ARAGÃO, 2009, p. 96).



Ao encontrar-se com a cartomante, a vida de Macabéa começa a brotar naquele ambiente e seu destino dá os primeiros passos perante os olhos da moça. De certa maneira, Madame Carlota, ao proferir palavras que o sujeito muitas vezes necessita, traz um pouco de esperança e de conforto. Sorridente e acreditando nas previsões, Macabéa solta seus cabelos, vai a uma loja e compra um vestido azul. De azul, vai ao encontro do seu destino.

O azul é o céu – portanto azul é também a cor do divino, a cor eterna. A experiência constantemente vivida fez com que o azul fosse a cor que pertence a todos, a cor que queremos que permaneça sempre imutável para todos, algo que deve durar para sempre (HELLER, 2003, p. 47).

Sendo assim, no fotograma 08, percebemos que a sua felicidade também está presente no seu figurino: antes Macabéa vestia roupas mais formais e com cores neutras (fotograma 03 e 04), agora utiliza um vestido mais arrumado e de cores frias, trazendo sensação de tranquilidade e conforto. Dessa maneira, entende-se que no filme

O traje nunca é um elemento artístico isolado. Deve ser considerado em relação com um determinado tipo de realização, a que pode acrescentar ou diminuir o efeito. Destacar-se-á do fundo dos diferentes cenários para valorizar gestos ou atitudes das personagens, segundo as suas aparências e as suas expressões. Significará qualquer coisa, por harmonia ou por contraste, no agrupamento dos actores e no conjunto de um plano. Por fim, consoante a iluminação, poderá ser modelado ou sublinhado pela luz ou neutralizado pelas sombras (EISNER *apud* MARTIN, 2005, p. 76).

A importância do figurino também é fundamentada na construção das demais personagens: Glória, como visto anteriormente, possui um perfil sensual e sedutor, e tais características são reforçadas no uso das suas roupas; o figurino de Olímpico, que se assemelha ao de Macabéa, conserva a sua humildade e o ajuda ficar invisível, quando misturado com as cores cinzentas da cidade grande (como a fumaça). Dessa maneira, percebemos que as roupas intensificam, conforme Santos (2018), as características físicas e psicológicas dos personagens, “auxilia na construção da narrativa e na transportação do leitor para a realidade que lhe está sendo apresentada e contribui para que os próprios atores se apropriem do seu personagem” (SANTOS, 2018, p. 45). Além disso, o figurino, aliado aos “[...] demais elementos da linguagem cinematográfica, também são fatores importantes para contextualizar a época, a cultura e a região onde a história se passa” (SANTOS, 2018, p. 45).

Após as previsões da cartomante, a personagem agora está mais feliz por saber da existência de um destino. Ao atravessar a rua, cega por enxergar um futuro, atravessa o sinal fechado e é atropelada por uma Mercedes azul, a cor “[...] de todas as ideias cujas realizações se encontram distantes” (HELLER, 2003, p. 52). Definitivamente atropelada pela sociedade que tanto lhe excluía, jogada fortemente no chão, sozinha,

tosse sangue e morre. Nesse momento, todos os sonhos de uma vida e toda uma história desaparece no profundo fechar dos olhos da jovem.

Além da importância da cineasta, para a construção de um filme há uma imensa equipe técnica, composta por iluminadores, roteiristas, cenógrafos, maquiadores, atores. Segundo Martin (2005, p. 91-93), o desempenho dos atores faz parte também dos elementos não fílmicos: os atores e suas expressões auxiliam na identificação do espectador com os personagens.

O elenco do filme é composto por Marcélia Cartaxo (Macabéa), José Dumont (Olímpico de Jesus), Tamara Taxman (Glória), Fernanda Montenegro (Madama Carlota), Dirce Militello (mãe de Glória), Rubens Rollo (pai de Glória), Lizete Negreiros (Maria), Manoel Luiz Aranha (fotógrafo), Denoy de Oliveira (Pereira), Walter Filho (homem na Mercedes), Maria do Carmo Soares (Maria do Carmo), Marli Botoletto (assistente de madama Carlota), Sônia Guedes (sra. Joana), Umberto Magnani (sr. Raimundo), Raymundo Matos (Arnaldo), Eurício Martins (guarda do metrô) e Miro Martinez (o cego).

Portanto, no decorrer do filme, analisa-se que há poucos diálogos e que o movimento na trama é dado por meio das ações dos personagens e dos elementos fílmicos que a compõe. Em vista disso, percebemos que a subjetividade e complexidade contida nos personagens da obra clariceana foram retratados, conforme Araújo (2008, p. 98), por meio do ambiente, dos figurinos, nos gestos e olhares dos atores. Assim,

uma roupa velha, suja, simples demonstrava muito mais sobre a condição de Macabéa que qualquer palavra, enquanto que seu jeito abobalhado, suas palavras simples, suas atitudes cotidianas, como comer pão com mortadela porque era mais barato, retratava sua origem humilde e sua falta de perspectiva sobre a própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Literatura e cinema são artes que, com suas respectivas linguagens e peculiaridades, representam o homem e a sua imaginação. Clarice Lispector, com sua escrita introspectiva e que mergulha no (in)consciente dos seus personagens, permitiu o surgimento de obras psicológicas e que auxiliam a desvendar alguns mistérios que circulam o ato criativo e a mente humana. Dentre suas obras, *A Hora da Estrela*, publicada em 1977, traz um narrador que promove um discurso metalinguístico e, posteriormente, inicia a contar a história de uma migrante nordestina que vai para o Rio de Janeiro. Tal obra literária possui discursos e descrições – principalmente elaboradas com auxílio dos adjetivos - com aprofundamentos psicológicos e que também trazem a denúncia social.

Em 1985, Suzana Amaral transforma as descrições do Rodrigo S.M. em luzes, movimentos, cores. A cineasta debruçou-se sob a literatura clariceana e conseguiu objetivar todas as descrições subjetivas contidas nas páginas do livro *A Hora da*

Estrela; nasce, então, uma nova obra de arte baseada no livro de Clarice Lispector.

O filme homônimo nos apresenta personagens por meio de um outro olhar constituído pelos elementos que auxiliam na construção de uma linguagem cinematográfica. A partir da breve análise, podemos perceber o quão importante a iluminação, os cenários e as cores para a formação de uma unidade que produza significações coerentes e que instiga a construção de sentidos, dando forma aos personagens - repleto de curiosidades, frustrações, limitações, desejos e sonhos - e aos demais elementos da narrativa literária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Washington Luís De Andrade. **Macabéa vai ao Cinema: A Hora da Estrela e a travessia da linguagem literária para a cinematográfica**. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília – UnB.

BETTON, Gérard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTRO, Verônica Dias. **A pobreza em A Hora da Estrela**. Dissertação (mestre em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

CAVALCANTE, A. Suzana Amaral (Entrevista). **Cadernos do LINCC – Linguagens da Cena Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 163-176, 11.

GARRAMUÑO, Florencia. Uma leitura de Clarice Lispector. In: LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. 1. ed. São Paulo, Gustavo Gili, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Contos. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

MACHUCA, Jaqueline Castilho. **O segredo de Macabéa**: relações entre A hora da estrela, de Clarice Lispector, e o filme homônimo de Suzana Amaral. 2010. 156 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270319>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MATIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro, 2005.

PONTIERI, Regina Lúcia. **Clarice Lispector uma poética do olhar**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

SANTOS, Ray da Silva; CARVALHO, Camila Ferreira de. A presença do inconsciente em Um Sopro de Vida, de Clarice Lispector. **CRÁTILO**: revista de estudos linguísticos e literários, v. 10, p. 23-31, 2017.

SANTOS, Ray da Silva; FERREIRA, Sara Goretti; SANTOS, D. M.. LITERATURA E PSICANÁLISE: a presença do inconsciente na escrita de Clarice Lispector. In: **10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**, 2017, ARACAJU. Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor. ARACAJU: UNIT, 2017.

SANTOS, Ray da Silva. Literatura e cinema: a construção das personagens Glória e madama Carlota em *A Hora da Estrela*. **CRÁTILO**: revista de estudos linguísticos e literários, v. 11 (1), p. 39-49, 2018.

SCORSI, Rosalia de Angelo. **Escrita e imagem d'A HORA DA ESTRELA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1999.

STAMATO, Ana Beatriz Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia Piccolo. A influência das cores na construção audiovisual. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação / XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru – SP – 03 a 05/07/2013.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FILMOGRAFIA

AMARAL, Suzana. **A Hora da Estrela**. 1985. BRASIL Filme. Cor. 96min.

DANÇAS DE FANFARRAS: UMA LEITURA CRÍTICA

Erika Kraychete Alves

RESUMO: Nas manifestações culturais denominadas Bandas de Fanfarra, constatamos a presença da Dança como estilo ou modalidade, atrelado ao entendimento de expressão corporal da Educação Física que determina seu tratamento equivocado como prática artística. Problematizamos essa presença através de uma leitura crítica que desestabilize um entendimento engessado sobre o corpo que dança nos elementos “baliza” e “corpo coreográfico”, vinculados, ideologicamente, ao sentido patriótico dos desfiles em espaços urbanos e aos concursos competitivos em espaços escolares. Questionamos: há espaços para as fanfarras existirem enquanto danças críticas e investigativas? Trabalho apresentado pela autora como Projeto de Iniciação Científica para a Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná, no ano de 2015/16 e orientado pelo Prof. Me. Joubert de Albuquerque Arrais.

PALAVRAS-CHAVE: bandas de fanfarras, danças de fanfarras, leitura crítica

ABSTRACT: In the cultural manifestations called Bandas de Fanfarra, we verified the presence of Dance as a style or modality, linked to the understanding of physical expression

of Physical Education that determines its misuse as an artistic practice. We problematize this presence through a critical reading that destabilizes an embedded understanding about the body that dances in the “martial band” and “choreographic body” elements, ideologically linked to the patriotic sense of parades in urban spaces and competitive contests in school spaces. We question: Are there spaces for the bodies in the fanfare to exist while critical and investigative dances? Paper presented by the author as a Project of Scientific Initiation for the Paraná State University - campus of Curitiba II / Faculty of Arts of Paraná, in the year 2015/16 and guided by Professor Joubert de Albuquerque Arrais M.D.

KEYWORDS: martial bands, fanfare dances, critical reading

CONTEXTO

Nossa leitura crítica pretende desestabilizar esse entendimento de Dança como estilo ou modalidade nas Bandas de Fanfarras, que só dificulta o diálogo com a área com a qual essa definição se filia apenas, a Educação Física.

O que cabe é desestabilizar os lugares-comuns que colocam a dança como a arte do sentir bem ou aquilo que todos fazem naturalmente,

desde que nascem, porque desconsideram a especificidade do fazer da dança enquanto arte, linguagem e conhecimento. (ARRAIS: 2013, p.63)

As Bandas de Fanfarras ou Bandas e Fanfarras, e ainda como Bandas Marciais ou Grupos de Fanfarras, mobilizam o ambiente de escolas públicas, através de competições municipais, estaduais e nacionais. São tratadas como um estilo de dança, definido como uma expressão pela música e pelos movimentos corporais, de caráter espetacular, dado pelas bandas e fanfarras (LIVRAMENTO, 2013). A baliza e o corpo coreográfico são elementos estruturantes com os quais a Dança se evidencia, junto com os instrumentos musicais.

Inicialmente, partimos do Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras, organizado pela Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF), e que se articula com o do Campeonato Estadual de Bandas e Fanfarras do Paraná, promovido pela Federação Paranaense de Fanfarras e Bandas (F.P.F.B). Porém, com a mudança discente na orientação, os interesses foram reorganizados. Do ambiente escolar, marcado pela competição entre escolas, passamos a dialogar com o ambiente midiático, dando à nossa leitura crítica outro modo de se organizar, uma vez que, agora, o objeto de análise é a configuração da dança de fanfarra e como esta é apresentada ao público, nos relacionando com ela de forma crítica.

Para isso, estabelecemos como nosso contexto de relação um desfile militar realizado no estado de Pernambuco que saiu das apresentações usuais das danças de fanfarra, que fora acessado através de uma matéria jornalística e vídeo documental, ambos disponibilizados na Internet. Nessa apresentação, um coreógrafo de Bandas e Fanfarras utiliza um *hit* da cantora Beyoncé na baliza e no corpo coreográfico, dois elementos importantes na estruturação desse tipo de manifestação cultural.

Após a troca discente, nos interessamos nessa apresentação em específico pois esta, por se diferenciar das outras danças deste meio, nos fez desconfiar de um fazer artístico para além da estrutura rígida militarista das Danças de Fanfarra que na maioria das vezes, acontecem em situações competitivas (concursos) ou por motivos militares (desfiles cívicos). Juntamente com a facilidade de acesso a esse material, e as poucas oportunidades de entrar em contato com diferentes abordagens coreográficas que não sejam pelo adestramento dos corpos e pelos deslocamentos em filas lineares, pensamos que seria curioso explorar um novo modo de atuação nas Danças de Fanfarra para além do desfile em si, mas também dar atenção para a composição da mesma. Desta forma, seria a ideologia militar e patriótica que sempre “coreografa” os corpos, se pressupormos que toda coreografia é social (KATZ, 2009)?

Deste modo, questionamos se é possível falar de essência no corpo neste meio, e abandonar a ideia de corpo-invólucro, já que no corpo nada é fixo, tudo é processo de transformação, ajustes e acordos. Somos corpos e essa processualidade da investigação do corpo é que possibilita a dança ser uma construção de autonomia. Passamos a entender que não colocamos movimentos no corpo porque o corpo não é mero instrumento, nem mesmo uma caixa onde apenas colocamos coisas.

Uma questão, então, nos desafia: como desestabilizar esse viés militar e da competição que normatiza os corpos das Bandas de Fanfarra? A proposta de pensar as Bandas de Fanfarra como “Danças de Fanfarra” é nosso mote para uma leitura crítica. Ou seja, ao enfatizar o termo “dança” no nomear dessa manifestação, agimos politicamente, mudamos seu modo de enunciação, o jeito como é posta no mundo.

Não que mude o contexto, mas insere uma nova informação nele, abrindo espaço investigativo para os corpos que participam de uma fanfarra, quer seja no desfile ou na competição, perceba que a Dança merece mais atenção. Com isso, estaremos atentos ao que pode vir a ser uma “dança de fanfarra”, que opere segundo lógicas da investigação de corpo e movimento, e menos na lógica da competição contra o outro ou do desfile patriótico militarista.

OBJETIVOS

Nosso objetivo geral é elaborar uma leitura crítica sobre a importância da dança, como área de conhecimento, no contexto competitivo e militarizado da dança nas Bandas de Fanfarras, ao passo que queremos entender a presença da Dança em um contexto escolar e urbano das Bandas de Fanfarras, propor outro entendimento de corpo que dança para redimensionar o caráter militar dos elementos “baliza” e “corpo coreográfico”, e ainda, problematizar as Bandas de Fanfarras no contexto da Indústria Cultural Contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sendo a Dança uma área de conhecimento, entendemos esta arte do corpo como capaz de culminar uma experiência transformadora na vida humana. A perspectiva de investigação da dança mostra a importância de redimensionar como lidamos com o corpo que dança, em sua complexidade, por isso, precisamos de outros referenciais teóricos. Pois é no corpo e pelo corpo que se faz a materialidade da dança (KATZ & GREINER, 2005), e não fora dele. São as trocas de informações com o ambiente que faz do corpo um local que sempre está se adequando, se transformando, a partir das informações com as quais entra em contato. Com tudo isso em mente, partimos de três ações para aprofundar esta pesquisa: Análise das matérias jornalísticas “*Banda de fanfarra vira hit na internet após coreografar música de Beyoncé*” e “*‘Divas são tradição’, diz coreógrafo de fanfarra que dançou Beyoncé em PE*”, observar os comentários das webmatérias e articular a prática científica com a prática artística, respeitando suas especificidades.

CONCLUSÕES

Através deste trabalho pudemos concluir momentaneamente que a presença da Dança nas Bandas de Fanfarra como “Danças de Fanfarra” ainda é difusa e obscurecida, porém, é possível, a partir de um estudo aprofundado e uma revolução nos modos de fazer e apresentar as Fanfarras, criar uma outra relação investigativa, sobre o corpo que se move e que se especializa como Dança nos elementos “baliza” e “corpo coreográfico”, mesmo que não explicitamente. Ao percebermos a falta de espaço investigativo conseguimos dar uma outra visão para os elementos da fanfarra e, principalmente, podemos dar um novo tratamento para a Dança dentro das Bandas de Fanfarra, menos atrelado ao adestramento motor e mais encaminhado aos porquês desta Dança a ser executada e ao conceber novas estruturas de pensamento para esta composição, que por consequência, expõe novas estruturas coreográficas. Estaremos atentos ao que pode vir a ser as “danças de fanfarra”, que opere segundo lógicas da investigação compartilhada de corpo e movimento, e menos na lógica da competição e que desestabilize o sentido militarista que normatiza corpos.

REFERÊNCIAS

- ARRAIS, Joubert de Albuquerque. **Quando fazer é pensar e pesquisar:** andanças epistemológicas. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2013a. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8301/6038>. Acessado em 06/07/2016.
- ARRAIS, Joubert de Albuquerque (org). **Dança com a Crítica**. Fortaleza: Ed. Expressão Gráfica, 2013b.
- KATZ, Helena. **Toda coreografia é social:** pensando a relação entre hip hop, mídia e comportamento. In: Anais da V Reunião Científica da Abrace. - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo: USP, 2009.
- KATZ, Helena & GREINER, Christine. **Por uma Teoria Corpomídia**. In: GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- G1 Caruaru (Globo.com). **Banda de fanfarra vira hit na internet após coreografar música de Beyoncé**. Disponível em <http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/09/ banda-de-fanfarra-vira-hit-na-internet-apos-coreografar-musica-de-beyonce.html>. Acessado em 15/07/2016.
- G1 Caruaru (Globo.com). **Divas são tradição’, diz coreógrafo de fanfarra que dançou Beyoncé em PE**. Disponível em <http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/09/divas-sao-tradicao-diz-coreografo-de-fanfarra-que-dancou-beyonce-em-pe.html>. Acessado em 15/07/2016.
- GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- LIVRAMENTO, Victor. **Requisitos técnicos para julgamento do corpo coreográfico de bandas e fanfarras**. CEFID / UDESC. Florianópolis [s.n.], 2013
- TRIDAPALLI, Gladis. **De aproximações e possibilidades:** a investigação como uma possível estratégia de aprendizado do corpo que dança. In: Anais do VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2008.

DECADÊNCIA E MEMÓRIA EM LEITE DERRAMADO, CHICO BUARQUE

Dulce Maurilia Ribeiro Borges

Universidade Estadual do Maranhão /
Departamento de Letras
São Luís – Maranhão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo fazer uma breve leitura analítica e interpretativa da narrativa do romance *Leite derramado* (2009), de Chico Buarque, com ênfase na perspectiva memorialística do narrador-protagonista, cuja técnica de narração evidencia a revisitação de seu passado, por meio de lembranças individuais, as quais estão apoiadas na memória de grupos, dos quais esteve ou ainda está inserido tal narrador. As lembranças de certos acontecimentos, da referida personagem, foram aguçadas, a partir de seu deslocamento espacial: a enfermaria de um hospital público, no momento presente da narração. Para explicar esse acontecimento, tomar-se-á como suporte teórico os estudos de Halbwachs (1990), Izquierdo (2002), Nora (1993), os quais concordam que as memórias são constituídas por um conjunto de lembranças, sendo estas interligadas por diferentes motivos, sobretudo, aqueles cujo fator é emocional. Concordam ainda que as memórias estão mescladas, sobressaindo-se em um presente em que as concretiza por meio da verbalização. Na proposta de análise, alguns fragmentos

da narrativa destacados evidenciaram o entrelaçamento de lembranças revisitadas em tempos distintos, por meio das quais Eulálio Assumpção faz conhecer a sua história e a de seus familiares: dos gloriosos tempos de fartura à decadência financeira. O narrador-personagem não só se lembra como reflete sobre suas repetitivas e distorcidas memórias, o que o leva a se reconhecer como um outro indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: HALBWACHS. MEMÓRIA COLETIVA. LEITE DERRAMADO.

ABSTRACT: The aim of this article is doing a quickly analytical and reading of the Chico Buarque's novel *Leite derramado* (*Spilled milk*), pointing out the memorialistic perspective from de protagonist-narrator, whose narrative's technique shows up a kind of revisited past, through personal memories, whose are based on groups memories, whose narrator had participated or he is still participating on them. It can be considered that the reactivation of narrator's memories were highlighted, from his displacement that is the nursery of a public hospital in the present of the narrative. To explain that, the analysis is based on the studies of Halbwachs (1990), Izquierdo (2002), Nora (1993), that agree memories are made of a reminds's set, that are linked by different reasons, above all, the emotional ones. They still

agree that memories are mixed, and they can show up themselves in the present time through verbalization. During this analysis some narrative's fragments were highlighted in order to show the links among the memories revisited in different times, when Eulálio d'Assumpção introduces his history and his family's one: from the glorious times of abundance to financial decadence. That character not only remembers but he also reflects about his repetitive and misruled memories.

KEYWORDS: HALBWACHS. COLLECTIVE MEMORY. SPILLED MILK.

1 | INTRODUÇÃO

Diante de uma vida que está na iminência de sucumbir definitivamente, o narrador-protagonista, Eulálio Assumpção, do quarto romance de Chico Buarque, *Leite derramado* (2009), decide revisitar suas memórias a fim de fazê-las conhecer aos outros, por meio de um suposto registro escrito. Com apoio em memórias de grupos, dos quais o narrador participou ao longo de sua trajetória de vida, o personagem tece sua narrativa, refletindo sobre certas mudanças de seus comportamentos, oriundas de intempéries do “destino”. A partir dessa perspectiva, este artigo visa uma breve análise interpretativa da narrativa desse romance, de modo que se perceba nela evidências, inicialmente, de estudos teóricos de Pierre Nora (1993), que aborda o espaço como um recurso confiável, dado seu caráter fixo de ancorar memórias.

Investiga-se essa narrativa para que se perceba, em um segundo momento, de forma complementar e convergente a Nora, as contribuições das pesquisas sobre memória individual e memória coletiva de Halbwachs (1990), cuja base teórica defendida é a de que, até mesmo, as memórias particulares não dependem de somente de quem se esforça para fazê-las reaparecer, pois é necessário “confiar [...] nos meios sociais onde nos deslocamos materialmente ou em pensamento, se cruzem de novo e façam vibrar da mesma maneira [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Assim, esse estudo sobre memórias individuais e coletivas do referido autor servirão também de suporte teórico na análise de alguns fragmentos da narrativa de *Leite derramado* (2009).

Por fim, convém dizer que este trabalho busca ainda destacar alguns fragmentos do citado romance, que sugerem que a revisitação do passado do narrador-personagem está aliada a um processo reflexivo dessa personagem, capaz de ela se perceber, ao longo de sua narração, um sujeito diferente do que fora. Para isto, este trabalho revisita, ainda, certos estudos de Paul Ricoeur (1991) sobre a (re)construção do *eu* como um *outro*, pois eles estão concentrados na descrição de informações memorialísticas, particulares que denunciam a visitaçã do indivíduo às suas memórias mais relevantes, aguçada pela vontade de narrar, como forma de questionamento sobre a transformação do seu próprio sujeito ao longo de sua história de vida.

2 | AS MEMÓRIAS DE EULÁLIO D'ASSUMPÇÃO EM *LEITE DERRAMADO*, CHICO BUARQUE

O romance de Chico Buarque, *Leite derramado* (2009), tem como narrador Eulálio d'Assumpção, um ancião de quase cem anos vividos, que, após ter sofrido um acidente no banheiro da casa de único cômodo, onde naquele momento estava abrigado, revisita seu passado a partir da sua internação em um hospital público. Esse personagem, de uma certa forma, indignado com o tratamento recebido pela equipe de funcionários do hospital, exceto com uma enfermeira, para a qual supõe-se contar a sua história, visando que ela a registre por escrito, vê-se diante de uma mudança brusca de sua realidade. A partir desse momento, começa o processo de rememoração de suas repetitivas lembranças, envolto de reflexões e interferências no momento em que as narra.

Entre as idas de revisitação do passado e as voltas ao presente, momento em que narra sua história, o narrador-protagonista fragmenta a narrativa para explicar, por meio de metáforas e comparações, de forma reflexiva, o quão complexo, confuso e cansativo é o processo de rememoração: “A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas” (BUARQUE, 2009, p. 41). Já com a idade avançada, esse processo tornar-se ainda mais difícil, haja vista a quantidade de acontecimentos vivenciados e de pessoas com as quais manteve contato, ao longo de sua existência; pois, como alerta Izqueirdo (2002), as memórias não são adquiridas de forma isolada, senão uma após as outras, a ponto de se mesclarem, sendo as mais evidentes aquelas mais latentes, oriundas de forte emoção. Assim, Eulálio lembra-se, com mais ênfase, daquilo que mais o alegrou e daquilo que mais o atormentou. Isso acarreta outro processo pelo qual passa o protagonista: o da identificação de um homem, outrora abastardo, com um passado glamoroso, a de um ancião, desprovido de bens materiais, que sucumbe às atrocidades de seus descendentes e aos maus-tratos da sociedade.

Para discutir-se sobre as memórias de Eulálio d'Assumpção, parte-se do entendimento sobre memórias, as quais são definidas como “o armazenamento e evocação de informação adquirida através das experiências” (IZQUEIRDO, 2002, p. 89), cuja composição envolve o senso histórico, o de grupo e o de identidade pessoal. Este último, com base no terceiro conceito de Paul Ricoeur (1994), entende-se que do nascer ao morrer o sujeito está em constante e ininterrupto processo de construção de sua identidade. Assim, algumas das experiências particulares, que guardadas nas memórias por algum motivo, podem ser evocadas a partir de imagens ou de representações. Em *Leite derramado* (2009) podem ser percebidos dois principais agentes que impulsionam o narrador a reativar suas memórias: os espaços, onde outrora formam habitados por esse personagem e a sua convivência em certos grupos, ao longo de sua existência.

2.1 Memórias do protagonista evocadas por meio da revisitação de espaços

Na narrativa de *Leite derramado* (2009), aquilo que aguça, primeiramente, a ativação das memórias remotas do narrador-protagonista é o distanciamento dele do local onde residia (o local do acidente). Ao se deparar em um leito de hospital público (este é um dos dois principais propulsores à revisitação de acontecimentos passados), narrador inicia o processo de rememoração de história de vida, que o leva a se (re) constituir como ser humano, diferente daquele que fora, pois, inserido em ambiente estranho, adverso e degradante, conforme as descrições desse narrador para a sua linhagem abastarda, constata-se que, além de ele jamais ter passado por tão grande descaso, esse local proporciona-lhe más sensações:

É o tal negócio, me arrancam da cama, me passam para a maca, ninguém quer saber dos meus incômodos. [...] não me escovaram os dentes, estou com a cara amassada e a barba por fazer, [...] me fazem desfilar sob a luz fria do corredor que é um verdadeiro purgatório, com um monte de gente estropiada pelo chão [...]” (BUARQUE, 2009, p. 23).

Nesse ambiente, acontecem as evocações mais profundas de Eulálio, nas quais ele se apoia para acrescentar sobre elas as experiências do momento. Isso é possível, conforme Nora (1993), porque Eulálio, deslocado de sua ‘residência’, conseguiu consagrar na sua história de vida outros espaços que conservam experiências, as quais possibilitaram certo aprendizado. Como “não há memória espontânea” (NORA, 1993, p. 13), o protagonista, ao narrar sua história de vida, revisita locais como: o casarão no bairro do Botafogo, o chalé, a fazenda: “[...] vamos nos casar na fazenda da minha feliz infância, lá na raiz da serra [...]” (BUARQUE, 2009, p. 5), a antiga escola: “[...] cruzei o portão da escola [...] Recuei ao pé da escada, recuei dez anos [...]” (BUARQUE, 2009, p. 98), os apartamentos onde residiu, para que pudesse reviver os fatos, já que nesses lugares estão ancoradas suas memórias e as de terceiros. Conforme Nora (1993), a necessidade de os indivíduos fixarem um local de memória deve-se ao fato de que a memória “se apoia inteiramente sobre o que há de mais preciso no traço, mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem” (NORA, 1993, p. 14), pois apresentando-se menos cambiante que a memória individual, o local consegue reter e organizar resquícios de uma memória perdida.

Halbwachs (1990), assim como Nora (1993), afirma que os espaços são considerados meios de evocação de lembranças por representarem uma imagem estável e duradoura, o que proporciona ao indivíduo uma sensação de confiança e tranquilidade, além de manifestação de ordem, pois com essas características, aquele que se lembra, não de forma isolada do grupo, mas dentro deste, consegue dar início ou continuidade ao processo de rememoração. A reconstrução das memórias apoia-se na materialidade fixa dos espaços, os quais são construídos de acordo com as especificidades e gostos de determinado grupo. Neles, os acontecimentos mais fortes, cujo fator é emocional, costumam perdurar por bastante tempo, pois o grupo tem consciência das relações pessoais construídas nesses espaços, assim como

dos vínculos que foram desestruturados pelos membros onde outrora habitavam. Se houver dificuldade no processo de rememoração, é sobre eles, conforme ainda o teórico, que o pensamento deve se ater para que ressurgira uma ou outra categoria de lembrança. Eulálio, ainda que passados quase oitenta anos da fuga de Matilde, por meio do espaço, o banheiro do chalé juntamente ao adorno desse local e mais a água que jorra do chuveiro, revive momentos de pura paixão com a ex-esposa: “E ao imaginá-la a se banhar para mim, não me ocorria no momento outro cenário que não o amplo e cristalino banheiro do meu chalé de Copacabana” (BUARQUE, 2009, p. 180). Graças à estabilidade do espaço, Eulálio apoiou esse acontecimento em uma realidade revistada, a qual ele não pretendeu mudar para que a experiência fosse, com certa frequência, renovada e o prazer sentido outras vezes.

Embora a matéria desse espaço tenha sido destruída, é possível para Eulálio o transporte de seus pensamentos para os acontecimentos realizados nele, pois o personagem tem a impressão de que, graças a um detalhe arquitetônico, a recordação de sua vivência registrada nesse local haverá de ser recuperada, de reencontrar o passado no presente contado. Acontece que Eulálio, nos termos de Nora, tem ‘vontade de memória’, por isso todo esforço, apoiado na matéria, viabiliza a recuperação de muitas memórias. Nessa perspectiva, a imagem do antigo espaço “é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer” (HALBWACHS, 1990, p. 160), ainda que reste apenas uma de suas partes, ou resquícios, ou mesmo apenas o local, como se lê no trecho abaixo:

[...] Da janela do meu prédio vizinho, eu assistira à demolição do chalé, vi cheio de pudor meu quarto com Matilde destelhado, vi ruir nossa laje, nossas paredes se desmanchando em pó e as fundações quebradas à picareta. No lugar dele subiu um edifício modernista, e tomei por uma delicadeza do arquiteto a construção suspensa sobre pilotis, para não soterrar de vez minhas recordações [...] (BUARQUE, 2009, p. 151).

Se, consoante com os estudos de Halbwachs (1990), no espaço, a nível da matéria dos objetos, tem-se a separação do espaço religioso e do profano, e a Bíblia, sendo objeto sagrado, estável, e de localização de memórias, e conservando uma mesma corrente de pensamento, cujo alicerce é o grupo; outros objetos, desta vez, considerados profanos, imbuídos de carga afetiva, pertencentes a um único indivíduo ou não, são considerados de importância na recuperação das recordações, pois neles consagram-se sentimentos, sobretudo assegura ao indivíduo um certo equilíbrio no processo de rememoração, já que também eles apresentam considerável durabilidade temporal. São os vestidos de Matilde que também mantêm acesa a chama das lembranças de Eulálio, conciliando-as a outras, mais distantes da primeira camada do passado revisitado, o que para Eulálio representa, assim como a Bíblia, um local sagrado: “[...], com Maria Eulália fui irreduzível, expor os trajes da minha mulher em palco de teatro seria uma afronta à sua memória [...]” (BUARQUE, 2009, p. 147). Para Nora, esses vestidos-objetos são um lugar de memória, pois além de serem matéria, uma vez preservados, podem ainda exercer certa funcionalidade. Eles são locais estáveis e

estão investidos de uma ‘aura simbólica’, o que permite ao narrador reconhecer ou não Matilde neles, apesar de longos anos já transcorridos: “[...] nem todas se sujeitavam a vestir as roupas da sua mãe [...] quando circulavam no quarto vestidas de Matilde, em geral se revelavam embuste [...]” (BUARQUE, 2009, p. 93), porque as roupas da ex-esposa são objetos de um ritual, pertencentes a um ser em específico, que dotado de estima, revelam-se lugares sacro-afetivos, os quais cristalizaram as recordações de Eulálio. Assim, “a memória pendura-se em lugares” (NORA, 1993, p. 25), para não deixar as lembranças caírem no abismo.

2.2 Memórias do protagonista evocadas por meio de memórias de outrem

Diante da suposta presença de uma enfermeira ou de um médico, ou ora de sua filha, Maria Eulália, ou qualquer um que possa escutar as lembranças de Eulálio, este encontra motivação para narrar os acontecimentos vividos antes de sua entrada no hospital, além disso demonstra o desejo de que esses acontecimentos sejam registrados. Os registros escritos, sendo eles também um lugar de memória, “complicam o simples exercício da memória com um jogo de interrogação sobre a própria memória” (NORA, 1993, p. 25), pois, como ver-se-á mais adiante, o entrelaçamento de lembranças, tendo-se uma série numerosa de experiências pessoais, é inevitável. A complexidade do ‘lembrar-se’ não significa, de forma alguma, empecilho para a escrita. Eulálio, usando a sobreposição de lembranças: “Na velhice a gente dá para repetir casos antigos, porém jamais com a mesma precisão, porque cada lembrança já é um arremedo de lembrança anterior [...]” (BUARQUE, 2009, p. 136), ou ora apoiando-se em recordações de grupos, esforça-se para reviver os fatos, e chama atenção de quem o escuta para tomar nota de tudo aquilo que conta, pois almeja que alguém o leia e conheça sua história e a de seus descendentes, em um futuro próximo: “Estou pensando alto para que você me escute. E falo devagar, como quem escreve, para que você me transcreva [...]” (BUARQUE, 2009, p. 18).

Esse passado narrado de Eulálio, projetado a partir do momento que o narrador enuncia os acontecimentos, compreende dois tipos de reminiscências, conforme Halbwachs (1990): aquele que é possível evocar, no momento em que deseja; pois está dentro do domínio coletivo; e o outro que, como se esbarrasse em algum obstáculo, não é possível evocar, ainda que Eulálio deseje evocá-lo. Isso acontece pois essas lembranças não pertencem mais aos outros, estando limitadas ao conhecimento de um único indivíduo, do narrador. No fragmento abaixo, Eulálio, sendo o único do grupo que ainda vive e que presenciou o acontecimento narrado, conta, com dificuldades, aquilo que ainda lhe resta na memória:

Somente hoje, oitenta anos passados, como um alarme na memória [...] reconheço na mulher o vestido rodado [...] a minha cabeça agora fraquejou, onde é que eu estava mesmo? Acho que me perdi, me dê a mão. Sim, eu estava no jantar da minha mãe [...]” (BUARQUE, 2009, p. 88).

Assim, em muitos momentos na narrativa, como o do fragmento acima, depara-

se com informações repetidas e confusas, interrupções da narrativa que seguem para reflexões, que denunciam a dificuldade do narrador-protagonista em se lembrar com exatidão do acontecimento. Então, o narrador recorre à repetição de fatos que o mais marcaram afetivamente, dentre eles, a história de amor que teve com Matilde. Ele tem consciência dessa dificuldade e culpa a senilidade de fazê-lo: “Na velhice a gente dá para repetir casos antigos, porém jamais com a mesma precisão, porque cada lembrança já é um arremedo de lembrança anterior [...]” (BUARQUE, 2009, p. 136). Sobre essa percepção de dificuldade que remete ao arremedo de reminiscências anteriores, acontece porque, como “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p. 51), ponto esse que pode ser modificado consoante o tempo, o espaço e o grupo, com o qual mantém-se relações afetivas, em que está inserido o sujeito que se enuncia, é considerável, explica Halbwachs (1990), haver mudanças durante o processo de enunciação, no momento dessa revisitação. Nesse sentido, há de se encontrar muitos outros acontecimentos sobrepostos, que condensados deixam-se estar escondidos nas profundezas, mantendo possível de captação somente aqueles, cujas informações evidenciam, muitas vezes, somente a superficialidade e a simplicidade de caráter do indivíduo que os evoca. Eulálio, quando consegue narrar alguns acontecimentos, apoia-se na história de algum outro personagem, a fim de confirmar aquilo que julga contar. Às vezes, tem-se, até mesmo, a impressão de que informações são frutos da imaginação, que foram criadas durante o processo de revisitação do passado: “E vovô batia de chapa, sem malícia na mão [...] Se quisesse lanhar, imitaria seu pai, que quando pegava negro fujão, açoitava com grande estilo [...]” (BUARQUE, 2009, p. 102), pois as informações de suas lembranças, das gerações anteriores a seus pais, são oriundas de histórias contadas por outros indivíduos de seu grupo, o que leva a pensar que, em muitos momentos, podem meras criações de imagens do protagonista: “[...] recordo cada fio da barba do meu avô, que só conheci de um retrato a óleo [...]. Meu avô foi um figurão do Império, grão-maçom e abolicionista radical [...]” (BUARQUE, 2009, p. 15). Essas lembranças são constituídas por imagens que o narrador formou no momento em que o outro contava-lhe a história de vida de seu avô. Nesse caso, constata-se que “[...] a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente [...]” (HALBWACHS, 1990, p.71).

Outro momento da narrativa, o narrador conta que, em um dia específico, passados quarenta anos após o sumiço de Matilde (muitas vezes esse fato é ponto de partida, a localização temporal para as recordações de Eulálio), reencontra certo coronel, do qual não se lembrava. O narrador justifica-se alegando que sua lembrança não era recíproca a do coronel, o qual se recorda do narrador. Ele confessa que dava-lhe preguiça de ficar vasculhando as suas memórias. Entretanto, bastou ao narrador que uma informação em comum a ele e ao coronel para que a reminiscência lhe viesse: “[...] mas ele acreditou que eu me empenhava em recordá-lo, [...] quando ele mencionou as provas de artilharia na Marambaia [...] num instante tudo se iluminou

[...]” (BUARQUE, 2009, p. 42). A partir desse momento uma outra história desenvolve-se com outros personagens em ação. Nessa outra história, o coronel não participa mais. Sobre isso Halbwachs (1990) afirma que, em acontecimento que envolve grupos, as lembranças, embora um único indivíduo tenha participado desse acontecimento, permanecem coletivas e são possíveis de serem lembradas pelos outros. Esse teórico afirma ser esse o tipo de evocação, mesmo que ela dificulte momentaneamente a reminiscência, é capaz de ultrapassar o obstáculo por meio da lembrança do outro. Isso acontece, explica ainda esse teórico, porque “nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 26). Dessa forma, acrescenta-se dizer que a possibilidade de Eulálio, bem como outros personagens do romance, recapturar determinadas recordações em comum, configura a existência de memórias de grupo (as do coronel, por exemplo) em concordância às memórias particulares (as de Eulálio), além da confirmação da presença de pontos de contato ativos entre essas memórias, que permitem, frequentemente, a lembrança do acontecimento, sobretudo, a recuperação de lembranças individuais.

Diferentemente das evocações que demandam esforço de Eulálio e que delas necessitam de fagulhas do outro para virem à tona, as memórias desse personagem que são facilmente recordadas por ele e que, muitas vezes, são repetidas ao longo de vários anos, concentram informações demasiadas particulares, cujo forte sentimento desencadeia a constante lembrança. Elas se referem, sobretudo, à Matilde, sua ex-esposa, a qual constitui para o protagonista, simultaneamente, uma paixão arrebatadora e um tormento. Matilde é o centro das reminiscências de Eulálio: do primeiro encontro entre eles ao desaparecimento dessa moça. Em torno dela é que a maior parte das recordações do narrador é revisitada. Halbwachs (1990) explica que esse tipo de reminiscência, tendo pontos em comum (fatos ocorridos que envolvam mais de um indivíduo) sobrevive ao tempo, devido à ligação do ser que se lembra com o ser lembrado envolver relações afetivas, ou seja, aquilo que mais comove e impressiona, será o que sobressairá com mais facilidade. O grau de complexidade de sentimentos envolvidos nos acontecimentos representa, significativamente, o grau de influência da recordação existente entre os indivíduos. Assim, entre seres estreitamente envolvidos, a recordação reaparecerá com mais frequência. Esse tipo de recordação será reconhecido como habitual àquele que dela se recorda e permitirá que diversos grupos participem dela, uma vez que, em algum momento, haverá o compartilhamento verbal ou oral dessa lembrança. Por isso, o narrador não consegue esquecer a mãe de sua filha. A paixão arrebatadora por ela: “A gente se agarrava na cozinha, na sala, na escada, horas e horas no banho [...]” (BUARQUE, 2009, p. 63), talvez, assim como o casamento feito às pressas e o motivo do desaparecimento inexplicável de Matilde: “[...] todos sabiam que a sua mãe, desarvorada, tinha partido sem deixar um bilhete ou fazer a mala [...]” (BUARQUE, 2009, p. 95), expliquem a insistência das lembranças

manterem-se vivas.

No processo de rememoração de acontecimentos vividos por Eulálio para repassá-los a uma suposta escrita, esse narrador, já quase centenário, intencionalmente ou não, vê-se, como se estivesse diante de um espelho, como se estivesse em busca da resposta para a questão: “Quem sou eu hoje?”. Entretanto, ainda que indagando-se, custa-lhe muito, pois há a complexidade de lembranças que envolvem diversos grupos e, muitas vezes, a longa distância que existe entre esses grupos e o narrador. Halbwachs (1990) afirma que a exatidão da evocação tendo como apoio certos grupos será maior, “como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 1990, p. 25). Então, a imagem de Eulálio refletida no espelho não é recurso suficiente para revelar o ser que fora outrora, haja vista que, na acepção de Nora (1993), o ser, em sua totalidade, que se busca, não está somente na ‘memória-espelho’, pois esse ser é constituído também por elementos coletivos e históricos exteriores ao indivíduo. Nessa imagem o indivíduo pode tentar identificar a existência de alguma semelhança com o ser do passado e nela tentar também encontrar a diferença que fizera o ser que está posto em frente ao espelho, e ainda encontrar “no espetáculo dessa diferença, o brilhar repentino de uma identidade impossível de ser encontrada” (NORA, 1993, p. 20), assim há a possibilidade de decifrar aquilo que fora esse indivíduo, mas que não o é mais, dado o momento em que tal indivíduo se predispõe a se visualizar nesse objeto-memória.

Pelo fato de o espelho apresentar-se como um objeto-memória parcialmente insuficiente, Eulálio mantém ativas memórias ligadas a outros indivíduos, que retornam ao passado, permitindo-lhe perceber-se diferente. A redefinição do ser que existe no processo da narração da história de vida do protagonista é construída ao longo da narrativa. Como dito anteriormente, no início da vida, ele era um homem de prestígio social, de antecedentes bem-sucedidos financeiramente: “Sabia o doutor que meu pai foi um republicano [...] desfrutava imenso prestígio [...]” (BUARQUE, 2009, p. 52), porém, castigado pelas gerações posteriores, que sem caráter ou sem sorte para o mínimo de sucesso profissional e pessoal, falece empobrecido. Se se tomar o curso financeiro da família Assumpção descrito na narrativa, dir-se-á que fora, a partir de Eulálio, que vivendo de mesada da mãe e tentando, passivamente, ocupar as funções nos negócios do falecido pai, que começara a escassez da fortuna dos Assumpção. A filha, neto, bisneto e tataraneto seguem o percurso de Eulálio. Disto o narrador tem consciência e culpa as gerações posteriores de fazê-lo gastar, à força, o pouco que lhe resta da fortuna dos pais. Dessa forma, Eulálio se reconhece materialmente pobre e de comportamento modificado: “Porque já fui um rapaz garboso [...]” (BUARQUE, 2009, p. 163).

Entre encruzilhadas de lembranças, Eulálio, enquanto criança, embora já seja, nos termos de Halbwachs (1990), um ente social, o narrador volta à sua infância e revê acontecimentos que, de certa forma, não se trata, conforme o teórico, de uma lembrança direta, mas sim de lembranças de imagens que permitiram a construção da

narrativa delas sobre ele. Por exemplo, a história de vida do avô, de quem conhece apenas por fotografias. Nessa época, Eulálio narra ter sido um garoto ativo, porém insolente e, muitas vezes, malcriado, que participa das aventuras amorosas do pai e presencia o assassinato dele. Ele se reconhece um menino, enquanto narra, com essas características e delas não se envergonha. Esse reconhecimento reflete um outro *eu*, o primeiro *eu* de Eulálio, no momento da revisitação de suas memórias. Reconhecer-se um *outro* foi possível, primeiramente, a partir de indagações do próprio narrador: “*Quem eu fui? Quem eu sou?*”, as quais, conforme o filósofo francês Paul Ricoeur (1991), incitam o questionamento do ser individual para que esse mesmo ser possa investigar o processo de identificação pessoal, considerando que os indivíduos, enquanto sujeitos, com base na explicação de Ricoeur (1994), são o que fazem e o que sofrem. Isso acontece, continua explicando o estudioso, pois tenta-se entender a inseparável junção hermenêutica dos elementos *ipse* (outro) e do *idem* (eu), elementos inseparáveis e constituintes do sujeito. De forma que, inicialmente, tal sujeito se descentralize, ou seja, liberte-se da falsa consciência de que o seu sujeito seja o mestre de todos os seus sentidos, e em seguida, com vistas a reencontrar um ser mais transparente, esse sujeito se aceite. Ressalta-se, no entanto, que esse sujeito seja, assim, capaz de se perceber como *tal* ou um *outro* somente por meio da narrativa, já que esta implica uma narração de uma vida plena de ações e situações, a partir das quais o sujeito se posiciona e sobre elas reflete. O sujeito, ainda conforme o teórico, que se permite sofrer o processo de descentralização, dificilmente, encontrará uma totalidade de si mesmo, pois haverá várias interpretações e nelas as interferências que também serão passíveis de outras interpretações, pois o sujeito está ligado, sobretudo, às suas imagens infantis e aos seus impulsos.

Convém lembrar que Ricoeur (1994) postula dizer que um indivíduo ao contar uma história, ainda que seja a sua própria história, está subordinado a uma forma narrativa e à (re)construção dos fatos, e em consequência, a (re) construção do *eu*. Inserido nesse processo, o narrador contando suas memórias a um outro indivíduo e a si mesmo, desfaz, paulatinamente, suas impressões de sua identidade anterior, para atestar que o ser narrado, na sua totalidade, não existe mais, e isso é o que acontece com Eulálio: “[...] Hoje sou da escória igual a vocês [...] nem tenho trajes apropriados para sair de casa [...]” (BUARQUE, 2009, p. 50). Assim, a partir da teoria de reconhecimento do *eu* em um *outro* de Ricoeur (1991), o que faz, então, Eulálio, além de constatar a vivência de outrora desse *eu* anterior, é celebrar a narrativa e história do seu *eu* do presente, falando sobre sua vida, que está calcada pela memória e pela proposta de sua escrita, visando partilhar o seu “ser-no-mundo” com seu ouvinte ou leitor. A narrativa, sendo o gênero textual adotado pelo narrador, desempenha a função de auto avaliação do indivíduo que se narra, cujo “o julgamento moral não é abolido, ele é, antes, ele mesmo submetido a variações imaginativas [...]” (RICOEUR, 1991, p. 194).

Ademais, em outro momento na narrativa de *Leite derramado* (2009), julga-

se também ter sido possível verificar a teoria de Ricoeur (1994) que concerne o reconhecimento de si mesmo a partir da ação de se narrar a própria história de vida: É após o assassinato do patriarca, Eulálio, ainda jovem e já apaixonado por Matilde, reconhece-se ter sido um outro *eu*. Antes, era um rapaz fogoso, inexperiente nos negócios, às vezes, de temperamentos diversos, e por causa disso, registrou lembranças, que não cessam de lhe acontecer. Nesse sentido, o próprio protagonista atribuiu importância no reconhecimento de um outro *eu* que exerceu a função de destaque na construção de um *eu* alheio a ele próprio. O narrador considera tal constatação importante que já que o fez perceber um sujeito complexo, no momento em que narra sua história.

A construção de outros *eus* e reconhecimento deles ao longo do processo de rememoração, para Ricoeur (1991), acontece, em consequência, sobretudo, do conjunto de traços físicos e psíquicos, do caráter, das intenções e ações do sujeito, localizado em um certo contexto histórico-social. Para tanto, a necessidade de narração das atitudes e ações de Eulálio, no caso deste trabalho, é o que dá sustentação à (re) construção da sua identidade quando tece sua narrativa, a qual está enraizada na realidade presente e a esta está relacionada. Isso permitiu ao narrador se reconhecer diferente a nível de ser no mundo. Por isso, Ricoeur considera relevante o uso da teoria narrativa no processo de identificação do sujeito, pois nela encontra-se

uma de suas maiores justificações no papel que ela exerce entre o ponto de vista descritivo sobre a ação e o ponto de descritivo. Descrever, narrar e prescrever – cada momento dessa tríade implica uma relação específica entre constituição da ação e constituição do si (RICOEUR, 199)

Diz-se, então, que o sujeito, do qual se fala, tem uma história, sobre a qual desenrolaram-se eventos ao longo de um percurso de uma vida, que estão imbricados em narrativas pertencentes tanto ao *ipse* quanto ao *idem*, os quais estão em constante conexão e expansão. Por essa razão, Ricoeur (1994) considera valiosas as narrativas, sobretudo, aquelas que fazem uso das memórias, uma vez que elas conseguem suportar o peso das ações contadas de diversas formas, a fim de evidenciar uma transformação, algumas vezes, não única, mas, certamente, de todo significativa tanto para quem narra quanto para quem a lê ou a escuta.

Em *Leite derramado* há várias narrativas memorialísticas particulares de Eulálio, entrelaçadas em muitas outras narrativas de outros personagens. Nessa (re) construção de sua história de vida, o recontar atribui novos significados às ações realizadas, possibilitando o surgimento de um *eu* imbuído de um viés particular, o que não resolve o problema pelo qual passa Eulálio, mas o sustenta como um ser reflexivo: “É como se dizia antigamente, pai rico, filho nobre, neto pobre. O neto pobre calhou de estar na sua barriga, Eulálio d’Assumpção Palumba [...]” (BUARQUE, 2009, p. 38), que está à procura, constante, de sua identificação no presente da narração. Nesse contexto, o pensador francês acrescenta que é narrando a própria história, que se procura um outro *eu*, ainda desconhecido. Nessa narrativa de si mesmo, o sujeito,

compreendido como personagem de sua própria história, “divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada” (RICOEUR, 1991, p. 176). Sendo assim, há a conformação de que a ideia de identidade do sujeito, que não está dissociada de suas experiências, não é fixa e que emerge de uma posição poética de um texto narrado.

Nesses termos, revisita-se o passado e o narra, primeiramente, para se (re) encontrar, e, em consequência, (re)identifica-se e, assim, compreende-se como tal, diante da variedade de acontecimentos. Contudo, agregada a essa intenção, há uma luta entre aquilo que já se foi com o que se está sendo, com vistas ao melhoramento daquilo que se vai ser. Assim, as “novas verdades” que surgem nesse processo narrativo, não sendo de todo hipotéticas nem de todo produtos da imaginação, para Ricoeur (1994), são, da mesma forma que a descontinuidade das ações, mais outro recurso auxiliar desse processo de redefinição do sujeito, que devem ser aceitas pelo (re)feito *eu*, já que, desestruturando tal *eu*, mudam a percepção da realidade desse *eu*.

Portanto, o pai de Maria Eulália, a cada lembrança revistada, tenta responder a pergunta-chave: *Quem sou eu?* visando (des)construir elementos dos acontecimentos entre o que é narrado e aquilo sobre o que se narra, apesar de ele, algumas vezes, ter adentrado ao processo de criação, acrescentando numerosos detalhes aos fatos principais. Posto isso, ainda assim, julga-se ter sido possível perceber o romance *Leite derramado* (2009) detentor de uma narrativa coesa, na qual, por meio de um processo descontínuo, há a continuidade das ações narradas. E por mais paradoxal que pareça, para Ricoeur (1991), é com auxílio também desse processo de narração que o reconhecimento de um outro *eu* é (re)construído e aceito. Então, ousa-se afirmar que, de forma conformada, Eulálio teve sucesso no processo de reconhecimento do seu outro *eu*, apesar de ter se deparado com certas surpresas, com ‘novos encontros’, com os quais a memória lhe presenteou.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma breve, a proposta deste trabalho foi fazer uma leitura analítica da narrativa de *Leite derramado* (2009). Essa narrativa apresenta-se apoiada em curtas narrativas de memórias particulares e coletivas do narrador-personagem. Dessas memórias emergem acontecimentos, que revistados nos escombros de memórias, constituem lembranças inesquecíveis, das quais narrador-personagem não consegue mais esquecer-las, ao julgá-las serem relevantes para a (re)construção de sua identidade. Para tanto, considerou-se essa personagem um sujeito detentor de memórias, de um histórico de vida e capaz de refletir sobre seu percurso ao longo de cem anos vividos.

A análise da narrativa do romance citado, por meio da escolha de fragmentos dessa narrativa, teve por suportes teóricos os estudos sobre memórias de Halbwachs (1990), Nora (1993), Izquierdo (2002) e sobre as pesquisas de cunho filosófico sobre

o reconhecimento de si mesmo em outros *eus*, do teórico Paul Ricoeur (1991). Com apoio nesses teóricos, percebe-se que a memória particular constitui, de fato, um ponto-ápice que aguça as lembranças e que, a partir daí, toma por suporte as memórias de outros indivíduos, que estiveram presentes nos acontecimentos particulares de um outro indivíduo, que tem vontade de memória. Ainda, observou-se que a memória é elemento imprescindível na (re)construção da identidade do sujeito, quando esse sujeito, descentrado, narrando sua própria história, olha para o passado, para se ver e se aceitar diferente.

Eulálio, em alguns momentos-chave de sua narrativa, dentre os quais o desaparecimento inexplicável da mulher, que o transtornou, impulsionando-o a reinventar-se, identificou-se como um sujeito recatado, de certo modo, infeliz, um homem sem amigos, sem o mesmo gosto de antes para continuar a viver. Portanto, *Leite derramado* sendo o livro que está sendo ditado por Eulálio Assumpção, parafraseando Ricoeur (1994), nada mais é do que um olhar demorado para o passado de uma vida que já se alonga. Assim, este trabalho, aguçado pela narrativa peculiar do romance em questão, considerou essa obra capaz de intrigar quem a lê, já que a revisitação de acontecimentos do narrador-personagem, jogados no abismo das memórias, na ânsia de se traçar uma trajetória histórica de vida, serviram de exemplos de que é possível se reconhecer a partir de sua história contada e partilhada com os outros indivíduos.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico. **Leite Derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Edições Vértice, 1990.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto: Arthed, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em: 30/ 08/ 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: A problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. In: Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. PUC/ SP: São Paulo. Nº 10, dez. 93.

RICOEUR, Paul. **Le soi-même comme un autre**. Seuil: Paris, 1990.

_____. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Tempo e narrativa I**. Tradução Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus, 1994.

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES MULTIMODAIS DO MOVIMENTO “PANELAÇO” NO CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL

Juliana Ferreira Vassolér

UnB – Programa de Pós-Graduação em
Linguística
Brásilia - DF

Eni Abadia Batista

UnB – Programa de Pós-Graduação em
Linguística
Brásilia - DF

RESUMO: Este artigo apresenta análise de representações visuais como elemento central de intertextualidade nas publicações de revistas midiáticas e discute como os discursos, mesmo que permeados de metáforas, contribuem para a construção de representações sociais e identidades. A metodologia é qualitativa (descritiva e interpretativa) e a análise concentra-se em um *corpus* constituído por um texto selecionado de publicações veiculadas no mês de maio de 2016, no jornal “ACapa”. Trata-se de um jornal cuja característica constitui-se em uma primeira e única página que condensa a notícia em título e imagens. Para o estudo, considera-se como base teórica pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), (FAIRCLOUGH, 1996, 2003), da Teoria de Atores Sociais (van LEEUWEN, 1997) e da Semiótica Social (KRESS, 2010) e sobre os conceitos de metáfora (LAKOFF E JOHNSON, 2002). Os resultados demonstram que o

texto analisado carrega marcas de ideologias que veiculam relações de poder, tanto dos produtores do texto quanto dos receptores. Traz informações que têm consequências materiais, pois mobiliza e faz provocações sociais, além de sugerir uma identificação do leitor com a classe social representada, que absorve aspectos do contexto e sugere a existência de empoderamento e de consciência política da classe média, embora seja negligenciada. De acordo com os pressupostos da Gramática do Design Visual, o texto expõe uma representação conceitual por meio de uma metáfora visual retratada por uma panela que evidencia atributos e identidades marcadas pelo contexto sociopolítico.

PALAVRAS CHAVE: Representação Social; Metáfora; Discurso; Semiótica Social.

1 | INTRODUÇÃO

Nas interações contemporâneas, o texto passou a ser constituído por diferentes modos semióticos que constroem significados em colaboração mútua. Essas transformações colocam em evidência o texto multimodal como escolha para as produções das mais variadas formas de comunicação.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), todos os textos ou produções escritas

são sempre materiais com componente multimodal. Assim, para os autores, a escrita é tanto semiótica visual como linguística. Desse modo, enquanto o discurso pode congrega as informações implícitas com os aspectos sociais e com os estados emocionais, é também carregado de significados que são linguisticamente codificados. Nessa perspectiva, as formas de comunicação trazem características que imprimem várias semioses. Um texto multimodal, portanto, que contém palavras e imagens pode ser interpretado, em parte, por meio das categorias criadas pela Gramática Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006).

A pesquisa com textos multimodais e sobre o modo como os leitores orientam-se em relação a esses textos pressupõe a competência para relacionar significados a contextos sociais particulares e buscar modos alternativos de representação, pois a sociedade contemporânea exige uma nova configuração de práticas textuais.

Nesse contexto, e considerando que o texto multimodal apoia-se em diversos recursos semióticos na elaboração do sentido, este artigo analisa representações visuais como elemento central de significados em publicações midiáticas e discute como os discursos são permeados de metáforas e contribuem para a construção de identidades. Para isso, adota os pressupostos teóricos da Multimodalidade de Kress (2010), da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (1996, 2003, 2010), da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e de Metáforas da vida cotidiana, conforme Lakoff e Johnson (2002).

O artigo propõe a análise de publicações do jornal “ACapa”, que se descreve como “um jornal sem jornal” e se classifica como “a primeira página que você não vê no jornal que você lê”. A distribuição do jornal ocorre somente na web por meio das redes sociais.

A seleção do *corpus* seguiu critérios tais como o de ser um texto multimodal, veiculado exclusivamente nas redes sociais de comunicação via web e o de fazer referência ao movimento político denominado “panelaço”.

Os procedimentos metodológicos que caracterizam o estudo estão fundamentados numa pesquisa de cunho qualitativo para realizar a seleção do corpus e para o desenvolvimento da análise que está concentrada na descrição discursiva dos dados e dos significados dos recursos semióticos. Considerando que “[...] análise discursiva é aquela que se ocupa de interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados” (BRASILEIRO, 2013, p 49), constitui-se, portanto, adequada para este estudo.

Em harmonia com a pesquisadora, Neves (1996) indica a abordagem qualitativa para esse tipo de estudo, pois, segundo o autor, é uma modalidade de pesquisa que “[...] compreende diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1), além disso, oferece condições para considerar o eixo interpretativo do pesquisador como referencial.

Com base nessas diretrizes, selecionamos um texto do jornal ACapa, publicado em maio de 2016, cuja temática traz referências ao movimento social denominado

“panelaço” para constituir o *corpus* do estudo.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

As publicações selecionadas constituem-se como produções discursivas do jornal “ACapa” cujo traço marcante é o uso de metáforas visuais em suas representações sociais. O texto foi produzido no contexto político-social de grande transformação, no qual o processo de julgamento de *impeachment* da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, tramitava na Câmara dos Deputados.

Diante do evento pouco comum, a sociedade civil brasileira articulava-se com manifestações generalizadas de grupos a favor e contra o *impeachment* em várias cidades. Na Câmara dos Deputados, após votação calorosa, iniciava-se o processo de *impeachment* que afastou a presidente e, como consequência, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência até que o Senado, em votação plenária, definisse o *impeachment*. Paralelamente, corria no Superior Tribunal Federal o processo de afastamento do Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, por ser réu em uma ação penal por envolvimento em corrupção.

3 | CIRCUITO VISUAL DISCURSIVO – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Para empreender a análise, algumas proposições teóricas precisam ser demarcadas como a Teoria Semiótica Social Multimodal, a Gramática do Design Visual, a Análise de Discurso Crítica (ADC), bem como o conceito de identidades e de metáforas.

Os participantes do processo de comunicação demonstram grande interesse na dinâmica de produção dos significados e elaboram representações cuja interpretação se realiza com base nas experiências sociais e políticas motivadas por contextos diversos.

As representações são elaboradas com base na relação de colaboração entre um conjunto de signos socialmente compartilhados e os diversos modos semióticos. Nesse entendimento, a Semiótica Social, defendida inicialmente por Hodge e Kress (1988) e mais tarde por Kress (2010), expande o preceito para TSSS (Teoria Semiótica Social Multimodal). A TSSS considera os significados socialmente construídos por meio de formas semióticas, de textos e de práticas semióticas de todos os modos que emergem da sociedade, em contextos diversos e em todos os momentos da história humana. É nesse viés que surge a nomenclatura multimodalidade.

Na perspectiva da Teoria Semiótica Social Multimodal (Kress, 2010), os significados são gerados pelo contexto social e organizados em sistemas de representação socialmente estabelecidos. Assim, todos os textos são multimodais e construídos pelas representações discursivas. Nesse processo circular, encontra-se o nível semiótico da representação que considera o objeto em um dado contexto de situação e de cultura,

e o nível semiótico da comunicação que examina a expressão dos atores sociais em um determinado encadeamento de ideias dentro de certo contexto.

Kress e van Leeuwen (1996) definem representação como um processo no qual o produtor de um signo busca um recurso semiótico que esteja conectado com o seu interesse e com a sua história cultural, social e psicológica, e que esteja focalizado em um contexto específico da produção. Desse modo, a percepção da dimensão social é indispensável para a compreensão e análise dos processos e estruturas das diversas formas de linguagem e de seus sistemas de significado. É nesse sentido que surgem os estudos multimodais.

Acerca do tema, Vieira e Ferraz (2011) explicam que a multimodalidade compreende a produção de signos e significados como uma “ação social realizada em determinado contexto de uso no qual o interesse do produtor determina a forma de representação” (VIEIRA; FERRAZ, 2011, p.13). Para as autoras, tanto o estudo do texto como o do discurso deve ser considerado como sistema semiótico multimodal, organizado como produto do contexto social, estabelecido em campo histórico-político e pelas estruturas de poder que revelam aspectos ideológicos.

Assim, a produção de textos vislumbra uma riqueza no fluxo de recursos disponíveis como imagens, sons, cores e outros modos de estruturação dos textos os quais exigem novas regras de análise, e nesse círculo visual, a leitura multimodal transcende a semiótica clássica. Apoiada em Kress (2010), Batista (2014) escreve que:

[...] a prática de concentrar-se a textualidade nas questões sociais e na sua leitura é princípio básico da Semiótica Social Multimodal bem como da Análise de Discurso Crítica, pois chama a atenção para todas as formas de significação de atividades do meio social, especialmente no campo da política e das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos. (BATISTA, 2014, p. 10).

Dessa forma, é possível entender que o ponto central da Teoria Semiótica Social Multimodal é o significado implícito nos recursos utilizados nas produções como processo de construção social, imerso em dinâmicas culturais e ideológicas.

As representações visuais são, portanto, consideradas ideologicamente motivadas e os discursos são constituídos por vários modos semióticos, enquanto que o estudo e a análise de textos compreendem a perspectiva semiótica que implica a multimodalidade. Nesse sentido para o estudo e análise da imagem, é necessário observar as representações visuais.

Tal como o pensamento de Kress e van Leeuwen (1996) e Kress (2010), para Santaella e Nöth ([1997], 2014 p.15), não há representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que a produziram, do mesmo modo como não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Desse modo, a representação pode ser vista como descrição ou como simulação da realidade. A função interpretativa seria a relação do leitor com o contexto, que se

configura como sistema social de conceituação, no qual os significados são estabelecidos socialmente, impulsionando a criação de novos ícones e o desenvolvimento de representações que instituem cada vez mais novas metáforas.

Para Lakoff e Johnson (2002), o sistema social de conceituação parte fundamentalmente de recursos utilizados de forma extensa na vida cotidiana e, assim, surgem as metáforas. São construídas por meio de uma imagem mental cujos signos representam o ambiente visual. Os autores explicam que as metáforas não são aleatórias, mas se estabelecem com coerência exteriorizada ao signo e torna-se culturalmente determinada. Assim, a experiência e os valores fundamentais de uma cultura se constituem coerentes com as estruturas das metáforas das quais a sociedade utiliza.

As metáforas para Lakoff e Johnson (2002) classificam-se em: (i) ontológicas, (ii) estruturais, (iii) orientacionais. As metáforas ontológicas nos permitem compreender certas experiências e estabelecer relações entre eventos, atividades, emoções, ideias como entidades e substâncias. Permitem uma grande variedade de propósitos, como referir-se; quantificar; identificar aspectos; identificar causas; traçar objetivos e motivar ações, entre tantos outros. Muitas vezes, nem percebemos esses tipos de construções como metáforas, pois elas estão presentes na nossa vida cotidiana.

As metáforas estruturais, segundo os autores, são necessárias para relacionar conceitos que compreendem a experiência humana. São tão naturais que, usualmente, são tomadas como evidência de um fenômeno de descrição direta. São usadas para compreender eventos, ações, atividades e circunstâncias da condição humana.

No que se refere às metáforas orientacionais, os autores indicam que elas se relacionam com orientação espacial como, por exemplo, em cima, embaixo, dentro, fora, frente, profundo, raso, central, periférico entre outros. Essas orientações espaciais são apresentadas como não motivadas e transcendentemente da experiência física e cultural dos atores sociais a quem se referem. São listadas como uma prática discursiva que se naturaliza na vida cotidiana de uma sociedade como, por exemplo, a expressão “para cima” que significa “feliz”; “para baixo” que pode ser uma metáfora para a situação de “tristeza”. Há muitas expressões com significados estabelecidos pelos discursos que permeiam a sociedade como: “consciente” pode estar relacionado a quem está para cima; “inconsciente” a quem está para baixo; cheio de “saúde e vida” pode também significar para cima; “doença e morte” pode significar para baixo; “bom”, para cima; “mau”, para baixo, entre outros.

Assim, os conceitos, conforme as descrições, contribuem para o estudo da construção de discursos nos quais a imagem se funde com a representação semiótica, por meio do discurso verbal, estabelecendo metáforas e criando identidades nas relações sociais que são motivadas por ideologias e por manifestações de poder, em conformidade com os estudos de ADC de Fairclough (1996, 2003).

Segundo Fairclough (2003), uma análise com enfoque nos significados representacionais deve considerar três categorias básicas: os processos, que se

referem ao modo como os participantes agem nos eventos sociais; os participantes, que podem ser representados pessoal ou impessoalmente, como agentes ou pacientes, ou ainda, podem ser nomeados de acordo com a classe ou categoria a que pertencem; além das circunstâncias de tempo e lugar. Fairclough (2003) defende que:

Para analisar os textos, sob a perspectiva representacional, é necessário verificar quais processos, participantes e circunstâncias estão incluídos na representação dos eventos observados, quais elementos foram excluídos, aos quais foi dada maior importância; se o evento social está representado de forma concreta ou abstrata e qual é o nível de generalização da representação. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135-136, tradução livre).

Diante dessa visão, e aproximando-se das leituras dos processos ideológicos e de poder, a percepção da dimensão de análises, políticas, historicizadas e críticas é uma habilidade que se torna necessária nas sociedades contemporâneas.

A utilização da linguagem na esfera da prática social é determinada por fatores históricos, culturais e das estruturas de poder. Assim, o discurso seleciona e transforma esses elementos de acordo com os interesses do contexto. Portanto, a transformação do discurso depende do conhecimento dos participantes e é realizada por ações específicas baseadas nas referências intimamente ligadas às experiências e práticas sociais.

O discurso não só constitui versões de práticas sociais como legitima ou critica práticas que podem ser contextualizadas. Sob essa perspectiva, Kress e van Leeuwen definem o discurso como:

Conhecimentos socialmente construídos sobre alguns aspectos da realidade [...] é desenvolvido em contextos específicos nos quais são sempre apropriados aos interesses sociais dos atores, sejam eles externos (Europa Ocidental) ou não (uma família em particular), contextos explicitamente institucionalizados (jornais) ou não (conversa informal no jantar). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4, tradução livre).

O discurso assim considerado avigora a convicção de que o texto como evento discursivo concebe significados, advindos das maneiras como ele figura em práticas sociais e nos modos de representar, de interagir e de ser. As motivações discursivas são constituídas por meio de elementos representados e das práticas sociais que os legitimam, especificamente no que se refere aos efeitos em lutas hegemônicas.

Sob o entendimento de que o processo de significação faz parte das práticas discursivas e sociais, o campo dos estudos multimodais investiga o trabalho intersemiótico entre as modalidades da linguagem, em diálogo com esses significados. Essa perspectiva, assim organizada, traz como ponto central das análises, a ideia de que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas. A respeito desse aspecto, destaca-se que a organização dialógica tem como base na noção de significado, antes preconizado por Halliday (1994) como função. a) função ideacional; b) função interpessoal; c) função textual. Essas funções foram adaptadas por Kress e van Leeuwen (1996) para os estudos da linguagem visual como: a) metafunção referencial; b) metafunção interpessoal; c) metafunção composicional, respectivamente.

A noção de função e de metafunção da linguagem mais tarde, portanto, foi recontextualizada em Fairclough (2003), enfocando os significados do discurso como significados representacional, identificacional e acional, conforme quadro abaixo:

LSF (Halliday, 1991)	GDV (Kress e van Leeuwen 1996)	ADC (Fairclough 2003)
Função Ideacional →	Metafunção Referencial →	Significado Representacional
Função Interpessoal →	Metafunção Interpessoal →	Significado Identificacional
Função Textual →	Metafunção Composicional →	Significado Acional

Quadro1: Relações ente LSF, GDV e ADC

Adaptação da LSF na GDV e recontextualização na ADC, elaborado pelas autoras.

A equivalência indicada no quadro se pauta no papel que a linguagem desempenha na vida das pessoas como atores sociais, nas necessidades e interesses nos quais ocorrem o processo de significação como parte da constituição das práticas sociais.

A perspectiva semiótica, em diálogo com as metáforas, com as formas de representação e a ADC, concentra-se em perceber os modos como os recursos semióticos são utilizados no texto multimodal para compreender como a produção de significados ocorre intrinsecamente ligada às escolhas sociais, às marcas políticas, às lutas de poder e, por isso, essa tríade teórica constitui-se balizadora para a análise do texto selecionado.

4 | O ARRANJO DOS SIGNIFICADOS NO CORPUS

O texto escolhido para análise faz parte do jornal “ACapa”, publicado no dia 05 de maio de 2016. Esse jornal descreve-se como “um jornal sem jornal” e classifica-se como “a primeira página que você não vê no jornal que você lê”.

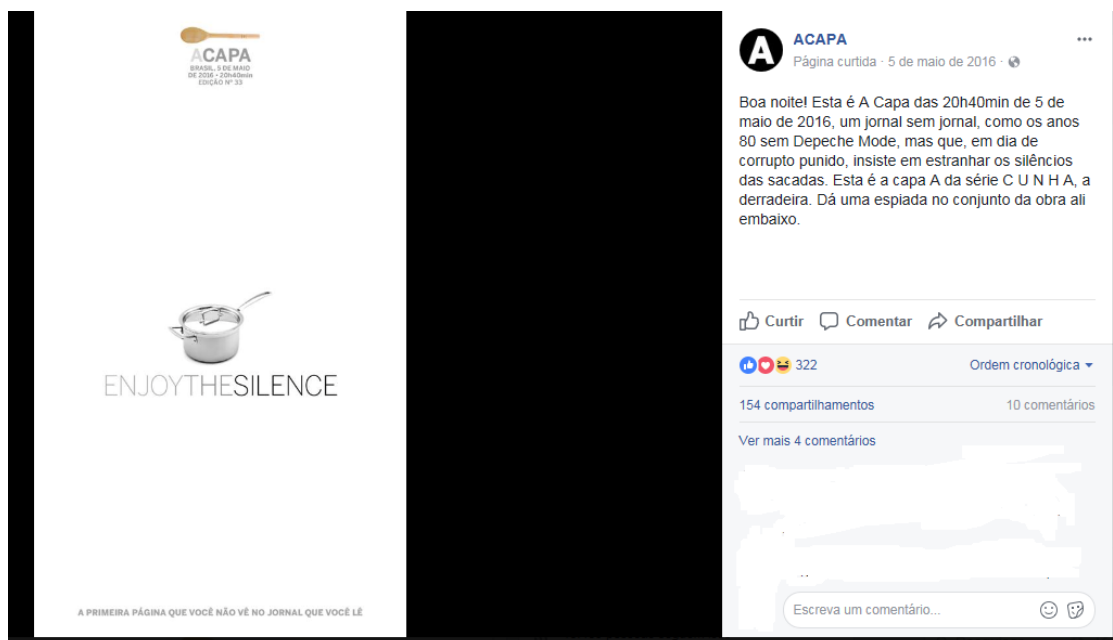
O meio de distribuição do jornal “ACapa” são as redes sociais como o *Facebook* (www.facebook.com/acapabr), *Instagram* (www.instagram.com/acapabr), *Twitter* (www.twitter.com/acapabr), *Tumblr* (www.acapabr.tumblr.com), *Pinterest* (www.pinterest.com/acapabr), *Snapchat* (*acapabr*), *Email* (acapabr@gmail.com) e *Site* (<http://www.acapabr.tumblr.com>).

O jornal “ACapa” foi fundado em 23 de março de 2016. Apresenta conteúdo pautado nos acontecimentos atuais da sociedade e, a maior parte deles, com enfoque político, sem abrir mão da criatividade peculiar da expressão visual e também jornalística. Cabe ao leitor inferir conexões entre o conteúdo da capa e a realidade dos noticiários e manchetes de outros jornais.

A opção de análise, dessa maneira, centra-se na construção de significados, permeados pelas metáforas visuais que estão representadas no recorte específico do jornal que foi publicado no *Facebook*, em 05 de maio de 2016.

A seguir, empreendemos a análise do *corpus* selecionado, iniciando à luz da Gramática de Design Visual, em seguida, Análise de Discurso Crítica e, por fim, as considerações relacionadas às metáforas da vida cotidiana com enfoque nos significados representacionais, apontados no decorrer da análise.

Análise: O que pode ser visto na panela?



Texto 1 - ACapa, 05 de maio de 2016

(fonte: <https://www.facebook.com/acapabr/photos>)

À esquerda, há poucas palavras escritas e o destaque foi dado à imagem da panela, objeto comum na sociedade brasileira, utilizado especificamente, até a conjuntura histórica representada no texto, para cocção de alimentos. À direita, o destaque é para o texto verbal transcrito a seguir.

“Boa noite! Esta é ACapa das 20h40min de 5 de maio de 2016, um jornal sem jornal, como os anos 80 sem Depeche Mode, mas que, em dia de corrupto punido, insiste em estranhar os silêncios das sacadas. Esta é a capa A da série C U N H A, a derradeira. Dá uma espiada no conjunto da obra ali embaixo”.

Análise à luz da Gramática do Design Visual



Figura 1 – Circuito visual

Iniciamos pelo recorte do texto ilustrativo, especificamente multimodal, o qual foi denominado, com intuito de destaque do tópico, como “circuito visual”. O texto em questão apresenta relação de complementariedade entre o texto escrito e a imagem centrada na **panela**, que foi entendida por nós como representação metafórica de uma classe social brasileira.

No texto da figura 1, observa-se a imagem de uma panela que representa a metáfora da classe média brasileira.

Quanto ao significado representacional

À luz da GDV, as metafunções realizam suas representações dentro de esquemas específicos. Assim, considerando a metafunção **representacional**, a exemplo da estrutura linguística, a representação dos participantes, incluindo os “abstratos”, em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos que trazem significados a serem apreciados como ação e acontecimento e transformação.

Portanto, a representação dos *participantes*, ao lado de outros elementos composicionais e estruturantes como os *processos* e as *circunstâncias*, nos textos multimodais, exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõem.

Com base nessa concepção, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) apontam em termos de estruturas visuais como **narrativas** e **conceituais**. As narrativas

caracterizam-se pela dinamicidade, pois se inserem na experiência material de mundo do fazer e do acontecer.

De acordo com os autores, as estruturas narrativas relacionam-se com as ações dos **participantes** que podem ser coisas ou pessoas e que se caracterizam por estruturas visuais as quais se realizam por meio de processos de ação e de reação, sejam mentais e/ou verbais.

Quanto às estruturas **conceituais**, elas são estáticas, desprovidas de relações espaciais e direcionais, cujos participantes são representados com significações de forma atributivas e a elas podemos atribuir valores. Situam-se na experiência de ser e de existir no mundo, conforme Kress e van Leeuwen. (2006, p. 59).

O foco está na imagem analisada se estabelece então, nos **atributos e identidades** dos **participantes** e suas características configuram-se a partir da disposição de sua apresentação em uma relação de parte ou todo e de detalhamento do pano de fundo, cores e do contexto histórico de criação.

Considerando, então, os conceitos de Kress e van Leeuwen, na Figura 1, o **participante** representado em destaque é uma panela. Essa representação é tipicamente **conceitual**, pois indica um processo de relação entre a identidade (o que é?) e a noção de pertencimento de classe social (quem a usa?) que adota tal objeto para manifestações políticas (para que a usa?). No caso, pode-se inferir que os atributos do objeto representado estão relacionados à atuação política de certa classe social. A representação que ocorre com apenas uma panela tampada e isolada, no centro do texto, nos conduziu ao processamento da interpretação de um posicionamento passivo e enfraquecido, especialmente, nessa data de publicação.

A representação **conceitual** da panela ocorre por **processo simbólico** e faz referência ao movimento social denominado **panelaço**. Os panelaços são manifestações, previamente organizadas, de cunho crítico ao governo e nesse movimento a população, sentindo-se insatisfeita, exige mudanças nas lideranças políticas. Atualmente, as redes sociais são usadas como o principal meio de comunicação para que as pessoas se articulem em manifestações dessa natureza. O texto imagético estabelece uma relação de complementariedade com o texto de apoio escrito que vem na sequência.

Quanto ao significado interacional

No que se refere aos **recursos visuais**, Kress e van Leeuwen (2006) apontam que a metafunção **interacional** instancia relações entre produtor, produto e observador, podendo ocorrer na forma escritor, texto, leitor, extensivo a todas as formas alusivas à produção e recepção de texto

No desempenho de seu papel, o produtor constrói a representação a ser interpretada pelo leitor que traduz os possíveis significados apresentados pelas imagens, conforme os contextos sociais em que são utilizadas. Assim, as relações de interação significam-se, conforme as realizações visuais, como o **contato** (oferta ou

demanda), a **distância social** (plano fechado e plano aberto), a **perspectiva** (frontal, oblíquo e vertical) e **valor** (natural e sensorial), em acordo com a GDV de Kress e van Leeuwen. (1996, 2006).

A **perspectiva** frontal e a **dimensão** reduzida da panela pode indicar uma atitude subjetiva do produtor do texto em relação ao caráter ideológico que estabelece distanciamento do participante representado em relação aos manifestantes que a utilizam.

Há também a possibilidade de observar o cabo da panela que aparece em ângulo oblíquo, no posicionamento diagonal em relação ao leitor. Isso pode ser analisado como a intenção de direcionar o olhar do leitor da direita para a esquerda e de cima para baixo num movimento descendente, tendo em vista que a maior proporção do objeto representado, mesmo estático, encontra-se nessa direção. Parece ser um indício de que o movimento panelaço inicia o processo da decadência política do país.

Quanto á composição do texto

A Metafunção composicional, segundo os pressupostos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), descreve a organização espacial dos elementos, observando valores informacionais que podem ser representados pelo recurso do enquadramento, **moldura**; **saliência** e **projeção**, com base no posicionamento dos elementos como **esquerda** ou **direita** em uma relação de **dado** ou **novo**; **topo** ou **base**, em relação ao que é **real** ou **ideal**; **centro** ou **margem** com relação à informação **principal** e informação **complementar**; na relação entre os elementos da imagem como **interligadas** ou **segregadas**; nas estratégias para dar maior ou menor destaque a certos elementos como **tamanho**, **cores** e posicionamento em **primeiro** e **segundo plano**.

No que se refere às categorias composicionais que se apresentam na figura 1, observa-se que a **cor** do plano de fundo é o branco e a cor esmaecida, acinzentada da imagem da panela parece revelar certo enfraquecimento da mobilização civil. No **centro** da moldura está posicionada a imagem destaque da panela, em primeiro plano, por ser a informação principal do evento que idealizou a criação do texto: o panelaço.

Ainda quanto ao **posicionamento**, a centralidade da panela sugere a metáfora como informação **nova** e o texto “*Enjoy the silence*” como a informação **dada**.

Quanto ao texto escrito, está claro, centralizado ao topo da página, revelando a circunstância de tempo (em maio de 2016) e espaço (Brasil) e é nesse contexto que o evento se desenvolve. O texto “*Enjoy the silence*” é complementar à imagem e faz referência ao posicionamento político da classe social retratada, complementa a ideia representada pela panela tampada como a classe social silenciada.

Quanto à categoria das **cores**, observa-se que o enunciado aparece em escala de cinza em tons esmaecidos, denotando enfraquecimento e negligência de qualquer reação da classe social representada diante do evento político situado no texto escrito introdutório.

A escala de cinza do enunciado evolui até a cor preta, dando destaque à palavra “*silence*”. Esse destaque pode ser compreendido como referência e reforço à omissão, à indiferença e à inércia da classe média brasileira naquele momento político. Aqui, observa-se um certo caráter de julgamento subjetivo interpelado pelo produtor do texto que de forma ambígua e irônica questiona o posicionamento dos participantes.



Além disso, a colher e pau que acompanha o nome do jornal, no topo da página, representa a marca dos próprios produtores do texto, o que sugere um protesto por meio da ação de bater a colher nas panelas como forma de manifestar seu descontentamento com a inércia da sociedade brasileira em relação ao contexto social e político do país.

Panelinha social: uma metáfora orientacional

Lakoff e Johnson (2002) consideram que as metáforas estão diluídas no pensamento e na vida cotidiana e são materializadas por meio da linguagem. De acordo com os autores, a metáfora reproduz algo presente na consciência, duplica sua representação num contexto diferente do usual e recorre à imaginação para estabelecer a relação semiótica entre o fato apresentado e o contexto de apresentação.

A metáfora consiste, então, em uma imagem mental que envolve processos de assimilação do signo que representa o objeto de referência, em uma relação de significação que ocorre entrelaçada ao contexto e que aciona na mente do leitor concepções da realidade.

Sob essa perspectiva, no texto em análise, a representação da panela está para as classes sociais como a simulação de uma relação reflexiva e transitiva da realidade. O signo ‘panela’ remete a uma imagem mental e relaciona o seu conceito ao barulho como aspecto desse signo, o que direciona a relação metafórica entre a panela e determinada classe social brasileira e reporta também ao “panelaço”.

O jornal e a classe média, ambos, se identificam com o movimento do “panelaço”, uma vez que a colher de pau corresponde ao jornal. Isso ocorre em um processo de representação mental verbal e visual que é articulado no âmbito discursivo como uma atividade inerente aos textos e discursos sociais.

A apresentação das imagens da panela e da colher de pau não pode servir como meio de reflexão sobre elas mesmas, mas amparam-se no texto verbal para a construção do significado metafórico. Ambos, imagem e texto, estão intrinsecamente

ligados numa relação de complementariedade.

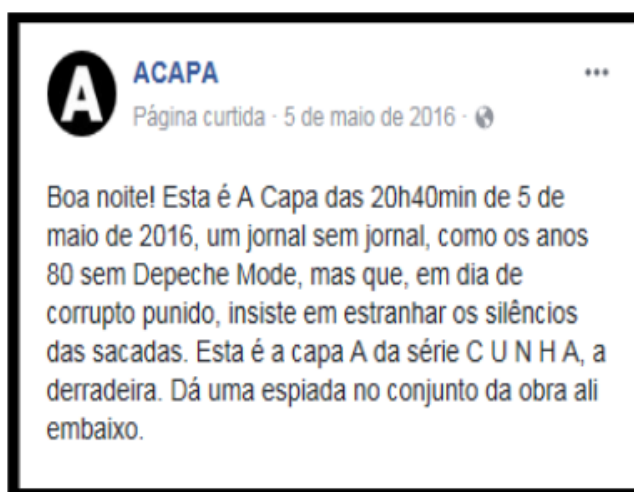
Segundo as categorias das metáforas orientacionais listadas por Lakoff e Johnson (2002), a que se relaciona ao texto analisado é “ter controle ou força é para cima; estar sujeito a controle ou força é para baixo”. A metáfora estabelecida na imagem sugere força política e controle da situação concentrada na imagem da panela e transfere o poder de decisão para os participantes representados: o jornal e a classe média.

A opção, portanto, de utilizar, as panelas para fazer barulho como forma de protesto é positivo, é para cima, é a reação que se espera da classe média brasileira. Ou ainda que, tomar para si uma colher de pau como instrumento de provocação é para cima, significa atitude positiva, ao passo que deixar a panela tampada, silenciada é para baixo, significa uma atitude negativa.

O que tem na panela?

Toma-se como objeto de análise o seguinte texto introdutório transcrito abaixo:

“Boa noite! Esta é ACapa das 20h40min de 5 de maio de 2016, um jornal sem jornal, como os anos 80 sem Depeche Mode, mas que, em dia de corrupto punido, insiste em estranhar os silêncios das sacadas. Esta é a capa A da série CU N H A, a derradeira. Dá uma espiada no conjunto da obra ali embaixo.”



O texto faz referência à *Depeche Mode*, uma banda inglesa de música eletrônica e *rock* dos anos 80. A referida banda lançou em 1990 uma música intitulada *Enjoy the Silence*, um das canções mais bem sucedidas da banda, no álbum *Violator*, na qual os autores fazem alusão à trivialidade das palavras. O título da música serviu de inspiração para a composição da capa do jornal de 05 de maio de 2016. Também relaciona a necessidade de um jornal para relatar todos os acontecimentos políticos e sociais daquele dia. Isso é observado na expressão “um jornal sem jornal, como os anos 80, sem *Depeche Mode*”. Além disso, o texto faz alusão ao contexto político do dia 05 de maio de 2016, no qual o deputado federal Eduardo Cunha que foi afastado do cargo de Presidente da Câmara pelo Superior Tribunal Federal por ser réu em uma ação penal com o trecho “esta é a capa A da série CUNHA”. Ainda com a expressão

“em dia de corrupto punido”, o texto sugere a possível condenação de Cunha na ação penal em que, naquele momento, ainda era julgado.

O jornal, nessa produção, evoca também o movimento “panelaço” direcionando sua convocação às “sacadas” no trecho “insiste em estranhar os silêncios das sacadas”.

O olhar da Análise de Discurso Crítica

Para os estudos do discurso, Fairclough (2001) explica que uma abordagem discursiva crítica está pautada não só na descrição da prática discursiva, mas também ao mostrar como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

Nessa perspectiva, o jornal faz uso da intertextualidade e evoca termos de uso em outros meios sociais como em manifestação popular, estabelecendo uma interação entre o jornal e a classe média na medida em que os representa como uma panela esmaecida e tampada, metáfora para a classe média brasileira e uma colher de pau como a logomarca do jornal.

O termo intertextualidade foi aplicado por Fairclough (2001), para assegurar a sua potencialidade para a ADC, pois, segundo o autor, “não há enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 133) e, é dessa forma que ocorre a reestrutura de convenções existentes como o caso da “panela”.

O texto multimodal, mediado pelas redes sociais, com a característica apresentada pelos editores de “ACapa” implica uma criteriosa seleção dos leitores que terão acesso aos significados do conteúdo. Isso ocorre não só pelo meio de veiculação do jornal, mas também pelas referências e inferências sugeridas pela composição dos textos. Como por exemplo, a menção à banda *Depeche Mode* e às sacadas vazias.

Essa pode ser considerada uma estratégia discursiva que seleciona o perfil do leitor que poderá ter amplo acesso à informação e aos processos de significação do texto. O posicionamento indica a disposição política e ideológica dos produtores do texto e marginaliza os leitores e cidadãos que não têm acesso ou que discordam desse ponto de vista, pois insinua certo empoderamento da classe média e da mídia.

Sob a ótica dos estudos do discurso, o evento social representado é o “panelaço” no qual os participantes mostram-se ora em posição passiva quando retratados pela panela tampada e silenciada, ora como ativos quando reproduzidos pela colher de pau que incita uma provocação.

Esses atributos reforçam uma significação social e ideológica estável no contexto histórico no qual as manifestações populares de oposição ao governo se mostram bastante polarizadas e conduzem à inferência de uma luta de classes e, por vezes, parecem um tanto manipuladas pela mídia. São manifestações que se pode questionar a legitimação enquanto ato político consciente e direcionado. É como se os participantes não tivessem dimensão da real motivação e envolvimento com a realidade política do

país. Esta incongruência está de acordo com o que pensam Machin e van Leeuwen (2007) ao afirmarem que as mensagens refletem as diferenças, as incongruências e os embates presentes na sociedade.

Ainda, com base na ADC, Fairclough (2003) elucida que estilos são maneiras de identificar a si e aos outros, o que pressupõe identidades sociais e individuais. No encadeamento do texto, os atores sociais são representados por uma panela tampada e uma colher de pau como forma de recontextualizar a negligência da classe média no que se refere à circunstância política do país e à provocação que o jornal faz a esta classe. Assim, a metáfora da panela delinea o perfil de identidade dos participantes, e também instiga a reflexão sobre a coerência entre as articulações das manifestações populares. Essas identidades dependem do contexto e influem uma oposição na sociedade na qual de um lado é considerado um grupo de nível elevado de empoderamento e consciência política e de outro está o grupo marginalizado. Tal posicionamento pode tornar a diversidade completamente invisível e pode ser um julgamento falho, na medida em que aponta apenas um ponto de vista, uma única categoria capaz de resolver o problema, o que segrega e exclui os cidadãos que não fazem parte da classe social representada, demandando, assim, práticas sociais de poder.

Sob o ponto de vista da produção e distribuição do texto, este foi institucionalmente organizado por um editor e por jornalistas colaboradores do jornal que definem estratégias e meios de consumo do texto, utilizando signos e significados culturalmente envolvidos e constituídos por meio de composições de conotação, metáforas e ironias. Logo, esse é um texto para fins de consumo por certa condição de leitores. São textos criados e propagados para servir a interesses e necessidades de poder e/ou empoderamento de instituições sociais. No entanto, há que se intuir qual foi o interesse e para que serve esta forma de representação em textos.

Consideramos que textos como esse trazem informações que tem consequências materiais e políticas, pois instrumentalizam mobilizações, e fazem provocações, além de sugerir uma identificação do leitor com o estrato social representado.

E POR FALAR EM PANEAS... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As publicações midiáticas fazem frequente uso de textos multimodais e para compreendê-las é preciso articular e interpretar a conjunção dos diversos modos semióticos que o texto apresenta com as condições de produção e situá-las no contexto social, histórico e político.

Os significados operam simultaneamente, nos textos multimodais, indicando padrões de experiência, interação social e posições ideológicas imbricadas nas escolhas acerca da realidade que é representada. O modo como essas representações se constituem no plano verbal e visual costuma ser permeado de metáforas as quais contribuem para a construção de identidades sociais.

Dessa forma, os recursos semióticos utilizados no *corpus* analisado induzem aos processos ideológicos de poder, evidenciando um contexto de manifestação política, tanto dos produtores do texto quanto dos receptores. Este poder foi observado na articulação das metáforas com as representações imagéticas e linguístico-discursivas em um contexto social e político numa relação de complementariedade e de significados.

Embora os produtores do texto, ao optarem pela panela tampada e qualificarem os participantes por meio do enunciado “*enjoy the silence*”, insinuem passividade, o contexto de significação, tanto da metáfora visual, quanto do texto escrito, evoca o movimento de manifestação. Assim, foi possível observar uma ambiguidade de significação, pois uma evocação pode motivar indivíduos simpatizantes das mesmas crenças e comportamentos, elaborados com posicionamentos políticos semelhantes a aderirem ao “panelaço”. O jornal, entretanto põe em questionamento a inércia dos representados pela panela tampada e com base nesse entendimento, pode ocorrer a dúvida sobre em quem recai a responsabilidade e o controle da manifestação: sobre a classe média retratada pela panela ou sobre a imprensa representada pela colher de pau, ou, ainda, por ambas.

Nesse processo, uma determinada classe social, caracterizada pelo seu poder econômico, é colocada em evidência, em detrimento das demais classes sociais, o que pode ser qualificado como um modo de exclusão de parte da sociedade civil como aqueles que leem esse tipo de texto e os que não leem o jornal “Acapa”.

REFERÊNCIAS

ACAPABR. Disponível em < <http://www.facebook.com.br/acapabr>>. Acesso em 16 e maio. 2016.

BATISTA, E. A. **Identidades de docentes brasileiros e suas representações discursivas em charges**. 191 páginas. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília. 2014.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília- UnB, [1992], 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.

- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- MACHIN, D.; van LEEUWEN, T. **Global genres**. In: MACHIN, D.; van LEEUWEN, T. *Global Media Discourse: a critical introduction*. London and New York: Routledge, 2007.
- SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem como representação visual e mental**. In: SANTAELLA, L.; NOTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- VAN LEEUWEN, T. **A representação dos atores sociais** In: PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.
- VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. In: *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- VIEIRA, J. A.; FERRAZ, J. A. **Percursos e avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade**. In: *Discursos Contemporâneos em Estudo* v.1, n.1. 2011.

ENTRE A FÉ E OS CONFLITOS: AS FACES DA IDENTIDADE CRISTÃ EM OS DEGRAUS DO PARAÍSO, DE JOSUÉ MONTELLO

Thiago Victor Araújo dos Santos Nogueira

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

Paloma Veras Pereira

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: Josué Montello (1917 – 2006), autor maranhense de intensa produção literária, imortalizou-se sobremaneira por sua vasta e rica obra, ao longo de sua extensa carreira. Dentre os diversos romances que escreveu, *Os Degraus do Paraíso* (1965) é tido como um dos mais expressivos, uma vez que encerra em seu bojo uma discussão profícua a respeito da religião, do exercício da fé cristã e da tolerância religiosa – ou ainda, da sua ausência – numa narrativa de cunho extremamente psicológico e social, em que cada tomada de decisão implica diretamente consequências definitivas aos personagens. A discussão presente no enredo traz à lume um embate entre duas correntes religiosas cristãs no Maranhão: o catolicismo – de profundas raízes na sociedade maranhense, consolidadas ainda no período colonial – e o protestantismo – corrente cristã estabelecida no país a partir do final do século XIX, divulgada e professada por missionários europeus. A discussão em torno da fé e da identidade religiosa promovida pela obra nos revela um solo fértil,

em que germinam disputas ideológicas em torno da “validade” ou da “veracidade” das formas de culto cristãs praticadas pelos personagens de Montello, que se identificam com determinada corrente religiosa, necessariamente, opondo-se às demais. Nesse sentido, objetivamos analisar, nos escritos montellianos, como se manifestam as identidades católica e protestante; além do conseqüente embate entre elas advindo das diferenças identitárias de cada forma de culto. Por fim, destacamos como se materializam as correntes religiosas citadas na trama do romance, ressaltando ainda as diferenças identitárias presentes nos discursos dos personagens.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Religião; Romance.

ABSTRACT: Josue Montello (1917-2006), an author from the Brazilian state of Maranhão, of intense literary production, immortalized himself for his vast and rich work throughout his long career. Among the many novels he wrote, *Os Degraus do Paraíso* (1965) is considered one of the most expressive, since it contains in his heart a fruitful discussion about religion, the exercise of Christian faith and religious tolerance - or, of its absence - in an extremely psychological and social narrative, in which each decision-making directly implies definitive consequences to the characters. The discussion in the plot brings

to light a clash between two Christian religious currents in Maranhão: Catholicism - deeply rooted in Maranhanean society, still consolidated in the colonial period - and Protestantism - a Christian current established in the country from the end of the 19th century, spread and professed by European missionaries. The discussion about faith and religious identity promoted by the work reveals a fertile ground in which ideological disputes arise around the “validity” or “truthfulness” of the Christian forms of worship practiced by the characters of Montello, who identify with religious trend, necessarily, opposing the others. In this sense, we aim to analyze, in the montellian writings, how Catholic and Protestant identities manifest themselves; besides the consequent clash between them arising from the identity differences of each form of worship. Finally, we highlight how the religious currents mentioned in the plot of the novel materialize, also highlighting the identity differences present in the speeches of the characters.

KEYWORDS: Identity; Religion; Novel.

1 | INTRODUÇÃO

Josué Montello, autor maranhense de intensa produção literária, imortalizou-se por sua vasta e rica obra ao longo da extensa carreira como ensaísta, teatrólogo, jornalista, escritor e professor. Membro da Academia Brasileira de Letras entre os anos de 1954 e 2006 – precedido nessa instituição, e na Cadeira nº 29, pelo teatrólogo Artur Azevedo –, Montello escreveu uma infinidade de textos dos mais variados tipos, de crônicas jornalísticas a romances, enveredando ainda pelos ensaios, peças teatrais e novelas, fazendo com que seus mais de 50 anos de produção literária fossem marcados pela pluralidade de obras e riqueza de temáticas.

Suas obras, que frequentemente adotam São Luís e o Maranhão como cenários, são marcadas pela detalhada descrição das paisagens urbanas, pelos fortes traços psicológicos de suas personagens e, principalmente, pela discussão de temas contundentes para a sociedade de sua época, como o homossexualismo, o adultério, a religião cristã, os elementos africanos e afro-brasileiros, entre outros. Montello foi vencedor de diversos prêmios ao longo de sua carreira, com destaque para os Prêmios Coelho Neto de Romance (1953) e Artur Azevedo de Teatro (1947), ambos concedidos pela Academia Brasileira de Letras. Além das diversas premiações, o reconhecimento do público mostrou-se bastante relevante, algo que poucos autores experimentaram ainda em vida, e Montello pôde ver ainda suas obras traduzidas para o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, entre outros. Atualmente, a fundação de cultura que leva seu nome mantém viva sua memória através da realização de eventos e divulgação de escritos, alguns inéditos, como seus diários. Além do trabalho de resgate dos escritos montellianos – que resultaram na reedição recente de *Os Tambores de São Luís*, e de outras obras que revelam a pluralidade da escrita de Montello – a Casa de Cultura Josué Montello promove a exposição de diversos itens e uma considerável participação em eventos e debates que giram em torno da produção montelliana, inclusive aqueles

promovidos no seio da academia, que, atualmente promove um considerável resgate das obras de Montello, em análises plurais e que enriquecem o escopo relacionado a esse imortal maranhense.

Dentre os diversos romances que compõem o escopo literário montelliano, *Os degraus do paraíso* (1965) é tido como um dos mais autobiográficos. Filho de Antônio Bernardo Montello, diácono da Igreja Presbiteriana Independente de São Luís do Maranhão, Montello atribui ao pai a liberdade que teve para escolher o caminho a ser trilhado em sua fé. Inicialmente, o autor seguiu os passos de seu progenitor e converteu-se ao Protestantismo, entretanto, já na fase adulta, abandonou a igreja protestante e aderiu ao Catolicismo, religião que professou até o fim de seus dias. As diferenças entre as liturgias e dogmas católicos e protestantes, os embates entre as duas vertentes religiosas na capital maranhense e as visões de fé e pecado que ambas preconizam são discutidos com afinco na obra montelliana, a qual constrói um cenário que resgata a religiosidade e o poder que as igrejas possuíam no imaginário popular do estado do Maranhão no início do século XX.

Assim, o romance *Os degraus do paraíso* encerra em seu bojo uma discussão profícua a respeito da religião, do exercício da fé cristã e da tolerância religiosa – ou ainda, da sua ausência –, numa narrativa de cunho extremamente psicológico e social, em que cada tomada de decisão, cada atitude executada implica diretamente consequências definitivas aos personagens. A discussão presente no enredo, que remonta ao início do período moderno da história humana, e aos desdobramentos advindos da Reforma Protestante (1517), traz a lume um embate entre duas correntes religiosas cristãs no Maranhão: o catolicismo – de profundas raízes na sociedade maranhense, consolidadas ainda no período colonial – e o protestantismo – corrente cristã estabelecida no país a partir do final do século XIX, divulgada e professada por missionários europeus.

A discussão em torno da fé e da identidade religiosa promovida pela obra nos revela um solo fértil, em que germinam disputas ideológicas em torno da “validade” ou da “veracidade” das formas de culto cristãs praticadas pelos personagens de Montello, que se identificam com determinada corrente religiosa, opondo-se, necessariamente, às demais. Nesse sentido, objetivamos analisar, nos escritos de *Os degraus do paraíso*, como se manifestam as identidades católica e protestante; além do consequente embate entre elas advindo das diferenças identitárias de cada forma de culto. Assim, para a compreensão do fenômeno identitário, tomaremos como base Silva (2012), Woodward (2012) e Bauman (2005), com vistas a destacar como se manifestam as correntes religiosas no romance montelliano no que tange às diferenças identitárias evidenciadas nos discursos dos personagens.

2 I “SOMOS ÁGUA DA MESMA FONTE”: FACES DA CONFLITANTE IDENTIDADE CRISTÃ NA OBRA MONTELLIANA

As questões identitárias caracterizam-se como um fenômeno de recente discussão e estudo, tendo pesquisadores e estudiosos que se debruçaram sobre o tema encontrado um campo fértil de análise, em que se desdobram diversos conceitos relacionados principalmente ao caráter social da identidade moderna. Segundo Bauman (2005), a discussão acerca da identidade só foi possível quando da ruptura da chamada *identidade nacional*, ou do processo de identificação promovido pelos estados-nação modernos, que já não conseguiam atender a uma demanda crescente por pertencimento em nível local do homem moderno. Assim, “ser francês” ou “ser italiano” já não era suficiente para abranger conceitos relacionados às escolhas individuais, relativos a gênero, raça, credo, levando a uma crise do sentimento de pertencimento do homem na atualidade.

No romance em tela, a relevância da questão supracitada é reforçada pelas atitudes dos personagens em afirmarem-se sobre os pilares da fé, tendo a identidade religiosa como marca identitária primeira, suplantando qualquer identificação com a nação que, naquele momento, havia há pouco firmado-se como independente e republicana. A obra, relevante por discorrer em seu bojo acerca da identidade cristã e da fé humana, tem por cenário a capital maranhense, na transição do século XIX para o XX. Na trama, somos apresentados a uma cidade, outrora rica e desenvolvida, em pleno marasmo social e econômico vivido por seus habitantes na virada do século. Nesse momento de franca decadência social, em que a economia declina vertiginosamente, a elite local tenta a duras penas garantir seus privilégios, mantendo o controle das instituições e garantindo a manutenção da ordem social segundo sua conveniência. Nesse ínterim, as identidades surgem como elemento a ser desbravado, conquistado e sobreposto a outrem, de modo que a homogeneidade das escolhas individuais seja sempre posta em relevância, tendo em vista que:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHERFORD, 1990, p. 19 e 20 apud WOODWARD, 2012, p. 18)

Observamos, portanto, em primeira instância, que somente podemos considerar o aspecto identitário a partir de seu caráter relacional, ou seja, “somos o que somos” por não sermos o “outro”. Tal fator será preponderante para o desenrolar da trama, tendo em vista que a discussão oriunda da afirmação das *marcas de diferença* torna o desenvolvimento dos fatos, na obra, um cenário de disputa e diferenciação. Por conseguinte, procuramos constantemente afirmar nossas escolhas a partir desse nível relacional, em que prevalecem as identidades que marcam a distinção, a diferenciação, tal como afirma Silva (2012, p. 82):

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Em outras palavras, as posições que assumimos, os elementos com os quais nos identificamos constituem nossas identidades, nos fazem pertencer a determinado grupo em detrimento de outros, nos levam a assumir um papel, a defender uma ideologia. Esse processo – ainda que não completamente consciente – faz surgir um conceito-chave para os estudos de identidade: a diferença:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. (SILVA, 2012, p. 81)

Entendida como aquilo que nasce ao lado da identidade, a diferença é fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo, tendo em vista que, ao definir-se como católico, o indivíduo, ao mesmo tempo, rejeita outras formas de culto, como o protestantismo ou o pentecostalismo, por exemplo. Essa diferenciação, na trama de *Os degraus do paraíso*, pressupõe um embate sobre a validade das demais formas de culto, tendo em vista que todas as correntes cristãs, oriundas das diversas reformas ou rompimentos promovidos no seio da igreja, defendem serem as “verdadeiras” formas de culto cristão. Identidade e diferença surgem, portanto, como criações culturais, em estreita relação com as forças e o poder, como nos revela Woodward (2012, p. 39):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de tal forma que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...]; eu/outro [...].

A discussão oriunda da diferenciação entre os conceitos de identidade – até então vista sob um espectro da relação com o social –, e da diferença, evolui necessariamente para o que autores consideram como o significado que dá sentido a nossa experiência ou, ainda, a marcação simbólica que nos permite o posicionamento enquanto sujeitos, dotados de características únicas: a representação. Esse conceito, bastante atrelado ao social, de modo geral, indica os lugares a partir dos quais podemos nos posicionar, de onde podemos falar (WOODWARD, 2012). Segundo a autora, a representação pode ser definida como:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2012, p. 16 e 17)

Por conseguinte, sem aquilo que podemos definir como o campo de manifestação dos significados, ou a representação, não haveria espaço na sociedade para materialização de nossas identidades, tolhendo-nos em nossas escolhas. Ainda, os sistemas simbólicos dos quais fala a autora podem ser entendidos, por extensão, como as diferentes formas de culto às quais escolhemos nos filiar, assumindo assim o conjunto identitário que nos difere dos “outros”, o daqueles que não compartilham de nossa crença. A religião, segundo Woodward (2012), é uma construção eminentemente social, em que grupos reproduzem práticas consideradas *sagradas*. Entretanto, como defende a autora, não existe nada que seja essencialmente sagrado, tendo em vista que os elementos e as faces do divino são simbolizados e representados como tais. A existência de um elemento inerentemente sagrado implicaria a aceitação universal – por todas as civilizações – do caráter metafísico de tal elemento, entendido aqui como um ser ou um objeto, um lugar. Com efeito, nas palavras da autora, a partir da leitura de Durkheim:

A religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que expressam realidades coletivas; os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recriar certos estados mentais nesses grupos (DURKHEIM apud BOCOCK & THOMPSON, 1985, p. 42 apud WOODWARD, p. 41, 2012)

Compreendemos, portanto, que a religião é um elemento essencial para a constituição da identidade do homem moderno, e ela, apesar de pressupor a aceitação e a tolerância como valores a serem praticados, leva à inegável diferenciação entre *nós* e os *outros*, entendidos aqui como praticantes de outras formas de culto religioso. Assim, entendemos a identidade como um elemento relacional, conforme anteriormente mencionado, inserida numa determinada prática social e estreitamente conectada à diferença.

A partir dos conceitos de identidade e diferença, situados num contexto em que a obra conduz-nos a um inevitável choque identitário entre católicos e protestantes, conhecemos Mariana e Ernesto, casal divorciado, pais de três filhos, que viviam num sobrado à Rua do Sol, onde, naquela época, Mariana dividia os dias com os filhos e duas criadas. Em meio ao período entre guerras, em que houve relativa paz no globo, uma doença de graves proporções surge, provocando devastação e morte por onde passava: a gripe espanhola. A pandemia de Gripe Espanhola, ou ainda *Influenza A* (1918 – 1919), dizimou milhões de pessoas à época. De grande propagação e alta taxa de mortalidade, a doença dizimou quase que a totalidade de diversas cidades no globo, chegando ao Brasil a bordo de navios vindos da colônia francesa de Dakar:

Até que uma noite, no começo de outubro, a Morte entrou de manso pelas ruas tortas que se esgueiram para o mar, escondida no corpo de um marujo de olhos em brasa e andar gingado. Dias depois a cidade lhe sentiu a presença sinistra, os primeiros esquifes roxos que saíram das casas do meretrício para o cemitério, à noite, sem acompanhamento, sob o olhar das lívidas lâmpadas elétricas. (MONTELLO, 1986, p. 21).

Com efeito, a presença da doença e da morte serão peças fundamentais para o desenrolar das ações na trama, as quais, inevitavelmente, têm na fuga e no medo de sua própria mortalidade suas maiores motivações. Com a evolução dos atos, Teobaldo – filho mais novo do casal, em sua primeira aventura pela cidade desacompanhado – acaba sofrendo um acidente que o vitima, enquanto suas irmãs Morena e Cristina jaziam doentes, acometidas pela gripe. Nesse momento, é fundamental compreendermos o contexto em que somos inseridos, pois convém ressaltarmos que Mariana era extremamente católica, desenvolvendo o Complexo de Jocasta, num amor obsessivo pelo filho mais novo. A superproteção da mãe fraqueja no momento em que o filho, que se preparava para entrar no seminário e se ordenar padre, vai à missa sozinho e acaba atropelado, vindo a falecer. Nesse momento, o clímax da trama é atingido, para que o desenrolar dos acontecimentos nos revele uma narrativa centrada na figura de Mariana e na disputa ideológica provocada pela sua renúncia à fé católica e conversão ao protestantismo que surgia na cidade de São Luís, no início do século.

Com efeito, a evolução da trama nos apresenta uma personagem cuja vida foi marcada pelo sofrimento, apesar de sua fé professada na Igreja Católica. Mariana, após a morte do filho mais novo, também é acometida pela gripe espanhola e, por pouco, não parte também do plano terreno. Em seus dias de recuperação, reclusa em seu quarto no sobrado, sua única companhia era Abigail, enfermeira designada pelo doutor Luna para cuidar da enferma em casa. A enfermeira, após revelar-se evangélica, demonstra clara intolerância com as práticas consideradas sagradas para a fé católica. Sua primeira atitude é justamente a de apagar as velas acesas momentos antes por Cristina:

E seu primeiro cuidado, assim que entrou na alcova e olhou a doente, foi apagar com um sopro as velas bentas do oratório, que Cristina, momentos antes, tivera o cuidado de acender. (MONTELLLO, 1986, p.89).

Assim, tem início a disputa motivada pela fé entre ambas as correntes religiosas. Constantemente, o conflito motivado por católicos ou protestantes resulta na afirmação da identidade religiosa assumida pelo personagem, de modo que ele enxerga a própria vertente como única forma válida de alcançar a graça divina. Convém mencionarmos que o Catolicismo presente na sociedade maranhense possuía profundas raízes no imaginário popular, tendo em vista o fato de a Igreja ter aportado em solo brasileiro desde a colonização. O Protestantismo, por sua vez, considerava uma heresia a sacralização do território brasileiro ao Catolicismo, acreditando que semelhante corrente religiosa desobedece aos mandamentos divinos expressos no livro sagrado. O embate firmado entre ambos resulta numa profunda segregação entre seus fiéis, acarretando, não raro, ataques pessoais e ameaças proferidas durante os diálogos. Araújo (2012, p. 184) discorre sobre o que seria a situação de conflito inicial entre essas correntes:

De certa forma, para o catolicismo, a permissão da entrada de católicos no Brasil representava uma profanação do seu espaço sagrado. Para o protestantismo, por outro lado, era o catolicismo como religião oficial que representava a profanação.

O impasse se instalou. [...] dentro de um contexto maior, a interpretação religiosa estava fundada na necessidade protestante de ressacralizar o que o catolicismo havia profanado.

O que consideramos como o conflito inicial vai, necessariamente, permear toda a narrativa, tendo em vista que não há, por parte dos protestantes, sobretudo, uma tentativa de diálogo. Assim, devido ao caráter proselitista próprio das doutrinas cristãs, o desenvolvimento das ações na trama nos leva a uma disputa em que o “outro” precisa necessariamente ser combatido, numa clara demonstração de intolerância. Cabe ressaltarmos ainda que a afirmação da identidade religiosa ocorre principalmente a partir da diferença, conforme mencionado anteriormente. Para tanto, é necessário se identificar como pertencente a determinada corrente religiosa, excluindo-se as demais como elementos válidos de contato com o sagrado. A identidade protestante no romance pode ser melhor visualizada nos dizeres do Reverendo Tobias – pastor protestante responsável por ser o “guia espiritual” de Mariana na narrativa – quando afirma ser a religião católica uma profanação das escrituras sagradas: “A Bíblia é uma só, D. Mariana. A diferença entre protestantes e católicos é que nós, protestantes, seguimos fielmente a Bíblia; eles, os católicos, não.” (MONTELLO, 1986, p. 108)

Temos, por conseguinte, a afirmação da identidade a partir da diferença de forma bastante evidente no discurso do reverendo. A diferença surge, portanto, como elemento de segregação, construída através do seio social e legitimada pela autoridade revestida na figura do reverendo em questão, algo corroborado por Woodward (2012, p. 49): “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como os “outros” ou forasteiros”.

A respeito da diferenciação das doutrinas em questão, convém mencionarmos que outras passagens ilustram a segregação praticada pelos fiéis de ambas as religiões. Tendo em vista que não havia entre as doutrinas uma premissa de igualdade na devoção a um único Deus, cada uma das correntes cristãs tomava para si a legitimidade de ser o único caminho para a salvação, anulando qualquer possibilidade de tolerância. Reverendo Tobias assim afirma:

A Igreja Católica Apostólica Romana, que obedece diretamente ao Papa a quem consideram como santo e infalível, será a verdadeira Igreja de Cristo? Não! [...] quem diz é a Palavra de Deus. (MONTELLO, 1986, p. 138)

[...]

A verdadeira Igreja de Cristo é a que segue rigorosamente o que se acha neste santo livro. (*idem*, p. 139)

Segundo esse líder religioso, a adoração católica a imagens de santos e a sua exposição num espaço sagrado representam uma profanação aos escritos bíblicos, que condenam explicitamente a adoração a imagens de barro por ferir os mandamentos bíblicos e por configurar-se como uma adoração a ídolos, condenada por Jesus Cristo. Nesse ínterim, o reverendo afirma a diferença dogmática fundamental como o maior

dos elementos de diferenciação das correntes religiosas em foco:

A imagem não passa de um mero ídolo de barro, sem poderes para operar milagres! Deus é quem tem esses poderes. E só a Ele é que devemos render culto [...] e como a misericórdia de Deus é infinita [...] o Senhor não se limitou a salvar seu filho D. Mariana. O que o Senhor quer agora, com a sua imensa bondade, [...] é salvar a senhora, para unir novamente a mãe e o filho na mansão celestial! (MONTELLO, 1986, p. 140)

Não farás para ti imagem de escultura, nem figura alguma de tudo que há em cima no Céu e do que há embaixo na terra, nem de coisa que haja nas águas embaixo da terra. Não as adorarás nem lhes darás culto.” (*idem*, p. 139).

[...] E quem a induziu a esse erro gravíssimo? A Igreja Católica Apostólica Romana! Sim! A Igreja, que não somente pratica, mas sobretudo estimula o culto às imagens, transgredindo assim uma proibição expressa do Criador! (*idem*, p. 139, *grifos nossos*).

O reverendo utiliza-se, ainda que inconscientemente, da diferenciação, determinando, assim, que católicos *adoram* imagens de barro, e apenas os protestantes são verdadeiramente servos de Deus. Stuart Hall (2012), a partir da leitura de Derrida e outros, revela com propriedade que destacar o significado positivo de qualquer identidade implica necessariamente na relação com o que ele chamou de *exterior constitutivo* ou o elemento externo que faz oposição à identidade em questão:

Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído. (DERRIDA, 1981; LACLAU, 1990; BUTLER, 1993). (HALL, 2012, p. 109).

Assim, é relevante mencionarmos que constantemente os dizeres de cada personagem da trama evocam o *exterior constitutivo*, pois é necessário recorrer ao outro para afirmar-se, diferenciar-se. A identidade protestante mencionada pelos discursos presentes na narrativa só se manifesta no social a partir da perspectiva de que *protestantes são protestantes*, o que nos permite afirmar, dessa forma, que *protestantes não são católicos*, ou seja, as práticas, os dogmas e todos os demais elementos ritualísticos adotados pela liturgia católica são rejeitados pelos protestantes.

No tocante ao conjunto formado pelos católicos na obra, temos na figura de padre Galvão seu maior expoente. Ordenado padre da paróquia frequentada por Mariana e suas filhas, antes da conversão à doutrina protestante, padre Galvão possui temperamento ameno, é grande amigo da filha mais nova, Cristina, e intercede por ela quando decide seguir o noviciado para se tornar freira num convento na Bahia. Padre Galvão inclusive acompanha Ernesto, ex-marido de Mariana e pai das crianças na trama, quando ele é acometido por derrame cerebral que paralisa parte do corpo e compromete suas funções motoras, deixando-o aprisionado a uma cama.

Ressaltamos, dessa maneira, que diversos críticos e estudiosos da obra montelliana defendem o romance *Os Degraus do Paraíso* como o mais autobiográfico da literatura de Josué Montello. O autor, nascido em berço protestante, professou

essa vertente religiosa por diversos anos em sua vida até finalmente abandonar o protestantismo e se converter ao catolicismo, religião que seguiu até o fim de seus dias. A figura caricata do Reverendo Tobias e o tom conciliador e complacente de padre Galvão foram inspirados por figuras com quem Montello conviveu ao longo de sua vida, segundo o autor, em uma de suas entrevistas.

Vítima de grande repulsa por Mariana após a conversão ao protestantismo, o pároco dedica-se à função de solucionar os conflitos advindos da relação entre a protagonista e Cristina, cuja intenção de se unir ao convento na Bahia foi desde o princípio revelada. Apesar dos protestos de Cristina e de sua tentativa de defesa da sua escolha religiosa, Mariana é implacável e decide por converter as filhas – ainda que à força – à igreja protestante, algo que motiva grandes disputas ideológicas na narrativa.

A solução do conflito vivido por ambas – Mariana e Cristina – demonstra as diferentes visões do divino, do sagrado, oriundas das diferentes formas de culto cristão presentes na obra: Cristina segue para a Bahia e inicia seu noviciado, enquanto Mariana a repudia até o fim de sua vida, que dedica à memória de seu falecido filho. Padre Galvão busca solucionar o conflito entre ambas através de uma carta endereçada a Mariana, cujo texto demonstra com propriedade a visão dos católicos na obra que, de modo geral, entendem serem todos irmãos em fé, filhos do mesmo Deus e discípulos de Jesus:

Logo às primeiras linhas na letra miúda e deitada do padre, a surpresa destas palavras: “A senhora faz bem em ir ao encontro de Deus na igreja do Reverendo Tobias. Antes assim. Tirando os excessos e os erros da igreja dele e da minha, nossa origem é uma só: a palavra Cristo. O que me afligia, ao considerar a crise que se instalou no espírito da senhora após a morte do Teobaldo, era que terminasse voltando as costas a Deus, descrente de tudo. Felizmente isso não aconteceu. Sei que a senhora vai se surpreender com esta minha aprovação. Mas a verdade é que, se os padres católicos e os pastores protestantes pusessem de lado as respectivas intransigências, haviam de reconhecer que somos águas da mesma fonte, que tomaram rumos diversos e por vezes se toldaram pelo caminho”. (MONTELLO, 1986, p. 203)

Entendemos que, para o padre, a negação da figura do divino consiste em uma transgressão que não pode ser cometida pelo homem. Ademais, optar por adotar a religião protestante como meio para se chegar ao sagrado parece ser, ainda nas palavras do pároco, uma forma de “ir ao encontro de Deus”, ainda que essa seja uma vertente divergente, claramente opositora da religião católica. Dessa maneira, destacamos que a identidade católica manifestada pelo padre em seu discurso se materializa na trama social de modo a buscar não a *diferença*, ou o elemento que afasta as doutrinas, mas o comum ou aquilo que as aproxima. Essa mesma identidade pressupõe – antes de considerarmos o caráter *identidade protestante* contra *identidade católica* – que todos são primeiramente cristãos, unidos em fé sob a criação do mesmo Deus, sujeitos às mesmas leis e irmãos em Cristo. Essa identidade proposta pelo religioso pode ser entendida ainda como uma *identidade maior*, que abrangeria as

diversas correntes ideológicas cristãs, colocando-as sob a mesma perspectiva.

Com efeito, o mesmo líder religioso se utiliza das escrituras sagradas para afirmar sua identidade, tal qual o pastor protestante. Numa interpretação pessoal de seus versos, o padre afirma que todas as modalidades de Cristianismo levam a Cristo:

Além disso, sou de opinião que, assim como todos caminhos levam a Roma, todas as modalidades de Cristianismo hão de levar ao Cristo. [...] É a procura daquela unidade que o próprio Cristo nos recomendou, conforme podemos ler no *Evangelho de São João*, capítulo 17, versículos 21 a 23. (MONTELLO, 1986, p. 378)

Assim, temos, na narrativa, a presença de duas formas distintas de identidade cristã, que se interpelam e se relacionam no seio social, campo dos embates ideológicos travados por essas identidades. Padre Galvão e Reverendo Tobias, ambos líderes religiosos, afirmam e reafirmam suas identidades a partir da diferença, da relação com o outro, e são exemplos do conflito provocado pela intolerância e incompreensão da identidade de outrem. Ambos demonstram que a identidade, em especial a religiosa, somente se manifesta a partir de seu caráter relacional, em que uma possibilidade exclui ou invalida as demais, ainda que padre Galvão adote um tom conciliatório, baseado na identidade cristã acima das demais, conforme mencionado. É fundamental ressaltarmos também que a presença de ambas as identidades pressupõe a ausência ou silenciamento das demais – tais como a identidade espírita, das religiões afro-brasileiras, entre outras –, tendo em vista serem apenas as correntes cristãs as responsáveis pela salvação e perpetuação da alma humana.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu texto *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*, citado nesse artigo, a autora Kathryn Woodward rememora o texto do escritor e radialista Michael Ignatieff sobre o conflito provocado pelo fim da antiga Iugoslávia, dissolvida em diversas nações. Na obra, observamos que o miliciano sérvio se define como “lixo dos Balcãs” assim como os croatas e entendemos que o combatente, acima da diferença provocada pela questão identitária, compreendeu, mesmo inconscientemente, que há uma *identidade maior* que pressupõe as identidades menores, ou locais, como a identidade sérvia ou croata. Essa identidade maior, pejorativamente, é descrita por ele como a de rejeitos, expatriados nos Balcãs.

Na mesma esteira, conforme observamos na análise da obra *Os Degraus do Paraíso*, existe uma identidade maior, que engloba todas as demais questões identitárias com as quais podem se deparar aqueles que professam as diversas vertentes da religião cristã: a identidade cristã, propriamente dita. Entendemos assim que, apesar de tal identidade religiosa ser de conhecimento dos sujeitos citados por nosso estudo, não é levada em consideração quando o que se pretende é destacar a diferença, ou o exterior constitutivo, para legitimar as práticas e doutrinas da corrente religiosa a que se pertence. Existem, portanto, duas vertentes, ou duas identidades

religiosas presentes na obra: a identidade católica e a identidade protestante, e o que marca a relação estabelecida por ambas é justamente a diferença como elemento motivador, em que uma busca se legitimar a partir da negação, da inviabilização da outra.

Esse antagonismo protagonizado pelas identidades em questão pode ser descrito com propriedade por Hall (2012), que revela que não há unificação, ou unidade nas identidades, mas fraturas ou fissuras. Essas vertentes identitárias assumem práticas e discursos claramente antagônicos na obra analisada e resumem-se ao conflito como cerne de suas relações.

Dessa forma, é relevante mencionarmos a importância dos estudos relacionados a tais temas, a saber: religião, religiosidade, fé e identidade, para que possamos compreender como cada um desses tópicos dialoga para a compreensão das paixões humanas, principalmente no que tange às visões do sagrado e das identidades daí advindas. A sacralidade e a legitimidade das formas de culto, e a intrínseca relação que essas estabelecem com outras maneiras de busca do sagrado e das manifestações de fé, materializam-se nas identidades que cada indivíduo assume ao longo de sua existência.

Assim, notamos que, tal como em outros aspectos da vida moderna, a religião também se resume a um cenário de disputas e conflitos, no bojo da obra. Não apenas no que diz respeito às formas de culto ou aos elementos dogmáticos de uma ou outra religião, o que se busca é a legitimação da vida humana, de seu propósito, através da autoafirmação, da presunção de que a única forma aceitável de culto religioso é aquela que possuímos, por todas as outras serem errôneas ou conduzirem-nos ao erro e à conseqüente condenação eterna.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João Pedro G. **Em nome da lei: uma visão contextual da inserção do protestantismo de missão no Brasil**. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva et. al. **Missa, Culto e Tambor: os espaços das religiões no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERREIRA, Valdinei Aparecido. **O Protestantismo na Atualidade** in: Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, 2006

MONTELLO, Josué. **Os Degraus do Paraíso**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2JiG9YS> Acesso em: 05/02/2018.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA NO DISCURSO POLÍTICO DE CANDIDATOS A PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA

Elber José Alves Corrêa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins, Faculdade de
Linguagem, Núcleo Sérgio Maneschy – Mocajuba
– Pará.

**Benedita Maria do Socorro Campos de
Sousa**

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins, Faculdade de
Linguagem, Cametá-Pará.

RESUMO: A presente pesquisa é um estudo sobre as estratégias de polidez linguística no discurso político de candidatos a prefeitos do município de Mocajuba. Objetivamos analisar as formulações discursivas interacionais entre candidatos e eleitores, nos comícios públicos. Desdobramo-nos sobre duas diferentes áreas do conhecimento - a Pragmática e a Sociolinguística interacional -, tomamos por base a teoria de polidez linguística de Brown e Levinson (1987), as postulações de face de Goffman (1967), observamos os postulados de Watts (2003) e Kerbrat-Orecchioni (2006). A averiguação do discurso político no cenário dos comícios públicos é relevante porque evidencia a relação deste com as estratégias de polidez. Quanto à metodologia, optamos pela de caráter qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são os candidatos a prefeito do Município de Mocajuba,

buscam usar várias estratégias de polidez na tentativa de elevação da sua própria face como argumentos capazes de estabelecer harmonia na interação. Concluímos que as estratégias aderidas pelos candidatos nos discursos configuram um quadro hierárquico em que as estratégias de polidez positivas ficam em primeiro lugar, seguidas pelas estratégias de polidez indiretas, enquanto que às de polidez negativa foram pouquíssimas empregadas pelos sujeitos no discurso político.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de polidez Linguística. Discurso político. Interação.

ABSTRACT: The present research is a study on the strategies of linguistic politeness in the political discourse of candidates for mayors of the municipality of Mocajuba. We aim to analyze the interactive discursive formulations between candidates and voters, in public rallies. We analyse with two different areas - Pragmatics and interactional sociolinguistics -, based on the linguistic politeness theory of Brown and Levinson (1987), the Goffman's face theories (1967), we observe the postulates of Watts (2003) and Kerbrat-Orecchioni (2006). The investigation of the political discourse in the scenario of the public rallies is relevant because it shows the relation of this with the strategies of polity. As methodology, we chose the qualitative one. The research subjects are candidates for

mayor of the Municipality of Mocajuba, they seek to use various politeness strategies in the attempt to elevate their own face as arguments capable of establishing harmony in the interaction. We conclude that the strategies used to by the candidates in the speeches constitute a hierarchical framework in which positive politeness strategies come first, followed by indirect politeness strategies, while those of negative politeness were very few employed by the subjects in the political discourse.

KEYWORDS: Linguistic politeness strategies. Political speech. Interaction.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho, que se instaura no domínio de estudos da Pragmática e da Sociolinguística Interacional, apresenta como proposta explorar a polidez linguística existente no discurso político de candidatos que disputaram as eleições municipais de Mocajuba-PA no ano de 2016. Nesta pesquisa nossas reflexões incidiram sobre o gênero oral, uma vez que o *corpus* foi constituído por meio de gravações de áudio em tempo real nos momentos de interação verbal entre candidatos e eleitores.

Ancorados nas bases teóricas de polidez linguística, desenvolvidas por Brown e Levinson (1978, 1987), objetivamos identificar como se processam as formulações verbais para evitar conflitos na comunicação, para que assim possa haver cooperação entre candidato/eleitor no contexto das eleições.

As discussões sobre os conceitos de polidez linguística e de discurso político, ou melhor, o entrelaçamento entre os dois são essenciais a essa pesquisa pelo fato de oferecerem vitalidade aos objetivos de nossa pesquisa, pois almejamos identificar:

- 1) as estratégias de polidez usadas pelos candidatos a prefeitos;
- 2) os dados que constituem usos da imprevisibilidade e/ou adaptabilidade dos discursos empregados nos palanques públicos durante comícios (possíveis pela complexidade da linguagem) em contextos diversos;
- 3) as formas como são organizados os pedidos de voto nos discursos políticos;
- 4) identificar em que medida o contexto espacial (palco público) influencia as práticas de polidez positiva, negativa e as de caráter indireto;
- 5) observar quais estratégias os candidatos a prefeitos mais utilizam para que os ouvintes (eleitores) atribuam veracidade aos seus discursos a ponto de cooperarem com esses personagens no sentido do voto.

Embora em muitas situações comunicativas entre candidato/eleitor, a possibilidade de haver equilíbrio e harmonia seja inicialmente marcada por barreiras e óbvias resistências, resultante da descrença atribuída aos representantes do poder público, um bom desempenho discursivo pode causar efeitos favoráveis à aceitação de um sujeito que almeja o poder por meio de argumentos sobre determinada realidade e/ou desejos do interlocutor, levando estes a desconsiderarem os rótulos retóricos que esta classe recebe.

Numa sociedade, como a nossa, que busca atingir um papel social e político

cada vez mais “adequado”, compreender os elementos da linguagem por meio de estudos pragmáticos e sociointeracionais, torna-se indispensável para se enxergar corretamente a realidade existente por detrás dos discursos e, para que assim, surjam discursos novos e capazes de fazer com que sejam amenizadas as fortes incidências, nas relações sociais, de engano e de expertise das quais se valem experientes candidatos políticos nas corridas eleitorais.

A proposta é fazer um exame dos discursos políticos para contextualizá-los e extrair princípios e aplicações de estratégias de polidez por eles empregadas em seus comícios públicos que nos possibilitem ampliar nossa compreensão sobre a complexidade da língua que usamos em determinado contexto, como é o caso da relação candidato-eleitor durante a corrida eleitoral no município de Mocajuba-PA.

2 | ILUMINAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Campos (2016), os estudos sobre polidez surgiram dentro das áreas de conhecimento sociológico, psicológico e antropológico. Só depois foram incorporadas aos estudos linguísticos por meio dos estudos pragmáticos. Sendo, assim, os estudos sobre a polidez nas práticas linguísticas não são antigos, porém, a cada dia surgem novas e importantes descobertas sobre suas manifestações no ramo de pesquisa linguística e, também, não linguística, devido às múltiplas funcionalidades que ganha no meio social.

Já sabemos, hoje, por meio de importantes estudiosos da temática como Brown e Levinson (1987), Leech (1983), Goffman (1975) entre outros, que a polidez linguística é um construto social culturalmente determinado, presente em todas as línguas; por meio dela (da polidez) os falantes dessas diferentes línguas podem se apresentar de diversas formas ao mostrar suas imagens socialmente, isto é, como eles querem ser vistos, para isso precisam resguardar-se de certas práticas discursivas em diferentes situações contextuais de comunicação a fim de preservarem concomitantemente suas faces e as alheias.

Concentramo-nos especialmente sob as bases teóricas dos pesquisadores Brown e Levinson (1987). Para estes a polidez linguística funciona como uma forma de controle e equilíbrio social. Eles estudaram a polidez linguística dando ênfase às relações e às regras que se estabelecem na interação considerando como fatores determinantes na interpretação dos significados linguísticos nos contextos envolvidos.

Vale mencionar também a figura de Grice (1975), e sua teoria do Princípio de cooperação (PC), como suporte às compreensões teóricas sobre a polidez linguística a serem desenvolvidas neste trabalho. E alguns outros como Kerbrat-Orecchioni(2006).

Mediante as postulações de Goffman (1967) iremos analisar como se desenvolve a preservação das faces dos candidatos a prefeitos no município de Mocajuba-PA, quando estes se encontram em interação face a face com seus interlocutores

(eleitores).

Brown e Levinson (1987) buscaram esclarecer que o uso da polidez linguística serve para minimizar ameaças às faces dos interlocutores e promover o equilíbrio social.

Como observado acima, os estudos Brown e Levinson (1987) são de valor inquestionável para os estudos de polidez linguística, sobretudo, a partir do momento em que rebatizam as ideias de face postuladas por Goffman (1967); passando a ser entendida com mais complexidade, isto é, temos a partir de então faces positivas e faces negativas. E é sobre a teoria das faces, desenvolvida por Brown e Levinson (1987) que respaldamos este trabalho.

Ao acrescentar às noções de face de Goffman (1967), a noção de face como território –, Brown e Levinson (1987) desenvolveram outras concepções de face, as quais se subdividiram em: *face positiva* e *negativa* do locutor, e a *face positiva* e *negativa* do interlocutor.

2.1 Brown e Levinson (1987) e as estratégias de polidez linguística

Considerando as adversidades que podem ocorrer nas interações humanas, assim como as relações conflituosas, Brown e Levinson (1987) desenvolveram quarenta estratégias que, funcionam como recursos atenuadores das faces envolvidas na interação, isto é, estabeleceram meios pelos quais os falantes podem se apropriar na interação para estabelecer os limites necessários em diversas situações comunicativas, com o propósito maior de evitar prejuízos nas relações sociais. A seguir serão apresentadas cada uma das estratégias desenvolvidas pelos autores, tal qual foi escrita pelos mesmos e suas traduções. São essas estratégias que explicitaram muitos dos aspectos linguísticos presentes no discurso político dos candidatos em caso.

Estratégias de polidez Positiva	Estratégia de Polidez Negativa	Estratégias de Polidez indireta
Note, preste atenção no ouvinte; Exagere(interesse,aprovação); Intensifique o interesse do ouvinte; Use marcadores de identidade de grupo; Busque concordar; Evite discordância; Pressuponha; Brinque para deixar o interlocutor à vontade; Assegure a consideração do falante sobre o desejo do ouvinte; Ofereça, prometa; Seja otimista; Inclua falante e ouvinte na mesma atividade; Dê ou peça razões; Assuma ou assegure a reciprocidade; Dê presente ao ouvinte (qualidade, simpatia, entendimento, cooperação).	Seja convencionalmente indireto; Recorra aos modalizadores; Seja pessimista; Minimze a imposição; Preste deferência; Desculpe-se; Impessoalize; Estabeleça o FTA como uma regra geral; Nominalize; Comporte-se como se estivesse em débito com o interlocutor ou como se este não lhe devesse nada.	Dê pistas / Insinue Dê pistas associativas; Pressuponha; Minimze; Exagere; Use tautologias; Use contradições; Seja irônico; Use metáforas; Use questões retóricas; Seja ambíguo; Seja vago; Generalize; Desloque o ouvinte; Seja incompleto, use elipses.

Quadro 01: Estratégias de Polidez de Brown e Levinson (1987)

Fonte: Elaboração Própria

Segundo Campos (2016), outro autor indispensável no estudo da polidez é Watts (2003), este encara a polidez como uma prática social marcada por conflitos interacionais, formas impolidas comportamentais no ato de transmitir conhecimentos por meio da linguagem verbal. Desse modo, Watts (2003) tratou a polidez como sendo um construto, uma ferramenta associada ao comportamento político. Isto é, enquanto as teorias de polidez focalizam os elementos linguísticos, a teoria do comportamento político de Watts (2003) concentra-se no ambiente da prática social “[...], para ele o comportamento linguístico é determinado pelas exigências de uma prática social.” (CAMPOS, 2016, p. 22)

3 | METODOLOGIA

Procuramos verificar em que medida os atos de fala dos candidatos a prefeitos são permeados por estratégias de polidez linguística, verificando esses fenômenos nos discursos políticos. Para isso, foram realizadas 22 gravações dos comícios dos cinco concorrentes ao cargo de prefeito municipal, todas foram gravadas legalmente (todas os atos aqui analisados são de manifestação pública, na qual cada candidato assume o risco da veiculação). A duração e quantidade de gravações não se dão de forma homogênea. Todas foram realizadas em locais públicos, durante as campanhas

eleitorais estipulados pelo Tribunal Regional Eleitoral – TRE (de meados do mês de agosto ao dia 02 do mês de outubro de 2016). Posteriormente, foram transcritas de acordo com normas propostas por Marcuschi(2000).

Tivemos também o cuidado de não revelar o nome do candidato a que determinada gravação pertence; para isto, nos valem da técnica de codificação, como você pode ver na tabela 01.

3.1 Quantificação e codificação dos sujeitos

ORDEM	CÓDIGOS	Nº FICTÍCIO DO PARTIDO
Candidato 01	“Alfa”	“Alfinco”
Candidato 02	“Beta”	“Betenta”
Candidato 03	“Celmem”	*****
Candidato 04	“Gama”	“Gainze”
Candidato 05	“Phinal”	*****

Tabela 01: Códigos usados

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, apresentamos a análise dos dados.

Dentre aos objetivos, já mencionados, temos o de desvendar as estratégias de polidez linguísticas utilizadas nos discursos políticos apresentados nas campanhas eleitorais, assim como sua frequência de uso.

3.2 Comunidade investigada: reinterpretando o lugar

Segundo Campos (2007), a cidade de Mocajuba, Estado do Pará, é de natureza ribeirinha (recebe esse nome que por apresentar enraizamentos socioeconômicos e culturais com a escala geográfica local e regional, em perfeita harmonia e/ou estreita relação com o rio), faz parte da região do Baixo Tocantins: unidade sub-regional da Amazônia oriental. Localiza-se à margem direita do Rio Tocantins, no Nordeste do Pará, limita-se ao Norte com os municípios de Cametá e Igarapé-Miri, ao Sul com Baião, a Leste com Moju e a Oeste com Oeiras do Pará e, segundo o último censo do IBGE ano de 2015, abarca a área de unidade territorial correspondente a 870.809 km². A população atualmente atinge cerca de 29.846 mil habitantes.

4 | REALIZAÇÃO DA POLIDEZ NA FALA DOS CANDIDATOS A PREFEITO NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA

A partir deste ponto do trabalho, organizamos a análise propriamente dita do *corpus*. Nosso maior desejo é identificar as principais estratégias de polidez utilizadas pelos candidatos, adotando certo olhar minucioso sobre os modos da linguagem empregada a fim de satisfazer os desejos de face dos interlocutores, se são criados,

assim, meios para minimizar a carga de imposição inerente ao pedido de voto existente nos comícios públicos no período de campanha; e se há a cooperação recíproca entre candidato e eleitor.

Feitas essas considerações, prosseguiremos à análise do *corpus* escolhido para esta pesquisa. Quanto aos itens abordados no *corpus*, só discutimos analiticamente aqueles que comprovaram e/ou refutaram os objetivos previamente traçados nesta pesquisa.

Candidato I: “Alfa” (nome fictício) / Comício 01:

- a. *[...]essa é a última vez que eu venho pedir essa oportunidade esse voto de confiança dos senhores... [...]*

O fragmento acima se insere no contexto das eleições municipais de 2016, de Mocajuba-PA; é parte de uma transcrição de gravações realizadas de atos públicos e/ou comícios, destinados a divulgar a candidatura, de “Alfa” (codificado por questões éticas), à candidatura de prefeito municipal.

Nesse enunciado, o locutor se dirige ao interlocutor(possível eleitor) a princípio, desviando o pedido de voto com a revelação de que o candidato não mais estará disponível para concorrer à outra eleição. Essa afirmação é forte e pode ter sido capaz de desviar a atenção do eleitor para questões emotivas, como por exemplo, as relacionadas às despedidas por quais as pessoas passam ao longo da vida; assim, temos a ideia de despedida nas seguintes combinações de palavras: “essa é a última vez que eu venho...”. Em contrapartida, pode significar ainda, que essa prerrogativa com aparência de despedida pelo locutor, resulte em conscientizar o eleitor a cooperar com o pedido de voto. Em meio a esse discurso temos que o locutor utiliza no recorte a estratégia de polidez linguística negativa “demonstre deferência”, como pode ser observado no excerto “confiança dos senhores”. Ao agir, assim, demonstra que respeita a autoridade moral dos seus interlocutores.

Outra interpretação que podemos retirar do fragmento acima é a forma como o locutor realiza o pedido de voto para os interlocutores presentes, o que configura segundo a teoria de polidez desenvolvida por Brown e Levinson(1987) uma interação caracterizada pelo uso de estratégia de polidez indireta, pois na parte inicial do recorte notamos a expressão “venho pedir essa oportunidade” que funciona como elemento atenuador ao pedido de voto, ou ainda a estratégia de polidez linguística indireta “faça associações”. Todavia, no fragmento há também a ação de pedir voto diretamente sem ação reparadora às faces, ou seja, o pedido de voto foi realizado de forma explícita, não configurou preocupação por parte do locutor em preservar a face do interlocutor. Assim, o mesmo mostra-se como uma pessoa que pede votos e, os atos de fala se apresentam sem ação reparadora, o que pode ser motivado pelo contexto eleitoral, período em que os candidatos focalizam na persuasão, pedido ou convencimento do eleitor, sem se preocupar com a própria face. Segundo Brown e Levinson (1987) esta

ação fere a liberdade do interlocutor e cria uma imagem indiscreta do locutor. Temos desse modo que o pedido gera uma ameaça à face negativa do interlocutor e à positiva do locutor.

Candidato II: “Beta” (nome fictício) / Comício 01:

- a. [...]temos uma equipe competente’ uma equipe que tem um carinho e é um compromisso’ e é responsabilidade com nosso povo do bairro novo[...]

O recorte acima transcreve um fato de elevação de face do candidato juntamente a de sua equipe, o que cumpre um objetivo de prestigiar o referido grupo.

O que nos chamou atenção nesse trecho foi o fato do candidato expor a qualidade da equipe, da qual ele é integrante; e mostrar-se participante do grupo, logo coparticipante dos benefícios por ele prometido, o que é feito com muita modéstia, ou seja, vale-se da forma plural “temos” para sinalizar os benefícios, para demonstrar qualidade de sua equipe, os quais têm por objetivo elevar implicitamente o prestígio do mesmo na avaliação que os eleitores fazem sob uma boa gestão.

Seguindo a linha de pensamento de Brown e Levinson(1987), podemos dizer que tratar determinado assunto de forma indireta pode prevenir a ocorrência de conflitos desnecessários na comunicação interpessoal.

Candidato III: “Celmem” (nome fictício) / Comício 01:

- a. Oficialmente eu sou (Celmem) mas prefiro ser chamada de (Celmem) (++) para os fãs mais acalorados (Celmem) por favor (+) tu ri né”

O nome do candidato foi omitido por questões éticas, mas a ideia é a seguinte: temos no recorte um emissor que em suas primeiras palavras mostra-se como é chamado (a) oficialmente, mas em seguida vai enumerando seus supostos nomes mais comuns, os quais são os preferidos dele. E, assim faz esse jogo de apresentação com habilidade no trato com a palavra e o uso da polidez linguística uma vez que, usa esse momento inicial para preparar o ambiente para receber seu real discurso político. Em vista da presença da comicidade, crê-se que o candidato utiliza a estratégia de polidez linguística descrita por Brown e Levinson (1987) como: “Brinque com o interlocutor”, uma estratégia de polidez positiva.

Candidato IV: “GAMA” (nome fictício) / Comício 01:

- a. [...] estamos hoje em colapso administrativo e muito pior vai ficar porque ele vai perder a eleição [...]

Acreditamos que o discurso acima se enquadra na prática da inclusão em que o “estamos” é utilizado pelo enunciador, a princípio transmite a ideia de ele passa pelas mesmas aflições, por qual passa a população. Em outras palavras, podemos inferir que na fala do locutor um desejo de aparentar reciprocidade ao sofrimento

do outro é latente. Quanto à estratégia de polidez usada neste fragmento, podemos comentar que ao se direcionar ao eleitor, como vistas a ganhar-lhes a simpatia, ocorre uma estratégia linguística primeiro: marcada pela ideia de pertencimento de grupo, configurando a ocorrência de estratégia de polidez positiva “inclua você e o alocutário na mesma atividade (utilizando o *nós-inclusivo*, por exemplo)”, pois não cria nenhuma imposição às faces do interlocutor; segundo por responder a estratégias de polidez linguística indireta “dê chave de associação”. Nesta, acreditamos que por trás do discurso do personagem há um forte otimismo, mesmo que pareça timidamente pessimista, concentra-se na expectativa de construir para a derrota de seu adversário e, com isso abre-se espaço para que o eleitor perceba a possibilidade de estarem juntos e vencerem as eleições.

Candidato V: “PHINAL” (nome fictício) / Comício 01:

- a. [...] a primeira coisa que a gente vai colocar de imediato que a gente assumir é a publicidade da folha de pagamento' todo cidadão é patrão do servidor inclusive do principal servidor do município que é o prefeito'[...]

Temos neste trecho que o candidato para conquistar a simpatia do interlocutor descreve seus propósitos para o combate à corrupção. Para isso, ele se mostra otimista ao mencionar “de imediato que a gente assumir”. Temos como resultado dessa escolha verbal marcas da estratégia de polidez linguística positiva “Seja otimista (presuma que o alocutário vai cooperar com você)”.

Em seguida, o discurso apresenta uma situação em que o enunciatário apresenta uma afirmação generalizante ao afirmar “cidadão é patrão do servidor inclusive do principal servidor do município que é o prefeito”, podemos traçar sobre esses argumentos a ocorrência de elementos argumentativos, o pertencimento de grupo, que segundo Brown e Levinson (1987) configura estratégia de polidez positiva “Inclua você e o alocutário na mesma atividade”.

5 | CONCLUSÃO

Mesmo que reconheçamos a ideia de polidez como um constructo social capaz de dizer muito mais do que aquilo que a linguagem em seu sentido meramente literal pode apresentar nos enunciados, somos impulsionados a afirmar que nosso desejo de evidenciar as estratégias de polidez linguística presentes no discurso político dos cinco candidatos a prefeitos no município de Mocajuba-PA, configuram apenas um singelo vislumbre do que realmente representam as relações interpessoais em contextos públicos.

Todavia, mesmo conscientes das incompletudes e das incertezas por qual nos conduziram os enlaces desta pesquisa, esta se mostra importante para que o leitor possa entender aspectos dos comícios públicos municipais.

Conforme demonstrado, nas transcrições e análise do corpus, os comícios públicos se revelaram muito ricos em estratégias de polidez. Os pedidos de voto propriamente ditos se caracterizaram, sobretudo, pela presença de estratégias de polidez positiva e indireta, com poucas ocorrências da polidez negativa. Como mostra o quadro geral das estratégias do *corpus*.

As mais frequentes estratégias de polidez positiva encontradas foram o otimismo, o pertencimento de grupo, demonstração de interesse pelo outro, exagero na simpatia pelo outro, a pressuposição aos conhecimentos dos outros, simulação de reciprocidade, bem como da cautela no emprego dos pronomes de 1ª pessoa; os de polidez indiretas mais vigentes no *corpus* são as chaves de correção, metáforas, vagueza nos discursos, marcas de ambiguidade, o deslocamento do ouvinte e o uso de elipses; quantos às poucas negativas para citar algumas temos no *corpus* as que evidenciam pessimismo do locutor, demonstração de respeito, pedidos de desculpas.

Normalmente as estratégias de polidez positiva são usadas predominantemente para “preparar o terreno” para a efetuação do pedido de voto. Essa possibilidade de trato com a linguagem faz com que o sujeito recorra às estratégias de polidez positiva para minimizar o “peso” do pedido de voto sobre a face do eleitor, visto que os argumentos que se vestem de estratégia de polidez positiva assumem uma condição propícia para a aproximação e negociação entre candidato e eleitor, criando assim, imaginariamente a redução da distância social existente.

Almejamos com este trabalho ter contribuído para a área dos estudos da linguagem e, com mais relevância ainda para as pesquisas sobre o funcionamento da polidez linguística para a cultura brasileira, estritamente as que casam a interação verbal e o discurso entre candidatos e eleitores.

Outrossim, esperamos conseguir ter criado luzes que conduzam à compreensão das escolhas linguísticas das quais os políticos se valem para realizar a ação verbais e/ou não-verbais a fim de conquistar a receptividade e cooperação mútua e almejada aprovação pelo eleitor.

Sumariamente, desejamos que esta pesquisa possa servir de motivação aos diferentes pesquisadores, até mesmo de outras ciências, sobre esta extraordinária área de análise que é a polidez linguística de um ponto de vista interacional/pragmático.

REFERÊNCIAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press, 1987.

CAMPOS, B.M.S. **A polidez em entrevistas de falantes de língua portuguesa de Cabo-Verde e Timor Leste** vol. 1. 2016. P.363f. Tese (Doutorado em linguística) - Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Orientadora: Profª Dra. Maria Elias Soares. Fortaleza, 2016.

CORRÊA, E.J.A. **Estratégias de Polidez Linguística no Discurso Político de Candidatos a Prefeitos do Município de Mocajuba-Pará**, 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade

Federal do Pará, Mocajuba-Pará, 2017.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**: Essai on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GRICE, H.P. "Logic and conversation". In: COLE, P.;MORGAN, J., editors, **Syntax and Semantics 3**: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WATTS, Richards. Politeness: key topics in sociolinguistics: Cambridge: Cambridge press, 2003.

ÍNDIO SURDO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUAS (DES) IDENTIFICAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO

Michelle Sousa Mussato

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS –Três Lagoas/MS

Claudete Cameschi de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS –Três Lagoas/MS

RESUMO: A maneira como a sociedade majoritariamente ouvinte enxerga o surdo, o índio surdo, estabelece práticas didáticas que insistem em reverberar discursos que ressoam na representação patologizante do sujeito da falta, “anormal” (FOUCAULT, 1997), aquele que precisa ser corrigido (FOUCAULT, 1987), e para isso precisa aprender a falar, a escrever, a ser como os “normais”, como “ouvintes”. Ao observar isso sob o viés da Análise do Discurso de vertente francesa, este artigo busca entender como se dá a representação do índio surdo inserido no ensino educacional regular e como o discurso colonialista de poder assujeita o sujeito e (des)constrói vontades de verdades no bojo da sociedade hegemônica. Por meio do gesto interpretativo com aporte teórico transdisciplinar, que comunga de concepções discursivas advindas da Análise do Discurso e dos estudos culturalistas observa-se a constituição identitária do sujeito surdo terena, residentes na aldeia Cachoeirinha, município de Miranda/MS, destacando as (des)identificações

dentro do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Educação de Surdos; Surdo Terena.

ABSTRACT: The way most society listens to the deaf, the deaf Indian, establishes didactic practices that insist on reverberating discourses that resonate in the pathological representation of the subject of the “abnormal” fault (Foucault 1997), the one that needs to be corrected (Foucault, 1987), and for this he must learn to speak, to write, to be like the ‘normal’, as ‘listeners’. Looking at this under the bias of French Discourse Analysis, this article seeks to understand how the representation of the deaf Indian inserted in regular educational education occurs and how colonialist discourse of power assuages the subject and (des) builds wills of truths in the of the hegemonic society. By means of the interpretative gesture with a transdisciplinary theoretical contribution, which shares the discursive conceptions derived from Discourse Analysis and culturalist studies, the identity constitution of the deaf Terena subject residing in the village of Cachoeirinha, Miranda / MS, stands out.) identifications within the teaching-learning process.

KEYWORDS: Identity; Education of the Deaf; Deaf Terena.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendendo que o discurso constitui um cenário em que estão envolvidos a língua, o sujeito e o espaço histórico-social e cultural, este trabalho objetiva entender como se dá a representação do índio surdo inserido no ensino educacional regular e como o discurso colonialista de poder assujeita o sujeito e (des)constrói vontades de verdades no bojo da sociedade hegemônica. Refletimos, a partir do processo de constituição identitária dos sujeitos surdos indígenas que se encontram nas aldeias do Posto Indígena Cachoeirinha de etnia Terena, na cidade de Miranda no Mato Grosso do Sul, por meio de seus dizeres. O que contribui para a reflexão da exclusão social sob as condições de produção, as manifestações históricas e identitárias presentes.

“Embora muito já tenha sido feito a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue ainda é um sonho [...]” (SILVA E SOBRINHO, 2010, p. 72), realidade ainda presente em nossos dias não apenas à educação oferecida aos indígenas, mas à toda comunidade surda que também tem esses direitos elencados na legislação e, mais, aos surdos indígenas que parecem permanecer em condição de invisibilidade. As autoras trazem em seu discurso a demonstração do empenho e preocupação por parte da comunidade indígena “em fazer com que a escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue não seja apenas uma exigência da legislação, mas sim uma realidade no processo de escolarização da aldeia” (SILVA e SOBRINHO, 2010, p. 57).

As discussões sobre índios surdos, sua língua, sua cultura, os sinais específicos de sua etnia buscam visibilidade mediante o trabalho de pesquisadores, que se ocupam do registro destas práticas discursivas. Dentre eles, destacamos Vilhalva (2012), dado seu registro da língua de sinais de indígenas Guarani-Kaiowá, da região de Dourados, no Mato Grosso do Sul – pesquisa pioneira que comprovou a existência desses sujeitos, de modo a torná-los visíveis à sociedade e a busca pela preservação de seus direitos linguísticos.

De acordo com esta pesquisadora, estudos anteriores sobre a vulnerabilidade e possibilidade de extinção das línguas indígenas, bem como a existência de língua de sinais desses grupos, foram realizados por Brito (1995) sobre a etnia Urubu-Kaapor, no Maranhão; por Nonaka (2004), relacionado à etnia Ban Khor, na Tailândia e mais recentemente, na direção desta temática, situou-se a pesquisa de Giroletti (2008) sobre a cultura surda e a educação escolar Kaingang.

Nosso propósito é a continuidade de estudos discursivos sobre índios surdos, na perspectiva teórica da Análise do Discurso, de origem francesa, articulada transdisciplinarmente aos estudos culturalistas, para juntos interpretarmos as formas de representação do índio surdo, as formações discursivas que constituem seus discursos e os efeitos de sentido possíveis em sua materialidade linguística. O *corpus* constitui-se de enunciados extraídos de entrevista gravada com indígenas surdos, *in loco*, na aldeia – selecionamos apenas o recorte de enunciados mais significativos para nosso gesto de interpretação do processo identitário desses sujeitos visto a

quantidade de páginas.

2 | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Este artigo é um recorte enunciativo da pesquisa de mestrado da autora que buscou, como objetivo geral, problematizar o processo de constituição identitária do sujeito surdo indígena por meio de narrativas de si e do outro, pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), sendo índio e surdo. Para tanto a pesquisa se ateve à população Terena que vive em aldeias no município de Miranda, denominado como “Posto Indígena de Cachoeirinha” onde se encontram as aldeias: Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Lagoinha, Morrinho, Assentamento Mãe Terra e recentemente, a partir do segundo semestre de 2011, a área de retomada nomeada Tumuné Kalivôno – “Futuro das Crianças” (PORTO, 2012, p. 42).

As pesquisas nessas aldeias possibilitaram observar que a comunidade é falante e a Língua Terena é utilizada no cotidiano para comunicação e interação entre os sujeitos indígenas em todas as situações vivenciadas internamente: social, economia, política, religiosa e cultural, possibilitou ainda compreender que o uso de seu idioma valoriza a identidade cultural indígena desta etnia.

A falta de atendimento especializado para as necessidades educacionais específicas na escola da aldeia, provocou um processo de (des)territorialização e confronto às identidades/identificações dos sujeitos da aldeia, aos três índios surdos pesquisados e seus familiares ouvintes, pois levou os pais dos indígenas surdos a matriculá-los numa escola para ouvintes, na área urbana, cuja prática da oralidade com resquícios do procedimento da Comunicação Total era comum. Observamos, assim, com Perlin e Strobel (2006, p. 23), que “Comunicação Total” representa todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. Incorpora quaisquer restos de audição com vistas ao desenvolvimento das habilidades de fala ou de leitura orofacial, seja pelo uso constante, em longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Instalados na escola urbana, nos anos de 2006, os sujeitos pesquisados passam por um treinamento fonoaudiológico, tomam contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e passam a sentir um conflito identificatório, pois a Libras desconfigura os saberes institucionalizados no ambiente familiar e chocam-se com as novas estratégias de comunicação. Os irmãos surdos indígenas haviam desenvolvido um sistema próprio de comunicação, uma língua de sinais emergentes (VILHALVA, 2012) que lhes atendia na necessidade cotidiana de interação no seio familiar e entre amigos, mediante uma linguagem sinalizada, cujos sinais eram originários da própria comunidade de convívio.

Duplamente marginalizado, primeiro por ser indígena, segundo por ser surdo

(MUSSATO, 2017), o índio surdo se vê em um “entre-lugar” conforme Bhabha (1998), onde o processo de constituição identitária ocorre em meio a diversas fronteiras. É possível observar em Porto e Guerra (2013) a incompletude desse sujeito entre-fronteiras, como afirmam as autoras,

[...] a condição do índio na atualidade: não pode ser considerada completamente indígena, pois já não traz apenas sua cultura de origem, nem pode ser considerada completamente branco, pois há em si marcas da sua cultura e etnia que não permitem essa completude (PORTO e GUERRA, 2013, p. 32).

O que corrobora o entendimento da condição identitária destes sujeitos na fronteira: da não totalidade índio ou branco, no entre-lugar. Índio e surdo, num jogo de formações discursivas antagônicas, distintas, que ora se superpõem, tornando este sujeito cindido, daí a necessidade de interpretar seus discursos, observar as regularidades em suas práticas discursivas para sua constituição histórica.

3 | TESSITURA TEÓRICA

O presente artigo tem como fundamentação teórica transdisciplinar concepções advindas da Análise do Discurso (AD), conceitos dos estudos culturalistas e uma reflexão a partir método arqueogenealógico de Foucault. Os conceitos dessas diferentes áreas de conhecimento são fundamentais para a problematização da constituição identitária do surdo indígena por meio de regularidades enunciativas trazidas à tona pela materialidade linguística.

A transdisciplinaridade aqui descrita se faz necessária, uma vez que tal aporte teórico considera a linguagem em sua incompletude, pois se busca compreender a complexidade das questões contidas no discurso, o sentido das palavras que, submetidas às condições ideológicas das relações de produção (formação, produção, transformação ou reprodução) vem esclarecer pontos que dizem respeito à subjetividade, à memória discursiva, ao pensamento logocêntrico que regulam o que o sujeito pode e deve dizer, bem como o que não pode e/ou não deve ser dito (ORLANDI, 1999). Portanto, o sentido do dizer não é tão puro e não está tão facilmente ao alcance de todos já que se apresenta muitas vezes ambíguo ou, no mínimo, plural (CORACINI, 2010).

Com pontos distintos das demais teorias da linguagem, o campo da AD de linha francesa busca “as significações discursivas que podem ser apreendidas, a partir da materialidade do texto, e são afetadas por condições sócio históricas de significação”, conforme postula Indursky (2010, p. 72). A autora destaca que a AD, busca uma semântica discursiva que ultrapassa os limites do texto para, então, alcançar o próprio discurso e seus processos de significação, uma vez que o texto é atravessado pelo interdiscurso. O sentido de um texto é alcançado, portanto, quando o relaciona às suas condições de produção, que o faz remeter à exterioridade e às formações discursivas que o entretecem.

A língua, dessa forma, não é entendida como sistema transparente e regular, como nos modelos estruturalistas, detentora de um significado único e invariante, mas sim, reconhecer o seu aspecto híbrido, heterogêneo e perpassado pelo social, pelo histórico e por uma ideologia. Este estudo ancora-se numa análise social, uma vez que sociedade e linguagem se constituem de forma recíproca. Assim, entendemos que a produção de sentidos é uma prática ligada à exterioridade, na qual a materialidade linguística se percebe construída pela língua em conjunto aos aspectos sociais, inscrita num processo histórico que faz sua enunciação significar.

Segundo Orlandi (1999), todo discurso se atualiza na relação com outros discursos e na tensa relação entre a materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas dos sujeitos, uma vez que “o sujeito da linguagem é descentrado, afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como estes o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1999, p. 20). Em consonância, Limbert (2009) nos faz refletir que a subjetividade do sujeito manifestada na linguagem revela sua identidade quando opta por tais palavras e não outras para constituir seu enunciado, como se vê em:

Na manifestação da identidade, não ocorre uma substituição inconsciente de discursos, mas sim uma “seleção”, no interior do próprio discurso, do que vai ser dito e como vai ser dito. Tais “escolhas” são reveladoras, pois, tanto as formas discursivas eleitas quanto as excluídas são as marcas de sua subjetividade e, conseqüentemente, de sua identidade. Essas marcas são combinatórias de “escolhas” feitas pelo sujeito social que revelam seu modo de representar a realidade, a qual, da mesma forma, ele conforma de maneira própria e individual. Assim se delineia a identidade: pelo conjunto de características discursivas próprias, que formam um conjunto de “escolhas” que significa tanto quanto o que se enuncia. (LIMBERT, 2009, p. 33).

Motivado pelo desejo de completude de seu dizer, o sujeito deixa transparecer a falha da linguagem, oportunizando o seu deslocamento, expondo-o ao que lhe falta na língua, aos sentidos (im)possíveis em seu dizer. Quando tal sujeito não consegue expressar, pela linguagem, aquilo que gostaria, deixa escapar sentidos outros, possibilita diversos caminhos interpretativos, onde o dizer torna-se um lugar de conflito, de contradições, de rupturas, de tensões, de relações de resistências.

A AD, ao abster-se dos sentidos prontos, transparentes de um texto, concebe que os sentidos são captados no entrelaçamento de vozes que remetem a outros discursos. A busca pela completude, pela cientificidade e verdade, inerentes ao sujeito, é crucial para que ele continue a produzir “novos sentidos”, sentidos esses que não são novos, mas (re)produzidos nessa necessária ilusão.

É diante da ilusão de ser a origem de seu dizer e por acreditar que seu discurso possui a mesma compreensão como fora enunciado que este sujeito, envolto pelos esquecimentos nº 1 e nº 2 descritos por Pêcheux (1988, p. 173-175), nos fornecerá caminhos para a análise dos processos referenciais do material linguístico de seu dizer.

Entendemos que é no discurso que se articula saber e poder, sob uma construção de (vontades de) verdades que, sedimentadas em determinadas ordens discursivas, constituem o que Foucault (1969) chama de formações discursivas (doravante FD), as quais são regras anônimas (dispersas, mas também regulares) que determinam a maneira de pensar, de interpretar, de agir de cada sociedade em determinado tempo. Assim, conforme o filósofo historiador, é “preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos e regulamentados pelas instituições”, cada uma delas “capaz” de regulamentar os seus próprios discursos, visando à condução das suas “verdades”, nas quais se apresenta a sua heterogeneidade (FOUCAULT, 2007, p. 39).

Ao entender que a demanda da identificação implica a posição do sujeito em relação de alteridade, sendo que a identificação “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 2001, p. 76), faz-se necessário lançarmos um olhar às contribuições dos estudos culturalistas para compreendermos melhor o processo de constituição identitária dos sujeitos surdos indígenas nos territórios em que transitam e estabelecem relações de saber-poder.

A relevância dos estudos culturalistas para este trabalho se dá pela abordagem e discussões que envolvem as “subculturas” (negras, indígenas, imigrantes e religiosas), a preocupação com a segregação das minorias e com o hibridismo cultural. Os estudiosos desse campo teórico voltam seus olhares para temas como globalização, subjetividade, representação e processos identitários, dentre eles temos: Bhabha (2001), Canclini (2001), Bauman (2005) e Hall (1996, 2003).

A partir das contribuições desses autores, compreende-se que a ideologia da globalização, busca centralizar e homogeneizar tudo e todos, respeitando as diferenças apenas à medida que elas assegurem a manutenção ou criação de novos mercados de consumo (CANCLINI, 2001). Para Hall (1996), o sujeito e a sociedade eram entendidos como duas estruturas unidas, em contato, porém desenvolvidos separadamente, por acreditar que o indivíduo “internalizava” e assimilava a cultura social, que era “acomodada” em uma estrutura biológica subjacente, e esta relação, apesar de influenciar, garantia a permanência das duas estruturas. Dessa forma, a concepção individualista do sujeito, o via como um indivíduo possuidor de uma essência, uma identidade original, uma identidade fixa, que “nascia” com o sujeito, e ele a mantinha imutável ao longo de toda a sua vida, onde este indivíduo era centrado, unificado e dotado de capacidade de razão, consciência e ação (HALL, 1996, p. 10).

É preciso considerar, conforme o aporte teórico da AD, que essas diversas características culturais e identitárias são assumidas pelos sujeitos dentro de relações de poder (FOUCAULT, 1999), sendo que neste “jogo de poder” existem várias tentativas de subordinação das diferenças à suposta “identidade (nacional)”. Entende-se, assim, que o sujeito é continuamente deslocado do seu *locus* social e cultural, havendo sempre uma crise identitária. Agora visto como fragmentado, o sujeito é constituído

de várias identidades, que podem ser contraditórias, de acordo com as relações de força das formações discursivas que os inscrevem. A identidade totalmente unificada, segura e coerente torna-se uma ilusão. No lugar da unicidade do “eu”, a identidade conforma-se a partir dos vários papéis sociais que cabem ao sujeito representar: na escola, no trabalho, em um grupo de amigos.

Entendemos, portanto, que o sujeito é constituído por identidades que são negociadas e transformadas no interior das relações de poder, havendo a possibilidade de sobreposições de identidades e culturas, estas moldam o sujeito, (des)construindo-as, (re)significando-as, tornando-se híbridas.

Em conformidade ao exposto até o momento, pensa-se na disseminação de sentidos que se relaciona à constituição identitária dos surdos indígenas Terena, pois estes se encontram num espaço de deslocamentos, num entre fronteiras, sob uma condição de entre lugares, em que se produzem diversos sentidos e também significados, uma vez que temos uma fronteira para além das demarcações político-geográficas (MUSSATO, 2017). Desse modo, a identidade é vista como resultado de representações imaginárias que os sujeitos fazem de si e do outro, a partir da qual se tem uma ficção ou ilusão de unidade e totalidade sobre si mesmo, nesse espaço de entre-meio.

4 | DA INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS

A Análise do Discurso de origem francesa preocupa-se em analisar o discurso, sempre num processo de significação e de sentidos, e, por isso, reforça a necessidade de trazer a língua para a análise, não como prioridade, mas como forma material, como materialidade simbólica que, por ser capaz de deslizos, de falhas, de equívocos, torna-se determinante nesse gesto de interpretação, sem deixar de observar a necessidade da inscrição da escritura no processo sócio histórico para que o dizer tenha sentido.

Para tanto valemo-nos do método arqueogenalógico de Foucault que investiga a natureza do poder na sociedade a partir dos discursos produzidos na sociedade numa dada época. Para Foucault (1990), discurso e poder se (inter)relacionam, de modo que as relações de poder permeiam a produção do discurso, e o poder surge como questão metodológica.

Foucault problematiza as relações de poder que se instauram nos interdiscursos, resultando nas possíveis representações, pois essas relações de poder denunciam a existência de um discurso estereotipado que rotula e nega o jogo da diferença, o hibridismo, a alteridade que está na base da identidade.

Apropriando-nos de concepções advindas da AD e dos estudos culturalistas, nosso gesto analítico realiza um processo de “escavação” que, para Foucault (2007), trata-se de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados sem, no entanto, buscar compreender as estruturas universais

de qualquer conhecimento ou ação moral. Isso nos permite lançar um olhar a fatos desconsiderados pelos procedimentos históricos, compreendendo as regras, práticas, condições e funcionamento desses discursos instituídos e o que possibilitou que esses discursos não se “dissolvessem” no tempo. Procuramos observar, ler e interpretar o que parece estar opaco na problematização da constituição do processo identitário do indígena surdo, inscritas nas narrativas de si e do outro, na subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo.

O subitem a seguir traz o dizer de IS1 (que significa índio surdo, para mantê-los em anonimato, por questões éticas), quinto filho da família e primeiro filho surdo, concluinte do ensino médio, nascido na Aldeia Cachoeirinha no município de Miranda –MS, possui mais dois irmãos surdos. Os três filhos surdos dessa família foram interditados no acesso à educação escolar indígena, onde seus quatro irmãos ouvintes estudaram. Segundo a mãe deles a professora indígena da escola da aldeia pediu que ela que não levasse mais IS1 à escola indígena, pois a instituição não dava suporte nem conhecimento didático para a educação de seu filho.

Após cinco anos, IS1 e seus irmãos surdos foram matriculados em uma escola municipal situada no centro urbano, que atuou no trânsito entre o método de comunicação total e o início das perspectivas do bilinguismo, com a legitimação da Libras como língua oficial do país e a obrigatoriedade do trabalho de tradução e interpretação dos conteúdos em sala.

Observar um gesto confessional ao “ouvir” o que o índio surdo tem a “(des)dizer”, nos possibilita, segundo Coracini (2007, p. 19), inscrevê-lo na história, conferir-lhe o poder de confrontar a história oficial com as histórias cotidianas e assim colaborar com a “construção de sua própria identidade, da verdade sobre si mesmo”. Dessa forma, o recorte eleito abaixo nos ajuda a entender como se dá a representação do índio surdo inserido no ensino educacional regular e como o discurso colonialista de poder assujeita o sujeito e (des)constrói vontades de verdades no bojo da sociedade hegemônica.

5 | ÍNDIO SURDO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUAS (DES)IDENTIFICAÇÕES

No excerto R1, o sujeito-enunciador (IS1) é um surdo da etnia Terena, concluinte do ensino médio, que iniciou seus estudos com cerca de doze anos de idade e passou por diversas reprovações no ensino fundamental em decorrência da falta de uma comunicação consolidada entre ele, a escola e a família. Nesse recorte, o índio surdo (IS1) relata as dificuldades que enfrentou/enfrenta por falta da sistematização do ensino, vivendo assim num entre-meio, num entre línguas, apresentando como regularidades a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como porta de acesso às relações de saber-poder e seu sentimento de impotência e incapacidade, representado por uma formação discursiva de exclusão:

R1 - IS1: [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento e **nem conseguia** ajuda de minha mãe **por falta** de comunicação... na escola eu sentia **vergonha, medo, insegurança...** via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas **eu não** as acompanhava porque **não** tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que **não** me permitiram estudar... **isso** me entristecia / eu chorava [...] **isso** me deixava muito **triste...**

É possível observar, no recorte, que o sujeito-enunciador indígena surdo (IS1) atrela a sua dificuldade de compreender a si e ao mundo à falta do uso da Libras como suporte em sua comunicação. Assim, deixa emergir em seus ditos que, antes do processo de ensino, era considerado um **ignorante**. Segundo Coracini (2011a), a identificação se dá pela diferença e pelo olhar do outro que diz quem eu sou. Entendemos, dessa maneira, que o sujeito-enunciador introjeta essa identidade atribuída pelo outro ao proferir que **era uma pessoa considerada ignorante** (“pessoa que não tem instrução”, segundo FERREIRA, 2009, p. 460), sentimento esse reforçado por sua condição de surdo e por não dominar a Libras (dispositivo de inclusão), uma vez que a língua materna (neste caso, a língua de sinais que emerge em meio à cultura e à língua Terena) não oportunizava acesso aos saberes institucionalizados. Quadros (1997) afirma que a primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso aos conhecimentos escolares, mas, para o sujeito-enunciador, por ser surdo, suas experiências são diferentes em relação à construção do conhecimento porque a língua de sinais que utilizava não era a Libras.

Para IS1, o processo de significação de si, do mundo e da escola só acontece por meio da língua de sinais sistematizada, pois o enunciador relata que, sem a Libras **não adquiria conhecimento e nem conseguia ajuda de minha mãe por falta de comunicação**. A voz discursiva que aqui atravessa o dizer do sujeito-enunciador permite compreender que, para ele a Libras é representada pela “salvação da pátria” em que sua condição subalterna de ignorante passaria a se ressignificar ao utilizar-se da língua da comunidade branca surda e da língua do branco ouvinte (Libras e língua portuguesa).

Rinaldi (1997, p. 24) explica que, diferentemente de um ouvinte, o aluno surdo

raramente traz consigo aquela gramática implícita, precisando ‘heroicamente’, participar da reflexão sobre uma língua que não domina ou domina precariamente, ao mesmo tempo em que se encontra no processo de aprendizado da língua portuguesa e de aquisição da língua de sinais.

Nota-se, pelo não dito no fio discursivo, que a língua de sinais emergente, ou tida por alguns autores como língua de sinais caseira, oportuniza uma comunicação que não atende à complexidade exigida no/do ensino escolar. O modo como a mãe se comunica com ele não lhe possibilita acesso ao aprendizado em sala de aula. Isso gera um sentimento de vergonha diante do outro que o faz confessar.

Para Foucault (1996), a confissão é uma das técnicas de si, um dos modos pelos quais o indivíduo pode estabelecer uma relação consigo mesmo e produzir uma série de operações sobre seu corpo, seus pensamentos e sua conduta; um modelo e mesmo

a matriz do modo como, na civilização ocidental, o sujeito pode produzir um discurso de verdade sobre si mesmo. A partir disso, podemos observar no trecho: **na escola eu sentia vergonha, medo, insegurança... via as outras crianças crescendo se desenvolvendo / mas eu não as acompanhava porque não tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que não me permitiram estudar**, que IS1 relata sensações e sentimentos negativos que passou a introjetar ao ver a si pelo olhar do outro, pois, conforme Foucault, “o indivíduo é levado a buscar dentro de si, diante de um outro, uma verdade sobre o seu desejo que diga ainda toda a verdade sobre o conjunto da sua existência” (FOUCAULT, 1996, p. 85). O sujeito-enunciador passa pela ordem do assujeitamento, adotando o discurso do outro como uma verdade sobre si. Dessa forma, é-nos dado observar nesse excerto que existe uma gradação negativa da representação e posição-sujeito de IS1, por ser considerado ignorante, motivo de vergonha, uma pessoa medrosa e insegura.

Ao enunciar que não acompanhava os demais alunos porque não tinha Libras, vemos outra construção de uma vontade de verdade por parte do sujeito-enunciador. Observa-se que IS1 passa pela ilusão do esquecimento número 1 (PÊCHEUX; FUCHS, 1990), ao (re)produzir o discurso da sociedade branca ouvinte, a qual afirma que o surdo só evolui, progride, quando se utiliza da Libras para estabelecer comunicação e abrir possibilidade de aprendizagem. Tal afirmação podemos observar em Fernandes (2007, p. 2): “as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras” como forma de “suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo”. Por meio de uma formação discursiva pedagógica, emerge discurso de IS1 um efeito de sentido de que a Libras é vista como o único dispositivo de poder-saber que garante aos surdos a capacidade e a possibilidade de adquirir conhecimentos escolares. Não mais tomado pelo sentimento de impotência, IS1 vê (re)significada sua condição de ser surdo, pois, imbuído da prática de poder-saber, ele passa a entrar na ordem do discurso, ter uma vez, uma voz na trama discursiva e acredita ainda que sua evolução nos estudos se iniciará e o fará crescer e desenvolver-se por meio dos saberes científicos e pedagógicos da instituição escolar. Fica demonstrada, no dizer de IS1, a busca da completude, da cientificidade e verdade, pois é inerente ao sujeito a produção de “novos sentidos”, sentidos esses que não são novos, mas (re)produzidos nessa necessária ilusão.

Assim, podemos observar no excerto a emergência das formações discursivas educacional e de exclusão, visto que, nos primeiros anos de sua vida escolar, na escola de sua própria aldeia, o sujeito-enunciador é interdito em seu direito à educação, que deveria assegurar a ele um atendimento especializado por ser surdo e por ser indígena. Durante a coleta de dados, a mãe relata que, quando a professora percebeu que o sujeito indígena não escutava, pediu que não o levasse mais para a escola, alegando falta de “condições” para atendê-lo e alfabetizá-lo. Daí sua lacuna de 5 anos

(dos 7 aos 12) sem acesso à escolarização que chega ao fim ao ser inserido em uma escola municipal urbana.

É possível observar que o outro/escola é um lugar de coerção (FOUCAULT, 1987) quando IS1 relata **não me permitiram estudar na escola da aldeia Cachoeirinha**, pois fica expresso o embate entre modalidades de línguas, entre dois tipos diferentes de sujeitos, que deixa a identidade de IS1 desestabilizada. Ao recusar a permanência do índio surdo na escola silencia-se a pretensão da escola em homogeneizar os “iguais” excluindo todo aquele que não corresponde à norma, ou seja, aqueles que ouvem e falam, neste caso. Isso faz cair por terra todo discurso que declara que a escola é vista como um território onde as ideologias e a diversidade cultural e social se debatem, que garante uma “educação para todos”. Para essa instituição escolar, IS1 é caracterizado como aquilo que Foucault (1997) chama de sujeito “anormal”, e passa a ser excluído por não corresponder aos padrões exigidos pela docente em questão, impossibilitando IS1 de ocupar seu lugar na sociedade.

Entendemos, dessa forma, que os processos de identificação dos sujeitos se operam via relação com o outro, seja pelo âmbito social, por constituírem-se pelo imaginário (ou fantasmático) nos espaços culturais (HALL, 1996), seja no âmbito dos processos psíquicos, por relações imaginadas que estruturam o inconsciente do sujeito, enquanto algo pleno, unificado e resolvido, resultando de uma fantasia de si mesmo. Diante das considerações postas, vemos representada a imagem de um sujeito surdo indígena que se identifica como motivo de vergonha, ignorante, inseguro, medroso, aquele que introjeta sensações e sentimentos negativos sob o olhar do outro, o olhar da escola; representações marcadas em seu dizer pela recorrência do operador de negação destacado no excerto, uma vez que o sujeito “se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo” (CORACINI, 2007, p. 61).

Dessa forma, o sujeito-enunciador culpabiliza o outro/escola, pois um dos efeitos de sentido expresso em R1 é que IS1 encara a Libras como um caminho para seu desenvolvimento. Quando a escola da aldeia nega o direito à educação, sobretudo por meio da imersão em sua segunda língua _Libras_, por conseguinte, são negados todos os outros direitos cabíveis que vem depois, sob uma (in)capacidade de compreensão de mundo e de si mesmo, diante do outro, da sociedade, da escola, num processo de (in)visibilidade do eu índio, do eu surdo, do eu usuário de uma língua de sinais, do eu usuário de Libras e da língua portuguesa.

No fio do discurso, em R1, observamos que a partir do primeiro não recebido por parte da escola da aldeia e pela falta de uma transmissão dos conhecimentos em Libras na escola urbana, compreende-se que IS1 culpabiliza a escola por seu insucesso no âmbito educacional e social, pois não lhe foi oferecido uma comunicação eficaz, capaz de conferir subsídios para que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorresse como os demais alunos da escola (brancos ouvintes). Isso se encontra expresso nas ocorrências do advérbio de negação que é recorrente em seu discurso e que o afeta, pois o sujeito-enunciador procura, até hoje, lidar com os

“nãos” que vieram após seu primeiro ingresso na escola: **até pouco tempo atrás eu era uma pessoa considerada ignorante... não adquiria conhecimento [...] eu não as acompanhava porque não tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que não me permitiram estudar.**

Em virtude do exposto até o momento, é possível observar o processo de subjetivação do sujeito-enunciador, no trecho **isso me entristecia / eu chorava [...] isso me deixava muito triste...**, que o anafórico **isso** comporta-se como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto, sob uma anáfora encapsuladora (KOCH, 2004), revelando que tudo ao que IS1 esteve assujeitado o entristece. Essa situação vem reforçar o sentimento de exclusão que o permeia, pois, conforme explica Cavalcante (2003), a anáfora encapsuladora é um mecanismo linguístico fundamental para a organização das sequências argumentativas que permite ao enunciador, dentre outras estratégias discursivas, conduzir a linha argumentativa de tal forma que o seu interlocutor seja convencido da validade do juízo de valor defendido no seu discurso.

O sujeito-enunciador explana seu sentimento de exclusão diante da recusa da escola indígena, que não permite que ele estude por ser surdo, e pelas situações ocorridas no ensino regular, em que a falta de comunicação com os professores e a percepção de que a comunicação instituída em casa, com seus familiares, não atende à complexidade de suas indagações no ensino escolar. Essas situações estão tão atravessadas na constituição identitária do sujeito-enunciador, que provocam em IS1 um sentimento de tristeza, intensificado pelo uso do advérbio **muito**, a ponto de fazê-lo chorar.

Assim, conforme a análise empreendida até o momento, podemos compreender que esse sujeito tende a ser inscrito na margem da margem, em face de sua dupla condição de pertencimento a duas minorias: além de indígena, IS1 também é surdo. Isso proporciona a ele uma dupla interdição, que contribui para seu sentimento de exclusão tanto na/pela comunidade a que pertence, que não o acolheu por ser surdo, quanto na sociedade branca ouvinte, que o acolhe por ser surdo na escola urbana, porém ressalta sua posição à margem quando evidenciam que sua língua de sinais emergente não é satisfatória para o âmbito educacional institucionalizado.

(IN)CONCLUSÕES

Com base nas análises empreendidas, notamos que esses sujeitos se encontram num espaço de deslocamentos, num entre fronteiras, sob uma condição de entre lugares, em que se produzem diversos sentidos e também significados, uma vez que a fronteira, para além das demarcações políticas-geográficas, é constitutiva.

Ao falar sobre sua inserção no processo de escolarização, os surdos indígenas, marcam a inscrição na língua do outro, num mundo outro, o que conduziu à observação da questão de territorialização, uma vez que território é também meio e lugar de

negociação na/pela língua. Sua sensação de ser/estar “ignorante” frente ao outro, indicou a não pertença, o não lugar que, por não saber língua de sinais (essa exigida no ambiente escolar), representava como estar fora da língua e, dessa forma, estar fora da nação (sociedade hegemônica branca ouvinte, sociedade branca surda, sociedade ouvinte Terena).

Desde os primórdios da civilização que o homem tem dificuldade em aceitar o diferente, ainda mais quando essa diferença se dá pela (im)perfeição da deficiência (GESSER, 2012), isso vem ao encontro de nossa análise discursiva sobre as representações dos sujeitos surdos indígenas que, igualmente à margem, acabam por assumir posições (de) sujeitos determinadas pela sociedade hegemônica branca ouvinte.

É possível perceber a tentativa de IS1 em promover deslocamentos acerca dos discursos remetidos aos surdos indígenas como mecanismo de inclusão e aceitação desses sujeitos por parte da sociedade envolvente. Assim, as relações de poder induziram a promoção de discursos que ainda persistem na memória discursiva e nas práticas discursivas dos índios sobre os surdos indígenas no que consiste a incapacidade e/ou impossibilidade de aprendizado.

Observamos materializado no discurso a formação discursiva educacional, em que o índio surdo é identificado como sujeito anormal cuja surdez o torna, não humano, aquele que tem um problema, uma condição pedagógica em que as “verdades” sobre os discursos da surdez, o capacita efetivamente apenas quando passa a dominar certas ferramentas comunicativas do branco em detrimento ao seu conjunto de sinais caseiros.

Este olhar sobre o surdo tem espaço na sociedade, na escola, no currículo feito e conduzido por ouvintes, traçou um procedimento de separação da alteridade e estereotipação da sua identidade. Da mesma forma a clínica, enfocando o problema clínico, trouxe os termos de corpo surdo pensado a partir da falta de audição, falta da fala. Na educação o surdo é alvo de preconceito e exclusão pelas dificuldades em aprender e também em se ensinar, já que isso requer um certo treinamento que nem todo profissional possui.

Em vista disto, em confronto com a norma, o corpo surdo, em termos teóricos, foi transportado para o quadro da deficiência. Inseridos entre os deficientes continuou-se com a estratégia da hegemonia e os surdos tiveram diluída sua representação na imaginária representação branca ouvinte.

Entendemos que IS1 introjeta essas “verdades”, como uma assimilação da hegemonia do poder ouvinte sobre os surdos, branco sobre os indígenas, pois o que está em jogo por trás de todo saber é a luta pelo poder, ou seja, o saber vai se constituindo por meio dele, de forma que os surdos indígenas conquistem poder oportunizado pelo saber, possam assim construir e professar uma imagem de si diferente da representação da surdez no/pelo senso comum.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão dos discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 201.

_____.; GHIRALDELO, C. (Orgs.) **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SED/DEE, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2007.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

_____. **Os anormais**. In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 49-58.

_____. **Ditos e escritos V**. Trad. de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUERRA, V. M. L. **O indígena de Mato Grosso do Sul**: práticas identitárias e culturais. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. São Paulo: Claraluz, 2004.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes, 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística**: São Paulo: Contexto, 2004.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-79.

LIMBERTI, R. C. P. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados: UFGD, 2009.

MUSSATO, M. S. **O que é ser índio sendo surdo?** um olhar transdisciplinar. Dissertação (mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed, Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PORTO, A. M. **Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores Terena**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RINALDI, G. (org). **A Educação dos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997. Vol. II (Série Atualidades Pedagógicas).

SILVA, D; SOBRINHO, M. L. E. Educação Escolar Indígena na Aldeia Cachoeirinha, Miranda/MS. In: ROSA, A. M; SOUSA, C.C.; SILVA, D. **Povos Indígenas: Mitos, Educação Escolar e Realidade Histórico-Cultural**. Campo Grande, MS: UFMS, 2010, p 57-74.

VILHALVA, S. **Índios Surdos: mapeamento das Línguas de Sinais de Mato Grosso do Sul**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

INTERNET, LEITURA E ESCRITA: UM DESAFIO MEDIADO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL

Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

São Gabriel - RS

Virginia Ponche Barbosa

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Santana do Livramento - RS

Alessandro Carvalho Bica

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé - RS

RESUMO: O acesso à Internet se popularizou muito nos últimos anos e isto tem despertado o interesse em compreender o fenômeno da comunicação digital onde, desde muito cedo, as crianças estão inseridas. Muitas são as consequências deste fenômeno, principalmente no que se refere ao surgimento de novos gêneros discursivos e na crença de que a tecnologia pode substituir o corpo docente em muitas circunstâncias. Diante desta realidade, através de um artigo de revisão bibliográfica, questiona-se o papel do professor, sua prática e que ferramentas pode escolher e aliar-se para preparar indivíduos capazes de interagir com habilidades e competências em situações de comunicação real e significativa. Parte-se do pressuposto de que, segundo ROSSI 2011 “é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos

alunos”. Além disso, a Base Nacional Curricular Comum, como documento mais recentemente instituído (2017, p.201), defende a ideia de que faz-se necessário “ utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação...” Promover um ensino situado e datado parece ser um grande desafio ao profissional da educação, tornando-se necessário aproveitar-se das situações – problemas e dos recursos a que se tem acesso para promover práticas relevantes e que resultem em aprendizagem, alcançando objetivos e estreitando fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: Internet. Ensino. Língua Adicional.

ABSTRACT: Internet access has become very popular in recent years and this has aroused interest in understanding the phenomenon of digital communication where, from a very early age, children are inserted. Many are the consequences of this phenomenon, especially with regard to the emergence of new genres and the belief that technology can replace the faculty in many circumstances. Faced with this reality, through a bibliographical review article, the role of the teacher, his practice and what tools he can choose and combine to manage meaningful learning that prepares individuals capable of interacting with skills and competences is questioned. It is assumed that, according to ROSSI 2011 “it is through

discursive genres that language practices are incorporated into students' activities.” In addition, the Common National Curriculum, as the most recently established document (2017, p.201), supports the idea that it is necessary to “Use new technologies, with new languages and modes of interaction...Promoting a situated and dated teaching seems to be a great challenge to the education professional, making it necessary to take advantage of situations - problems and resources available to promote practices of real relevance and learning, achieve objectives and narrow borders.

KEYWORDS: Internet. Teaching. Foreign language

1 | INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua adicional e aplicá-la é uma forma de engajar o aluno no mundo contemporâneo e em constante transformação, enfatizando a importância de experimentar o que está sendo aprendido em sala de aula, a fim de aperfeiçoar, envolver e encorajar os estudantes a aprenderem a língua.

Partimos do pressuposto de que o ensino de Língua Adicional é disciplina obrigatória do currículo de todas as escolas e de que as políticas públicas que a norteiam pressupõem um ensino de leitura e escrita em Língua Adicional comprometido com as novas demandas, reforçando o papel e a responsabilidade do professor diante deste processo.

Segundo Lopes- Rossi (2011, p.71) “cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”

Neste contexto, defendemos o uso de variados gêneros discursivos envolvendo a internet como a possibilidade de potencializar a interação dos sujeitos que, através de uma ferramenta a que todos e /ou, a maioria tem acesso, possam praticar os seus conhecimentos de língua adicional.

Segundo Vigotsky (2000, p. 155 – 156),

o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças (...) a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (...) a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem (...) ensinada naturalmente.

É certo que não existem receitas prontas e preparadas, porém, promover um ensino contextualizado e comprometido, atento às exigências e demandas, é, e continuará sendo, a projeção de práticas bem sucedidas.

Imbuídos destes pressupostos, partimos do que preconizam as Políticas Públicas com relação ao ensino de Língua Adicional na escola, o que são os gêneros discursivos e o seu uso na prática docente aliados à internet e, a importância do papel do professor nos direcionamentos relativos à leitura e a escrita em Língua Adicional.

2 | A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Quando nos detemos na análise das políticas públicas atuais como suporte teórico para o direcionamento da prática educativa percebemos que, infelizmente, muitas vezes, elas são mal interpretadas e, ou não saem do papel.

O que é certo é que todas elas, e, em todos os níveis de ensino, convergem para um ponto comum: objetivam a formação de um indivíduo capaz de enfrentar um mundo multifacetado e em constante transformação atuando como um cidadão participativo, reflexivo e autônomo.

A realidade a que nos deparamos e os dados que diagnosticamos com a prática demonstram as falhas do distanciamento entre o que preconizam as políticas públicas, na teoria, e o que realmente se efetiva na prática.

Assim, faz-se necessário realizar ações que tentem, de alguma forma, mudar esta realidade, no intuito de promover a aplicação de tais pressupostos e obter resultados positivos, pois conhecê-los e analisá-los torna-se o ponto de partida para um trabalho contextualizado e comprometido.

Como o documento mais recentemente instituído, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) configura-se como o resultado e reforço dos pressupostos defendidos pelas demais políticas públicas. E, no que se refere à Educação Básica, sobre o ensino de Língua Adicional, neste documento delimitada ao ensino de Língua Inglesa e que posteriormente deu margem para um adendo no que se refere ao oferecimento da Língua Espanhola, de acordo com as necessidades do contexto, temos alguns eixos organizadores. Nos deteremos nos eixos de leitura e escrita por configurarem-se no objetivo central deste artigo.

Assim, a BNCC (2016, p.236) no eixo Leitura nos diz que

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BRASIL2016, p.236)

Quanto à leitura, deve-se ir além da compreensão dos textos para o aprendizado eficaz de uma língua. A descontextualização e o ensino de palavras isoladas não estimulam a criatividade, de forma que a orientação é pela busca de textos que os alunos se interessem pelos assuntos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da sua visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada no documento.

No eixo Escrita, pressupõe-se que as práticas de produção de textos também estejam vinculadas ao interesse e demanda do contexto de maneira a proporcionar aos alunos o agir com protagonismo. Em outras palavras, BNCC (2016, p.237)

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma. (BRASIL2016, p.236)

Nesse sentido, entendemos a necessidade de ações que tentem promover uma prática embasada nesses pressupostos e ligada à realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, que será, indubitavelmente, mais eficaz e assertivo.

A Língua Adicional deverá assumir sua função social e política, representando um bem simbólico onde os gêneros discursivos passam a configurar o viés que norteia esta prática.

3 | OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Os gêneros do discurso definidos por Bakhtin (1992, p.274) como “... formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura...”, são inúmeros e heterogêneos à medida que se relacionam com o cotidiano humano, suas manifestações e as novas demandas.

O gênero é determinado pela função que exerce no meio em que as pessoas estão interagindo e é caracterizado por exercer uma função social específica.

A maioria deles dispõe de elementos que os tornam multimodais, ou seja, são vários os modos de representação que constituem o texto de maneira a satisfazer objetivos pré-estabelecidos pelos campos da atividade humana.

Diversos autores e documentos, que tratam sobre educação, defendem o trabalho com textos e os seus variados gêneros, principalmente quando se concebe o texto segundo Kock (2006, p.10) como “lugar de interação de sujeitos sociais os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos.”

É na vivência com situações comunicativas e no contato com os diferentes textos que exercitamos a competência linguística. E, conhecê-los, pressupõe melhor desempenho no domínio do ensino da leitura e escrita por reconhecermos os gêneros como articuladores entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Na esfera pedagógica são inúmeros os gêneros de que o professor pode fazer uso para sistematizar a sua prática e tornar o corpo discente competente no uso da linguagem. De acordo com Dolz e Schneuwly (1996, p. 45) faz-se necessária

A busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se oferecer os instrumentos necessários para progredir.

Quando pensamos em situações de comunicação real entendemos os gêneros discursivos como ferramentas indispensáveis para a realização de práticas de leitura e escrita, segundo Schenewly (1994) apud Kock (2005, p. 55):

[...] o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que o sujeito- o enunciador- age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. (SCHENEWLY, 1994, *apud* KOCK, 2005, p. 55).

E conhecê-los pressupõe o início de um processo de melhor desempenho no domínio do ensino da leitura e escrita por reconhecermos os gêneros como articuladores entre as práticas sociais e os objetos escolares.

De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 70-71),

[...] um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70-71).

Interagir e dar real sentido ao que aprendemos, sistematizar e concretizar o que se conhece, refazer, reavaliar, aliar-se à realidade, são atitudes que tornam o trabalho com gêneros produtivo e significativo.

4 | O PAPEL DA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR NO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS

Partimos do pressuposto de que segundo Bakhtin (2003, p. 261), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. E destinamos à escola e, mais diretamente ao professor, o papel de oportunizar a ponte entre o conhecimento e a sua aplicação como resultado de aprendizagem significativa.

Concordamos com Possenti (2001, p. 9) quando este afirma que:

O verdadeiro problema da escola não é acertar a forma gramatical. O verdadeiro problema – que é de cidadania, de inserção – é de circulação pelos discursos. O que se poderia dizer é que este é um problema de leitura e de escrita. (POSSENTI, 2001, p. 9).

O professor, mediador insubstituível, diante de seu papel, torna-se o facilitador para que a linguagem seja entendida como ação na sociedade multifacetada e em constante transformação.

É o professor mediador que assumirá a posição de interlocutor, aquele que guiará o diálogo necessário entre o texto e os sujeitos envolvidos no ato da leitura, questionando, sugerindo, provocando e possibilitando que o aluno assuma a posição de sujeito que constrói através da linguagem. E ele exercerá este papel de guia, segundo Solé (1998, p. 75),

À medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e

conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. (SOLÉ, 1998, p. 75).

De acordo com Meurer (2002, p. 41), “[à] escola cabe desenvolver habilidades comunicativas em seus alunos por meio da prática de ensino ao explorar gêneros discursivos e ao inseri-los em diferentes atividades sociais”.

Ainda sobre esta responsabilidade, temos Neves (2007, p. 14):

[...] o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele, criar, promover experiências, situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2007, p. 14).

As práticas de leitura e escrita deverão proporcionar aos sujeitos condições para que a ação de encontrar novas informações seja colocada em prática de maneira autônoma e crítica, sobretudo quando se pressupõe que, segundo comenta Gutierrez (1998, p.45), “[...] um educador convencido de que está preparando homens para uma sociedade justa e democrática, atuará de forma realmente diferente daquela cuja preocupação máxima é cobrir os diferentes conteúdos do programa”.

Assim, emerge a necessidade de educadores que valorizem o desenvolvimento do educando como um todo com criatividade e criticidade, incentivando e valorizando a leitura crítica, que lê as entrelinhas e que relaciona esta leitura com o seu mundo materializado nos discursos, como meio capaz de formar cidadãos questionadores e participativos, que atendem às exigências do paradigma vigente. E, segundo Moura (2012, p. 111), “quanto maior a disponibilidade do professor em assumir o papel de mediador do ensino melhor será o resultado das interações em sala de aula”.

O professor, mediador insubstituível, diante de seu papel, torna-se o facilitador para que a linguagem seja entendida como ação emancipatória, consciente de que, Freire (1997, p. 29):

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu. (FREIRE, 1997, p. 29).

Enfim, é essa necessária intervenção de um professor apto a mediar, que repercutirá em atividades de leitura e escrita capazes de mobilizar práticas que motivem o corpo discente, considerando a internet como uma tecnologia que facilita este processo.

5 | O ENSINO DA LÍNGUA ADICIONAL, OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A INTERNET

Dados comprovam que o acesso à internet tem se popularizado cada vez mais

e que utilizá-la já faz parte da rotina da maioria das pessoas de todas as idades e contextos.

Nosso questionamento é: por que diante dessa realidade, enquanto escola, omitimos ou negamos o uso das tecnologias a nosso favor? Por que não utilizar a internet como fonte de pesquisa e atividades bem direcionadas com propósitos de aprendizagem significativa mediadas pelo professor?

Celani (2001, apud Souza, 2006, p.163) destaca, dentre outras, como atitude necessária ao professor de Língua Adicional a de “aprender a trabalhar em novas estruturas”

É necessário, cada vez mais, desenvolver no aluno habilidades e competências que lhe permitam trabalhar seu conhecimento, selecionando, criticando, comparando e elaborando novos conceitos a partir do que lhe foi oferecido.

Moran (2004) defende a instituição escola como um local de troca de experiências, contatos, e, assim, que não podemos concebê-la de maneira inerte, com aulas tradicionais, centradas no professor, hierárquicas e monótonas, pois desta forma não estimula os discentes, não os instiga. Discorre sob a ideia da escola ser um local de inovação, experiências saudáveis buscando novos caminhos.

Quanto à sala de aula, sugere que esta seja um local constituído das necessidades básicas para o uso das tecnologias, onde os alunos possam realizar pesquisas, experimentações, mobilizações, síntese e busca de novas perspectivas.

Conforme o autor, “as tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual” (MORAN, 2004, p. 355).

Neste contexto, o uso da internet, seja com o acesso através da pesquisa de mensagens, músicas, autobiografias, ou bate-papos, etc. representa possibilidades que podem direcionar atividades bem sucedidas de leitura e escrita em Língua Adicional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade multifacetada e em constante transformação, está cada dia mais rigorosa com as exigências de formação e desenvolvimento de competências e habilidades que oportunizem e, ou, possibilitem uma vida digna.

Os gêneros discursivos, como ferramentas indispensáveis para a realização destas práticas, traçam e vão de encontro aos pressupostos defendidos pois, segundo Schenewly (1994) apud Kock (2005, p.55)

[...] o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que o sujeito- o enunciator- age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada.

De encontro a estas exigências, destacamos o ensino de Língua Adicional na escola fazendo uso da internet. Experiência esta que certamente estabelecerá vínculos que ultrapassarão as barreiras da distância minimizada pela troca e práticas significativas da leitura e escrita.

Pois, segundo Bakhtin (2003 p.294) *a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.*

Neste sentido faz-se necessário comprometer-se com uma educação preocupada com o conhecimento e que alia o ensino-aprendizagem à tecnologia, onde a participação e o envolvimento dos alunos produzam práticas bem sucedidas de interação que, gradualmente tornam-se mais efetivas e significativas.

E, é no processo de autoconstrução e prática do conhecimento que se torna possível pensar o maior e mais abrangente projeto da educação – que é o de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de interagir em meio à diversidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Júlio César (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AZEREDO, José Carlos de (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010- p.261-306.

BASSO, Edcleia Aparecida. **As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE.** In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz (Orgs.) Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada. Campinas – SP: Pontes, 2008p.127-154.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC,2016.

BUZATO, Marcelo. **Letramentos Digitais e Formação de Professores.** Disponível em: http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf Acesso em: 04.jul.2017

GUTIERREZ, Francisco. **Educação com práxis política.** Trad. Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom.** Oxford. UK: OUP, 2000.

KARWOSKY, Acir Mario. (et al.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2011.

- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- KOCH, INGEDORE VILLAÇA; ELIAS, VANDA MARIA. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-2º 36.
- LEFFA, Vilson J. IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In [www.leffa.pro/br/textos/trabalhos/03- Leffa- Valesca.pdf](http://www.leffa.pro/br/textos/trabalhos/03-Leffa-Valesca.pdf).
- MARCUSCH, L. A & XAVIER, A. C (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e praticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: Edusc, 2002.
- MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253 - jmmoran@usp.br . Disponível em Acesso em: 12 set. 2018.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt (et al.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**: in NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ROMANCINI, Richard. **O que é, afinal, letramento digital?** Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/559/o-que-e-afinal-o-letramento-digital.html> Acesso em: 14. ago.2017
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- VIANA, M. A. P. Internet na Educação: novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.
- VIGOTSKY, L. A. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação : constituição do modo de enunciação digital**. Tese (doutorado em lingüística) Campinas: IEL – UNICAMP, 2002.

INVERNADA ARTÍSTICA CHÃO BATIDO – CULTIVANDO A TRADIÇÃO GAÚCHA: UM PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM 2016

Ana Paula Palharini

Aluna do curso Técnico Integrado em Química do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Bolsista do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido - Cultivando a tradição gaúcha.

Daniel Verbes Padilha

Aluno do curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Bolsista do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido - Cultivando a tradição gaúcha.

Deise Pieniz Casagrande

Aluna do curso Técnico Integrado em Automação Industrial do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Bolsista do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido - Cultivando a tradição gaúcha.

Maico Mantovani Tolfo

Aluno do curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Bolsista do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido - Cultivando a tradição gaúcha.

Mylla Keenan Acosta

Aluna do curso Técnico Integrado em Química do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Bolsista do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido - Cultivando a tradição gaúcha.

Maiara Berlt

Servidora Técnico-Administrativo em Educação do IFFAR *Campus* Panambi/RS, Brasil. Coordenadora do projeto de extensão Invernada Artística Chão Batido – Cultivando a tradição gaúcha. Orientadora do trabalho.

RESUMO: Apesar de sua presença constante nas sociedades, a dança só ganhou força no campo educacional de maneira muito lenta, iniciando como atividade dedicada à educação física feminina, como um privilégio da elite. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de 1997, a dança destacou-se como forma de promover o conhecimento das qualidades do movimento expressivo. No Brasil, a dança constitui uma das expressões culturais mais representativas. Este trabalho relata um projeto de extensão, que teve como objetivo geral valorizar a cultura gaúcha, disseminando-a e promovendo-a entre a comunidade acadêmica, com ênfase nas variadas formas de manifestações culturais e artísticas, incluindo dança, música, poesia e lidas campeiras. Justificou-se pela importância de estreitar o elo entre a cultura gaúcha e a educação profissionalizante, em ambientes educacionais nos quais, comumente, há escassez de recursos capazes de suportar atividades culturais tradicionais e representativas da cultura regional. As atividades constaram de práticas artísticas, realizadas por meio da Invernada Artística Chão Batido, constando exposições orais, declamações, palestras, ensaios, apresentações e participações em eventos internos e externos ao *campus*. As atividades foram realizadas ao longo do ano de 2016. Foi avaliado o desempenho dos participantes e

aspectos relacionados a relacionamentos e convivências. Observou-se uma melhora significativa no desenvolvimento dos alunos, sugerindo que o entrosamento decorrente das práticas culturais compartilhadas favorece o processo ensino-aprendizagem e as relações.

PALAVRAS-CHAVE: cultura gaúcha, dança, desempenho acadêmico

INVERNADA ARTÍSTICA CHÃO BATIDO - CULTIVATING THE GAUCHO

TRADITION: AN EXTENSION PROJECT CARRIED OUT IN 2016

ABSTRACT: Despite its constant presence in societies, dance only gained strength in the educational field very slowly, starting as an activity dedicated to female physical education, as a privilege of the elite. From the National Curricular Parameters of Physical Education of 1997, the dance stood out as a way to promote the knowledge of the qualities of the expressive movement. In Brazil, dance is one of the most representative cultural expressions. This work reports an extension project, whose general objective was to value the Gaucho culture, disseminating it and promoting it among the academic community, with emphasis on the various forms of cultural and artistic manifestations, including dance, music, poetry and readings of the champions. It was justified by the importance of strengthening the link between Gaucho culture and professional education in educational environments where there is usually a shortage of resources capable of supporting traditional cultural activities and representing regional culture. The activities consisted of artistic practices, performed through the Invernada Artística Chão Batido, consisting of oral presentations, recitals, lectures, essays, presentations, and participation in events internal and external to the campus. The activities were carried out throughout the year 2016. Participants' performance and aspects related to relationships and coexistence were evaluated. There was a significant improvement in students' development, suggesting that the interaction resulting from shared cultural practices favors the teaching-learning process and the relationships.

KEYWORDS: academic performance, dance, gaúcha culture

1 | INTRODUÇÃO

A dança sempre esteve presente na vida das pessoas, desde as sociedades mais antigas. Porém, no campo educacional, foi ganhando espaço de forma lenta, iniciando como atividade dedicada à Educação Física feminina, sendo privilégio da elite, e com grande aceitação nos colégios femininos da alta sociedade. Por outro lado, os PCN(S) de Educação Física (1997) destacam que a dança é uma forma de promover o conhecimento das qualidades do movimento expressivo. A diversidade cultural que caracteriza nosso país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, construindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 7). Por ser parte de nossa cultura, a dança tradicional gaúcha encanta por sua beleza,

expressividade e técnica. Trazer o estudante à compreensão, contextualização, apreciação e à vivência da dança, além de proporcionar momentos de lazer, é uma forma de fazê-lo refletir e resgatar valores históricos e culturais do Rio Grande do Sul, nem sempre valorizados pelas instituições de ensino.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização das práticas utilizadas neste estudo, os materiais utilizados foram objetos da indumentária típica gaúcha, como botas, anáguas de pano, camisas de corte típico, bombachas e lenços. Também foram utilizados elásticos para cabelo, grampos para cabelo, gel para cabelo e sprays fixadores para cabelo. O trabalho foi direcionado para que as questões teóricas fossem interligadas às questões práticas, buscando sempre a contextualização do conhecimento a partir de exposições orais, ensaios, atividades extracurriculares, pesquisas, apresentações, participações em eventos internos e externos (municipais e estaduais), viagens e organização de momentos culturais no *Campus*, como a Semana Farroupilha e ensaios de Danças Tradicionais. Tomou-se por referência o Manual de Danças Tradicionais Gaúchas do Movimento Tradicionalista Gaúcho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados resultantes do trabalho permitiram observar uma melhora no ambiente social e no clima entre os alunos, resultando na diminuição de conflitos e numa tranquilidade percebida subjetivamente por todos os envolvidos. O trabalho com o corpo possibilita conhecimento de si e dos outros, e gera na pessoa que dança maior estabilidade na relação dor e prazer, conhece os limites de seu corpo (CAMARGO; FINCK, 2010). Observou-se, também, a emergência de trabalhos mais criativos e um melhor desempenho geral nas atividades. A dança tem o potencial de agregar conhecimentos, em seu processo de aprendizagem, podendo-se elencar saberes que compreendem os elementos históricos, culturais e sociais a ela relacionados, como a história, estética, apreciação e crítica, música, ou ainda informações sobre anatomia, fisiologia, cinesiologia, sociologia e antropologia (BRASIL, 1997; ROCHA *et al.*, 2009). Dançar não é apenas mais um adorno na educação. Trata-se de um meio paralelo a outras disciplinas formativas do conjunto da educação do homem. Integrando-a nas escolas, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida (FUX, 1983). Observa-se, no geral, uma maior facilidade para o desempenho de trabalhos em grupo, ou em duplas. A dança reconhece e identifica as qualidades individuais de cada aluno, mas também proporciona a exploração de espaços em duplas, permite a integração e a comunicação por meio de gestos e movimentos, e o educando desenvolve o trabalho

em grupo, distinguindo qualidades de movimentos e combinações das características individuais (BRASIL, 1997).

4 | CONCLUSÕES

A execução desse projeto e suas atividades possibilitaram aos envolvidos constatar que a dança, inserido no contexto da educação formal, está longe de tratar-se de um modismo. Muito pelo contrário, ela possibilitou não apenas a construção de um ambiente mais tranquilo, entre as diferentes turmas, como resultou em melhores desempenhos, de uma maneira geral, e também esteve relacionada a uma diminuição de conflitos, ou pelo menos a um menor impacto desses, no clima geral das turmas e entre os alunos.

5 | AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os envolvidos, por possibilitarem e facilitarem o desenvolvimento das atividades pertinentes ao projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Volume 06. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 4 de agosto de 2017.

CAMARGO, Daiana; FINCK, Silvia Christina Madrid. A dança inserida no contexto educacional e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande*, v. 16, n. 32, p. 62-74, 2010.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

ROCHA, Priscilla Alvarenga; ROMARCO, Evanizi Kelli; CAVALCANTI, Clara Amorim; ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Contribuições da dança no processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos**. *Revista Conexão UEPG*, v. 5, n. 1, p. 20-24, 2009.

LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INTERFACE DOS GÊNEROS DIGITAIS E DA MULTIMODALIDADE

Nágida Maria da Silva Paiva

nagida.nmsp@gmail.com - UEPB/PROFLETRAS

Iara Ferreira de Melo Martins

iaramartins@yahoo.com - UEPB/PROFLETRAS

Ana Cláudia Soares Pinto

claudianaspinto@gmail.com - SEDUC/PMCG

RESUMO: Os avanços tecnológicos não transformaram apenas os aspectos instrumentais da sociedade contemporânea. As novas práticas de comunicação exigiram uma reformulação dos conceitos voltados à interação verbal redimensionando, pois a concepção de linguagem. O *meme Bode Gaiato* e a charge virtual são gêneros que se apresentam, nesse contexto, como ambientes favoráveis para a exploração da leitura e produção de sentido, considerando suas especificidades discursivas. Assim, apresentamos nesse trabalho uma reflexão sobre uma proposta de material didático pautada na observação dos usos da língua considerando as concepções de linguagem para a prática da leitura e construção de sentido na tessitura dos textos imbricados nos respectivos gêneros. Dessa forma, temos como objetivos: (1) Apresentar uma proposta de material didático centrada nesses dois gêneros digitais; (2) Discutir os elementos linguísticos presentes nestes gêneros bem as características multimodais para uma leitura

eficiente e a construção de sentido crítico-reflexivo e (3) Ressaltar a necessidade de se contemplar práticas sociais do ambiente virtual no cotidiano da sala de aula. Tivemos como suporte teórico as concepções sobre linguagem e ensino, mais especificamente os estudos de Lopes-Rossi (2012), Antunes (2003), Koch (2006) e as contribuições sobre multimodalidade e gêneros digitais (Almeida, 2009; Dionísio, 2005; Xavier, 2005). O estudo aponta para a necessidade de se repensar o ensino da leitura e produção de sentidos tendo em vista a considerar a perspectiva de uma prática que harmonize/dialogue o ensino em sala de aula e elementos do ambiente virtual que, cotidianamente, já fazem parte da vida dos alunos fora da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Proposta didática. Gêneros digitais. Multimodalidade

ABSTRACT: The technological advances haven't only transformed the instrumental aspects of contemporary Society. The new communication practices demanded a reformulation of the definitions referring to verbal interaction, thus redimensionating the concept of language. The *meme Bode Gaiato* and the virtual charge are genres which present themselves, in this context, as favorable environments for the exploration of reading and meaning production, considering their discursive

specificities. Therefore, in this presentation, we present a reflection about a didactic material proposal based upon the observation of the uses of language considering the conceptions of language for the practice of Reading and meaning construction on the stitching of the texts tied to their respective genres. Thus, we have two objectives: (1) To present a didactic material proposal elaborated from these two digital genres; (2) To discuss the linguistic elements present in these genres as well as the primordial multimodal characteristics for an efficient reading and the construction of critical-reflexive sense and (3) To highlight the necessity of contemplating social practices of the virtual environment at the classroom day-to-day. To base the work we had as a theoretical support the conceptions about language and teaching, more specifically the studies of Lopes-Rossi (2012), Antunes (2003), Koch (2006) and the contributions about multimodality and virtual genres (Almeida, 2009; Dionísio, 2005; Xavier, 2005). The study points to the necessity of rethinking the reading teaching and meaning production in view of considering the perspective of a practice that harmonizes/dialogs the classroom teaching and elements of the virtual environment that, on the everyday use, are already part of the students' life outside of school.

KEYWORDS: Reading. Didactic proposal. Digital genres. Multimodality

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atentando para as diversas situações sociais em que o texto circula, as variadas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos para tornarem-se leitores proficientes e a complexidade que constitui o texto (oral ou escrito), visto que envolve linguagens variadas, consideramos relevante a realização deste estudo voltado para o fenômeno na interface dos gêneros digitais e da multimodalidade haja vista as novas formas, ou a diversidade que a escrita vem apresentando na mídia, em razão do desenvolvimento tecnológico.

Atualmente, os gêneros digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, provocando mudanças na forma de interação com que lidamos com os textos. Recebemos grande quantidade de informação veiculada pelos diferentes meios de comunicação que se utilizam de várias linguagens no processamento textual. Precisamos, pois, atribuir sentido a textos constituídos por linguagens variadas consubstanciadas em palavras, imagens, cores, gestos, movimentos, sons entre outros, que se integram na construção do sentido do texto, conseqüentemente, a nossa maneira de ler os textos que circulam socialmente deve ser revista, constantemente reelaborada, surgindo, assim, a necessidade de um novo posicionamento frente à leitura e à produção de sentido no ambiente virtual.

Apesar desse atual contexto que valoriza sobremaneira a dinamicidade própria do ambiente virtual e do uso intensivo da imagem pelos alunos fora do ambiente escolar especialmente nas redes sociais (postagens, compartilhamentos, gif, meme) ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos, sendo muitas

vezes vistas/lidas de uma forma aleatória ou inadvertidamente.

Entendendo que a escola deve oferecer aos alunos subsídios básicos para estarem aptos a ler os diversos textos multimodais que estão presentes no nosso cotidiano, nos propomos a observar como os diversos modos de representação que participam da materialidade textual contribuem para a produção de sentidos do *meme* Bode Gaiato e de uma charge virtual. Neste sentido, temos como objetivos: (1) Apresentar uma proposta de material didático elaborada a partir de dois gêneros digitais; (2) Discutir os elementos linguísticos presentes nestes gêneros bem como as características multimodais para uma leitura proficiente e a construção de sentido crítico-reflexivo; e (3) Ressaltar a necessidade de se contemplar práticas sociais do ambiente virtual no cotidiano da sala de aula.

Fundamentado nos estudos sobre multimodalidade e contexto virtual e nas perspectivas teóricas sobre gênero digital, este trabalho apresenta três seções além desta introdução. Primeiramente, é apresentada uma caracterização geral do fenômeno da linguagem caracterizando o que hoje tratamos como multimodalidade e suas implicações no processo de materialização dos textos no contexto digital. Em seguida, descrevemos a proposta de material didático para os dois gêneros e, então apresentamos algumas considerações finais trazendo para a discussão a necessidade de se contemplar no trabalho de sala de aula propostas de leituras voltadas para a produção de sentidos a partir dos mais variados aspectos multimodais dos textos.

1 | CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EVENTOS DE COMUNICAÇÃO

Toda e qualquer prática que tenha como finalidade o ensino da língua, e aqui delimitamos no ensino de Língua Portuguesa, um questionamento apresenta-se de forma recorrente: “para quê?”. No entanto, a resposta de tal questionamento é condicionada à concepção de linguagem abordada pelo profissional. Assim, a forma de como o professor concebe o ensino da língua é determinante para o sucesso ou insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo dos tempos o estudo da linguagem tem sido explorado, ampliado e alterado no que resultou num consenso entre os estudiosos em três concepções distintas da linguagem.

De forma clara e sucinta, Geraldi (2012) descreve as três concepções como:

- *A linguagem é expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. (...) pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista

como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2012, P. 41)

Na primeira concepção, a linguagem está ligada à ideia do falar e escrever bem, isto é, na perspectiva da gramática tradicional onde o pensamento é expresso por meio de uma linguagem articulada e organizada. Portanto, “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.” (Travaglia, 2009, p. 21)

A segunda concepção da linguagem estabelece o uso da língua enquanto código. “Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada.” (Travaglia, 2009, p. 22). O aspecto principal da linguagem é a mensagem a ser transmitida.

A terceira concepção de linguagem contempla a linguagem como interação humana e produção de sentido entre os interactantes. O conceito de linguagem abordado aqui coaduna-se com a nossa perspectiva de trabalho, voltado para a dinamicidade do gênero discursivo/digital: linguagem e práticas sócias – falantes como sujeitos do processo de interação verbal.

Enveredamos, portanto, nosso estudo considerando a linguagem como um evento de cunho social, isto é, o aspecto social da linguagem reconhecendo valores sócio-histórico-culturais do falante e da comunidade onde ele está inserido.

Concebemos a linguagem enquanto prática social, ou seja, evento realizado pelos sujeitos em suas relações sociais. Deixemos, portanto, evidente a equação Linguagem = Prática Social. Ratificando esta concepção de linguagem, observamos o que postula Franchi (1992, p.9). Para ele, pela linguagem

comunicamos aos outros nossas experiências e estabelecemos com os outros laços “contratuais” porque interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opiniões relativas ao modo peculiar de se ver e sentir o mundo, com decisões conseqüentes sobre o modo de atuar nele. (FRANCHI 1992, p.9)

Tal ideia aponta para o uso da língua, isto é, a linguagem em movimento. O homem expressa-se pela linguagem. Ao exercitá-la, aquele que fala/ouve ou escreve/lê passa a construir discursos e estes discursos são ações comunicativas entre os falantes de uma língua que se estabelecem como práticas produtoras de sentido, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *Interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.123).

Outrossim, para a representação discursiva, a linguagem não deve ser vista apenas pelo aspecto gramatical, mas deve ser entendida e explorada considerando-se os aspectos ideológicos. Destarte, elementos sociais e culturais que fundamentam uma ideologia estão presentes e refletidos na produção do discurso por um sujeito

histórica e geograficamente situado. Portanto, “a linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si próprio, constituindo a consciência” (Kramer e Souza 1996, p. 18)

É pertinente, portanto, uma reflexão sobre os novos rumos da linguagem – uma via de mão dupla – o resultado das novas tecnologias na linguagem e qual a representatividade da linguagem nessas tecnologias.

2 | A MULTIMODALIDADE NOS TEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Ampliaram-se os ambientes de veiculação dos gêneros discursivos e neste novo cenário a linguagem também é (re)significada. Deixamos de conceber a linguagem como interação humana apenas no aspecto físico natural, e ganhando contornos do plano virtual com ênfase para a semiótica e o multimodal. Neste cenário, Machado (2003) observa que:

Tal é o campo potencial para a explorar as esferas de usos da linguagem, ou os gêneros, que marcam a explosão dos sistemas comunicativos. Linguagem não é mais propriedade da língua natural nem se limita à palavra. Mais do que nunca, é sistema de signos e, portanto, mediação [...] A comunicação mediada por meios, sejam rádios, satélites, bits, continua produzindo mensagens, logo continua produzindo gêneros e discursos. (MACHADO, 2003, p. 120).

Essas novas formas de interação com os textos que circulam socialmente, tanto na sua produção quanto na sua leitura, implicam a necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que lhe são decorrentes, uma vez que os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não-verbais (imagens, sons, movimentos, gestos etc.) mantêm relação cada vez mais próxima e de forma mais integrada.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, sons, movimentos, tabelas, etc. Estes modos de representação também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos presentes no texto e não, apenas, com base em uma única modalidade.

Para Dionísio (2005, p.3), os recentes avanços tecnológicos têm oportunizado o surgimento de novas formas de interação que implicam na necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que lhe são decorrentes, uma vez que imagem, som, movimento e palavra mantêm relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada.

3 | OS GÊNEROS DISCURSIVOS/DIGITAIS NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que existem a partir de determinadas práticas sociais. São, portanto, fenômenos contextualmente situados que se constroem na interação. Partindo dessa concepção de gêneros, consideramos a charge e o meme um gênero icônico-verbal, fortemente relacionado aos fatos cotidianos, vinculado à vida social e cultural de uma comunidade. Ou seja, são vistos como uma forma de cultura e de ações sociais materializadas de forma particular nos diversos modos de representação da linguagem.

O processo de globalização da informação provocou mudanças no universo das práticas sociais exigindo, das instituições e dos atores sociais, um repensar, um refazer e uma reestruturação das formas de produção do conhecimento. Vivemos a era da interação, somos sujeitos do processo midiático e imediato. As novas tecnologias propiciam maiores possibilidades de interação entre os usuários de determinadas redes sociais. Isso porque segundo Bahktin (2000, p. 263):

“Além de ser o local onde a língua efetivamente é empregada, os gêneros possibilitam, através do estudo desses enunciados, um contato com as condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, por sua construção composicional”.

Desse modo, as práticas/os eventos comunicativos e, por conseguinte, a linguagem começam a sofrer transformações diante da comunicação instantânea materializada por meio da interação online. O trabalho com os gêneros digitais é uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos usuários, além de contribuir na capacidade de produzir e interpretar diferentes tipos de discursos, de aprender a língua para se expressar e interpretar os significados culturais entre mais de uma pessoa através de um texto escrito ou oral.

Segundo Marcuschi (2004, p.33), “o gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”. Ainda, diz que “o gênero digital possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, pois se apresentam como uma evolução desses”.

Os gêneros digitais podem ser grandes ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem. Isso, porque, além de ser um ambiente onde a língua é efetivamente empregada, é uma prática que cotidianamente já faz parte da vida dos alunos para além do ambiente escolar e com a qual eles demonstram facilidade nas interações próprias desses novos meios tecnológicos.

Corroborando com essa perspectiva de interação das novas práticas discursivas/sociais, Marcuschi e Xavier (2010, p.209) afirmam que

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos

lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital.

Concretizar o uso da língua é exercitar a construção de sentido, ou seja, a leitura leva a compreensão textual resultado dos efeitos de sentido produzidos do texto. Ressaltamos que a ideia de texto compreende um sentido vasto, bastante amplo, dada a heterogeneidade em que este se realiza e se estabelece na manifestação linguística. Nesta perspectiva, é pertinente seguir o que postula Koch (2008, p.20), quando afirma que:

“Todo texto caracteriza-se pela textualidade(tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”

O texto pode ser considerado como uma unidade dotada de significado em que é possível afirmar que é toda e qualquer forma de enunciação envolvida através de um sistema de signos, que bem relacionados, conferem uma estrutura marcada de sentido, ou seja, texto é uma manifestação linguística escrita, falada ou representada/ animada por outras manifestações em que estejam presentes elementos necessários para que a comunicação se efetive.

Concebemos, pois, o texto e a leitura para a produção do efeito de sentido e este efeito de sentido é construído a partir de sentidos prévios e de elementos como informações históricas e socioculturais.

Assim, a leitura não é um evento fechado e restrito ao texto, devemos considerar três agentes para a efetivação da leitura – o autor, o texto, o leitor – todos são importantes para a produção do efeito de sentido. Tais elementos contribuem para a eficiência da leitura significativa.

É salutar mencionar que para a efetivação desta leitura significativa, devemos ter em mente certas *implicações pedagógicas* registradas por Antunes (2003). Quais sejam: Uma leitura de textos autênticos; Uma leitura interativa; Uma leitura de duas vias; Uma leitura motivada; Uma leitura do todo; Uma leitura crítica; Uma leitura da reconstrução do texto; Uma leitura diversificada; Uma leitura também por “pura curtição”; Uma leitura apoiada no texto; Uma leitura não só das palavras expressas no texto; e, Uma leitura nunca desvinculada do sentido.

4 | SOBRE A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

O planejamento didático aqui proposto tem como objetivo promover o desenvolvimento da leitura e da produção de sentido de alunos do ensino fundamental (8º ano) considerando os aspectos multimodais do *meme* Bode Gaiato e de charges virtuais, a fim de explorar os elementos discursivos na construção de sentido do texto em consonância com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular –

BNCC, referendadas na Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil/ SAEB.

Para tanto, adaptamos a sequência didática de Lopes-Rossi (2012) cujo foco é a leitura. Partimos, portanto, da mesma premissa leitura e produção de sentido. Nesse sentido, as atividades didáticas propostas permitirão que os alunos cheguem gradualmente ao domínio das características do texto imagético e, conseqüentemente, desenvolvam habilidades exigidas para a competência de leitura do *meme* e da charge virtual.

Nossa proposta de trabalho está voltada especificamente para a leitura por entender que os referidos gêneros dadas às suas particularidades (estimular a leitura discursiva e crítica por meio de vários modos de representação em conjunto com a linguagem verbal) devem ser trabalhados do ponto de vista da leitura e análise crítica e não na perspectiva da produção, pelo menos no Ensino Fundamental conforme material proposto. Acreditamos, pois, que com esta prática “o leitor poderá estabelecer uma postura mais dialógica e crítica” Lopes-Rossi (2012).

O nosso plano de atividade é constituído de procedimentos, estes são construídos a partir dos objetivos e proposições que se desejam atingir com a atividade. Portanto, buscamos seguir a proposta de Lopes- Rossi contemplando e tendo como referência para este fim as seguintes habilidades em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

EF15LP03 – Localizar informações explícitas em um texto.

EF35LP03 – Identificar o tema de um texto.

EF15LP04 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

EF89LP37 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

EF69LP05- Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

EF04LP15 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Vale ressaltar que as habilidades estão correlacionadas aos objetivos e aos questionamentos abordados, formando, assim, uma rede: habilidades – objetivos – proposições.

1º momento:

Objetivo: Refletir sobre as significações agregadas aos recursos imagéticos na constituição textual.

Será feita a leitura e o debate acerca do *meme* (imagem I) e da charge virtual (imagem II) ressaltando a importância de se desenvolver uma prática de leitura que extrapole o nível verbal/ escrito dos textos, atentando para todas as formas de

significação presentes. Momento de reflexão sobre as práticas sociais dos alunos em relação aos textos digitais e multimodais.



Imagem I: Memes do Bode Gaiato.

Fonte: GOOGLE IMAGENS





Imagem II

Fonte: Maurício Ricardo, charges.uol.com.br

2º momento:

Objetivos: Proporcionar a discussão e a reflexão acerca do tema cidadania construindo os efeitos de sentido sugeridos pelos modos de representação da linguagem;

Explorar elementos linguísticos discursivos que contribuem para a construção de sentido crítico-reflexivo do texto;

Após a discussão e reflexão feitas no primeiro momento, serão apresentados alguns questionamentos orais e escritos contemplando as habilidades elencadas para a atividade.

- ✓ O meme é engraçado? Por quê?
- ✓ Qual o ponto em comum entre os dois textos?
- ✓ Você percebe a mesma abordagem sobre o tema nos dois textos? Justifique.
- ✓ Você já vivenciou ou presenciou alguma situação tratada no meme e/ou na charge?
- ✓ A partir da leitura dos textos, qual a representação do político para a sociedade brasileira? Você concorda com esta ideia? Comente.
- ✓ E quanto aos eleitores? Como estão representados?
- ✓ A expressão “doutor” está presente no meme. Como a nossa cultura compreende o que seja um doutor? O que você pensa a respeito?

3º momento:

Objetivos: Desenvolver a leitura do texto considerando as várias linguagens formas de organização e possível intenção do produtor;

Mobilizar conhecimentos acerca da utilização dos recursos imagéticos na composição visual dos textos.

Para finalizar, será proposta a leitura individual de outro *meme* (imagem III), objetivando verificar as conquistas ou dificuldades superadas pelos alunos tendo em

vista a primeira leitura feita no início da realização da atividade. E complementando a atividade, será acordado que para o próximo encontro os alunos tragam charges virtuais que tratem do tema abordado no referido *meme*. Espera-se que sejam mobilizados os conhecimentos acerca da utilização dos recursos multimodais e linguísticos para a construção de sentido dos textos.



Imagem III

Fonte: GOOGLE IMAGENS. Memes do Bode Gaiato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um material didático voltado para a leitura na perspectiva visual/digital, objetivamos apresentar uma sugestão pedagógica significativa considerando a prática vigente em nossas escolas que, de um modo geral, concebem o trabalho de leitura ainda muito centrado na linguagem escrita, tradicional e linear. As atividades elaboradas buscam proporcionar aos alunos habilidades de leitura que não mais se restrinjam aos aspectos linguísticos do texto, mas que sejam evidenciadas implicações dos diversos modos semióticos que compõem a dimensão comunicativa do gênero em questão.

Dessa forma, podemos dizer que a elaboração da proposta fortalece o desenvolvimento de aulas mais interativas e proveitosas, visto que há uma grande quantidade de recursos atrativos e dinamizados, para a interação e produção de conhecimentos, que possibilitam a troca e busca de informações, por meio dos gêneros digitais.

O que esperamos é mostrar que um material como esse (relacionado à produção de sentido na perspectiva visual/digital) favorece aos alunos um posicionamento/ interpretação mais efetiva ou mais crítica daquele gênero em foco através da orientação de “olhar” os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado (a cor, o movimento da animação, o som, o jogo de câmeras, a linguagem

verbal entre outros). Além disso, oferece a oportunidade de desenvolver habilidades interpretativas para atender às necessidades exigidas pelas diferentes linguagens semióticas do mundo contemporâneo apoiando-se na interface dos gêneros digitais e da multimodalidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle B. L.. **Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual**. In: PEREIRA, Regina C. M.; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.p. 173-202.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- BAKHIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec ´1995.
- _____. *Estética da criação verbal*, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARGES VIRTUAIS. Disponível em: <https://charges.uol.com.br/>
- DIONISIO, A. P. (2005) **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.GAYDCZKA, B e BRITO, K.S (orgs). *Gêneros Textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GOOGLE IMAGENS. **Memes do Bode Gaiato**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=memes+bode+gaiato&rlz=1C1CHWL_pt http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf>
- KOCH, Ingedore Vilaça . **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2º edição. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRAMER, S.; SOUZA, S.J. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa. In: KRAMER, S.; SOUZA, S.J. (Orgs.) **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996, p. 13-42.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE CORDEL EM SALA DE AULA** Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 14 Número Especial: 153-172. 2012
- MACHADO, Irene. **Gêneros Digitais e suas Fronteiras na Cultura Tecnológica**. Revista Educação & Tecnologia. Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET's PR/MG/RJ/2003-disponível em <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1079/681>. capa n. 6. página 117 – 128
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010
- _____. (2002) **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.
- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular–BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

LETRA DA CANÇÃO: “SAGA DA AMAZÔNIA”: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

Márcia Antonia Guedes Molina

Universidade Federal do Maranhão – Bacharelado
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
São Luís - Maranhão

Valéria Angélica Ribeiro Arauz

Universidade Federal do Maranhão – Bacharelado
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
São Luís - Maranhão

RESUMO: Ao se falar da Amazônia, além das belezas naturais que lhe são peculiares, não há como deixar de mencionar os malefícios que, em nome do progresso, o homem tem causado à região. Esse assunto contundente é abordado na “Saga da Amazônia”, de Vital Farias e Geraldo Azevedo. A música, apresentada no CD “Cantoria I”, de Elomar, Geraldo Azevedo, Vital Farias e Xangai, aborda, principalmente, os danos que o “Dragão de Ferro” trouxe para a região. Trata-se de uma “saga contemporânea”, que viaja pelas belezas da região, mostrando sua fauna, flora e mitos. É sobre a letra dessa “saga” que se debruça esse trabalho, fruto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa: “Língua Portuguesa em Contextos Interdisciplinares”(BCIT-UFMA), vinculado ao CNPq. Pretende-se elaborar uma leitura do texto, de forma interdisciplinar considerando, de um lado, seu gênero e, destacando, em especial, os fatores que o constituíram

efetivamente como texto, ou seja: os elementos responsáveis pelo estabelecimento da coesão e coerência, pontuando-se a intertextualidade. Serão analisados também elementos poéticos. De outro lado, verificar-se-á a força das questões culturais, dos mitos, dos coloridos da mata para constituir a identidade do povo da região amazônica. As análises serão iluminadas, portanto, por autores da Linguística Textual, da Teoria Literária e também da Cultura. Para o estudo da narrativa, seguimos a teoria de Labov (1972).

PALAVRAS-CHAVE: Saga Amazônia, Linguística Textual, Cultura.

LETTER OF THE SONG: “SAGA DA AMAZÔNIA”: AN INTERDISCIPLINARY LOOK

ABSTRACT: In describing the Amazon Forest, in addition to the natural beauties that are peculiar to it, one can not fail to mention the damages that, in the name of progress, some people and companies caused to the region. This forceful subject is approached in the song “Saga da Amazônia”, composed by Vital Farias and Geraldo Azevedo. It is featured on the CD “Cantoria I” by Elomar, Geraldo Azevedo, Vital Farias and Shanghai and describes the destruction caused by the “Iron Dragon” brought to the region, a metaphor for a huge railroad that

was built in northern Brazil. It is the “contemporary saga” that covers the beauty of the region: fauna, flora and myths. This work explores the lyrics of this “saga” as a result of studies developed by the Research Group: “Portuguese Language in Interdisciplinary Contexts / Portuguese Language in Interdisciplinary Contexts” (BCIT-UFMA), linked to CNPq research bureau. The intention is to read the text in an interdisciplinary way, considering both the genre and the text, with all the constituent elements (cohesion and coherence), mainly intertextuality. Poetic elements are also analyzed. In addition, we discern the strength of cultural issues, myths, and forest colors to constitute the identity of Amazon people. The analysis will be directed by authors of Textual Linguistics, Literary Theory and Culture. For narrative study, we follow the theory of Labov (1972).
KEYWORDS: Saga da Amazônia - Textual Linguistics - Cultur

1 | INTRODUÇÃO

A Amazônia, como sabemos, é uma floresta úmida que cobre a maior parte da Bacia Amazônica da América do Sul. Abrange 7 milhões de quilômetros quadrados, dos quais 5 e meio são cobertos pela floresta tropical. Abarca 9 países da América do Sul: Brasil, com 60% da floresta, Peru com 13% e com partes menores: Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Representa a maior parte das florestas tropicais remanescentes no planeta e possui a maior biodiversidade em uma floresta tropical no mundo. A Floresta Amazônica é uma das Novas 7 Maravilhas da Natureza, na categoria florestas, parques nacionais e reservas naturais.

Sua população é a guardiã da floresta e é constituída por extrativistas e indígenas. Os primeiros são os que vivem basicamente da pesca, caça e plantio de mandioca, além da coleta de produtos da floresta, como fibras, cipós, remédios, frutas, cascas, gomas e resinas, extraíndo o necessário para sobreviver. Os segundos, os indígenas, são, como todos sabemos, os primeiros habitantes da Amazônia, responsáveis pelo saber ancestral da floresta e mantêm uma tecnologia de interatividade com o ambiente.

Contudo, há aqueles que, a despeito da importância de preservação desse ambiente, extrapolam e retiram da Amazônia quantidades expressivas de materiais, recursos e produtos naturais provenientes de seu ecossistema, nem sempre com o correto manejo. Isso ocorre por meio de crimes ambientais, como, por exemplo, por meio da captura ilegal de animais e plantas, prejudicando a biodiversidade, da derrubada e queima de árvores e do solo, do plantio de outras plantas e do uso de agrotóxicos; fatores que contribuem para a perda desse bioma rico e importante. Afora isso, a biopirataria é outro fator preocupante.

Portanto, muito há a se fazer para cuidar desse ambiente e a letra de “Saga da Amazônia”, além de mostrar as belezas da região, discute essas questões. Nosso objetivo neste trabalho é o de verificar como os autores constituem seu texto. Trata-se de um trabalho interdisciplinar, que avaliará como foi estabelecida a textualidade,

apontando intertextos e salientando características estéticas para uma compreensão da letra da canção. Além disso, observaremos como os intertextos presentes no texto auxiliam na representação e identidade do povo amazonense.

Constituirão nosso aporte teórico autores da Linguística Textual, da Teoria literária e da Cultura e da Interdisciplinaridade. Para o estudo da narrativa, seguimos a clássica teoria de Labov (1972), que compreende o seguinte percurso: resumo, orientação, ação complicadora (clímax) e a avaliação.

2 | A INTERTEXTUALIDADE COMO FATOR DE TEXTUALIDADE

Texto, etimologicamente, quer dizer tecido, ou seja, trata-se de uma trama em que se devem enredar as palavras e outros textos, dizeres “outros”. O “Míni Houaiss” (2001, p. 508) traz a seguinte definição para o termo texto: “*s.m.* 1. Conjunto de palavras, frases escritas; 2. Trecho ou fragmento de obra de um autor; 3 qualquer material escrito destinado a ser falado ou lido em voz alta [...]”.

Já a Linguística do Discurso procura estudar os textos como “manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCK, 1997, p.11), entendendo-os numa situação interacionista.

Para Val (1999, p.3), texto (escrito ou falado) é a “unidade linguística comunicativa básica” utilizada pelos falantes de uma língua para se comunicarem e será bem compreendido quando comportar três aspectos fundamentais: o pragmático (atuação informacional e comunicativa), o semântico-conceitual (relacionado à compreensão, à cognição, portanto, da coerência) e o formal (de sua organização, ou seja, de sua coesão).

Assim, texto pode ser compreendido como uma unidade de sentido que depende de uma série de fatores, ligados tanto à coerência quanto à coesão. O primeiro diz respeito às relações de sentido, o segundo de conexão. Muitas vezes, para a melhor apreensão do sentido do texto, faz-se importante observar a maneira como dizeres diversos nele contidos conversam entre si, ou seja, a leitura fica mais “vertical”, quando se depreende a intertextualidade.

Para Kristeva (1974, p.64) “todo texto se constrói como um mosaico de citações. Todo texto é absorção e transformação de um outro texto”, ou seja, como falou Bakhtin (1922), nenhum discurso é neutro, pois cada enunciado é sempre formado por outros que lhe foram anteriores no tempo, já que produzido por um sujeito descentrado, assumindo diferentes vozes sociais, que o tornam um sujeito histórico e ideológico. Fiorin (2003, p.32) ensina: “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.”

Brandão (s/d, p.76) aponta dois tipos de intertextualidade: uma interna, na qual um “discurso se define por sua relação com o discurso do mesmo campo, podendo divergir ou apresentar enunciados semanticamente vizinhos aos que autoriza sua

formação discursiva”; e uma externa, “na qual o discurso define certa relação com outros campos.”

Kock (1986, p.39) também aponta a possibilidade de se observar a intertextualidade de duas maneiras: em sentido amplo, que ocorre implicitamente, ou seja, a identificação dos textos em diálogo é conseguida por meio de atenta observação por parte do leitor, porque o novo texto mantém alguns aspectos, tanto formais quanto de sentido, dos originais; em sentido estrito, que pode aparecer tanto implicitamente — por meio da divulgação de sua ideologia e retórica — , quanto explicitamente — por meio da revelação direta do texto do qual se origina.

Paulino; Walty; Cury (1997) indicam oito possibilidades de a intertextualidade se revelar, isto é, por meio de epígrafe, de citação, de referência, de alusão, da paráfrase, da paródia, do pastiche e da tradução. Esses autores entendem a sociedade como uma grande rede intertextual e dão ao espaço cultural um lugar de relevância, pois cada produção dialoga necessariamente com outras.

Fiorin (2003) e Santana (1988) apontam as diferentes maneiras de a intertextualidade ocorrer. O primeiro identifica três processos: a citação, a alusão e a estilização; o segundo, quatro: a paródia, a paráfrase, a estilização e a apropriação.

Bazerman (2005) afirma que cada texto está inserido em uma atividade social estruturada, numa relação de dependência com textos anteriores, que influenciam a atividade e a organização social. Para o autor, a intertextualidade é utilizada pelo produtor do texto na elaboração de uma nova afirmação.

De toda forma, importa lembrar que a intertextualidade é um dos aspectos constitutivos da textualidade, definida por Beaugrande (1997) como “uma qualidade essencial de todos os textos e uma realização humana quando um texto é textualizado, isto é, quando um ‘artefato’ de marcas sonoras e escritas é produzida ou reconhecida como um texto” (p.13).

Para a leitura do texto em pauta, utilizaremos os já citados critérios apontados por Kock (opus cit.) e Brandão (opus cit).

3 | A INTERTEXTUALIDADE COMO FATOR DE TEXTUALIDADE EM “SAGA DA AMAZÔNIA”

A “Saga da Amazônia” é, como o nome diz, uma saga, ou seja, uma narrativa longa, envolvendo lendas e mitos, vestida de modernidade, já que, neste caso específico, constitui a letra de uma canção da música popular brasileira. De caráter igualmente épico, o enredo é conectado pelo argumento “Dragão de Ferro”. Esse termo, como se sabe, diz respeito ao modo como os nativos se referem à ferrovia que atravessa a região, para cuja construção foi destruída grande parte da mata nativa, no chamado corredor Carajás.

Com 892 quilômetros de extensão, essa ferrovia liga o Pará ao Maranhão e

transporta carga e passageiros, que circulam por e para a maior mina de minério de ferro a céu aberto do mundo (BRANDÃO, 2008). O trem que faz o percurso é comandado por três locomotivas, num total de 330 vagões e 3330 metros de comprimento. Portanto, foi necessária a derrubada de grande parte da mata nativa, prejudicando não só a flora mas também a fauna da região.

A saga, portanto, narra esse fato tratado pelo autor como um infortúnio, como se verá na sequência. A gravação da canção tem um texto introdutório declamado pelo cantor, que funciona como o *resumo* e diz o seguinte: “Só é cantador quem traz no peito o cheiro e a cor de sua terra, a marca de sangue dos seus mortos e a certeza de luta de seus vivos”. Esse preâmbulo, que funciona como um resumo, já enuncia o propósito da canção, que é a narração da destruição causada pela implantação da ferrovia e a denúncia em nome daqueles que restaram e ainda lutam pela preservação do local.

A letra tem início com o mágico “Era uma vez” dos contos de fadas:

Era uma vez na Amazônia, a mais bonita floresta.

que atua como uma *orientação* ao leitor de como será o texto, contudo, essa forma não introduz a habitual narrativa dos contos de fadas, mas parece levar à leitura de algo já acabado, residente num passado remoto. Desse modo, pela expressão “Era uma vez na floresta” poder-se-ia compreender que esta saga narrará o fim de um ambiente real, mas também mítico, a destruição de seus componentes naturais.

A contração da preposição *em* com o artigo definido *a* (na) mostra-nos o uso do dêitico articular, apontando para uma dimensão épica da Amazônia em si: ela não é apenas o *locus* dos acontecimentos da narrativa, mais que isso, é a *persona*, que sofre as ameaças, que a ela continuamente se apresentam:

Era uma vez na Amazônia, a mais bonita floresta.

A descrição da floresta procura realçar a sua exuberância por meio de adjetivação e da fusão entre elementos naturais e míticos que se proliferam no conjunto ambiental e cultural da região amazônica. As duas primeiras estrofes tratam dessa descrição e apresentam um lugar de beleza idealizada que irá aos poucos se desfazer ao longo da canção:

Era uma vez, na Amazônia, a mais bonita floresta

Mata verde, céu azul, a mais imensa floresta

No fundo d'água, as laras, caboclo, lendas e mágoas

E os rios puxando as águas...

Papagaios, periquitos, cuidavam das suas cores

Os peixes singrando os rios, Curumins cheios de amores

Sorria o Jurupari, Uirapuru, seu porvir

Era: fauna, flora, frutos e flores

A convivência pacífica entre os seres míticos como a Iara (Mãe d'Água) e a Caipora (Mãe do Mato) e os seres da natureza passa a ser comprometida pela ameaça que vem de fora, a ser apresentada na terceira estrofe. Há, de acordo com a letra, um Caipora da mata, vigiando e outro vindo de fora, para a “mata definhar”, constituindo o imaginário coletivo¹. Além disso, a letra faz referência à autopreservação da floresta quanto afirma que os seres podem cuidar de si próprios em um ambiente de “amor” e “sorrisos” em todas as suas dimensões – fauna, flora, frutos e flores.

Ao fazerem uso de termos advindo daquele *habitat*, os autores aproximam-no da identidade do povo amazonense. Fairclough (2001, p.91) menciona essa relação ao afirmar que “o discurso contribui para a construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. Mas, pontua-se, Hall (2015, p.11) lembra que “o próprio processo de identificação [...] tornou-se mais provisório, variável e problemático, favorecendo que a identidade seja “formada e transformada continuamente” (opus.cit).

O estabelecimento da coerência se dá também pela compreensão das lendas enredadas na letra da canção. Já na primeira estrofe, há a referência à lenda da Iara. A Mãe d'Água, como se sabe, é uma personagem do folclore brasileiro, meio humana, meio peixe, muito bela, que costuma atrair homens para o fundo dos rios com seu canto belo e sedutor; Caipora, por sua vez, é o guardião das matas, que atordoa caçadores e despista as caçadas com seus pés voltados para trás. Tem vários nomes pelos quais é conhecido: Curupira, Pai do Mato, Mãe do Mato, Caiçara, Caapora, Anhangá, etc.

Nessa segunda estrofe, é evocado para constituir o texto o Jurupari. Essa figura pertence à cultura de diversas tribos indígenas e diz respeito à figura do legislador. Dizem ter sido ele o mensageiro do Sol na Terra, para encontrar uma mulher perfeita para casar com o astro-rei. Não a encontrou ainda e anda vagando para cumprir sua missão. Alguns afirmam que, quando ele aqui chegou, o domínio era das mulheres e ele, exercendo seu papel, transferiu o poder aos homens. Dizem que muitos usos e leis desse herói são seguidos por diversas tribos.

Já o Uirapuru é um pássaro muito pequeno de plumas escarlate cujo canto raro ainda pode ser ouvido como um belo lamento na floresta. Na lenda, ele é atingido por uma flechada desferida por uma jovem apaixonada. Ao ser ferido, transforma-se num poderoso guerreiro, contudo, um poderoso feiticeiro, tocador de uma flauta encantada,

1. Por esse termo entendemos o conjunto de símbolos, conceitos e lembranças de um grupo de indivíduos pertencentes a uma comunidade específica.

causa o desaparecimento do jovem, restando apenas sua voz na mata, o canto do Uirapuru. Diz a tradição dos habitantes locais que, quando essa ave canta, todas as demais se calam.

Como se vê nessas estrofes iniciais da saga, fica desenhado o belíssimo cenário amazônico, inclusive com os seres constitutivos dessa cultura, que habitam o imaginário dos moradores da região. Gertz (2008) afirma que a cultura é como uma teia que enreda o homem, cujos significados ele mesmo tece e significa em seu grupo social.

A letra da canção descreve a vinda de “caiporas”, para “a mata definhar”. Recordemo-nos de que o termo indígena diz respeito à entidade já mencionada, que habita matas e florestas, aterrorizando as pessoas, inclusive os indígenas que nela habitam. A essa figura é atribuída em alguns casos a má sorte, sendo ligada, inclusive, à morte. Há relatos de que, durante e por causa da construção da ferrovia, muitas pessoas vieram a sucumbir.

Essa associação entre a presença de um “Caipora da mata” e um “Caipora de fora” parece significar uma luta permanente entre a preservação e a devastação. Enquanto o ser nativo convive em harmonia com os demais elementos da natureza e da cultura, o estrangeiro chega trazendo uma ameaça: o desenvolvimento, advindo com o Dragão de Ferro.

As estrofes que vêm na sequência trazem o alerta, na *complicação* da narrativa:

Toda mata tem caipora para a mata vigiar
Veio caipora de fora para a mata definhar
E trouxe Dragão-de-Ferro, pra comer muita madeira
E trouxe em estilo gigante, pra acabar com a capoeira.

Já podemos compreender por que os autores fazem menção ao “estilo gigante”. Como dissemos, a ferrovia liga dois dentre os maiores estados da Federação em área e por ela trafega o trem composto por 330 vagões. Observe-se que a saga menciona que tudo isso foi feito pelo “caipora de fora” às escondidas, sem a ciência do povo da região:

Fizeram logo um projeto sem ninguém testemunhar
Pra o dragão cortar madeira e toda a mata derrubar:

A dramaticidade cresce na narrativa da saga com a personificação dos seres, inclusive da própria floresta. O sofrimento que se segue contamina o *habitat* originalmente pleno e inicia-se um processo de degradação. O tema da devastação começa a tomar forma na letra da canção em alguns versos, até chegar à extinção total da beleza na estrofe final. A primeira possibilidade enxergada seria a fuga dessa floresta personificada:

Se a floresta, meu amigo, tivesse pé prá andar
Eu garanto, meu amigo, com o perigo, não tinha ficado lá.

Os autores, utilizando o recurso de diálogo com seu leitor-ouvinte virtual, aproximam-no do fato narrado pelo uso do vocativo:

Eu garanto, **meu amigo**, com o perigo não tinha ficado lá.

Esse leitor-ouvinte é trazido para a narrativa como uma tentativa de causar empatia, para que ele possa se colocar no lugar daqueles que foram e constantemente são ameaçados pela ganância que muitas vezes impulsiona o progresso nessas regiões. Sabemos que, ao instaurarem esse diálogo, estabelecem proximidade, persuadindo-o para que se posicione também contrário a essa devastação.

A saga continua desenhando a *complicação* e dirigindo-se ao *clímax*, ou seja, com o ápice e as consequências da vinda do dragão, figura personificada. A devastação descrita é algo instantâneo e decisivo. Uma floresta que é feita pela natureza em milênios, pois “gasta tempo pra vingar” é destruída “em segundos”, deixando todos os seres mortos, desabrigados, sem alimento e sem beleza em oposição à realidade de “fauna, flora, fruto e flor”:

O que se corta em segundos gasta tempo prá vingar
E o fruto que dá no cacho prá gente se alimentar??
Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar
Igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é o mar.

Mas o dragão continua na floresta a devorar
E quem habita essa mata prá onde vai se mudar??
Corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá
Tartaruga, pé-ligeiro, corre-corre Tribo dos Kamaiurá

Observamos que os homens locais – índios e seringueiros – são considerados como elementos integrados ao ambiente original também ameaçados pelo desmatamento causado pela construção da ferrovia, o dragão. A menção à tribo dos Kamaiurá ou Kamayura é uma referência ao grande número de indígenas atingidos pela construção da Estrada de Ferro dos Carajás:

O programa, desenvolvido até 1986, envolveu os povos indígenas Apinayé (Tocantins); Gavião-Parkatjê, Parakanã, Suruí, e Kayapó-Xikrin (Pará); Gavião-Pukobyê, Guajá, Guajajara, Krikatí e Urubu-Kaapor (Maranhão). Inicialmente, apenas as terras indígenas situadas no interior do “Corredor Carajás”, zona considerada de impacto direto do PFC, foram contempladas pelo convênio. Em 1985, povos indígenas do centro-oeste maranhense, em especial os povos dos municípios de Grajaú e Barra da Corda, localizados na zona de impacto indireto do empreendimento, foram também contemplados. No total, o ACI atingiu, aproximadamente, 90 aldeias, 24 postos indígenas, abrangendo uma população de cerca de 12.500 índios, presentes nos estados do Maranhão, Pará e Tocantins (OLIVEIRA, 2004).

Descartada a possibilidade de fuga, a saga mostra a alternativa de luta que se seguiu. Ela alcança um tom de denúncia, fazendo referência aos crimes ocorridos na

região, outrora pacífica e harmônica, em consequência da chegada da estrada de ferro:

No lugar que havia mata, hoje há perseguição
Grileiro mata posseiro só pra lhe roubar seu chão
Castanheiro, seringueiro já viraram até peão
Afora os que já morreram como ave-de-arribação
Zé de Nana tá de prova, naquele lugar tem cova
Gente enterrada no chão.

Pois mataram índio que matou grileiro que matou
posseiro

Disse um castanheiro para um seringueiro
Que um estrangeiro roubou seu lugar

As palavras que predominam nessas estrofes são semanticamente opostas ao estado inicialmente descrito: roubo, perseguição e morte representam as relações agora estabelecidas no local onde a mata foi destruída. Os crimes, explícitos ou velados, passam a reger o modo como os habitantes locais passam a conviver. Nessa nova realidade, os mais frágeis são subjugados ou até morrem “como ave-de-arribação”; outros testemunham as agressões encobertas, “Zé de Nana tá de prova”; e os mais fortes se desumanizam em uma sucessão de barbáries.

Podemos perceber uma referência ainda ao poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade. No entanto, neste caso, a sucessão de mortes substitui as relações amorosas do poema original: “...mataram índio que matou grileiro, que matou posseiro.” O lugar é apresentado como o pior ambiente. No lugar da personificação dos animais e seres míticos da floresta, é mostrada a bestialização do ser humano em nome dos piores sentimentos motivados pela ganância.

Na sequência, é apresentada a figura do violeiro para proceder a avaliação da saga. Ele é aquele que dá voz à floresta e apresenta o drama vivido por causa da presença do elemento estranho e causador do desequilíbrio na região:

Foi então que um violeiro chegando na região
Ficou tão penalizado que escreveu essa canção
E talvez, desesperado com tanta devastação
Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção
Com os olhos cheios de água, sumiu levando essa
mágoa
Dentro do seu coração

Por também ser estrangeiro, ele marca a sua posição em relação à floresta, mas, ao contrário do “caipora de fora”, esse lugar é de respeito e consternação em relação ao cenário presenciado. A tristeza é apresentada pela gradação dos adjetivos

“penalizado” e “desesperado”.

Essa percepção hiperbólica da desgraça alcançada pelos seres da mata e pelos homens alcança o ápice na fuga do violeiro. Em um lugar de tanta devastação e barbárie não há lugar para a canção, mas apenas para um lamento nascido da mágoa provocada. No entanto, essa jornada “sem rumo” iniciada pelo cantador não é despropositada. Ele assume como uma missão e vocação o dever de narrar para toda “gente de valor” o que presenciara na floresta, na forma de um alerta.

Na última estrofe, apresenta essa defesa, mencionando que ainda resta algo a ser preservado. Juntamente com partes da mata, os remanescentes da floresta são a sua gente, sua memória, sua crença e o seu amor. Esses seriam os responsáveis pela preservação e pela defesa das matas que ainda persistem na Amazônia.

Aqui termina essa história para gente de valor

Pra a gente que tem memória muita crença muito amor

Pra defender o que ainda resta sem rodeio, sem aresta

Era uma vez uma floresta na Linha do Equador.

No último verso, há uma nova ocorrência da forma “Era uma vez” que deu início à saga, mostrando-nos o novelo tecido, imbricado, amarrado deste texto. A história finda dá lugar a uma nova, esta ainda por ser escrita nas tintas da esperança de renovação da floresta ainda viva “na linha do Equador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta saga moderna, como se pôde perceber, é uma narrativa contundente que nos mostra os malefícios trazidos à população com a chegada do “Dragão de Ferro”. Para constituí-la, os autores chamam vários intertextos, sobretudo lendas, importantes para reprodução do cenário e evocação, proximidade e identidade com seus leitores/ouvintes, fato também ratificado pela utilização do discurso direto.

Esses intertextos aparecem de forma *estrita*, explicitamente, como preconiza (KOCK, *opus cit*). Brandão chama a esse tipo de intertextualidade de *externa*. Já a referência a Drummond, se faz de forma *implícita* (KOCK, *opus cit*), exigindo de seus ouvintes/leitores o estabelecimento de uma relação formal entre o texto atual e o evocado; Brandão (*opus cit*) entende que esse tipo de intertextualidade ocorre de forma interna, já que exige dos leitores a relação com sequências anteriores.

Os recursos estilísticos, em especial, a personificação da floresta e a zoomorfização do trem transportam os interlocutores àquele ambiente mágico e fazem que vivenciem juntamente com os narradores os malefícios trazidos pelo “Dragão de ferro”. Aponte-se aqui a luta instaurada entre o progresso e a preservação e a esperança da vitória desta sobre aquela.

Assim, o mundo do “Era uma vez...” fica instaurado, mas é dramaticamente desconstruído pela imagem dos caiporas de fora que adentram a região e burlam a

paz reinante. Essa desconstrução fica denunciada pela voz do cantador, tal qual o Cantador de Elis Regina:

Cantador, só sei cantar

Ah! eu canto a dor, canto a vida e a morte, canto o amor

Ah! eu canto a dor, canto a vida e a morte, canto o amor

Cantador não escolhe o seu cantar

Canta o mundo que vê

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, L.A. **O sistema ferroviário brasileiro - Estrada de Ferro Carajás**, 19 mar. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/2194/1/Transporte-Ferrovuario/pagina1.html>. Acesso em: 17 out. 2018.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília, DF: UnB, 2001.
- FÁVERO, L.L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1999.
- FÁVERO, L.L. *Paródia e Dialogismo*. In: BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L. (Org.) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp. 2003
- FIORIN, J.L. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L. (Org.) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp. 2003.
- FOUCAULT, M. **A palavra e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990,
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- JODELET, D. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- JOLLES, A. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.
- HOUAISS, A. **Míni Houaiss** – Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa** – Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KOCK, I.V. **A Interação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997
- KOCH, I. V. ELIAS, V. **Ler e Compreender o Sentido do Texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006

_____. A intertextualidade como critério de textualidade. In: FÁVERO, L.L., PASCHOAL, M.S.Z. **Linguística Textual, Texto e Leitura**. São Paulo: EDUC, 1986.

LABOV, W. *The transformation of experience in narrative syntax*. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

OLIVEIRA, A. L. R de. Projeto Carajás, práticas indigenistas e os povos indígenas no Maranhão. In: **Revista Antropológicas**, ano 8, volume 15(2). 2004.

ANEXO

Saga Da Amazônia

Geraldo Azevedo e Vital Farias

Era uma vez, na Amazônia, a mais bonita floresta
Mata verde, céu azul, a mais imensa floresta
No fundo d'água, as laras, caboclo, lendas e mágoas
E os rios puxando as águas...

Papagaios, periquitos, cuidavam das suas cores
Os peixes singrando os rios, Curumins cheios de amores
Sorria o Jurupari, Uirapuru, seu porvir
Era: fauna, flora, frutos e flores

Toda mata tem caipora para a mata vigiar
Veio caipora de fora para a mata definhar
E trouxe Dragão-de-Ferro, pra comer muita madeira
E trouxe em estilo gigante, pra acabar com a capoeira.

Fizeram logo um projeto sem ninguém testemunhar
Pra o dragão cortar madeira e toda a mata derrubar:
Se a floresta, meu amigo, tivesse pé prá andar
Eu garanto, meu amigo, com o perigo, não tinha ficado lá.

O que se corta em segundos gasta tempo prá vingar
E o fruto que dá no cacho prá gente se alimentar??
Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar
Igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é o mar.

Mas o dragão continua na floresta a devorar
E quem habita essa mata prá onde vai se mudar??

Corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá
Tartaruga, pé-ligeiro, corre-corre Tribo dos Kamaiurá

No lugar que havia mata, hoje há perseguição
Grileiro mata posseiro só pra lhe roubar seu chão
Castanheiro, seringueiro já viraram até peão
Afora os que já morreram como ave-de-arribação
Zé de Nana tá de prova, naquele lugar tem cova
Gente enterrada no chão.

Pois mataram índio que matou grileiro que matou posseiro
Disse um castanheiro para um seringueiro
Que um estrangeiro roubou seu lugar

Pois mataram índio que matou grileiro que matou posseiro
Disse um castanheiro para um seringueiro
Que um estrangeiro roubou seu lugar

Foi então que um violeiro chegando na região
Ficou tão penalizado que escreveu essa canção
E talvez, desesperado com tanta devastação
Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção
Com os olhos cheios de água, sumiu levando essa mágoa
Dentro do seu coração

Foi então que um violeiro chegando na região
Ficou tão penalizado que escreveu essa canção
E talvez, desesperado com tanta devastação
Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção
Com os olhos cheios de água, sumiu levando essa mágoa
Dentro do seu coração

Aqui termina essa história para gente de valor
Pra a gente que tem memória muita crença muito amor
Pra defender o que ainda resta sem rodeio, sem aresta
Era uma vez uma floresta na Linha do Equador.

LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM SEMIÓTICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS NA ESCOLA

Áurea Maria Brandão Santos

Instituto Federal do Maranhão – IFMA

São Luís - Maranhão

RESUMO: O presente artigo discute um tema que vem sendo amplamente debatido por estudiosos da área da Educação e das Ciências Linguísticas e diz respeito às necessidades de compreender as práticas sociais de leitura e escrita e suas implicações na sociedade. Com base em um detalhado levantamento bibliográfico são apresentadas algumas formulações e reformulações acerca do letramento. A fundamentação teórica da pesquisa dá-se no trabalho de importantes pesquisadores da área entre eles, Soares (2004, 2010), Kleiman (2005, 2007, 2008, 2009), Street (1984, 2003). Os New Literacies, no Brasil denominado como Estudos de Letramento adotam uma abordagem em sala de aula voltada para uma aprendizagem significativa, contextualizada, que legitime a diversidade de linguagens, contextos e culturas. Frente ao propósito de destacar a importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem, em especial, no ensino da língua, o artigo faz uma conexão com os estudos de Gordon Wells (2001, 2015) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a aprendizagem semiótica. O objetivo é que dessa forma sejam ressaltadas

as contribuições que esses estudos podem trazer para a prática educativa, para a formação de cidadãos e ainda, enfatizar que esses benefícios estão associados à importância de mudar perspectivas e posturas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Multiletramentos; aprendizagem semiótica.

INTRODUÇÃO

O conceito de letramento nasceu vinculado à vida em sociedade e à cidadania, e por consequência da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas. Em meados dos anos 80, uma inquietação sobre como analisar de forma mais criteriosa essas práticas menos convencionais aconteceu simultaneamente em diferentes países do mundo, entre os quais as diferenças sociais, econômicas e culturais são grandiosas. No Brasil, ocorreu como letramento, na França como *illettrisme*, em Portugal como *literacia*, e nos Estados Unidos e Inglaterra como *literacy* (SOARES, 2004a). E aos poucos, foi adquirindo o estatuto de termo técnico entre os especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas (SANTOS, 2017).

Gradativamente, os estudos sobre letramentos foram se expandindo no Brasil

e o trabalho dos pesquisadores foi fundamental para que fossem criadas novas reformulações do conceito e de seus desdobramentos nas práticas de ensino. Os estudos sobre letramentos e a Pedagogia de multiletramentos propõem ao professor de línguas refazer-se em um novo profissional, que abandone a postura de guardião da língua e se mostre como um agente de letramento. Entretanto, é preciso ponderar que tais mudanças estabelecem um paradoxo extremo com as práticas tradicionais enraizadas nos currículos escolares e também na academia, onde ocorre a formação de professores (BALTAR, 2010). Constata-se assim, a importância da continuidade do desenvolvimento de pesquisas e da divulgação de trabalhos focados nesses temas, tendo em vista que esse conhecimento precisa se tornar prática no cotidiano de professores e alunos.

Refletindo sobre o papel do agente de letramento, e conseqüentemente, sobre questões de aprendizagem, o artigo faz uma conexão com os estudos do professor americano Gordon Wells, o qual apresenta uma ampla pesquisa sobre a teoria da atividade histórico cultural, tendo apresentado reconsiderações pontuais sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma das questões de maior destaque na teoria de Lev Vygotsky. Essa conexão se estabeleceu pelos objetivos em comum que as diferentes teorias compartilham - o de valorizar a cultura e o contexto dos envolvidos nos processos de aprendizagem; e o de gerar meios para tornar a aprendizagem significativa.

Para Guedes (1997), um dos grandes desafios dos processos de aprendizagem, em particular, ao ensino de línguas, é apresentar propostas que integrem as práticas de ensino à cidadania, que favoreça aos diferentes estudantes, em suas particularidades e aspectos contextuais, a sua participação em práticas sociais letradas. Contudo, embora as dificuldades existam, a motivação individual dos sujeitos é muito valiosa e pode certamente contribuir em prol das mudanças necessárias. A experiência na escola que é a: “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (Kleiman, 2007), tem me conduzido a uma tomada de consciência sobre a necessidade e responsabilidade de atuar como um agente de letramento. Frente a isso, apresenta-se um apanhado dos Estudos de Letramentos e Multiletramentos e de pesquisas sobre mediação e aprendizagem de Gordon Wells, por ver neles um caminho para a construção de conhecimento e por acreditar que representam um parâmetro para novas possibilidades.

LETRAMENTOS: CONCEITOS E PRÁTICAS

O termo letramento é uma tradução de *literacy* que é a junção de *littera* (que vem do latim e significa letra) com o sufixo – *cy* (que indica condição, estado de ser). Assim, *literacy* corresponde ao estado de quem lê e escreve. Letramento, portanto, corresponde à união da palavra *letrado* e do sufixo *mento* (resultado de uma ação),

o que corresponde ao estado ou condição adquirida por um indivíduo ou por uma comunidade, ao ter se apropriado da escrita, e os impactos que o domínio dessas habilidades atreladas a esse conceito estão todas as consequências que o domínio dessas habilidades traz para a vida social das pessoas nas diferentes situações sociocomunicativas que ele participa. Segundo Magda Soares (2010):

(...) o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças é que é designado *literacy* (SOARES, 2010, p. 18).

Nos meios acadêmicos o conceito de letramento foi usado para distinguir os impactos sociais da escrita dos estudos de alfabetização. Kleiman (2007) afirma que o estudo sobre o fenômeno letramento no Brasil se instaurou como a vertente que conseguiu associar o interesse teórico sobre o problema com a busca de respostas e soluções. Tais respostas e soluções estão voltadas às populações que são socialmente excluídas por não dominarem as tecnologias de leitura e escrita.

Ao propor uma nova abordagem sobre letramento, esses estudos preocuparam-se em contemplar aspectos antes negligenciados, que passaram a ser requisitos para a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos na contemporaneidade. Os elementos históricos, culturais, sociais e econômicos que fazem parte da história de um povo estão imbricados no desenvolvimento social do letramento, ou seja, das práticas de letramento de um determinado grupo social ou de uma comunidade. Kleiman (2008b) destaca que uma análise detalhada dos temas integrados ao letramento requer que sejam considerados dados e informações provenientes desde o processo de colonização brasileira e contemple fases históricas pontuais como a formação política do Estado, a construção de uma identidade nacional brasileira, a elitização da língua, o uso da língua com instrumento de dominação até a dinamização do uso da língua nos tempos atuais.

Uma das definições mais difundidas de letramento é apresentada por Kleiman (2008b, p. 20), que o define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse conceito é ao mesmo tempo uma forma de representar e de defender a ideia de que não há um modelo ideal de letramento que merece ser legitimado sem questionamentos e sem levar em conta especificidades. Para Oliveira (2009), enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos”. Diante da multiplicidade de textos presentes na sociedade e do surgimento constante de novas formas de uso da língua é que erigem os ‘*New Literacies Studies*’, no Brasil, os

‘Estudos de Letramento’. A proposta desses estudos é observar os letramentos como práticas sociais que só podem compreendidas em seus contextos sociais e históricos, pois: “os letramentos são influenciados diretamente pelas relações de poder, são espelhos de representações ideológicas, são diretamente marcados por injunções políticas, econômicas e tecnológicas. (OLIVEIRA, 2009, p. 05).

Os *New Literacies Studies* (NLS) consolidaram-se nos anos 90 e trouxeram novos princípios e pressupostos teóricos para a análise do fenômeno do letramento, entre os quais, se destacam os dois modelos de letramento – letramento autônomo e letramento ideológico; e dois componentes básicos do letramento - os eventos de letramento e as práticas de letramento. Os modelos de letramento autônomo e ideológico e o conceito de práticas de letramento foram apresentados por Brian Street na obra *Literacy in theory and practice* (1984), já o conceito evento de letramento foi proposto por Shirley Heath (1982; 1983). Os eventos de letramento são descritos como situações em que a língua escrita está integrada à natureza da interação entre os participantes (HEATH, 1982, APUD, SOARES, 2004) e as práticas de letramento definem-se como os comportamentos que os participantes exercem em eventos de letramento (STREET, 1995, APUD, SOARES, 2004).

E o que pode se entender por letramento autônomo e letramento ideológico? Street (2003) critica o que ele mesmo denomina como letramento autônomo. O autor questiona a eficiência dos modelos padronizados de letramento, que em si mesmos (portanto de forma autônoma), sejam capazes de possibilitar que analfabetos, marginalizados, pessoas socialmente desfavorecidas de diferentes classes, condições e posições sociais, melhorem suas habilidades cognitivas, e conseqüentemente, sua condição social. Um modelo universal que desconsidera as particularidades das culturas e dos contextos deve ser substituído por uma abordagem que envolva os múltiplos letramentos e as diferentes condições em que eles ocorrem. É preciso abandonar modelos de letramento que tem servido como meio de reforçar o poder dos grupos dominantes e a marginalização dos grupos minoritários ou socialmente excluídos.

O modelo de letramento autônomo é para Street (2003, p.02), uma imposição das concepções ocidentais de letramento, e em certos casos, dentro de um mesmo país, a imposição de uma única classe ou grupo cultural sobre os outros. O modelo de letramento ideológico busca uma abordagem que reconheça e valorize as diferenças culturais das práticas de letramento e a suas variações entre os diferentes contextos. O modelo de letramento ideológico reúne premissas bem diversas às do letramento autônomo. Primeiramente, concebe o letramento como “uma prática social e não apenas como uma habilidade técnica e neutra que está sempre imbricada em princípios epistemológicos socialmente construídos.”¹ Este modelo destaca o conhecimento, e entende que as formas pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita carregam

1. “literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles”. (Tradução nossa)

suas próprias concepções de conhecimento, identidade e existência. Além disso, as práticas de leitura e escrita estão diretamente relacionadas às práticas sociais e a aquisição de um determinado letramento estará sempre condicionada a contextos particulares.

Os Estudos de Letramento requerem uma perspectiva social da escrita, pela qual os eventos de letramento não se diferenciam de outras situações da vida social, são atividades coletivas com vários participantes que possuem diferentes saberes e os mobilizam conforme seus interesses próprios, e algumas vezes coletivamente. A concepção social da escrita quer abordar os mais diversos eventos de letramento, a partir de situações reais e relevantes para os sujeitos envolvidos e não apenas como forma de ter contato com determinado gênero textual. Os eventos de letramento buscam se conectar com a cidadania e com a vida em sociedade.

Os Novos Estudos de Letramento causaram impactos positivos no cenário de pesquisas sobre o tema e remodelaram as concepções sobre os letramentos, trazem uma proposta desafiadora que reflete sobre a existência de múltiplos letramentos e de suas relações com tempo, espaço e poder. Para Soares (2004b), esses estudos tornaram-se fundamentais para a análise do fenômeno do letramento e são imprescindíveis para orientar pesquisadores e estudiosos na observação de situações de uso social da língua escrita e identificação de características dessas situações em um contexto entrecortado por mudanças.

Os letramentos foram e são diretamente afetados pelas transformações tecnológicas da sociedade contemporânea, aos indivíduos são continuamente requeridas novas habilidades e estratégias para que possam se adaptar aos letramentos emergentes. A evolução tecnológica tem gerado ferramentas de grande utilidade nas situações de comunicação e a natureza dêitica do letramento suscitou novas significações sobre o que é ser letrado (OLIVEIRA, 2009). Atentos às transformações os caminhos do letramento vão seguindo novos rumos que percorram a multiplicidade e a variedade.

E COMO FAVORECER A APRENDIZAGEM A PARTIR DA VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES LETRAMENTOS?

Para o professor português Óscar Sousa (2003) as atividades de aprender e ensinar estão sempre muito próximas da experiência humana, aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, e ensinamos quando partilhamos como o outro, as experiências e saberes que adquirimos continuamente. Mesmo sendo permanentes em nossas vidas, ensinar e aprender são práticas complexas que tem despertado a atenção de pesquisadores de todas as áreas do saber. Há diversos estudos que se dedicam à compreensão dos processos de aprendizagem, da forma como o ser humano processa o conhecimento e das formas

melhores e mais adequadas de favorecer a aprendizagem. Este trabalho está a debater sobre Letramentos, o que está diretamente relacionado aos atos de ensinar e aprender e como a escola e os professores podem contribuir para o desenvolvimento humano e social dos alunos, possibilitando a apropriação das múltiplas linguagens.

A teoria de Lev Vygotsky com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um dos estudos de maior relevância acerca da questão da aprendizagem e tem influenciado o trabalho de diversos pesquisadores. Vygotsky se inquietou frente ao paradoxo de construção do conhecimento: ao mesmo tempo em que o conhecimento é individual e intransferível, a apropriação de conhecimento ocorre a partir da interação com outros indivíduos. A partir disso, formulou uma teoria concebendo que todos os processos psicológicos humanos se desenvolvem a partir de interações colaborativas, pela utilização de ferramentas culturais entre as quais a linguagem é a mais importante porque colabora para que o sujeito transforme o mundo em vez de adaptar-se passivamente a ele. A teoria versa ainda sobre o processo de desenvolvimento humano individual, afirmando que esse desenvolvimento acontece pelo ingresso numa cultura já existente, na qual o indivíduo vai se apropriando progressivamente de ferramentas materiais e psicológicas e dos modos de pensamento e ação que os indivíduos compartilham em atividades colaborativas, onde a atuação dos sujeitos mais experientes é determinante (WELLS, 2015).

No contexto de atividades colaborativas ou compartilhadas, é que Vygotsky trouxe a “metáfora da zona de desenvolvimento” (ZDP). A ZDP se refere a situações em que alguém não consegue executar uma atividade sozinho, fazendo-se necessário o auxílio de alguém mais experiente. Sobre a ZDP, Gordon Wells (2015, p. 04) diz que: “ao oferecer assistência relevante, na forma de sugestões ou de demonstração, o coparticipante mais experiente permite ao aprendiz ir além de si próprio assumindo a nova habilidade ou conhecimento e finalmente tornando-o seu”. A aprendizagem envolve um engajamento ativo com o mundo exterior e a participação ativa dos seres humanos em situações de interação e diálogo é fundamental para a aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos básicos da teoria de Vygotsky e representa a diferença entre a capacidade de resolver problemas por si próprio ou com a ajuda de alguém. Isso representa a existência de uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que abrange tudo que se é capaz de executar sem qualquer colaboração externa. A ZDP está relacionada às atividades em que se precisa da ajuda de alguém, que requerem o auxílio de um mediador. O papel de orientação/ mediação pode ser feito por qualquer indivíduo com maior experiência e que já tenha desenvolvido a habilidade em questão, os pais, o professor ou os próprios colegas. O conceito de ZDP é relevante para todas as áreas do conhecimento e para todas as disciplinas do currículo escolar, sobretudo porque reconhece que a aprendizagem é de natureza social e faz parte de um processo intermental e intramental. Os processos de aprendizagem geram desenvolvimento interno que só funcionam externamente, ou seja, quando se interage com outras pessoas em ambientes de convívio coletivo

(VYGOTSKY, 2005).

Gomes e Maggi (2011, p. 80) destacam a ênfase que Vygotsky dá a linguagem nos processos de desenvolvimento das funções mentais, explicam que para Vygotsky “a experiência social veiculada pelos instrumentos, signos e símbolos alimenta e expande a experiência individual e reverte-se em benefícios para o desenvolvimento das aprendizagens em âmbito formal e não formal”. As pesquisadoras acrescentam que Vygotsky sugere que as práticas de ensino e aprendizagem de línguas devem considerar o contexto sociocultural dos alunos e utilizar os instrumentos disponíveis num dado contexto, para assim se tornarem significativas à realidade e necessidade dos alunos.

O professor do Departamento de Educação da Universidade de Califórnia em Santa Cruz, Gordon Wells, tem se dedicado a pesquisar a teoria da atividade histórica cultural e as ideias seminais de Vygotsky, Bakhtin e Halliday. Wells (2001) sugere uma reinterpretação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) afirmando que a ZDP se cria na interação entre sujeitos e coparticipantes de uma atividade, nela incluem-se os instrumentos disponíveis, as práticas selecionadas e ela está condicionada à natureza e à qualidade do processo de interação e a capacidade do estudante. Para Wells, há de se reconhecer que na atualidade, o ensino e a aprendizagem na ZDP não estão mais condicionados somente à interação face a face mediada pela fala, precisa-se levar em conta a gama de processos de mediação semiótica que tem desempenhado um papel importante no pensamento e na resolução de problemas, tanto no plano interpessoal como no intrapessoal, e também a variedade de maneiras existentes para favorecer a aprendizagem na ZDP. Para o autor, é fundamental ampliar o conjunto dos modos de mediação semiótica para que possam ser valorizadas outras fontes de ajuda na ZDP. Na ZDP atual, a interação relaciona-se a todas as facetas da personalidade e é o que fortalece a ZDP como base de formação de identidade.

Ao se dedicar a resolução de um problema acontecem múltiplas transformações, a apropriação das práticas e instrumentos culturais, se dá numa tripla transformação. Transforma-se quem aprende, pois, o modo de ver e perceber as coisas, e de interpretar e representar o mundo mudam, o que interfere na identidade. Transforma-se o próprio instrumento, pois à medida que é assimilado por diferentes aprendizes, é reconstruído. Transforma-se ainda, a situação, a forma que o aprendiz atua provoca mudanças na prática social, pois os instrumentos são assimilados de diferentes formas e geram diferentes ações/interações. Ao eleger a “metáfora da aprendizagem semiótica” para caracterizar a aprendizagem na escola, Wells (2001, p. 153) quer destacar três aspectos que ele considera serem importantíssimos: deve-se ver a aprendizagem como um desenvolvimento gradual e cumulativo da habilidade mediante a participação em atividades em que nas diferentes disciplinas o conhecimento se constrói, se aplica e se revisa progressivamente; na aprendizagem os estudantes devem ser ajudados e orientados por outros que participam junto com eles nessas atividades e compartilham as suas habilidades.

Na teoria sociocultural todos os recursos culturais podem ser considerados elementos mediadores (instrumentos) para construção de objetivos coletivos e individuais. Esses instrumentos sejam materiais ou simbólicos devem obedecer a duas condições fundamentais para que possam realizar a sua função mediadora: serem capazes de contribuir para o sucesso dos efeitos desejados na sociedade; e serem usados por alguém que compreenda o significado e o modo como funcionam e suas relações com os objetivos das atividades mediadoras. A eficácia de um instrumento é medida pelo seu uso continuado em situações na vida do aprendiz, a principal tarefa do estudante é identificar onde e como usar os instrumentos mais importantes da cultura, ou seja, aprender a sua importância semiótica. Na aprendizagem semiótica a linguagem tem um papel central e apoia-se nos diversos gêneros orais e escritos como um instrumental capaz de mediar a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento (WELLS, 2001).

Wells enfatiza que para a aprendizagem ser realmente genuína os estudantes devem ter a oportunidade de encontrar e dominar os gêneros discursivos específicos de cada disciplina, mediante a uma ampla participação em atividades que requeiram a diversidade de gêneros. É preciso examinar os recursos semióticos que a linguagem oferece nas suas peculiaridades e multiplicidades. Na perspectiva da aprendizagem semiótica, os gêneros sociais discursivos além de serem meios para a construção dos conhecimentos, também permitem ao estudante apropriar-se das práticas e dos instrumentos que pode utilizar para mediar as ações mentais individuais. À medida que o estudante vai dominando novos gêneros de discurso na atividade interpessoal, a atividade intrapessoal se amplia e se transforma, possibilitando-o participar de uma forma mais plena em outras atividades interpessoais, em um ciclo que é ininterrupto.

Essa proposta busca trazer alternativas para preocupações crescentes sobre a questão de ensinar, para a necessidade emergente de reconceitualizar práticas de ensino. Wells (2001) alerta que ensinar exige preparação, instrução e avaliação, um ensino eficaz deve favorecer a construção continuada da ZDP e buscar meios de favorecer a aprendizagem. Além disso, é fundamental estar atento à natureza multifacetada do desenvolvimento e da necessidade de responder as diversidades de culturas e linguagens. Na sociedade contemporânea as mudanças culturais pulsam em um ritmo constante e as tecnologias devem ser aliadas na reconstrução dos modos tradicionais de mediação semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se destacar preceitos teóricos que foram planejados e elaborados para serem aplicados na prática de educadores. O bom senso não permite que se apresente um quadro teórico como uma panaceia, como declarou Wells (2001, p. 178) “não existe nenhum conjunto de práticas que garantam um êxito universal”.

Contudo, o mesmo bom senso guia-nos para identificar aquilo que é positivo e pode gerar resultados positivos. Há um vasto aporte teórico focado em gerar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem ainda preso aos livros, pronto para ser posto em prática, por isso a importância de pesquisar, discutir e compartilhar informações.

A ideia que melhor se associa a Letramentos e a Multiletramentos é mudança. Mudanças que não tem ocorrido e não ocorrerão de forma rápida e homogênea, mas que precisam ocorrer. A transição entre uma concepção de cunho tradicional da escrita para uma concepção de cunho social é para Kleiman (2007), a prerrogativa para um ensino que tenha como meta o letramento. Promover o letramento é ensinar práticas, é conceber a leitura e a escrita como práticas discursivas que possuem múltiplas funções e estão inseridas nos contextos em que se desenvolvem. É preocupar-se não apenas com a preparação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e escrita, mas preocupar-se em articular conhecimento a práticas significativas.

As práticas de letramento exigem agentes de letramento. Entretanto, para assumir a tarefa de ‘agente’, ainda há muitos empecilhos, que acontecem desde a formação do professor nas academias até a incompatibilidade com o currículo escolar. O papel do professor para que sejam dirimidas as fronteiras entre teorias e práticas é exponencial, ao se destacar a aprendizagem semiótica e a importância da mediação não se quer centrar toda a responsabilidade no professor, mas destacar o quanto a sua atuação pode ser importante.

Wells (2001, p. 178) declara que, o ensino assim como a aprendizagem, é um processo contínuo de investigação no qual o conhecimento que se constrói sobre os estudantes e sobre a aprendizagem e a maneira do professor compreender o processo de atuar em sala de aula se transformam continuamente. Porém, essas práticas de investigação não se constroem solitariamente, os diversos gêneros do discurso que mediam essas práticas só adquirem pleno valor dentro de um contexto colaborativo de atividade conjunta. Deste modo, assim como os estudantes, os professores precisam compartilhar com seus colegas maneiras de aprender “a arte de ensinar”.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. LOIO, Milene P. NAIME-MUZA, Letícia. PRILLA, João. **Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais / discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua.** Working papers em linguística, v. 12: 87-99, Florianópolis, jan. jun., 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKY, Acir Mário. Gaydeczka, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (org) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GOMES, Neiva Maria Tebaldi; MAGGI, Noeli Reck. **O papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito:** um diálogo entre estudos de Bakhtin e de Vigotski. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 69-86, 2011.

KLEIMAN, Ângela. MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor:** práticas

discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino e língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008a.

_____. (org). **Os significados do letramento** – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008b.

_____. **Projetos de Letramento em Educação Infantil**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU, v. 01, n 01, 2009.

SOUSA, Óscar. **Aprender e Ensinar: significados e mediações**. In Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (org.). Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na Formação Universitária. (35-60). S. Paulo: Editora Mackenzie Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, RS, 2009.

SANTOS, Áurea M. B. Letramentos & Multiletramentos: formação social e humana para a sociedade contemporânea. In: FREITAS, Ernani C.; SARAIVA, Juracy A.; HAUBRICH, Gislene F. **Diálogos Interdisciplinares: Cultura, Comunicação e Diversidade no Contexto Contemporâneo** [recurso eletrônico] Novo Hamburgo: Feevale, 2017.

SOARES, MAGDA. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004a.

_____. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global Editora, 2004b.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Maria Cintra. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. FERREIRA, Sueli. **Apropriação Cultural e Mediação Pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

STREET, Brian. **Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies**. Current Issues in Comparative Education. 2003, p. 5. 1-15. Disponível em: http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf (Acesso em 07 de julho de 2016).

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, CUP, 1984.

VYGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELLS, Gordon. Dialogic Learning: Talking our Way into Understanding. In: DRAGONAS, Thalia. GERGEN, Kenneth. MCNAMEE, Sheila. TSELIU, Eleftheria (ed.) **Educational as Social Construction Contributions to Theory Research and Practice**. 2015. Trad. Grupo de Pesquisa CEAMICIM. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/278241897_APRENDIZAGEM_DIALOGICA_o_processo_dos seres_humanos_de_falar_em_direcao_a_compreensao.

_____. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

LITERATURA E OUTRAS ARTES: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Vitória Regina Xavier da Silva

E.E. Fernando Corrêa - SED/MS

Três Lagoas - MS

RESUMO: Este trabalho apresenta uma estratégia de aprendizagem de comprovado êxito na Escola Estadual Fernando Corrêa, de Três Lagoas/MS. Podemos afirmar que, em nossa experiência, construímos uma sequência didática em diálogos com os jovens estudantes, na qual o processo de aprendizagem democrática formou uma identidade cultural na unidade escolar. A estrutura interdisciplinar, nessa metodologia ativa (Berbel, 2011), partiu de dois objetivos: motivar o jovem estudante a ser protagonista, na interação com a comunidade escolar; e favorecer apropriação de patrimônio cultural regional e nacional, com um acervo musical diferente daqueles oriundos de uma cultura de massa, estabelecendo diálogos entre música e literatura. Nessa perspectiva, contemplamos as diversidades culturais e de linguagens (Rojo e Moura, 2012). Atingimos resultados maiores que nossos objetivos iniciais, entre valores humanos, críticos e estéticos (Freire, 1996). Encontramos vozes e quebramos paradigmas, motivamos a permanência e progressão do estudante. Contribuímos para a valorização da língua, da literatura e da arte.

ABSTRACT: This work presents a successful learning strategy at the Fernando Corrêa State School, Três Lagoas / MS. In our experience, we constructed a didactic sequence in dialogues with the young students, in which the democratic learning process formed a cultural identity in the school unit. The interdisciplinary structure, in this active methodology (Berbel, 2011), started from two objectives: to motivate the young student to be protagonist, in the interaction with the school community; and favor the appropriation of regional and national cultural heritage, with a different musical collection from those originating from a mass culture, establishing dialogues between music and literature. From this perspective, we contemplate the cultural and language diversities (Rojo and Moura, 2012). We achieve greater results than our initial goals, between human, critical and aesthetic values (Freire, 1996). We find voices and break paradigms, motivate the student's permanence and progression. We contribute to the appreciation of language, literature and art.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Pesquisa; Multiletramento; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é trazer reflexões sobre a prática docente, em aulas de

literatura, partindo da exposição e análise da sequência didática construída em um projeto, bem sucedido, realizado em uma escola pública do estado de Mato Grosso do Sul, considerando a importância da formação do professor em relação ao seu papel na formação do educando, como sujeito crítico no processo de aprendizagem democrática e ressaltar os resultados obtidos na prática intuitiva das pedagogias do aprender a aprender (Freire, 1996), multiletramentos (Rojo, 2012) e metodologias ativas (Berbel, 2011), que estruturou o trabalho interdisciplinar.

Apesar de, há algumas décadas, essas teorias fazerem parte do cotidiano escolar, ainda encontramos resistências e equívocos em muitos contextos escolares sobre os princípios do trabalho com pesquisa em sala de aula e a eficiência de suas metodologias.

Como afirmou Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o que pressupõe ser inerente ao professor a condição de pesquisador, pois se a palavra “pesquisar” vem do latim “perquirere”, que significa indagar ou perguntar, e “educar” vem do latim “educere”, que significa conduzir para fora, então a prática docente deve ser compreendida pelo princípio da pesquisa e da postura de mediador, do professor, na construção do conhecimento, cientes de que o processo de aprendizagem, ou seja, de apropriação dos saberes, é uma ação individual, associada às experiências sociais do estudante, enquanto pessoa humana.

Nessa perspectiva, de intencionalidade mediadora, de pesquisa e autonomia, e dos diálogos culturais (Bakhtin, apud Stam, 1992), foi fundamentada a proposta de trabalho do projeto “Literomusical”, desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Fernando Corrêa, no município de Três Lagoas-MS, com a professora Vitória Xavier e tornou-se referência por 15 anos, na unidade escolar.

No componente curricular de literatura, deu-se a origem e base do projeto, que, após três anos de realização, cresceu e iniciou um processo de adesões, de professores de outros componentes curriculares e parcerias com outras instituições, como a CPTL-UFMS, o grupo de teatro Identidade e a professora de arte, Luciana Petroni, graduada em artes cênicas.

Este artigo apresenta o percurso de desenvolvimento do projeto Literomusical, analisando seus objetivos e os processos (Ninin, 2008) de construção da sequência didático-metodológica, que estruturou o projeto. Também, estabelecer associações às práticas pedagógicas do multiletramento e interdisciplinaridade, com base nos princípios teóricos da pedagogia da autonomia, destacando os desdobramentos e resultados na formação do estudante de escola pública, que implicaram na reconstrução de identidades e memórias (Silva, 2008), ou seja, da reconstrução de saberes.

1 | A CONSTRUÇÃO COLETIVA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”

Paulo Freire

O projeto Literomusical partiu de dois questionamentos frequentes no trabalho com o componente curricular de Literatura: como fazer o jovem gostar de literatura? E, como promover o encontro de obras clássicas com o jovem leitor? Esses questionamentos aplicam-se também às outras artes e a formação de valores estéticos, culturais e identitários.

Como afirma Ítalo Calvino (1993, p.10): “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais”. Assim, uma aprendizagem significativa, com o propósito de favorecer a experiência da apreciação literária desse jovem leitor, deve compreender a literatura como manifestação artística em diálogos com outras artes, para que ele possa atribuir importância às manifestações literárias e desenvolver competências leitoras.

Nesse processo o papel do professor, como mediador, é fundamental, propondo uma metodologia que associe os conhecimentos empíricos aos conhecimentos científicos, por meio da pesquisa:

A proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. (DEMO, 1996, p.5).

Conforme os princípios de educar pela pesquisa, foram estabelecidos dois objetivos iniciais para o projeto literomusical: motivar o jovem estudante a ser protagonista, na interação com a comunidade escolar; e favorecer a apropriação de patrimônio cultural regional e nacional, com um acervo musical diferente daqueles oriundos de uma cultura de massa (Stam, 1992), estabelecendo diálogos entre música e literatura.

O perfil de professor-pesquisador exige muita força de vontade, pois são muitos os obstáculos para essa pedagogia: espaço, tempo, disposição de outros profissionais, compreensão de direção escolar, burocracia e ainda, a postura de muitos estudantes que resistem a outros olhares para o processo de aprendizagem, tão acostumados à condição de expectadores, agora inseridos como protagonistas na prática educativa:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade,

O projeto literomusical construiu, progressivamente, ano a ano, uma metodologia de trabalho, formando uma identidade para o ambiente escolar, em um processo coletivo, na formação do sujeito crítico e autônomo e na perspectiva do aprender a aprender (Freire, 1996), pois as ações eram avaliadas e os erros direcionavam novos caminhos a serem percorridos pelos estudantes e professores, no ano seguinte, como deve ser o processo de avaliação e autoavaliação, incluindo a práxis docente em ação-reflexão-ação.

Mesmo com modificações (aperfeiçoamentos), o projeto permaneceu com três bases: a escolha coletiva do tema gerador, que motivava as pesquisas; a formação livre de pequenos grupos, que favorecia as relações afetivas; e a apresentação de encerramento, envolvendo música e literatura, estes procedimentos proporcionaram a reconstrução de conhecimentos.

Para compreendermos esse caminho percorrido e as mudanças que caracterizaram a sequência didático-metodológica definida para o projeto, faz-se necessário, observarmos o percurso histórico do projeto literomusical.

No primeiro ano do projeto, em 2002, foi realizado com a turma do 2º ano, turma A, do ensino médio do período matutino e tinha a finalidade de expandir os conhecimentos de sala de aula, fomentando a metodologia de pesquisa, então a professora de literatura, solicitou aos alunos que escolhessem um conteúdo, entre aqueles do referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul, visando o aprofundamento durante o ano letivo.

A estratégia de desenvolvimento dessa prática pedagógica mobilizou os seguintes procedimentos:

- a. Escolha do tema - os alunos destacaram alguns conteúdos e democraticamente reduziram a três temas, que foram colocados em votação;
- b. Divisão de grupos – momento de mediação de conflitos para que todos fossem incluídos no processo de trabalho;
- c. Pesquisa e desenvolvimento das ideias – a problematização do tema para associação entre música e literatura;
- d. Criação – releitura dos textos apreciados e analisados para montar uma apresentação, revelando uma conjunção significativa dos conhecimentos;
- e. Ensaios – momento no qual valores estéticos e éticos são reelaborados;
- f. Apresentação de um sarau – interação com a comunidade escolar, possibilitando intervenções em grupos sociais, pertencentes ao contexto escolar;
- g. Avaliação e autoavaliação – produção de breve relatório de desenvolvimento das atividades pelos estudantes e análise dos resultados da prática pedagógica.

Essa sequência didática permaneceu até 2008, desenvolvida desde 2003 pelos estudantes, de todas as turmas, dos 3º anos do Ensino Médio, matutino e vespertino. E, em 2007, também aderiram ao projeto os estudantes do 3º ano do período noturno.

Quanto à distribuição das ações, eram formados pequenos grupos, a partir de subtemas, para pesquisa e criação de apresentações para o sarau, entretanto nesse momento, os estudantes produziam sem estabelecer uma relação direta entre os grupos, essas associações eram mediadas pela professora de literatura, que montava a sequência das apresentações e possibilitava aos envolvidos a visão total do trabalho.

Nesse ponto do percurso, o processo de avaliação, apesar de inovações, ainda estava mais próximo do sistema tradicional, priorizando os resultados da produção escrita e apresentação artística. Os temas eram voltados para os conteúdos do componente curricular de literatura e mais restritos, assim como os espaços escolares, nos quais os estudantes realizavam as atividades para a apresentação do sarau: sala de aula, sala de tecnologia e um pequeno auditório do atual prédio da Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas, nessa etapa, os espaços escolares não comportavam, adequadamente, o número de participantes.



Figura 1 - Sarau 2003 - Poesia de 30 - Múltiplas faces

Fonte: arquivo do autor, 2003



Figura 2 - Sarau 2004 – Universo Elementar

Fonte: arquivo do autor, 2004

Os envolvidos nesse processo de aprendizagem: professores, estudantes, gestão escolar, PROGETEC e outros segmentos da comunidade escolar foram aderindo ao projeto e aos poucos foram quebrados paradigmas sobre currículo, os espaços e tempos de aprendizagem, e de avaliação, que passou a destacar os aspectos do processo, paralelamente aos resultados.

Em 2009 o projeto começou a crescer e os questionamentos também, conseqüentemente os temas das pesquisas deixaram de se restringirem aos conteúdos de literatura, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, que possibilitassem a apropriação de conhecimentos e a formação humana, por meio de uma pedagogia interdisciplinar, que exigiu maior interação no trabalho coletivo e promoveu o protagonismo dos estudantes.

Outro desafio encontrado foi quanto aos espaços e ambientes escolares, pois a estrutura física da escola não contemplava um anfiteatro e os tempos das aulas e das horas de atividades das professoras não eram suficientes, não havia espaço-tempo adequado para as reuniões de planejamento, então foram criados espaços para o diálogo por meio das redes sociais, nas quais trocaram pesquisas, fizeram escolhas democraticamente, utilizando enquetes, analisaram materiais selecionados por todos, bem como compartilharam as suas produções, fomentando o multiletramento, na produção de teatro, dança, textos, vídeos e materiais gráficos. Nesse momento as redes sociais representaram um instrumento facilitador para interação e dialogismo, no contato com diversidades de modos e gêneros textuais, leituras, impressões e releituras.



Figura 3 - Sarau 2014 - Equipe de música

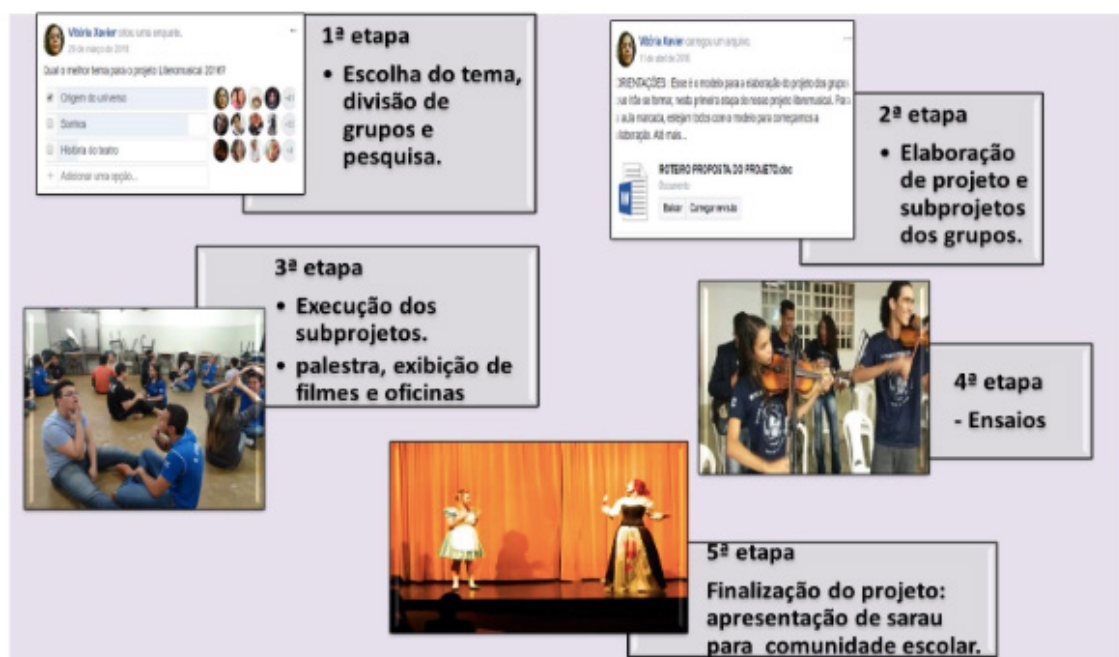
Fonte: arquivo do autor, 2014



Figura 4 - Sarau 2013 - Grupo interagindo em rede social.

Fonte: arquivo do autor, 2013.

Como podemos observar, na figura seguinte, o processo de reconstrução da práxis docente sistematizou uma sequência didático-metodológica, que se tornou a identidade do projeto literomusical.



Esquema 1- sistematização da metodologia

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Para as apresentações literomusicais, ponto de culminância do projeto, estabeleceram-se parcerias e o evento passou a ser realizado no anfiteatro da UFMS-Campus I de Três Lagoas. A professora de arte, Luciana Petroni tornou-se parceira na construção do projeto e o grupo de teatro “Projeto Identidade” colaborava com a iluminação e ministrava oficinas de teatro. Outros recursos eram capitados junto ao comércio local e contribuição dos pais, inclusive com mão de obra.

As mudanças se efetivaram em decorrência do diálogo entre professor-mediador e estudantes, observando o contexto e suas necessidades, como disse Pedro Demo (1996) atendendo aos “cuidados propedêuticos”, ou seja, rever o aprender, o pensar, avaliar-se e se posicionar. O professor que assume a postura de pesquisador e propõe-se ao aprofundamento epistemológico e à mediação pedagógica irá surpreender-se com o poder transformador das incertezas.

2 | PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: INTERDISCIPLINARIDADE, MULTILETRAMENTO E PROTAGONISMO

A educação contemporânea demanda uma aprendizagem significativa, que viabilize a formação de identidades e diversidades, nesse intuito o caminho de educar pela pesquisa coloca, no centro de discussões, outros conceitos fundamentais como: protagonismo, autonomia, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e as chamadas metodologias ativas, entre elas a modalidade de projetos, nos quais a pesquisa permite a relação dessas práticas:

O espírito interdisciplinar ajuda a refazer essas cabeças bem-feitas (quer dizer, malfeitas), pois cultiva o desejo do enriquecimento por enfoques novos e o gosto pela combinação das perspectivas. Ademais, alimenta a vontade de ultrapassar os caminhos batidos e os saberes adquiridos. (JAPIASSU, 2006, p.3).

A pedagogia interdisciplinar propõe um espírito livre ao diálogo com os conhecimentos, e atravessar as fronteiras, os limites gerados por conceitos fechados:

Ao questionar os conhecimentos adquiridos e os métodos aplicados, não só o interdisciplinar promove a união do ensino e da pesquisa, mas transforma as escolas, de um lugar de simples transmissão ou reprodução de um saber pré-fabricado num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo. (JAPIASSU, 2006, p.3)

Os fundamentos pedagógicos dessa educação contemporânea podem ser fortalecidos pela formação literária do professor da área de linguagens, pois estão na essência dessa área do conhecimento, formas de expressão do ser humano em determinado momento social, histórico e cultural revelando representações de mundo, formas de ação e manifestações de linguagens, caracterizando-se em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, como confirma a leitura de Stam (1992) sobre o pensamento de Bakhtin: “Para Bakhtin, os formalistas estão errados ao isolar o estudo da literatura das outras áreas, e da teoria estética e filosófica, pois a ciência literária não passa de um ramo do estudo das ideologias”. Ou seja, a literatura está imediatamente propensa aos diálogos, aberta a “atravessar fronteiras”.

No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado. Neste sentido, o dialogismo é de extrema relevância não só para os textos canônicos da tradição literária e filosófica do ocidente [...] é relevante também para os textos não

modelares. [...] O dialogismo bakhtiniano, porém, é muito mais radical, pois se aplica tanto ao discurso cotidiano como à tradição literária e artística; diz respeito a todas as “séries” que entram num texto, seja ele verbal ou não-verbal, erudito ou popular. Aliás, o popular penetra o erudito, e vice-versa. (STAM,1992,p.74)

Nessa perspectiva dialógica, o objetivo de favorecer a apropriação de um patrimônio cultural regional, nacional e até internacional, constituiu a diversidade do repertório selecionado pelos jovens estudantes para o projeto literomusical, entre as músicas estavam: O trenzinho do caipira, de Heitor Villa Lobos; Amor de índio, de Beto Guedes; Tropicália, de Caetano Veloso; Somewhere over the rainbow, de Harold Arlen, em diferentes traduções e versões; O circo, de Nara Leão; Hoje a noite não tem luar, de Renato Russo; Palavras ao vento, de Cássia Éller. Quanto à diversidade de gêneros textuais e literários: poesias de Manoel de Barros, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade; narrativas de Guimarães Rosa, Irmãos Grimm, La Fontaine, Monteiro Lobato. E ainda, filmes, clipes, esquetes, literatura de cordel, com uma versão de Romeu e Julieta e tantas outras formas de expressão linguística.

Nas tabelas a seguir, podemos fazer uma análise comparativa do processo das escolhas temáticas do projeto literomusical, que gradativamente foi transpondo os limites do currículo do componente curricular literatura, predominando na primeira fase, mas com as experiências e reflexões sobre o processo promoveram mudanças, motivando o trabalho interdisciplinar, como podemos observar nas tabelas a seguir, reconhecendo duas fases do projeto:

Temas da primeira fase: predominam especificidade		
Ano	Título	Tema
2002	A poesia da segunda geração do romantismo	Poesia ultrarromântica brasileira
2003	A poesia modernista de 30 – múltiplas faces	Os poetas do modernismo brasileiro de 30.
2004	Universo elementar	Os cinco elementos da natureza: ar, fogo, água e terra e metal.
2005	Rosas de Minas	Literatura mineira em Drummond de Andrade e de Guimarães Rosa.
2007	Consciência Negra	Aspectos da cultura afro-brasileira.
2008	Infância – a poesia de Manoel de Barros	Poesia de Manoel de Barros

Tabela 1 - temáticas

Fonte: elaborado pelo autor,2017

Temas da segunda fase: predominam interdisciplinaridade		
Ano	Título	Tema
2009	Eterna primavera	Movimentos culturais de juventude-anos 60 e 70

2010	Eta! Trem Bão	O trem como representação na música e literatura.
2011	Luz, Câmera, Ação	A história do cinema
2012	Vai começar a brincadeira...	A história da arte circense
2013	Era uma vez...	Os contos de fadas
2014	Todo amor é sagrado.	As formas de amar
2015	Redescobrir	Os sentidos humanos
2016	Onde será que o começo se esconde...	Origem do universo

Tabela 2 - temáticas

Fonte: elaborado pelo autor,2017

As escolhas temáticas representaram um eixo integrador para o desenvolvimento de três práticas pedagógicas: a interdisciplinaridade, como postura motivadora e problematizadora; o multiletramento, com o letramento crítico, ampliando habilidades e competências; e o protagonismo, favorecendo a criação e a formação humana. Assim, em 2011 criaram um logotipo, que se tornou símbolo da identidade do projeto:



Figura 5 - Sarau 2011

Fonte: arquivo do autor,2011

Entre as produções dos estudantes, a composição gráfica para as camisetas do evento e os banners são formas de materializar e sintetizar essas práticas, no exercício da autoria e autonomia.

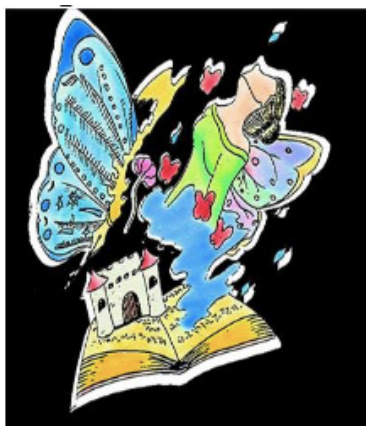


Figura 6 - Sarau 2011

Fonte: arquivo do autor, 2011



Figura 7 - Sarau 2012

Fonte: arquivo do autor, 2011



Figura 8 - Sarau 2016

Fonte: arquivo do autor, 2011

A cultura protagonista do projeto foi além do esperado, de uma turma, por iniciativa própria, organizar-se para escolher a temática e subtemáticas de trabalho um ano antes da realização do projeto. Como protagonistas buscaram conhecer os procedimentos necessários e decidiram, democraticamente, por estudar a origem dos contos de fadas, sem a mediação direta do professor para motivar o início do processo, lideranças naturais, no grupo, compartilharam materiais entre eles, argumentaram e convenceram os demais estudantes das turmas do 3º ano de 2013.



Figura 9 - Sarau 2013- O Soldadinho de Chumbo

Fonte: arquivo do autor



Figura 10 - Sarau 2013 – A Rainha de Copas

Fonte: arquivo do autor

No último ano de realização eles escolheram um tema polêmico, a origem do universo, fizeram pesquisas, dividiram em três grandes eixos: o científico, religioso e mítico. Surgiram conflitos, construindo um processo muito positivo, pois confrontaram saberes, experiências, ideologias, mas compreenderam que precisavam respeitar as diferenças. Encontraram uma diversidade de visões sobre a origem do universo, então foram buscar professores de outras áreas e componentes curriculares: biologia, física, química, filosofia, história e artes, cada um trazendo a sua contribuição para estabelecer relações com a literatura e a música, colocando a arte como fio condutor de integração nesse processo de aprendizagem.

[...] são requeridos uma ética e várias estéticas e aí se encontram um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática, discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/ linguagens nas escolas) (ROJO,2012, p. 28)

A multiplicidade de culturas, que estimulou diálogos, promoveu a sensibilização dos envolvidos no processo de aprendizagem, assim éticas e estéticas eram reconstruídas a cada ano. A sequência didático-metodológica, que caracterizou a estrutura do projeto, permaneceu, fortalecendo o método de pesquisa, entretanto os temas, os olhares e as experiências tornaram cada projeto único.

CONCLUSÃO

As reflexões propostas nesse trabalho colaboram para repensarmos as práticas pedagógicas, que efetivamente possam intervir na sociedade, destacando que é possível quebrar resistências e proporcionar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pelos princípios da pesquisa. Mas precisamos atentar também para a

formação do professor. Infelizmente, observamos que a formação acadêmica está cada vez mais deficitária, e reproduz um sistema tradicionalista-instrucionista, já como cultura de nossa sociedade.

O perfil do professor contemporâneo que realiza a mudança, segundo Freire, promove a percepção dos saberes e desperta olhares sobre o mundo:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p.30)

Resultados maiores que os objetivos iniciais envolveram valores humanos, críticos e estéticos. Encontraram vozes e quebraram paradigmas, motivando a permanência e progressão do estudante, para a valorização da língua, da literatura e da arte.

Essa experiência pautada na investigação, no método, na diversidade dos saberes contribuiu para o desenvolvimento de determinados aspectos do processo de aprendizagem, como a reconstrução de valores éticos, estéticos, diversidade cultural, percepção de identidades, fatores cognitivos, afetivos e de desempenho. Mas não podemos criar a falsa expectativa de atingir 100% com um ótimo desempenho, também temos que lidar com o fracasso, com resultados negativos, que devem ser usados, não para desestimular novas iniciativas, mas como diagnóstico para os planejamentos seguintes.

Pequenas surpresas mudaram olhares, como por exemplo, descobrir que estudavam há três anos com uma colega muçulmana, que não se manifestava sobre sua religião por receio dos preconceitos. Ou ainda, uma aluna grávida, que ao ouvir o ensaio da música Acalanto, de Dorival Caymmi, emocionou-se e disse precisar aprender para cantar para a filha que iria nascer. São valores humanos, são memórias construídas.

Por essa e tantas outras experiências, independente da estratégia metodológica, sejam por métodos de projetos, estudos de caso ou pesquisas científicas, faz-se necessário educar pela pesquisa, motivando a investigação e a curiosidade, por meio da renovação do fazer pedagógico, mesmo diante do complexo contexto contemporâneo, que se coloca como um desafio para o professor e toda a sociedade, por uma educação mais humanística, que permita conciliar o empírico e o científico, o individual e o coletivo, o erudito e o popular no propósito de uma educação integral.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n1, p. 25-40. Jan/jun.2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1 a 9, jan. 2006. ISSN 1679-3951. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401/5877>>. Acesso em: 25.Set.2017

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n.48, p.17-35. 2008.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

STAM, Robert. **Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa**. Tradução de Heloísa Jahn. 1ª edição. São Paulo: Ática 1992

LITERATURA E PSICANÁLISE: A PRESENÇA DO INCONSCIENTE NA ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR

Ray da Silva Santos

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – Sergipe

Bolsista CAPES

Sara Goretti Ferreira

Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz

Wenceslau Braz - Paraná

Daiane Menezes Santos

UniAGES

Paripiranga - Bahia

RESUMO: O presente artigo busca investigar as relações existentes entre psicanálise e literatura e como o inconsciente se desvela no discurso literário, tendo como corpus algumas obras literárias de Clarice Lispector. Compreendemos que a psicanálise inovou o campo científico, ao trazer um sujeito dividido, pois é formado por inconsciente e consciente; guiado por pulsões, desejos, e que inscreve no campo da linguagem; tais descobertas influenciaram de forma direta na literatura, porque agora sabemos que nas narrativas, por serem linguagem e produção humana, falam, em suas entrelinhas, algo a mais sobre o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Psicanálise; Clarice Lispector; Escrita.

ABSTRACT: The present article seeks to

investigate the existing relations between psychoanalysis and literature and how the unconscious is revealed in literary discourse, having as corpus some Clarice Lispector's literary works. We know that psychoanalysis has innovated the scientific field by bringing a divided subject, since it is formed by the unconscious and conscious; guided by drives, desires, and that inscribes in the field of language; such discoveries directly influenced the literature, because now we know that in the narratives, because they are language and human production, they speak, in their lines, something more about the subject.

KEYWORDS: Literature; Psychoanalysis; Clarice Lispector; Writing.

1 | ARTE E PSICANÁLISE

Por meio da arte, o sujeito entra em contato com uma nova realidade que lhe é apresentada e composta pelo mundo simbólico da cultura, dessa maneira, pode ter novas experiências que dificilmente teria no seu cotidiano muitas vezes monótono, cercado e limitado pelas regras que compõem a sociedade. Ao ler um livro ou assistir a um filme, o leitor-espectador pode, instantaneamente, viajar para outras cidades e estados, países e continentes, além de conhecer detalhes de outras culturas e

também, mediante os personagens, entrar em contato com sentimentos e emoções; assim, passa a (re)construir seus conhecimentos e ter novas e fundamentadas opiniões acerca dos fatos que surgem no dia a dia. Dessa maneira, “a arte tem como função primordial introduzir e até mergulhar o homem na cultura, oferecendo outra visão de mundo ou outro sentido para certos acontecimentos” (WILLEMART, 2009, p. 154).

Ao propor um novo olhar para os significantes, até então desconhecidos em um mundo todo organizado esteticamente, o sujeito reavalia o seu presente e passado, fazendo conexões com a realidade que agora está lhe sendo apresentada, também se deixa embalar pelas ações do livro e/ou do filme e, assim, imita os personagens ao se deparar, por exemplo, com situações reais, no mundo sensível, que foram vivenciadas dialogicamente. Logo, “segundo Platão: só a imitação pode penetrar na fortaleza de um caráter; é com nossa alma, do mais fundo de nós, que imitamos continuamente o que vemos e ouvimos, as formas, os sons que habitam nossa memória e nossa imaginação” (W. PATER apud WILLEMART, 2009, p. 155).

A arte problematiza a vida do sujeito, com isso, retira-os da monotonia do seu cotidiano regido por regras sociais e lhe proporciona viver em dimensões maiores, a psicanálise, por sua vez, ao não se deter mais em confirmar suas pesquisas na literatura,

[...] colabora com este movimento, desfazendo o estabelecido e os preconceitos, demolindo as barreiras entre os seres, exigindo uma narrativa do analisando que permite reconstruir uma história singular que o distingue dos demais (WILLEMART, 2009, p. 157).

Vale ressaltar que, a psicanálise, ao comprovar a existência do inconsciente, busca compreender o que está por trás das ações humanas, por meio da análise dos atos falhos, sonhos, por exemplo, que se revelam por meio dos enunciados. Isto posto, é nítido que a literatura e a psicanálise têm a linguagem como ponto de fusão, esta que, ao nomear, simboliza algo que, até então, estava ausente.

1.1 Literatura e psicanálise

É na palavra literária que reinventamos o mundo, flutuamos na gravidade zero, quebramos as regras que nos prende em um determinado tempo e espaço; voltamos para o passado, inventamos e prevemos o futuro. Nas narrativas literárias, o presente se torna uma dádiva e ajuda-nos a libertar os pensamentos, assim, o homem consegue encontrar sua destemida e tão procurada liberdade, tanto na leitura, quanto na escrita. Ao ser livre, escreve o que não sentiria coragem de falar, pois, na criação literária pode realizar seus desejos mais secretos, sem ser julgado.

A literatura é uma representação do mundo construída por meio da visão do autor: as verdades, desejos e angústias, que são essencialmente comuns a todos sujeitos, materializam-se na palavra escrita. Por isso, na arte, Freud encontrou um caminho seguro e essencial para construir e comprovar suas teorias, pois sabia que os poetas sabem algo a mais sobre o mundo e os sujeitos.

A literatura e a psicanálise se desenvolvem por meio da linguagem, em forma de narrativas: uma problematiza o mundo por meio das narrativas ficcionais, por meio dos personagens, enquanto outra busca desvendar os mistérios inconscientes que compõem a psique, e isso acontece principalmente pela narrativa edificada pela associação livre, no processo analítico.

Durante o processo psicanalítico, surge a transferência, ou seja, o analisando acredita na existência de um suposto saber que o psicanalista possui, assim, confiando nesse Outro que se faz presente; por isso, o sujeito projeta seus sentimentos e pensamentos, de maneira inconsciente e simbólica. Da mesma maneira acontece no processo de criação literária, porque “o escritor percorre a escritura com a mesma fé com que o analisando explora seu discurso pontuado pelo psicanalista. A última versão da obra é, portanto, comparável ao fim do processo psicanalítico” (WILLEMART, 2009, p. 158).

Lacan, detendo-se na linguagem, ampliou os conceitos psicanalíticos, e trouxe para as discussões teóricas sobre o conceito de sujeito. Por meio dos estudos linguísticos de Saussure, e da releitura que fez das obras de Freud, inserindo de forma incisiva os estudos estruturais da linguagem na teoria psicanalítica, percebemos que a relação estabelecida entre significante e significado é volátil. O significante leva sempre o sujeito para outros significantes e os significados vão deslizando e suscitando o nascimento de outros significantes. Logo, Lacan percebeu que o significante se sobrepõe ao significado, pois, a título de exemplo, ao ouvir a palavra **música**, o que vem à mente não é o conceito de **música**, o que surge é uma impressão psíquica de determinada música. Essa representação que surge está atrelada diretamente às experiências que possuímos com o determinado significante; a representividade está carregada com o significado que a música tem para o sujeito, ou seja, ouvir tal palavra desencadeia o nascimento de outros significantes:

O significante, produzindo-se no campo do Outro, faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a falar, como sujeito” (Lacan, 1964, p.197)

A linguagem, detentora da capacidade de dar forma às emoções, sempre foi um mistério. Um exemplo claro é que ao tentar nomear algo, o significante não consegue revestir completamente o sentido, há algo que escapa, o que Lacan chamou de objeto *a*, o objeto desejável e não representável. Além disso, é por meio da palavra que o autor revela o isso, mostra-se pela linguagem, ao passo que sublima suas pulsões e enuncia.

1.2 O inconsciente nas obras literárias

No início da crítica psicanalítica, os analistas colocavam os personagens das obras literárias no divã. No entanto, a partir das releituras dos conceitos freudianos e do aforismo de Lacan, ao dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem,

os críticos/analistas se propuseram a buscar o limiar da escrita: na borda da palavra, da estrutura da escrita que o inconsciente se rompe e se faz presente (BRANDÃO, 1996).

No texto não há um suposto saber. Ao contrário do pensamento hermenêutico em que o leitor procurava a “verdade” contida nos enunciados, com a ideia do sujeito deslocado, suponha-se que o leitor, ao ler o texto, é impulsionado a ler a si próprio: cabe ao leitor reorganizar as palavras, reescrever o texto (BRANDÃO, 1996).

Vale ressaltar que não se deve utilizar a psicanálise para explicar as obras literárias, mas utilizar a obra para mostrar que ela é fruto de uma atividade psíquica, pois, de acordo com Kofman (1996, p. 67), “o método de interpretação das obras de arte é emprestado ao método de interpretação dos sonhos”. Dessa forma, percebemos que a psicanálise não busca dar novas maneiras de interpretar um texto, mas sim, transformar o procedimento de leitura, impulsionando o leitor a abrir os olhos para os conteúdos latentes que estão nas entrelinhas (ROSENFELD *apud* JOBIM, 1992).

A psicanálise afirma a existência do desconhecido nas palavras e, conseqüentemente, no sujeito, a literatura, por sua vez, permite tocar o “não dito”, já que materializam o Imaginário, no Real, por meio do campo simbólico. Frisamos, assim, que as obras literárias apresentam uma imagem construída a partir da visão do homem para com o homem, por isso, ao passar do tempo, o sujeito começou a olhar a escrita de uma forma especial, pois percebeu que em determinado discurso há sempre algo a mais, tão quanto nas ações humanas, na sua psique. O escritor diz sobre o que não queria falar e sobre o (des)conhecido (BELLEMIN-NOEL, 1978).

O texto, dessa maneira, é um composto de enigmas, pois os sentidos, em essência e plenitude, estão sempre ausentes. As lacunas que constituem o texto é uma tentativa de mascarar, de esconder a *coisa*, no entanto, sem querer, provoca sua “revelação”; revelação que ocasiona a castração, o castigo possível: “descobrir o texto não é encontrar por trás dele um outro texto. É partir em busca do passado coletivo ou individual cujos traços estão presentes no próprio texto” (KOFMAN, 1996, p. 72).

A Literatura é elaborada seriamente, possui construções complexas: o escritor utiliza uma língua regida por normas estruturais e gramaticais; mimetiza a realidade dando-lhe toques de fantasias, loucuras e magia, fazendo do escritor uma criança grande (BELLEMIN-NOEL, 1978). Dessa forma, a complexidade e o aprofundamento da escrita exigem e merecem um estudo mais complexo e denso.

A escrita possui um vasto e completo sistema linguístico a sua disposição, a escolha de estruturas, palavras e imagens, dentre tantas disponíveis no acervo imaginário e linguístico, por parte do autor, revelam a existência de um sentido enigmático (KOFMAN, 1996). Afinal, a arte é uma ilusão: “pela ilusão e na ilusão, o artista diz, apesar de tudo, a verdade. Ele apresenta e põe em cena, sem o saber, uma verdade psíquica” (KOFMAN, 1996, p. 224).

A Literatura, sendo linguagem em movimento, é muito mais que o valor estético, pois o texto nasce da fusão entre a visão de mundo do escritor, as palavras e sua

subjetividade, além do olhar interpretativo do leitor. Segundo Faraco e Moura (2000), a literatura é a maneira pela qual o escritor vê e sente a realidade.

A Literatura, conforme Oliveira (1996), se refere a um novo olhar perante a realidade. Esse olhar é criativo e o espaço que habita a realidade possui vazios que permitem ao leitor entrar e ressignificá-los. A linguagem se torna a essência da Literatura. Ao ser uma manifestação artística, é a palavra que possui estética. Para Zilberman (1981), o campo literário possui a palavra como corpo, e tem a função poética e emotiva. As obras literárias são frutos da imaginação e experiências do autor: o sujeito observa o mundo, por intermédio dos órgãos sensoriais, capta os nuances da realidade, enxerga além do que, aparentemente, está amostra e eleva suas sensações aos níveis da linguagem (semântico, fonético e sintático).

Isso posto, a fim de promover diálogos entre literatura e psicanálise, as obras de Clarice Lispector foram escolhidas por serem aquelas que, segundo Klinkby (2012), possuem uma escrita enigmática, com espaços vazios que impulsionam pesquisadores a investigarem os seus mistérios, na tentativa de aproximar-se do limiar das palavras. A psicanálise debruça-se sob o inconsciente, a “falta” e sob o sujeito e suas ações, por isso, há uma relação estreita e segura entre as pesquisas psicanalíticas e o fazer poético. A literatura, como materialização do pensamento e dos desejos humanos, se torna um rico objeto para conhecer o sujeito

Conforme a literatura de Clarice Lispector, o ato de escrever consiste na purgação dos sentimentos que, muitas vezes estão sufocando, à medida em que a criação artística impulsiona o sublimar: “a escrita aparece para o homem como um caminho que permite o esvaziamento, é tornar uma chaminé” (SANTOS, CARVALHO, 2017, p. 29). Compreendemos que sublimar é “[...] um traço bastante saliente da evolução cultural, ela se torna possível que atividades psíquicas mais elevadas, científicas, artísticas, ideológicas, tenham papel tão significativo na vida civilizada” (FREUD, 2010, p. 60).

Rosenbaum (1999) ressalta, também, que muitas pesquisas realizadas acerca do trabalho de Clarice Lispector se detêm apenas à epifania. No entanto, é necessário pensar além das revelações súbitas que surgem por meio de uma experiência rotineira e, assim, ir em busca do que há na escrita, o que ela possui em suas malhas.

2 | A LITERATURA CLARICEANA E A PSICANÁLISE

A fim de propor um diálogo entre psicanálise e literatura, as obras de Clarice Lispector se tornaram referência: a escrita clariceana, ao tentar descrever o mais íntimo do ser, passou a ser um caminho ímpar para a aproximação dos dois campos de estudo. Percebe-se que Lispector possui uma escrita que quebra as barreiras da linguagem, porquanto busca a essência de algo inalcançável. Em suas obras há questões que a psicanálise se detém a estudar, como um personagem espantado com a “normalidade” do mundo, com as regras impostas que ditam formas rígidas de se

viver. Em vista disso, nos propomos, nesse momento, conhecer algumas pesquisas científicas elaboradas por clariceanos que estabelecem diálogos entre a escrita de Clarice com a psicanálise.

A tese elaborada por Maria Lúcia Homem, em 2011, *No Limiar do Silêncio e da Letra: traços de autoria em Clarice Lispector*, aborda a relação entre a Literatura de Clarice Lispector com a teoria psicanalítica, trazendo uma fotografia das obras de Clarice que sempre estão a perguntar o que é, afinal, possível de se representar. Seus livros, para Homem (2011), caminham em torno das pulsões básicas do sujeito, no local mais profundo.

Em vista disso, o trabalho de Homem estuda a questão de autoria nas obras de Clarice Lispector, e propõe discutir o que, afinal, seria o limite da escrita. Essa pesquisa se detém a analisar as obras da escritora, para tanto, elegeu-se os seus três últimos romances, *Água Viva* (1973), *A Hora da Estrela* (1977) e *Um Sopro de Vida – Pulsões* (1978), como indispensáveis.

Homem (2001) afirma que a Literatura é *mimesis*, é a recriação da realidade; para tanto, é necessária uma linguagem que lhe dê forma. Ao passar do tempo, diferentes maneiras de expressão da visão do sujeito para com o mundo impulsionaram o surgimento de narrativas diferentes. Clarice Lispector representou o mundo a partir do seu singelo, misterioso e sensível olhar, com o auxílio de uma linguagem transparente que proporcionou dar voz ao que, até certo momento, não poderia dizer. Ou melhor, sua escrita desvelou a voz do silêncio.

Com isso, há uma quebra na parte estrutural do romance, ao passo que surge uma nova noção de sujeito, pois, ao contrário da concepção cartesiana (o sujeito regido somente pela razão), a psicanálise nos mostra um sujeito fragmentado e composto de mistérios, já que em seu ser há algo desconhecido: o sujeito é dividido em consciente e inconsciente.

A forma de usar a linguagem para descrever o mundo exterior e interior se torna um indispensável campo de estudo; logo, ao invés das produções artísticas representarem apenas a subjetividade do herói – estas consideradas estruturalmente clássicas - o autor, o narrador e o personagem passam a ser a chave para o movimento da escrita. Entre idas e vindas, o silêncio e as palavras presentes nas obras clariceanas revelam o “não dito”. Em sua escrita, Clarice desarticulou a estrutura dos romances canônicos e apresentou um sujeito que possui um vazio existencial e nunca irá ser preenchido (HOMEM, 2001).

Segundo Homem (2011), *A hora da estrela* (1977) nos apresenta a história do narrador Rodrigo S.M. que, ao propor falar da jovem Macabéa, discute de forma consciente sobre o ato de escrever. Em síntese, a história de Macabéa acontece em sete momentos: “o nascimento e infância no sertão de Alagoas, migração para a cidade grande, emprego de datilógrafa, namoro com o também nordestino Olímpico, separação, consulta à cartomante e morte” (HOMEM, 2011, p. 118). Isso permite conhecermos de forma profunda o narrador, suas impressões sobre a jovem e

peculiaridades de Macabéa, incluindo o seu modo de pensar e ver o mundo, e seus movimentos frente aos acontecimentos que surgem a cada passo dado.

Por meio de indícios e das opiniões do narrador, consoante Homem (2011, p. 118), vamos conhecendo a personagem, já que ela fala pouco, seu corpo é silencioso. A moça foi criada pela tia, detentora da decisão de migrarem do sertão para o Sul, em busca de melhores condições de vida, ademais, sua infância foi sem a presença da magia dos brinquedos. Ao chegar no Rio de Janeiro, acomoda-se numa pensão e divide o quarto com algumas garotas. Macabéa, “segundo o narrador, veio e, onde foi largada, ficou. Ela era assim, uma menina dócil e sem vontade” (HOMEM, 2011, p. 118). Em meio ao silêncio e às poucas palavras que lhe abraçam por cada segundo, ironicamente ganha uma função em sua vida, ao se tornar datilógrafa: “é cercada pelo Simbólico que, no entanto, não lhe dá à primeira vista, sentido ou estofa” (HOMEM, 2011, p. 119).

Uma das suas companhias é a Rádio Relógio, com ela, a personagem se comunica com o mundo e tem acesso a conhecimentos diferentes dos quais está inserida. Sedenta do mesmo mundo e das mesmas palavras, faz algumas perguntas ao seu namorado: “- você sabia que na Rádio Relógio disseram que um homem escreveu um livro chamado ‘Alice no País das Maravilhas’ e que era também um matemático? Falaram também em ‘élgebra’. O que é que quer dizer ‘élgebra’?” (LISPECTOR, 1998, p. 50). Olímpico logo retruca, afirmando ser assunto para frescos, fechando-se em seu próprio mundo, distanciando-se de novos conhecimentos. O diálogo com o seu namorado é permeado e guiado por novas perguntas. Esses questionamentos, conforme Homem (2011, p. 132), são tentativas de dar e procurar sentido no mundo e até mesmo de constituir a mimesis da realidade; é uma investida de se conhecer.

Após sair da casa da cartomante, esperançosa com um futuro provavelmente promissor, Macabéa é atropelada por um carro supervalorizado socialmente: “E enorme como um transatlântico o Mercedes amarelo pegou-a [...]” (HOMEM, 2011, p. 135), com isso, é “[...] esmagada pela alta burguesia, da qual era excluída, de forma radical” (HOMEM, 2011, p. 135). Fora excluída sempre da sociedade, é fruto de uma alienação que a retira do seu lugar social. Com a morte da nordestina, Rodrigo S.M. se despede, pois também é chegada a sua hora; dessa maneira, com o *sim* que traz vida ao mundo, tranquilamente ele fecha os seus olhos e o da sua personagem: “E agora – agora só me resta acender um cigarro e ir para casa. Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre. Mas – mas eu também?! Não esquecer que por enquanto é tempo e morangos. Sim (LISPECTOR, 1998, p. 27)”. Com a morte de Macabéa, Rodrigo S.M. morre, reforçando, conforme Homem (2011), uma ideia de espelhamento: ambos se tornam um.

Outro trabalho que discorre a respeito de Clarice Lispector e a psicanálise é a dissertação, de Ana Maria do Valle (2006), *A Escrita de Clarice Lispector na Transmissão do Real*. Neste, Valle constrói um diálogo entre literatura e psicanálise por meio das obras de Clarice Lispector, principalmente *Água Viva* (1973), delineando-a como uma

reveladora da dimensão inominável, do irrepresentável. Sua pesquisa se debruça na relação da literatura com os principais conceitos psicanalíticos, como inconsciente, fantasia e sublimação. Tais artefatos estão presentes na escrita clariceana, essa que esbarra no limiar da linguagem, tentando transmitir a complexidade da vida e da existência.

A escrita de Clarice desafia os limites da linguagem, insiste em tentar exprimir o inexprimível. Atuante na beira do abismo, ela larga seus limites e sempre avança um pouco mais. Sempre consegue dizer um pouco mais a respeito do que não sabe dizer, do que escapa às palavras (VALLE, 2006, p. 11).

Valle (2006) acentua que seu trabalho não propõe analisar a obra pela perspectiva da psicanálise, pois, ao passo que a arte a precede, é ela que “transmite algo a mais à psicanálise” (VALLE, 2006, p. 11). Lendo, o leitor é instigado a questionar, buscar respostas dentro de si; é tocado pelas palavras e procura dá-lhe sentidos, aproximando, assim, do mais íntimo e obscuro do seu ser. A arte surge para retirar o sujeito do cotidiano, instigar sua percepção, a reposicionar o valor das coisas: a obra de arte possui elementos que impulsionam o leitor se analisar.

Valle, ao apreciar a escrita criativa de Clarice Lispector como transmissora do Real (o que, conforme Lacan, não pode ser nomeado, representável), frisa que o momento é oportuno para a psicanálise e a literatura trocarem conhecimentos e enriquecerem. Em suas discussões, a obra escolhida para análise é *Água Viva*, e o Real, nesse texto, é investigado por meio de duas vertentes: como o irrepresentável e como a causa de criação.

Tomando como base o Real como irrepresentável, analisa-se que o discurso clariceano, no texto escolhido, apresenta-se mais leve, não havendo compromisso em seguir estritamente as regras da realidade empírica. Em *Água Viva* (1973), a subjetividade eleva a dimensão traumática da existência, pois a narradora constrói uma prosa poética para o seu amor, na qual revela sua singularidade, os pedaços mais íntimos, a dor de amar e não ter a pessoa ao seu lado (VALLE, 2006).

O Real surge como uma dor dilacerante e primitiva. Na tentativa claustrofóbica de nomear a dor e o “sentir”, o sujeito mergulha no campo simbólico, amplia-o, mas, mesmo assim, não consegue representar o que sobra da angústia: haverá um leve sentir que não será abarcado pela palavra. Esse vazio, cuja pulsão circula, essa “coisa” pela qual a narradora mergulha no nada, é chamado por Freud de *das Ding* (VALLE, 2006).

Sob a ótica da segunda vertente, o Real como impulso motivador de criação, leva-nos a ver o romance como fruto de um aspecto traumático em que o vazio da dor impulsiona à busca da felicidade, porque ao estar em frente ao Real, o sujeito deve criar o seu próprio destino.

Valle afirma que a pulsão impulsiona o sujeito à criação, a tentar nomear as sensações. O ato da personagem escrever, a título de exemplo, é uma evidência que a escrita é consequência da angústia: a partir do momento que a personagem conhece

o vazio existencial, a dor é redirecionada e transformada em combustível “[...] para a criação de novas forças para a ‘vida dos dias’” (VALLE, 2006, p. 99). Na criação literária, ocorre a metamorfose dos destinos da pulsão, a sublimação: “sublimar é, enfim, a ação do sujeito em criar para um Outro algo que represente o seu desejo” (VALLE, 2006, p. 100).

Em consonância com a pesquisa de Ana Maria Lima do Valle, Ingrid Mara Cruz Klinkby, em *Lacan e Clarice, a Realização da Escrita: Uma abordagem do Real em Um Sopro de Vida*, também propõe um diálogo afável entre as duas áreas a fim de entender como a escrita de Clarice aproxima do Real, o impossível de ser dito. Conforme Klinkby (2012), a linguagem literária, a poesia, mais precisamente, rompe com os limites da linguagem, reinventa o mundo, ao passo que o mimetiza. Ao tentar representar o irrepresentável, busca dizer o indizível, habita no lugar limite e quebra suas barreiras.

Na análise de *A hora da estrela* (1977), Silva (*apud* KLINKBY, 2012) salienta que essa narrativa traz consigo questionamentos acerca do fazer literário, detalhando como uma história nasce e é edificada: por toda a obra, Rodrigo S.M., o narrador, propõe reflexões sobre o que é escrever, quais caminhos a literatura fornece ao autor e quais ele precisa se distanciar para ir mais-além.

Silva (*apud* KLINKBY, 2012) apresenta a literatura como aquela que circunda o Real e Clarice Lispector, com sua forma de escrever, (des)articula a linguagem e consegue atingir o “atrás do pensamento”. Sua escrita está no limiar da palavra e vai além do inominável, extrapola os limites que as regras gramaticais impõe. Além disso, com *A hora da estrela*, Clarice, conforme Silva (*apud* KLINKBY, 2012), consegue debruçar-se sob a questão social – a literatura engajada –, ao trazer para as páginas do livro uma protagonista feminina, nordestina e que sofre preconceitos na capital.

Ao analisar a obra *Um Sopro de Vida – Pulsões* (1978), Klinkby (2012) ressalta que, nas primeiras páginas, é perceptível que a ideia de escrita presente no texto é de salvação: a escrita nasceu a partir de um poço, de um vazio, e o personagem Autor cria uma personagem na tentativa de se salvar.

Nessa narrativa, também percebemos que, conforme Klinkby (2012), por trás das palavras há milhares de significados, isso mexe com o que há de mais profundo em cada ser, “é como se a palavra conservasse em si muitas páginas, que contasse versões diferentes dela mesma, a cada abertura” (p. 67). Ao usá-las constantemente, ficam desgastadas, assim, é preciso ir à busca do que restou das palavras, o material sucateado. Tal discurso, presente constantemente nos enunciados da obra clariceana, foge da esfera comum e aproxima-se do que chamamos do discurso do inconsciente (KLINKBY, 2012).

É perigoso trabalhar com um material sucateado: ele acorda o que estava, por ora, adormecido, mexe com o oculto do autor e do leitor. Ao mesmo tempo, “[...] o desejo do escritor é trazer à superfície o que circula nos subterrâneos, atento às armadilhas da palavra nesta trajetória de procurar as palavras nas próprias palavras”

(KLINKBY, 2012, p. 89).

Em seu desejo de escrever, no livro *Um Sopro de Vida*, a personagem ainda afirma que apenas chegou no limiar da palavra, e há o medo em penetrar no adormecido. Ao mesmo tempo que estaciona nesse lugar, a personagem continua a insistir no limiar e planta várias interrogações. Conforme Silva (*apud* KLINKBY, 2012), o seu desejo da escrita leva-a a escrever os restos, o sopro, o silêncio; tais avessos de significação estão comportados nas palavras.

Já no trabalho *Metamorfoses do Mal em Clarice Lispector* (1999), a psicóloga Yudith Rosenbaum se debruça a estudar Lispector sob a ótica da psicanálise, ao perceber a existência de uma linguagem sádica em sua literatura. Dessa forma, afirma que Clarice deu voz aos desejos e impulsos humanos mais sombrios, encontrando, assim, na linguagem, o poder, não apenas de imitar a realidade, mas de manifestar a ambivalência da essência humana.

Para abordar a questão do sadismo e do mal na literatura clariceana, Rosenbaum (1999) selecionou o romance *A Paixão Segundo G.H.*(1964) e o conto *A Quinta História* .(1964) (este que compõe o livro *A Legião Estrangeira*). Nessas obras, as personagens se deparam com uma barata – um ser grotesco - e, a partir disso, a história se desenrola na relação do inseto com a personagem G.H.. Com isso, Clarice transforma o nojo, o assustador e o grotesco em palavra e literatura; desconstrói o conceito de beleza clássica, ao dispensar a representação arrumada para dar espaço ao monstruoso e obsceno que desnorteia o leitor.

O conto, por sua vez, *A Quinta História*, apresenta receitas de como matar baratas. O horror da morte e seu teor destrutivo são camuflados em simples receitas, por todo o enredo. O sadismo que o narrador utiliza para exterminar as baratas, Lispector aplica ao leitor: “o leitor ingere um conteúdo terrível sem se dar conta e, como as baratas do conto, também é engessado pela narrativa que o atrai por uma doce sedução” (ROSENBAUM, 1999, p. 201). A personagem evita o contato com o inseto, à medida que projeta o mal na barata; para tentar eliminar o mal, o mal é utilizado. Ademais, essa história não é concluída, o que nos leva a pensar sobre “a impossibilidade de narrar” (ROSENBAUM, 1999, p. 201) que surge quando a escrita se difunde com o indeterminado e o inesperado.

A narrativa *A Paixão Segundo G.H* debruça-se sob o emblemático surgimento do “ser vivo barata” em um quarto de empregada de um enorme apartamento. A barata, inseto que causa nojo, remete aos conteúdos desconhecidos e inassimiláveis que o sujeito tenta exterminar – recalcar – da consciência. Além disso, conforme Rosenbaum (1999), é possível fazer a analogia entre o apartamento luxuoso e o aparelho psíquico de um sujeito:

O apartamento e seus compartimentos são a própria casa psíquica, A área de serviço, parte marginal do apartamento, lugar do lixo indesejável, acena para o inconsciente enquanto espaço do que é desprezado e deixado à margem da consciência. A vigília da censura poderia ser ‘essa toalha aberta no varal’, cuja força repressora tenta ainda manter-se ativa durante o sono, embora enfraquecida”

(ROSENBAUM, 1999, p. 202).

Nessa prosa, portanto, a barata se torna objeto de mediação entre o aceitável pela consciência e o inaceitável, o caótico e indigestível. O contato com o material bruto da barata promove o reencontro com os conteúdos inaceitáveis que foram distanciados por meio da reorganização promovida pelo ego e superego. Há o retorno do reprimido e, assim, G.H. inicia uma viagem alucinatória e renasce transformada.

Ao contrário do conto, em *A Paixão Segundo G.H* é a barata que engessa G.H.: a personagem, quando extermina o inseto, descobre o gozo até então desconhecido e também, à medida que ingere e entra em contato com a massa branca que fora expelida com o impacto, se torna inumano, “renunciando à forma humana para adentrar a neutralidade viva que é representada pela barata” (ROSENBAUM, 1999, p. 204). G.H., dessa maneira,

[...] sai da civilização em direção à natureza primeira” (ROSENBAUM, 1999, p. 204), pois devora a flor de lótus. Com ato canibalístico, para alcançar o sentido de viver, “G.H. precisou atravessar o paraíso infernal dos instintos e da anarquia das pulsões de morte [...]” (ROSENBAUM, 1999, p. 205).

As duas tramas apresentadas no seu ensaio possuem o mal como lei e combustível. Salientamos que a pesquisa não se refere a uma apologia do mal, porque

[...] não se está valorizando o mal como categoria moral e sim como um espaço de uma negatividade que, desde os primórdios da humanidade, de Caim ou da tentação da maçã aos nossos dias, faz girar uma engrenagem ininterrupta (ROSENBAUM, 1999, p. 206).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve caminhada por alguns dos principais trabalhos dedicados às obras clariceanas pôde-nos mostrar o quanto a escrita de Clarice fornece elementos essenciais para compreender o sujeito e suas produções, sob a ótica dos conceitos freudianos e lacanianos. Vimos que a escritora tem uma forma de escrever carregada de mistérios que transborda pelo vazio. Tais trabalhos apresentados servem para sublinhar a importância que o tema proposto tem para a área da literatura e da psicanálise, e apontam caminhos a serem seguidos nas próximas pesquisas científicas.

Segundo Lacan (*apud* VALLE, 2006, p. 80), “a literatura é acomodação de restos”, do que sobra e escapa na relação entre dois objetos, no contato com a realidade factual e psíquica. A escrita de Clarice nasce a partir do sentimento sufocador e angustiante que surge ao deparar-se com a presença-ausência do Real. A tentativa de representar o que não se pode representar é ao mesmo tempo uma forma de concretizá-lo e transmiti-lo. Por isso, segundo Klinkby (2012), as produções literárias de Clarice Lispector se tornaram um dos principais objetos de estudo para aqueles que tentam desvendar o mistério que envolve a escrita e, conseqüentemente, a linguagem, tão quanto aos que procuram traçar pontes seguras entre literatura e psicanálise.

Portanto, ao longo desse trabalho, tornou-se possível construir um diálogo afável entre a literatura e a psicanálise, possibilitando conhecer os textos de Clarice Lispector com novos olhares. Percebemos também que a escrita é eterna: por meio das palavras, Clarice decifrou cada batimento do seu coração, cada pulsação fora sentida à procura de encontrar o sentido do seu último sopro de vida; a escrita lhe trouxe alívio, permitiu ser estrangeira, a desenxergar o mundo e enxergar a essência. A busca pela essência, pela origem da origem, sempre tentando encontrar uma explicação para as ações cruéis e bondosas do homem, permitiu vagar e tocar a “aura” do tempo, da vida e da eternidade.

REFERÊNCIAS

- BELLEMIN-NOEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. **Literatura e psicanálise**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 2000.
- FREUD, Sigmund (1908). **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930/1936)**. In: Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. E.S.B., Rio de Janeiro: Imago, vol. 9, 1996. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GOTLIB, Nadia Batella. **Clarice: uma vida que se conta**. 6ª ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- HOMEM, Maria Lucia. **No Limiar do Silêncio e da Letra: traços da autoria em Clarice Lispector**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- JOBIM, José Luís (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- KLINKBY, Ingrid Mara Cruz. **Lacan e Clarice, a Realização da Escrita: Uma abordagem do Real em “Um Sopro de Vida”**. São Paulo, 2012. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia). Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KOFMAN, Sarah. **A infância da arte: uma interpretação da estética freudiana**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- LACAN, J. J. **O Seminário: Livro 11 os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1964.
- LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. Clarice. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. Clarice. **Felicidade Clandestina**. Contos. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
- _____. Clarice. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. Clarice. **Um Sopro de Vida**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Editora Paulinas, 1996.

ROSENBAUM, Yudith. **As Metamorfoses do Mal**: Uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

SANTOS, Ray da Silva; CARVALHO, Camila Ferreira de. **A presença do inconsciente em Um Sopro de Vida, de Clarice Lispector**. CRÁTILLO: revista de estudos linguísticos e literários, v. 10, p. 23-31, 2017.

VALLE, Ana Maria Lima. **A escrita de Clarice Lispector na transmissão do Real**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicanálise). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para criança**. São Paulo: Global Editora, 1988.

LITERATURA JUVENIL E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM “*CECÍLIA QUE AMAVA FERNANDO*”: CONHECENDO A SI ATRAVÉS DO OUTRO

Eliene da Silva Dias

SEDUC-PI, SEMED-MA, UESPI

Teresina - PI

Diógenes Buenos Aires

UESPI- UFPI

Teresina- PI

Sandra Helena Andrade de Oliveira

IFPI- UFPI

Teresina-PI

RESUMO: É na escola que a literatura juvenil é aproveitada como caráter educativo, o que faz perceber o caráter instrumental atribuído a essa literatura, que, por outro lado, tem uma função muito maior, a de ajudar a revelar a capacidade do sujeito em fazer aferições interpretativas que julga ser indispensável a sua educação moral e na afirmação ou refutação de suas experiências, bem como do conhecimento de novas experiências. Com as mudanças ocasionadas no cenário da contemporaneidade, o jovem passa a ocupar o centro das preocupações no que se refere a sua formação, corroborando para o reconhecimento desse campo literário. Considerando que grande parte da formação literária dos adolescentes da sociedade, produz-se atualmente através da leitura de textos de ficção criados como um produto editorial específico (COLOMER, 2003) e que a tentativa

de conhecer a si mesmo leva o indivíduo a encontrar-se com o outro, e nesse encontro é que a identidade se constrói (MIRANDA, 2006), é possível afirmar que a obra *Cecília que amava Fernando*, de Caio Riter (2016), narrada pelo adolescente numa linguagem coloquial, atende às expectativas tanto da crítica quanto dos leitores. Nesse cenário, situa-se o presente trabalho em que se propõe analisar a importância da literatura juvenil para o desenvolvimento e formação identitária do leitor jovem. No que diz respeito à fundamentação teórica, o texto se apoia nas ideias de autores como Miranda (2006), Candido (2004), Colomer (2003) dentre outros.

PALAVRAS – CHAVE: Literatura juvenil; Leitor; formação da identidade; Caio Riter; *Cecília que amava Fernando*.

YOUTH LITERATURE AND IDENTITY
FORMATION IN “*CECILIA QUE AMAVA
FERNANDO*”: KNOWING YOU THROUGH
THE OTHER

ABSTRACT: It is in the school that the youth literature is used as an educational aspect which makes to be possible to perceive the instrumental aspect attributed to this literature, which, on the other hand, has a much greater function, to help reveal the ability of the subject

to make interpretative measurements that he considers crucial for his moral education and the affirmation or refutation of his experiences, as well as the knowledge of new experiences. With the changes in the contemporaneous scenario, the young person occupies the center of the worries regarding to his formation, corroborating for the recognition of this literary field. Considering that much of the teenagers' literary formation in society is currently produced by reading fiction texts created as a specific editorial product (COLOMER, 2003) and that the attempt to know oneself leads the person to meet the other, and in this encounter is that the identity is constructed (MIRANDA, 2006), it is possible to affirm that the work *Cecília que amava Fernando*, of Caio Riter (2016), narrated by a teenager in a colloquial language, answers the expectations of both critics and readers. In this scenario, the present work aims to analyze the importance of youth literature for the development and identity formation of young readers. As regards the theoretical basis, the text is based on the ideas of authors such as Miranda (2006), Candido (2004), Colomer (2003) and others.

KEYWORDS: Youth literature; Reader; Identity formation; Caio Riter; *Cecília que amava Fernando*.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto da década de 1980 inicia um boom da literatura juvenil no mercado editorial voltado para o público das últimas séries do ensino fundamental, aumentando consideravelmente as produções literárias para jovens e as divulgações de livros dentro das escolas com a justificativa de incentivo à formação do hábito de leitura, uma vez que esse processo não é compreendido nesta perspectiva, como formação de sentidos por meio do texto literário, existindo a partir de uma atividade cognitiva e afetiva que se constrói na relação dialética entre obra e leitor. O que de acordo com Sousa (2001) pressupõe em um ato mecânico sem construção de sentidos, existindo assim uma grande distinção entre formação do leitor e formação de hábitos de leitura. A literatura infantil e juvenil, desde sua aparição na modernidade, vem sendo definida a partir de um destinatário, no princípio indissociados, depois separados por faixa etária, tendo o texto que se adequar esteticamente para atender a esse público (AGUIAR, 2014). No contexto em que as obras destinadas ao público juvenil deve conter peculiaridades para a demanda, torna-se de certa forma difícil afirmar que textos agradarão ao jovem com desejos diversificados e características de sua faixa etária. Faz-se pertinente dizer que o texto deverá atender às exigências de qualidade estética para que de fato seja uma literatura destinada aos jovens.

De acordo com Pereira (2014), a definição do que seja literatura juvenil abarca muitas vezes valores pedagógicos ou considerações básicas sobre as peculiaridades da juventude, julgando, assim, a partir dessa realidade as características das criações literárias baseadas em requisitos formadores para jovens. No entanto o valor de um texto não pode ser medido pela função que se acredita que ele deve cumprir, pois isso não especifica exatamente o que seja literatura, visto que “é uma arte cuja linguagem

impõe sua vontade de desviar da massa” (PEREIRA, 2014, p.19). O interesse pela leitura do texto literário não depende exclusivamente da adaptação deste para o público a quem se destina, mas sim de sua qualidade. Pereira acrescenta ainda que:

Outras posturas são possíveis diante da realidade do conceito de literatura juvenil. Quem se dispusesse a defender o jovem como elemento essencial no processo de comunicação, mergulhado na relação com a obra literária, talvez considerasse somente literatura juvenil a escolhida pelo próprio jovem ou por ele escrita (PEREIRA, 2014, p.129).

Nesse segmento, pode-se dizer que os padrões que estabelecem o que são ou não literatura juvenil, importará principalmente no interesse do jovem pela leitura de determinada obra, o que não implica dizer que esta possui valor de acordo com o que se avalia como sua qualidade estética, pois simplesmente poderá estar adequado ao próprio gosto, identificação e conhecimento prévio do leitor com relação ao tema abordado ou outras motivações.

A questão da literatura infanto-juvenil passa, necessariamente, por aquilo que se atribui como literário e como não-literário de acordo com a tradição ocidental, no qual estão incluídas as obras tidas como canônicas, além de padecer de uma espécie de menos valia por vir de origem oral (SACRAMENTO, RODRIGUES, 2011, p. 31). Essa compreensão do que venha a ser literatura vem sendo palco de debates no meio acadêmico, provocando divergências de opiniões. Na concepção de Antonio Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Na passagem acima já se constatam particularidades não contempladas no meio acadêmico e instituições escolares, visto que geralmente essas instituições são movidas por modelos pré-estabelecidos, reproduzindo arquétipos hegemônicos, na sua maioria europeus. Rejeitam, assim, muitas vezes, textos contemporâneos que seguem um parâmetro que se relaciona com o contexto das transformações ocorridas na dinâmica da vida em sociedade e que são produzidos por escritores que estão inseridos nos problemas do mundo contemporâneo, com as realidades e complexidades do mundo moderno.

Nesse cenário do mundo moderno situa-se uma modalidade de literatura específica para o público jovem com o objetivo de discutir a sociedade e suas variantes, num texto o mais próximo possível de sua expressão com a qualidade exigida para esse contato marcante do jovem com a literatura (GREGORIN FILHO, 2014). Essa aproximação com o público leitor juvenil permite ao jovem adentrar nas discussões de problemas e soluções do mundo moderno, garantindo-lhes um espaço de jovem atuante na sociedade.

Ainda nas palavras de Gregorin Filho:

[...] a literatura voltada para o público juvenil, promove o conhecimento do indivíduo envolvido na sua frágil condição humana, instaurando diálogos com outras artes e formas de produção do conhecimento, pois a literatura é constantemente construída pelas relações dialógicas que mantém com variados discursos e saberes, no amálgama cultural das sociedades contemporâneas (GREGORIN FILHO, 2014, p. 27).

Nesse sentido, a literatura é compreendida como veículo de conhecimento que se realiza nas relações com o sujeito e com as manifestações culturais da vida social, bem como dos conflitos inerentes à vida em sociedade. Sendo pertinente acrescentar que essa relação acontece mediada pela leitura, ou seja, da relação entre obra e leitor, configurando-se assim como um importante meio de disseminação de conhecimento social, histórico e cultural.

2 | ENCONTRO: OBRA E PÚBLICO LEITOR

Nos anos de 1970, surgem autores com obras destinadas aos adolescentes com características bastante atraentes aos jovens leitores, das quais se destaca a linguagem muito próxima do uso cotidiano. Surgindo no último decênio do século XX novos nomes, com textos de qualidade voltados ao público juvenil, dentre os quais se destaca o escritor Caio Riter e outros com obras premiadas, abordando temas antes proibidos aos leitores mais jovens como: morte, separações, violências, crise de identidades, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades (MARTHA, 2014, p.12).

Nesse sentido, faz-se necessário dizer que o processo de criação, circulação e consumo de uma obra é importante no referente à sua recepção, pois implica no método de leitura juvenil, e é na leitura que o texto literário se completa. Essa preocupação com o texto é indispensável, posto que é exatamente nessa fase que surge o distanciamento no gosto pela leitura, decorrendo dessa forma como um esforço em assegurar a literatura com a função da “complexidade de sua natureza” (CÂNDIDO, 2004, P. 176).

Martha “concebe a produção infantil e juvenil como arte literária pois independentemente da maturidade dos receptores, acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência (MARTHA, 2014, p.15), bem como se evidencia na obra “Cecília que amava Fernando”, apresentando os dilemas vivenciados pelo jovem Bernardo (desencontros familiares, deveres da escola, experiências amorosas, amizades e conflitos, insegurança nas escolhas), ao lado de uma experiência extrema, a de acompanhar a avó em seus últimos dias, mostrando assim através de seu texto situações cotidianas de qualquer jovem, como se pode constatar no fragmento a seguir:

“ _ Eu te amo, Carolina _ tenho vontade de gritar. E, logo depois, pedir: _ Quer namorar comigo e viajar pelo mundo? Austrália, Europa, África?” Porém nada digo.

Fico ali, apenas parado, meio mumificado, olhando pra Carolina [...] (RITER, 2016, p. 22).

Nesse excerto, percebe-se que a indecisão, o medo de ser rejeitado que acomete o jovem, acaba sobrepondo - se ao seu desejo de se declarar e falar de seus sentimentos, perdendo assim a oportunidade de arriscar-se a saber qual seria o resultado caso falasse.

O sujeito ao iniciar uma leitura, este traz consigo uma compreensão de experiência própria, demonstrando sua interpretação como sendo única, sendo o texto concebido, portanto, como um diálogo sob a premissa da enunciação do que nele está escrito. [...] E assim, fazendo qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa (ECO, 2003, p.21).

Pereira citando Eco diz que:

O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 1994, p. 14 Apud PEREIRA, 2014, p. 131).

Conforme o exposto, o sujeito leitor é o que tem contato com um texto, é aquele que é apreciado de acordo com a singularidade de cada um, usando o texto para reafirmar aquilo que busca, conhece e ou traz novas experiências.

Em respaldo ao que diz Eco, compreende-se que o leitor faz parte do processo de sentidos atribuídos ao texto, com as experiências adquiridas ao longo da vida, parte para uma interpretação na qual confirma suas expectativas ou apreende novos conhecimentos a partir da leitura. Quando o leitor se depara com algo novo, tende a fazer especulações acerca desse objeto, e após a leitura, poderá identificar-se ou não com as temáticas e ou personagens que se encontram na obra tornando-se assim um elemento essencial no processo de leitura na atribuição de sentidos ao texto.

Martha (2014) citando Antonio Candido diz que:

A arte literária é um objeto autônomo com estrutura e significado, é uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos, sendo uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p.244 Apud MARTHA, 2014, p. 15).

Entende-se que a obra literária emana a partir de representações de situações que podem corresponder ao mundo exterior vivido pelo leitor, que é invadido pela subjetividade oferecida pela obra, podendo ser experimentada por ele, mesmo que, de maneira inconsciente. Pois “um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros” (ZILBERMAN, 2014, p. 9). Como se vê, um livro não precisa ser específico de um público, mas sim agradar e provocar prazer, seja por aproximação do esperado, seja por adquirir sapiência.

Para tanto, Zilberman (2014) entende que um autor produz seus textos a partir de sua experiência, dispondo de liberdade para suas criações. Contudo, seus leitores

precisam reconhecer-se nas personagens, além de considerar a experiência trazida pelo leitor.

Como se vê na recepção de uma obra, o caráter estético e artístico do texto literário importa na construção de sentidos desse texto, tal como dos processos que são desencadeados durante a experiência de leitura, que, por sua vez, relacionam-se às próprias experiências do leitor.

Dessa forma, pode-se inferir que o encontro entre obra e leitor necessita realizar-se através de vínculos, levando em conta um contexto em que o receptor ocupa lugar privilegiado na obra literária, não limitando o texto somente à dimensão estética, por conseguinte, pode-se afirmar que há uma relação de comunicação entre autor, obra e leitor. Jauss (1994) diz que a obra literária não possui existência por si só, mas que de acordo com a época e com os espectadores apresentam hermenêuticas distintas em cada leitura oferecendo ao texto existência atual que confere significação a esta.

3 | A LEITURA JUVENIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

A leitura é o caminho que se percorrido seja para simples deleite, pode contribuir para um mundo de informações, além da formação de opiniões referentes à temas diversos e senso crítico através dessa experiência pessoal única e intransferível que poderá proporcionar mudanças cognitivas, como também na própria identidade. Nessa lógica faz-se pertinente afirmar que, segundo Paulo Freire (1981), o ato de ler não se encerra na decodificação das palavras escritas, mas que envolve compreensão crítica daquilo que se lê, relacionando o texto com o contexto e com suas próprias experiências e que se longefica na inteligência de mundo.

Essa inteligência de mundo a qual se refere Paulo Freire, constitui-se nos conhecimentos prévios do leitor e suas próprias vivências e gostos, que de alguma forma estejam representadas também nessa leitura para despertar seu interesse. Em conformidade com esse pensamento, Aguiar e Bordini (1993, p.86) acrescentam que [...] “o sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe” [...] fazendo com que o leitor a partir desse contato possa “reconhecer os significados que lhes são familiares ou enfrentar os desconhecidos”.

De acordo com Chartier (1990):

[...] As representações sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nas aferições do teórico as representações pressupõem um espaço em que valores são naturalizados em práticas em todos os âmbitos, nos quais uma pessoa ou um grupo de pessoas impõe ou tenta impor suas concepções de maneira que o outro

seja anulado enquanto indivíduo pensante e que possui uma identidade própria.

A pesquisadora Tertuliana Corrêa Machado em sua dissertação *A formação do aluno leitor*, cita Lajolo, que diz “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida em que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 1993, *Apud MACHADO, 2001*).

Lajolo faz uma referência ao ato de leitura não convencional, em que ler implica, *a priori*, experienciar o mundo, que repleto de sentidos contribuirá para a leitura formal na qual se realizará a partir das relações estabelecidas entre ambas. Sendo assim, ler depende também do cotidiano do leitor, da sua experiência de vida e da percepção que ele faz dessas vivências em contato com outras.

A partir dos anos 1970, surge, no campo da Literatura Juvenil, uma preocupação em direcionar uma linguagem específica para esse público, que pudesse produzir um efeito artístico nos leitores juvenis, sendo necessária a literatura juvenil adentrar no âmbito escolar para que esse público pudesse, desde cedo, conhecer o percurso de dessa literatura e entender as características específicas de um contexto social.

Apesar das contribuições ofertadas pelo ato de ler, não consiste em uma tarefa fácil ou agradável para muitos jovens, dedicar parte de seu tempo a leitura, pois vivem, na sua maioria, submersos nos conflitos da vida contemporânea e no imediatismo das coisas. Dentro desse contexto ao longo dos tempos, a literatura juvenil vem despertando o gosto desse público pela leitura, a partir do contato com essas obras específicas e das características que permeiam o mundo juvenil, é permitido a esse jovem leitor identificar, e traçar opiniões críticas a respeito de determinadas obras.

Nessa fase da vida, o jovem vive momentos de descobertas, e muitas dessas são mediadas por diversos aparatos, dos quais a leitura se inclui por ser algo que lhe proporciona vivências particulares que se somam às suas relações pessoais, dentro do universo no qual está inserido. A partir desse contato com o texto literário, pode agregar a esse jovem, experiências no contato com outras manifestações artísticas que favorecerão ao conhecimento de si com o mundo.

A formação da identidade pessoal durante a adolescência é considerada uma das tarefas mais importante dessa fase, pois consiste em um passo fundamental da transformação do adolescente em um adulto consciente, capaz de produzir e tornar-se um sujeito maduro e seguro de si, em relação às suas perspectivas. Para Miranda (2006), a tentativa de conhecer a si mesmo leva o indivíduo a encontrar-se com o outro, e nesse encontro é que a identidade se constrói.

Tanto a criança, quanto o jovem podem relacionar e direcionar a troca de aspectos cognitivos e emocionais para sua vivência. Para Zilberman (2003), a representação da criança no livro infantil decorrerá do tratamento artístico de sua busca de identidade e lugar social, já no livro juvenil há uma preocupação de que a obra literária se aproxime do indivíduo apresentando um texto, “cujos narradores tratem de temas atraentes aos jovens leitores, com linguagem muito próxima à do cotidiano” (MARTHA e AGUIAR,

2014, p. 13). O contato com o mundo ficcional pode permitir ao leitor fazer um diagnóstico do que apreendeu para trabalhar na solução de conflitos internos. Deve-se compreender a atividade da leitura como um diálogo entre leitor e texto que provém de uma produção textual literária interdiscursiva e intertextual de um adulto que dialoga com um universo exterior ao seu, o do adolescente (GREGORIN FILHO, 2014, p.27

Nessa perspectiva, compreende-se que no ato da leitura a obra deve estabelecer conexão direta com o receptor, e que o texto precisa dialogar com o mundo desse receptor, de forma que o gosto para ler seja despertado ainda muito cedo e na experiência da leitura esse gosto seja aprimorado pelo prazer estético.

Como se pôde ver, a literatura embora não tenha sido criada para fins práticos, pode assumir variadas funções, seja na vida individual, quer seja na vida social do indivíduo, propondo um discurso que permite ser articulado com o mundo, possibilitando uma pluralidade de leituras dando ao sujeito a oportunidade de colocar-se no plano da obra reconhecendo-se nesse processo.

4 | O LEITOR JUVENIL EM CECÍLIA QUE AMAVA FERNANDO

O ingresso no mundo da leitura é necessário para todo indivíduo, independente de classe social ou faixa etária, uma vez que proporciona expandir a visão de mundo do sujeito, conseqüentemente da percepção de si, além de possibilitar vínculos entre sua experiência e a experiência do outro. Para tanto, é importante que se dê desde a infância, visto que é nessa fase que a pessoa desperta para as descobertas do mundo que o cerca, sendo propiciado, nesse caso, através das palavras e imagens contidas em um texto.

Pensando nesse cenário, a aproximação com a leitura através do texto literário é algo imprescindível para o desenvolvimento psíquico, intelectual e crítico do ser humano, visto que o texto é um objeto carregado de estética que só se realiza no ato da leitura e da relação dialógica entre texto e leitor. Parafraseando Aguiar (2011, p.11) que diz que o comportamento dos leitores tende a reproduzir aquilo que leem ou escutam, deixando claro em suas reproduções “os conteúdos e as formas que mais lhes chamam a atenção, os sentimentos, os saberes e as orientações que lhes falam de perto”. Levando em conta a fala de Aguiar (2011), entende-se que deve haver uma preocupação com a estética e a qualidade dos textos voltados para o público juvenil de forma a fazer com que a experiência da leitura literária possa ser um estímulo à imaginação e à autonomia do pensamento. Usando esse pensamento como ponte para o estudo aqui proposto, percebe-se que o leitor sofre influência direta daquilo que ler, conseqüentemente, o texto em si consiste em arma poderosa no sentido de formação, percepção de formas de comportamentos que poderão influenciar na vida desse leitor

Em sua narrativa *Cecília que amava Fernando*, Caio Riter oferece a magia do

encontro entre Cecília e Fernando Pessoa, unindo prosa e poesia. O autor usa uma narrativa coloquial protagonizada pelo adolescente Bernardo, muito aproximada da linguagem dos leitores a quem a narrativa se destina, usa termos do linguajar gaúcho, bem como seu público leitor. Vale ressaltar que sua obra foi premiada na premiação de livro do ano da AGES Associação Gaúcha de Escritores (AGES) – Livro do Ano 2017.

A prosa narra a história do amor profundo que une Cecília e Bernardo, avó e neto, guiados pelos versos de Fernando Pessoa, o jovem abre o coração ao mediar com questões que o afligem (desencontros familiares, deveres da escola, experiências amorosas, amizades e conflitos, inseguranças quanto a escolha profissional). Dilemas muito comuns vivenciados no cotidiano dos jovens de qualquer espaço, o que permitiu a abordagem que o trabalho em questão propõe, uma vez que trata de fatos que poderão influenciar na formação da identidade dos jovens que se propuserem a ler essa história. Para tanto, segue abaixo alguns trechos da obra que se julgou pertinente para analisar a importância da literatura juvenil para o desenvolvimento da identidade do sujeito leitor jovem:

Se eu fosse poeta, assim como o Pessoa, eu escrevia um poema pra Carolina. Um poema de amor. E se eu fosse mais de um Pessoa, eu escolhia o meu heterônimo mais ousado, atravessava o pátio, pegava a Carolina pela mão, puxava ela contra meu peito e lhe dava um daqueles beijos que só quem ama sabe dar. Mas não sou o Pessoa. Sou apenas o Bernardo. Bernardo Azevedo. E não o Bernardo Soares (RITER, 2016, p.22).

A identidade se constrói no movimento constante do encontro com o outro e consigo mesmo. A adolescência é a fase propícia para novos comportamentos, sendo muito comum a experiência do primeiro amor, que no caso de Bernardo, mesmo não sendo correspondido não se sente só, contudo faz uso da fantasia para externar esse sentimento através de sua subjetividade aflorada no encontro consigo mesmo que serve de ponte para resolver seus conflitos internos. Nesse fragmento, Bernardo deseja ser Fernando Pessoa para conquistar a mulher amada e conseguir o tão sonhado beijo que demonstraria todo o amor que ele sentia por Carolina. Iniciando, por conseguinte um processo de reafirmação dos seus objetivos e ideias através das interações relacionais existentes.

[...] caminhar em sábados pela manhã sempre é bom. Voltar pra casa nem sempre. Gosto do carinho da vó. Gosto de conversar com a avó. Só ela. Apenas ela é capaz de entender o tanto de coisas que vive dentro de mim e que eu só tenho coragem de deixar sair quando estou com a Cecília [...] (RITER, 2016, p.29).

A relação com a avó funciona como um suporte para o adolescente lidar com os dilemas vivenciados pela personagem, porquanto somente na figura da avó ele se encontra e se identifica, libertando-se das coisas que o atormentam, alimentando a identidade que se constrói alicerçada pelas dúvidas e medos. É na continuação dessa interiorização de histórias pessoais únicas que são atribuídos significados para essa nova fase da vida.

A história é narrada pelo adolescente que deixa transparecer seu ponto de vista

em relação aos acontecimentos no cotidiano da sua vida, de seus familiares, amigos e professores. Todos são mencionados pelo jovem, sempre apresentando suas características e mostrando sua opinião acerca do comportamento desses. Como se vê na descrição dada à sua irmã logo no início da narrativa: [...] minha irmã mergulhada no face, fones de ouvidos nas orelhas como a dizer Me esqueçam, finjam que eu não existo [...] (RITER, 2016, p.11).

Além da narração feita pelo protagonista, há também o uso de termos que são recorrentes no cotidiano dos jovens contemporâneos, ao que tudo indica para aproximar-se do mundo do leitor, mantendo uma relação íntima com o mundo no qual ele vive inserido, como se pode constatar no trecho: [...] _ Ah, meu, quem sabe viajar o mundo [...] (RITER, 2016, p.20). O termo *meu* é muito usado pelos jovens de hoje para identificar uma linguagem descolada, informal e que demonstra uma intimidade entre os interlocutores, além de ser característico de uma faixa etária jovem e de designar grupos específicos.

A obra *Cecília que amava Fernando*, do escritor Caio Riter, permite em sua estética evidenciar as afirmativas supracitadas, além de contemplar a temática da formação da identidade aqui discutida, no tocante aos conflitos vivenciados pelo adolescente, tal qual se pode confirmar no trecho que segue:

Depois da aula de judô (que meu pai sugeriu que eu interrompesse para me concentrar mais nas atividades da escola, afinal filho, o terceiro ano é fundamental pra se conseguir uma vaga na faculdade. E o curso de medicina é bem concorrido. Só que desta vez eu não disse nada: não concordei, nem discordei. Segui indo às aulas de judô. Gostava, me davam prazer; prazer maior era ficar vendo a Carolina. E meu pai, acho, acabou entendendo, pois não me falou mais nada sobre desistir do judô.), vou até à casa da vó Cecília. Ela me recebe com um sorriso (RITER, 2016, p.23).

Vislumbra-se a influência de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais representados pela capacidade de demonstrar sentimentos como: respeito ao pai e paixão pela jovem Carolina (intrapessoal), a identificação pessoal com sua avó por afinidade (interpessoal), a pressão sofrida para deixar as aulas de judô e estudar para passar no vestibular para o curso de medicina, profissão do seu pai, que aparentemente não é a pretendida pelo adolescente (cultural).

Vê-se a crise pela tomada de decisão entre as coisas que lhe agradam e as que lhes são impostas, bem como a percepção do quão parecido ou diferente ele é do pai, reconhecendo, assim, suas limitações e habilidades, o que mostra que seu sentimento de identidade está desenvolvido, já que tem opiniões próprias sem sofrer muita influência de terceiros.

É possível perceber que esse adolescente representado pela personagem possui uma relação respeitosa com os adultos de sua convivência, ainda que não compartilhe dos mesmos anseios. Além de assumir compromissos e responsabilidades que implicam na formação da sua identidade, servindo de auto reconhecimento para o jovem leitor que poderá se reconhecer ou não nessa personagem.

Outro fato que chama atenção é que o autor faz uso de questionamentos voltados para o leitor, nos quais o leitor se depara com uma situação e algumas alternativas que lhes são propostas para a solução do problema como se verifica no excerto a seguir: [...] tendo por base sua experiência de vida, responda à questão que segue: quando algo terrível se abate sobre nós, a melhor opção é[...] (RITER, 2016, p.55).

Esses questionamentos fazem o leitor vivenciar fatos que talvez já tenha vivido ou que poderá viver e que também lhe dão a oportunidade de colocar-se no lugar do outro, sentir suas dores e tudo o mais quanto possa, sendo um momento de aprendizado para fazer do lugar do outro um lugar de todos, inclusive o seu. Portanto, a obra *Cecília que amava Fernando* é uma demonstração de narrativa que propicia o encontro do leitor juvenil com as personagens na experiência da leitura, oportunizando uma identificação ou não com determinadas situações que são essenciais para o construto da identidade em formação desse leitor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as reflexões de ordem teórica expostas no decorrer dessa discussão que tem como objetivo analisar a importância da literatura juvenil para o desenvolvimento e formação identitária do sujeito leitor, faz-se pertinente observar que a linguagem da narrativa *Cecília que amava Fernando* possui uma relação muito íntima com o cotidiano das vivências dos leitores adolescentes, circunstância que aproxima citados leitores pela inovação estética e na diversidade temática oferecida pela obra.

No tocante à diversidade temática, o estudo em questão versou sobre a formação identitária do sujeito leitor mediada pela leitura do texto literário juvenil. A estrutura da obra possibilita esse encontro entre texto e leitor, gerando um diálogo entre as vivências da personagem protagonista vivido por um adolescente e as vivências do jovem leitor que tiver contato com o livro.

A ficção através das representações ajuda ao leitor a conhecer-se mais na sua condição de ser humano com suas grandezas e limitações enriquecendo sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo. Para Pereira (2014), “A leitura e a experiência estética se incluem entre os exemplos mais radicais de liberdade”, que permite uma viagem por outros espaços nunca visitados, capaz de surpreender através das palavras, enriquecendo o pensamento e o conhecimento do indivíduo.

A narrativa *Cecília que amava Fernando* é marcada por encontros e desencontros entre amigos, familiares que vão se desenvolvendo no desenrolar dos fatos, e nesse cenário o jovem desempenha papel relevante, pois ele é o protagonista da trama apresentando seu ponto de vista enquanto sujeito ativo, trazendo aos leitores aspectos sociais e culturais que contribuem para a edificação da identidade e para sua formação como indivíduo crítico e reflexivo.

Também promove uma reflexão sobre a relação entre produção, recepção e

comunicação de uma obra enquanto objeto capaz de produzir a emancipação do leitor, além da valorização do ponto de vista do sujeito adolescente como construtor de seu futuro, dando espaço para uma tomada de consciência que lhe permite atuar como ator social a partir de suas próprias vivências e experiências e na percepção da experiência do outro, auxiliando assim na construção de sua identidade, além de desenvolver sentimentos que valorizem o respeito e a solidariedade, sentimentos bases para a solução de problemas sociais tão cotidianos da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Literatura Infantil e Juvenil: leituras plurais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4 edição. São Paulo, Rio de Janeiro, Duas Cidades, Ouro sobre Azul. 2004. P. 176.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A estética da periferia na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de., MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: leituras plurais**. 1ª ed. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.25-35.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo:Ed. Ática, 1993.

MACHADO. Tertuliana Corrêa. **A formação do aluno leitor**. 2001.141p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. 2001.

MIRANDA, S. de. **Quem sou eu? Identidade e auto-estima da criança e do adolescente**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura Juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2001 – (Coleção aprender e ensinar com textos, v.8)

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2014.

ZILBERMAN. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Literatura infanto-juvenil: pedagogia – módulo 5, volume 1, EAD / Elaboração de conteúdo: Sandra Maria Pereira do Sacramento, Inara de Oliveira Rodrigues. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, [2011]. 141p. : il.

MAPA DE INSTITUIÇÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA REVISTA DA ANPOLL

Mariana Argolo Barreto

Universidade do Estado da Bahia- Campus II
Alagoinhas-Bahia

RESUMO: O presente trabalho trata de uma pesquisa fruto da Iniciação Científica que tem como corpus investigativo a Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, ANPOLL. O nosso principal objetivo é investigar se a ANPOLL, através de trabalhos publicados, promove um diálogo multicultural entre Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul. Para isso, buscou-se em cerca de vinte e um números publicados, trabalhos referentes ao BRICS ou a alguns dos países envolvidos que tratassem de uma temática referente a relações linguístico-literárias e multiculturais. A partir desse objetivo geral, fez-se um levantamento de estudiosos de cada componente do bloco, como estratégia de pesquisa, a fim de verificar se estariam ou não contemplados pelos pesquisadores do nosso país, e que publicaram nessa revista. Os resultados encontrados foram organizados em duas tabelas. Na primeira, apresenta-se os concernentes aos primeiros quinze números; na segunda, os dossiês entre 2009 e 2013, período em que as relações entre os países se tornaram mais fortes. Nessas tabelas, os resultados apresentados são identificados por número

de publicação, temática da revista, trabalho e autores identificados. Os resultados apontaram para uma baixa frequência de citação e estudos de autores representativos dos países do bloco, embora os que aparecem de forma recorrente indiquem não só uma presença expressiva de pesquisadores russos, por exemplo, mas o limiar de novos estudos ainda por se fazer, se o Brasil, de fato, quer se tornar uma potência internacional e não uma neocolônia, estimulada por sua elite do atraso e suas conexões com o imperialismo decadente.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização; instituições linguístico-literárias; BRICS; mediações da ANPOLL

ABSTRACT: The present work deals with a research result of the Scientific Initiation that has as investigative corpus the Magazine of the National Association of Postgraduate and Research in Letters and Linguistics, ANPOLL. Our main objective is to investigate whether ANPOLL, through published works, promotes a multicultural dialogue between Brazil, Russia, China, India and South Africa. For this, we searched in about twenty BRICS or to some of the countries concerned dealing with a topic related to multicultural relations, for example. In view of this objective, a survey was made of scholars of each component of the block, as a research strategy, in order to verify whether or

not they were contemplated by the researchers of our country, and published in this magazine. The results were organized in tables. In the first part, the first fifteen numbers are presented; in the second, the results are six figures after 2009, the year in which relations between countries have become stronger. In these tables, the presented results are identified by publication number, magazine theme, work and identified authors. The results pointed to a low frequency, at least in the numbers studied, of a multicultural dialogue among the BRICS countries, as well as a lack of references to Russian, South African, Chinese and Indian scholars.

KEYWORDS: Globalization; linguistic-literary institutions; BRICS; ANPOLL's mediations

1 | APRESENTAÇÃO

O subprojeto intitulado Mapa de instituições linguístico-literárias na revista da ANPOLL, trata-se de uma pesquisa sobre o debate institucional e política linguístico-literária no Brasil e na China contemporânea, apresentando as tensões entre capitalismo controlado pelo mercado e o capitalismo/socialismo controlado pelo Estado, bem como tematizando e propondo outros modos de produção para as associações científicas e culturais, como alternativa, a partir de outras políticas culturais, outras configurações institucionais, em tempos de modernidade tardia e globalização reacionária. Partindo de um pressuposto de que um país que se quer internacional, e com contribuições decisivas para a humanidade, deve não só se afirmar por sua pujança econômica, mas, sobretudo, superar suas marcas e feridas pelas alternativas voltadas à construção de outra cidadania cultural e linguístico-literária, pretende-se investigar até que ponto a revista da ANPOLL, através de artigos, resenhas, e entrevistas, torna visível essa possibilidade de um mapa de instituições envolvendo Rússia, China, Índia e África do Sul.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Inicialmente, buscou-se uma familiarização com o projeto através de leituras e de algumas discussões feitas em grupo composto por outros bolsistas e mestrandos. Essas discussões envolviam o conhecimento a respeito dos subprojetos atrelados ao projeto *Potências transnacionais emergentes e seus crivos culturais*, bem como um melhor entendimento a respeito dos BRICS.

Paralelamente, procurou-se conhecer a organização da revista ANPOLL, o funcionamento do site, a estrutura da rede social de forma geral.

Passo 01: Busca de material

- a. Através do site da ANPOLL, acessei o primeiro número da revista, e assim sucessivamente, iniciei as leituras dos resumos de cada artigo publicado em

busca de um possível diálogo multicultural entre os países do BRICS.

- b. Fiz uma lista com autores de cada país. (anexo)
- c. Passei a procurar nas referências bibliográficas autores dos referidos países.

Passo 02 Seleção, fichamento e definição de um corpus de análise.

- a. Primeiramente, diante da lista de autores, fiz a busca e levantamento nas referências nos quinze primeiros números, até 2003.
- b. Em seguida, organizei uma tabela com os textos e seus respectivos autores, no âmbito dos países acima, identificando por número de publicação.
- c. Fez-se um recorte incluindo os números 26 a 31, de 2009 a 2013, período no qual as interlocuções entre os países aumentam.

2.2 Análise

O BRICS, atualmente, agrupamento composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, iniciou-se ainda como BRIC em 2006 e, em 2011, na Cúpula de Sanya, a África do Sul passou a fazer parte. Esse agrupamento não é apenas um bloco de poder econômico e geopolítico estratégico militar, mas, também, constitui-se como uma possibilidade de um diálogo multicultural entre seus componentes.

Com o advento da globalização, temos uma vasta produção bibliográfica numa multiplicidade de perspectivas, mas que segue uma estrutura ocidental e colonizadora em que de um lado temos a globalização, que em outras palavras é o domínio dos Estados Unidos sobre o mundo, e, do outro, nações que procuram se libertar desse domínio e resistem ao que seria a valorização ou imposição de um pensamento único.

Com base nisso, é importante pensar como a união de países em desenvolvimento para a criação de um superbloco econômico possui valia para um país como o Brasil. As relações entre Brasil e África do Sul, por exemplo, ao longo da década, estabeleceram consideráveis mudanças em aspectos sociais e econômicos, como também redefiniram suas agendas de política externa.

Quanto à Índia, segundo o portal da Universidade Federal do ABC, estabelecem-se diálogos a fim de que novas tecnologias sejam trocadas com o povo indiano, sendo a distância entre os dois países e a diferença cultural as duas maiores dificuldades enfrentadas.

A China possui uma relação estreita com Brasil principalmente pela proposta de ensino da Língua Portuguesa na Universidade de Macau. Esse país é um dos grandes responsáveis pela globalização do idioma o que contribui para a circulação das pesquisas em idioma oficial do Brasil por outros povos e culturas.

Assim, diante do objetivo de mapear instituições linguístico-literárias no Brasil através de artigos, entrevistas e resenhas publicadas na revista da ANPOLL, busquei, além de ler os resumos dos artigos em busca de identificação ou de dados para

construção desse diálogo, fiz também, em outras plataformas, o levantamento de autores chineses, sul-africanos, russos e indianos. Dessa forma, foi possível organizar uma tabela com resultados bastante robustos.

Procurar por autores, além de estudar os resumos, constituiu-se numa boa estratégia de pesquisa uma vez que foi possível, através desse levantamento, observar se estamos valorizando os estudos de outros pesquisadores que não os franceses e ingleses, por exemplo, constatando, assim, se o pensamento científico predominante no Brasil continua sendo secularmente colonizado ou se se abre a outros diálogos interculturais, não predominantemente ocidentais.

A Revista da ANPOLL foi criada em 1994 e, ao longo de muito tempo, foi de publicação semestral, passando a ser, a partir de 2017, com periodicidade quadrimestral, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, publicando textos sobre literatura, linguística e tradução. Esses textos são produzidos por pesquisadores, professores universitários e estudiosos das áreas de Letras e Linguística, muitas vezes em diálogo com seus colegas das Ciências Humanas.

O primeiro volume (1994) *Revista da ANPOLL: o primeiro de muitos números*, composto por 13 textos ou artigos, encarrega-se, pelo que pude perceber, de explorar um pouco os GT's, grupos de trabalho, bem como de mostrar a importância que esses grupos de trabalho podem ter para o desenvolvimento de determinadas áreas de pesquisa no país. Há também, nesse número, um artigo sobre a própria revista "Uma Revista para Letras e Linguística". Assim, evidentemente, apenas o Brasil, aparece, na relação de países concernente ao conjunto de países que compõe o meu objeto de pesquisa.

Os números são publicados anualmente, mas, no caso do segundo volume, esse foi publicado apenas em 1996, dois anos depois. É um dossiê que homenageou Ana Waldman e que tem como tema *Memória enquanto atributo humano passível de múltipla interpretação*. Um artigo em especial me chamou a atenção: "Memórias da Linguística na Linguística Brasileira de Maria Cristina Fernandes Salles Altman". Essa autora faz, basicamente, uma crítica aos linguistas que, na maioria das vezes, esquecem e desprezam a tradução como ciência. Ou seja, uma interpelação decisiva, apelando para um possível diálogo multicultural.

No terceiro volume, experimentei uma nova metodologia de pesquisa: passei a observar também as referências bibliográficas nos artigos publicados e não apenas a estudar os resumos. Esse volume composto com 13 artigos e 3 resenhas tem como tema norteador "Variações linguísticas e Literárias". Pude obter os seguintes resultados: a maioria das referências é composta, nesse volume, por estudiosos franceses, ingleses, alemães e brasileiros. Apenas em dois artigos, um intitulado "A propósito da variação e das variedades da linguagem", de autoria de Lelia Erbolato Melo, aparecem as referências a Vygotsky, Bakhtin e Bruner, abordando a variação e os limites entre a narrativa oral e escrita; e em outro, intitulado "Uma explicação formal para o caso de variação entre português", de Marcus Maia, em que aparece Mikhail

Mikhailovich, e se repetem Bakhtin e Lev Vygotsky, como referências russas, além do nome de James Huang, no segundo artigo, como referência chinesa.

Para facilitar e ampliar o escopo da pesquisa envolvendo o nome de pesquisadores orientais através das referências bibliográficas nos artigos da Revista da ANPOLL, fui orientada a selecionar, através de outras plataformas de pesquisa, cerca de 40 estudiosos de cada país no âmbito do BRICS.

Assim fui buscando diretamente nas referências, possíveis autores indianos, chineses, russos ou sul africanos e à medida que ia encontrando, selecionavam-se esses artigos para, em seguida, após cuidadosa leitura, descrever o lugar deles nos referidos textos. Ver tabela abaixo:

n. 4 “Língua, literatura, e oralidade”	BAKHTIN em “Língua-Pátria, Línguas Párias” de Carlos Capela	BAKITINE em “Le Savoie Portagé Daus Des Dialoges Inegaux”, Christian Hudelot	VYGOSTKY “O papel da tutela na construção de narrativas para crianças”, de Lélia Erbolato
n. 5 “Gramática e Poesia”	Roman Osipovich Jakobson e VYGOTSKY em “A emergência da função poética nos textos escritos produzidos por um adulto que aprendeu a ler e escrever na prisão”, de Leda Vcrúiani Tfoum	JAKOBSON em “A função poética e a gramática da poesia”, de Paulo Mosânto Teixeira Duarte	
n. 6 “Intertextualidade e Interdiscurso”	Mikhail Bakhtin em “O plurilinguismo em Saramago: um trajeto da teoria bakhtiniana”, de Marcos Vieira e Maria Inês Batista Campos		
n. 7 “Ritmo, entonação e rima”	Algirdas Julius Greimas em “Da tensividade musical à tensividade entoativa”, de Luiz Tatit		
n. 10 “Identidade, alteridade e globalização”	BAKHTINE, M. em “Os saberes disciplinares e a construção de processos identitários em professores de Língua Materna” de Maria Bernadete Fernandes de Oliveira	BAKHTIN, M. em “Oralidade e autoria em narrativas Míticas Guarani MBYÀ”, Luiz Carlos Borges	BAKHTIN, M. em “Identidade e discurso nas cartas à redação”, de Cristina Teixeira Vieira de Melo
n. 11 “Política e linguagens”	BAKHTIN em “O discurso na modernidade: força e limite na posição de sujeito”, Belmira Magalhães e Virginia Borges Amaral	TOMACHEVSKI em “Notas para uma poética/política do espectro (O fantástico em Murilo Rubião)”, de Hennenegildo José Bastos	
n. 12 “Fronteiras”	Anton Tchekhov em “O diálogo como elemento épico em “Fat men in skirts” de Nicky Silver e “As três irmãs” de Anton ‘Tchekhov”	BAKHTIN e VALOSHINOV em “Emoção a toda prova: um caso de publicidade e teatro”, de Renata Coelho Marchezan	BAKHTIN em “Na fronteira sem passaporte: o romance-reportagem e a crítica”, de Rildo Cosson

n. 13 “Linguística e Literatura: campos conceituais”	Bakhtine M., Vygotsky L. em “Analyse du dialogue et demande sociale. Comment l’intervention sur un domaine d’activité mobilise des hypothèses linguistiques”, de Daniel Faita	Chklovsky V. em “Modos interdisciplinares da crítica”, de Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba	Bakhtin, Vygostky em “Bakhtin e a cultura contemporânea: sinalizações para a pesquisa em lingüística aplicada Maria Bemadete Fernandes” de Oliveira
n. 15 “Linguagem e Web”	Bakhtin em “Interaction and silence in online courses”, de Maximina M. Freire		

Depois desse levantamento nos primeiros quinze números, de 1994 até 2003, foquei as buscas a partir do número 26, e até o número 31, ano de 2009 até 2013, em que as interlocuções entre os componentes do BRICS aumentaram. Vejam:

n. 26 “Espaço público e Linguagens”	BAKHTIN, M em “O intelectual e o espaço público” Ivete Walty, Maria, Zilda Cury	Bakhtin em “Espaços moventes: a dinamicidade de as cidades invisíveis”, de Adair de Aguiar Neitzel	Bakhtin em “Espaços públicos emblemáticos na ficção queirosiana”, de Rosane Gazolla Alves Feitosa	Bakhtin em “Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: diálogos em torno do espaço público e das linguagens”, de Adna Candido de Paula, Cristine Gorski Severo	Jakobson em “Implicações linguísticas na teoria da tradução como compreensão de Steiner” Naaman Mendes Lataliza
n.27 “Multimodalidade e intermedialidade: Abordagens linguísticas e literárias”	BAKHTIN em “O infográfico: a multimodalidade e a semiolinguística”, de Juliana Alles de Camargo de Souza e Maria Eduarda Giering	BAKHTIN, VOLOCHINOV em “O papel da inter-relação do verbo-visual no gênero entrevista pingue-pongue” Nívea Rohling da Silva e Rosângela Hammes Rodrigues	BAKHTIN em “Enunciados verbo-visuais na divulgação científica”, de Sheila Vieira de Camargo Grillo		
n.28 “ANPOLL 25 ANOS - Literatura: percursos e perspectivas”	BAKHTIN, Mikhail em “O lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários”, de Marisa Martins Gama-Khalil				
n.29 “ANPOLL 25 ANOS - Linguística: percursos e perspectivas”	BAKHTIN, M. “Qual o lugar das emoções nos estudos da linguagem do século xxi?”, de Marinalva Vieira Barbosa				

n. 30 “Estudos literários: limites e interseções”	BAKHTIN, Mikhail “Tanatographies and biographics decompositions: discourse of death on literature”, de Augusto Rodrigues da Silva Junior	BAKHTIN, Mikhail. “Intersecção entre literatura e filosofia: o pensamento maquinístico de Martin Heidegger em o ‘Alienista’ de Machado de Assis”, de Ângela Maria Rubel Fanini	BAKHTIN, Mikhail “A escrita epistolar, a literatura e os jornais do século XIX: uma história”, de Socorro de Fátima Pacífico Barbosa*		
n.31 “Estudos linguísticos: limites e interseções”	Bakhtin, Mikhail em “Fronteiras entre práticas discursivas: o efeito de sentido de verdade no discurso jurídico e na mídia impressa”. de Maria Helena Cruz Pistori	BAKHTIN, M em “Efeitos de sentido do discurso relatado: micropolítica da invisibilização do trabalho docente” Bruno Deusdará e Décio Rocha			

3 | CONCLUSÃO

A partir dos dossiês selecionados e estudados, e comparados com a lista de autores clássicos, modernos e contemporâneos da Rússia, China, Índia e África do Sul (em anexo), levantada em outras plataformas, não foi possível encontrar um amplo diálogo multicultural entre esses países e o Brasil, ou seja, um diálogo para além dos autores clássicos desses países e já familiarizados com os autores do Ocidente. Apesar de existir um certo protagonismo internacional do Brasil, entre 2003 e 2014, é preciso repensar se esse investimento vai além do fator econômico e se inclui também a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Nota-se, também, que os autores dos textos estudados, supervalorizam teorias de pesquisadores ingleses, franceses, alemães, por exemplo, em detrimento dos indianos, chineses e sul-africanos. Quanto aos russos, encontramos seis referências, principalmente, às teorias de Bakhtin, mas, ainda assim, não é suficiente afirmar que há um efetivo diálogo multicultural. Por isso, deve-se também pensar nos processos de descolonização, pois todos os países do BRICS desejam sair da sombra daqueles considerados potências mundiais.

Cabe questionar, também, se nas revistas de outras áreas das ciências humanas, como história, sociologia, ciências políticas, a ocorrência de autores e estudiosos russos referenciados, por exemplo, é semelhante ao que ocorre com os Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Além disso, não havendo nenhum artigo sobre o BRICS, urge a necessidade de indagar se a nossa área tem o conhecimento a respeito desse bloco de poder.

Assim, uma tecnologia dos signos, envolvendo a leitura de autores chineses, russos, indianos e sul-africanos, bem como a sua tradução linguística e intercultural em língua portuguesa e cultura brasileira, entrevistados nos artigos da Revista da ANPOLL,

está apenas em seu começo, e a partir, ainda, de autores clássicos. Embora haja um domínio esmagador das referências ocidentais nos artigos da revista em pauta, a consistência da presença de alguns clássicos como Bakhtin, Spivak, Greimas, indica um mundo de signos absolutamente novo a ser explorado quando o Brasil, de fato, assumir corajosamente seu protagonismo internacional.

REFERÊNCIAS

A internacionalização Língua Portuguesa. Disponível em http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2009_Internacionalizacao_do_Portugus.pdf

CASTILHO, Ataliba T. de Castilho. **Desafios para a promoção e internacionalização da Língua Portuguesa**. Santa Catarina, 2013. Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa: concepções de ações. 17p. Disponível <http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2013/03/ATALIBA-T.-DE-CASTILHO-DESAFIOS-PARA-A-PROMO%C3%87%C3%83O-E-A-INTERNACIONALIZA%C3%87%C3%83O-DA-LINGUA-PORTUGUESA.pdf>

COELHO, Rafaela P. C, JHA, N.K, COURA-SOBRINHO, J. **Português Pelo Mundo: da Índia ao Brasil**. Revista Philologus, Ano 20, Nº 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014. 10 p

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. UNICAMP-Campinas, 2012. Tese (Doutorado em Linguística). 396 p.

Estudantes Russos Celebram língua Portuguesa http://gazetarussa.com.br/arte/2014/05/01/estudantes_russos_celebram_lingua_portuguesa_25409

Governo lança internacionalização da literatura brasileira <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/07/06/948850/governo-lanca-programas-internacionalizar-literatura-brasileira.html>

Grupo dos Estudos Linguísticos do Nordeste. Disponível em <http://www.gelne.org.br/site/>

Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq29/02.pdf>

MENDES, Edleise Mendes. **Entrevista concedida ao Instituto de Internacional de Língua Portuguesa**. Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em <https://iilp.wordpress.com/2013/02/26/4473/>

MinC investirá U\$35 milhões na internacionalização da literatura brasileira. Disponível em <http://blog.crb6.org.br/boletim/minc-investira-u35-milhoes-na-internacionalizacao-da-literatura-brasileira/>

Museu da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Campinas, 2013. 26 p.

SANTOS, Osmar Moreira dos. **A luta desarmada dos subalternos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, também acessível pelo link <http://books.scielo.org/id/dty2b>

<https://www.fnac.pt/n667757/Os-Indispensaveis-da-Literatura-ate-50/Autores-Russos>

<https://leiturasdogiba.blogspot.com/2009/01/escritores-indianos-publicados-no.html>

<http://portuguese.people.com.cn/n/2015/0619/c310819-8909135.html>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Fil%C3%B3sofos_da_China

ANEXO: Autores russos, chineses, indianos e sul-africanos.

Autores chineses

1. Mai Jia
2. Mo Yan
3. Liu Cixin
4. Yan Lianke
5. Liu Zhenyun
6. Xiao Hong
7. Lao Ma
8. Zhou Xiaotian
9. Chih Tun
10. Wang Chong
11. Chuang-Tzu
12. Confúcio
13. Ge Hong
14. Han Fei
15. Hui Shi
16. Jiao Yu
17. Lao Zi
18. Lie Yukou
19. Linji Yixuan
20. Liu Ji
21. Mêncio
22. Sima Qian
23. Sun Pin
24. Sun Tzu
25. Wang Yangming
26. Xi Kang
27. Xuanzang
28. Yang Zhu
29. Zengzi
30. Zhao Buzhi
31. Zhu Xi

Autores russos

1. Evgueni Zamiatine
2. Fiódor Dostoiévski
3. Lev Tolstói
4. Mikhail Bulgakov
5. Nikolai Gógol
6. Vladími Sorokin
7. Victor Pelevin
8. Lênin (Vladimir Ilitch Ulianov)
9. Borís Akúnin
10. Arquimandrita Tíkhon Chevkunóv
11. Oleg Zaiontchkóvski
12. Elena Chvarts
13. Tchinguíz Aitmátov
14. Vera Polozkóva (1986 -)
15. Vassíli Jukóvski (1783-1852)
16. Evguêni Vodolázkin (1964)
17. . Ivan Krilóv (1769—1844)
18. . Ivan Búnin (1870-1953)
19. Mikhaíl Bulgákov (1891-1940)
20. Marina Tsvetáieva (1892-1941)
21. Óssip Mandelchtám (1891-1938)
22. Serguêi Iessênin (1895-1925)
23. Vladímir Maiakóvski (1893-1930)
24. Joseph Brodsky (1940-1996)
25. Vladímir Nabôkov (1899-1977)
26. Andrêi Platônov (1899-1951)
27. . Anna Akhmátova (1889-1966)
28. . Aleksandr Soljenítsin (1918-2008)
29. Borís Pasternak (1890-1960)
30. Mikhaíl Chôlokhov (1905-1984)
31. Maksim Górki (1868-1936)
32. Antôn Tchékhev (1860-1904)
33. Mikhaíl Lêrmontov (1814-1841)
34. Ivan Turguêniev (1818-1883)
35. Nikolái Gógol (1809-1852)
36. Fiódor Dostoiévski (
37. Lev Tolstói (1828-1910)

38. Aleksandr Púchkin (1799-1837)
39. Roman Osipovich Jakobson
40. Mikhail Bakhtin
41. TOMACHEVSKI
42. VALOSHINOV
43. CHKLOVSKY
44. VYGOTSKY

Autores indianos

1. Akhil Sharma
2. Amitav Ghosh
3. Anita Desai
4. Anita Nair
5. Aravind Adiga
6. Arundhati Roy
7. Jhumpa Lahiri
8. Jiddu Krishnamurti
9. Kiran Desai
10. Mahatma Gandhi
11. Manil Suri
12. Pankaj Mishra
13. Rabindranath Tagore
14. Salman Rushdie
15. Sudhr Kakar
16. V.S. Naipaul
17. Vikas Swaru

Autores sul-africanos

1. Miriam Tlali
2. Tatamkhulu Afrika
3. Hugh Beaver
4. Roy Blumenthal
5. Breyten Breytenbach
6. Robert Broom
7. J. M. Coetzee
8. Futhi Ntshingila
9. Damon Galgut
10. Nadine Gordimer
11. J John Maxwell Coetzee
12. Glyn Jones

13. Ronelda Kamfer
14. Lauren Beukes
15. Zakea Dolphin Mangoaela
16. Eugène Marais
17. Andrew Murray (pastor)
18. Lionel Ngakane
19. Lewis Nkosi
20. Peter Abrahams
21. John van de Ruit
22. Karel Schoeman
23. Olive Schreiner
24. Sol Plaatje
25. Stanley Cohen (sociólogo)
26. Zoleka Mandela
27. Nadine Gordimer

MAPAS DO ENCONTRO ENTRE O PRÓPRIO E O ALHEIO – CARTOGRAFIAS DA ALTERIDADE NA NARRATIVA DE ADRIANA LISBOA E ANA MIRANDA

Aina de Oliveira Rocha

RESUMO: O projeto averiguou o percurso da figuração do estrangeiro nos romances *Hanói*, de Adriana Lisboa, e *Amrik*, de Ana Miranda. O suporte teórico-metodológico fundamentou-se na Literatura Comparada e nos Estudos Pós-Coloniais. Destarte, foi possível reconhecer que as duas narrativas testemunham, cada uma a seu modo, a trajetória de estrangeiros cuja vida errante, nômade e diaspórica projeta o deslocamento pelas culturas libanesa, americana, vietnamita e mexicana, montando um mapa do encontro entre o próprio e o alheio na literatura brasileira contemporânea. Através da análise literária dos romances, fica evidente o desafio de ampliar o estudo da figuração do estrangeiro, tendo em conta observar que a presença de outro não é um mero exercício de retórica, mas sim convite à cartografia da alteridade. Por conseguinte, o estrangeiro figurado, em *Amrik* e *Hanói*, é oriundo da solidariedade entre regiões culturais que partilham dos trânsitos linguísticos, identitários e estéticos.

RESUME: The project investigated the route of the foreigner's figure in the novels *Hanoi*, by Adriana Lisboa, and *Amrik*, by Ana Miranda. The theoretical-methodological support

was based on Comparative Literature and Postcolonial Studies. Thus, it was possible to recognize that the two narratives testify, each in its own way, the trajectory of foreigners whose nomadic, nomadic and diasporic life projects the displacement by the Lebanese, American, Vietnamese and Mexican cultures, setting up a map of the encounter between itself and the foreigner in contemporary Brazilian literature. Through the literary analysis of the novels, the challenge of expanding the study of the figure of the foreigner is evident, making it evidente that the presence of the other is not a mere exercise of rhetoric, but rather an invitation to cartography of otherness. Therefore, the figured foreigner in *Amrik* and *Hanoi* comes from solidarity between cultural regions that share linguistic, identity and aesthetic transits.

INTRODUÇÃO

As investigações sobre a Literatura Brasileira Contemporânea em perspectiva comparada têm sido constantes no âmbito dos Estudos Literários, fortalecendo o itinerário dos laços dialógicos entre teoria, crítica e comparativismo. Sendo assim, a presente pesquisa analisou os romances *Amrik*, de Ana Miranda, e *Hanói*, de Adriana Lisboa.

Os dois romances foram compreendidos

como lugares onde aparecem cartografados os encontros interculturais entre personagens estrangeiras na teia da cultura brasileira contemporânea. Tal concepção nasceu do princípio de que os romances das autoras elaboram o percurso da figuração de poéticas transmigrantes através da cartografia das errâncias e das des(re)territorializações interplanetárias. Nesse sentido, os narradores e personagens das duas narrativas partem em direção a outros imaginários para habitar o território estranho, experimentando os limiares da língua, cultura e experiência através da fricção pós-colonial. As cenas do deslocamento dão o tom do movimento de alteridades que percorrem a ficção de Miranda e Lisboa para disseminar os vestígios da fragmentação e insubmissão à lógica das vontades cartesianas.

Espaços de movência, os textos de Miranda e Lisboa narram a travessia de personagens radicadas no território da alteridade deslocada das centralidades estéticas. São escritas marcadas pela experiência da transmigração do imaginário, exercitando a busca dos fragmentos da diferença, do mapeamento dos paradoxos e dos encontros entre culturas. Outrossim, a atmosfera do movimento consolida uma visão múltipla do gesto articulatório das mentalidades projetadas na diligência comportamental e cultural das personagens, dotando-as de acepções axiomáticas cujas envergaduras contextuais tecem outras diretrizes enunciativas para o percurso da cooperação literária entre Miranda e Lisboa.

Por tal caminho, verifica-se que o estudo das narrativas de Miranda e Lisboa convoca uma postura comparatista diante delas, examinando a dinâmica da alteridade. Ao reconhecer isso, Benjamim Abdala Junior enfatiza que “as articulações comunitárias podem ser de múltiplas ordens e politicamente nos parece importante revelar que o mundo atual é de fronteiras múltiplas e identidades plurais, seja numa perspectiva individual, nacional ou de agrupamentos sociais” (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 35). Nessa guinada reflexiva, o comparativismo comporta a abertura necessária para reconhecer o gradativo apagamento da dimensão aurática da homogeneidade, examinando o contexto das interações como marca das especificidades regionais, nacionais e supranacionais.

Como prática desenvolvida a partir de um local específico - o da rede de relações transversais -, o comparativismo contempla, também, o feitio global, congregando em torno de si a condição de lugar de passagem onde o transnacional interfere no trânsito da interpretação de textos, discursos e imagens do contemporâneo. A partir dessas inclinações díspares, ler os contextos da diferença é reconhecer que o acento tônico da investigação comparatista desenvolve-se na cartografia de alteridades próximas e distantes, transitando entre culturas sem fronteiras para traduzir os traços da ocidentalidade paradoxal e da relação dialógica do saber rizomático.

Posicionada entre o movimento de partida e a dinâmica do retorno, a presente pesquisa – intitulada **mapas do encontro entre o próprio e o alheio – cartografias da alteridade em Ana Miranda e Adriana Lisboa** fundamentou-se na diretriz analítica da travessia nas produções artísticas brasileiras, sondadas em sua inclinação à fissura,

à fricção e à tensão das cenas transfronteiriças. Máxime multiplicidade dos lugares deslocados de epicentros monotemáticos, a escrita das autoras constituiu porto de reflexão de onde se investigou a polifonia transterritorial figurada na geografia do contato entre o imaginário brasileiro, americano, libanês e vietnamita. Através de vias plurais, a análise da literatura brasileira contemporânea primou pelo investimento contra o raciocínio binário para envidar gestos interpretativos calcados no prazer de traduzir, criticamente, a movência do ser na órbita dos textos literários -, pátrias imaginárias onde o desvio da visão etnocêntrica dá o tom do intercâmbio dos imaginários.

Contumazmente, procurou-se sublinhar que os textos das autoras trazem o movimento como meio para institucionalizar o ritmo das fronteiras do narrar, descrever e testemunhar a experiência de viver em constante deslocamento. A atmosfera da migrância da personagem está fundada, portanto, sobre a tentação do fechamento à atuação dentro do próprio círculo territorial e o apetite à deambulação pela cultura alheia, derivando o estágio relacional da personagem como portadora do signo da estrangeiridade intercultural. Zona de passagem intrincada, as vozes heterogêneas do texto de Ana Miranda e Adriana Lisboa equilibram-se no imaginário híbrido das trocas culturais, imprimindo o ritmo da travessia para o outro lado de si, além do deslocamento pela atmosfera das latências do outro, reposicionada na constelação das mobilidades transmigrantes.

OBJETIVOS (GERAL E ESPECÍFICOS)

A pesquisa esteve alicerçada no objetivo geral:

- Mapear o encontro entre o próprio e o alheio nos romances *Amrik* e *Hanói*, investigando como a figuração das personagens estrangeiras encontra-se organizado discursivamente nas cartografias romanescas de Adriana Lisboa e Ana Miranda.
- Para tanto, o presente trabalho tomou como objetivos específicos:
- Escavar o fluxo das errâncias, o circuito das (des)reterritorializações e a poética relação em *Hanói* e *Amrik*;
- Rastrear as cenas de deriva, o imaginário de deslocamento, as itinerâncias e as zonas de contato *Hanói* e *Amrik*;
- Trançar os encontros, as topografias transculturais e as mobilidades literárias em *Hanói* e *Amrik*.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através da leitura, análise e interpretação dos romances *Amrike Hanói*, identificando como os narradores constroem o itinerário das personagens libanesas, americanas e vietnamitas e seu contato com o imaginário brasileiro. O

segundo procedimento empregado amparou-se no mapeamento dos espaços onde as personagens estabelecem o diálogo com geografia física e simbólica das culturas. A terceira estratégia empregada afinou-se com a cartografia dos trânsitos representados nas obras, considerando as facetas plurais da alteridade entendida como instância de solidariedade contrapontual dos encontros culturais.

Partindo do exame da obra literária, o trabalho cotejou, ainda, a leitura de artigos, ensaios e livros cuja temática explorava o tópico da alteridade estrangeira. Desse modo, os métodos empregados consubstanciam-se às linhas críticas da Literatura Comparada. Desde seu nascimento, no século XIX, a Literatura Comparada tem atuado como um campo heterogêneo de encontros interdisciplinares, incorporando à sua metodologia os fluxos das correntes teóricas dos séculos XX e XXI. Circunscrita nesses interstícios temporais, a Literatura Comparada tem constituído via de mão de dupla para examinar o literário e suas geografias locais nos mapas globais da diferença.

As matizes deslocadas do comparativismo evidenciam o percurso da outridade, revelando o surgimento de uma prática de leitura guiada pelo mapeamento das singularidades dissonantes. Por conseguinte, a Literatura Comparada abre espaço para investigar “as contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais ‘comunidades imaginadas recebem identidades essencialistas’ (BHABHA, 1998, p. 211). A vocação para acolher e doar uma multiplicidade de conceitos-chave faz do comparativismo um lugar de errância que transborda a visão provinciana de olhar somente para si, estudando a presença, o olhar e a marca do outro na textualização de seu ato crítico. O tom problematizador da comparação aponta, assim, a maleabilidade de seus itinerários, intensificando a projeção do local em âmbito transnacional através da imersão nos territórios da transitividade cultural.

Esse traço do comparativismo lembra o que indica Octavio Paz sobre o reconhecimento de que o “espírito é uno, a alma é dispersão, a alteridade” (PAZ, 1994, p.8). Entre o jogo de vozes plurais e o poder de rasura das fronteiras, o fazer comparatista instala um fio condutor de pensamento coerente, mas não estático que transita pelas regiões agrupáveis para dar visibilidade ao caráter conflituoso da horizontalidade do território local e global. Com um pé lá, outro cá: o comparativismo traz embutido o enfoque da obiquidade do trânsito de alteridades, entre as quais são forjados os mapas sobre as formas de habitar o mundo do diálogo. É, portanto, na zona fronteira dos imaginários que se dota o cenário comparatístico da agência articulatória de garimpar novas formas de interatividade crítica.

À cata da coerência interna, o comparatista opera na circunvizinhança de rumos, limites, fronteiras, passagens e trânsitos. O resultado é que os caminhos de reflexão do literário assumem novos vetores que colocam em xeque toda tentativa de apreensão de sentido unívoco para amparar-se na complexidade das comarcas do pensamento

flexível, aderente e móvel das tramas do comparativismo.

Nesse sentido, é salutar fazer referência ao foco de leitura do alemão Henry Remak, cujo esforço intelectual centrava-se em pensar a Literatura Comparada como não detentora de uma metodologia exclusiva, podendo ela aproveitar uma pluralidade de métodos e aportes de contingências teórico-críticas plurais. Por isso, Remak compreendia que a “literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento” (REMAK, 1994, p.175). Espaço de intercâmbios com outros saberes, o comparativismo experimenta a heterogeneidade crítica como princípio para romper suas próprias fronteiras e traduzir as fragmentações do mundo com a advertência de que o local e o global do conhecimento são linhas contraditoras de negociação ininterrupta com as teias das epistemologias do contemporâneo.

Esse alojamento errante na cadeia dos sentidos do texto alheio tornado próprio frisa a postura móvel capaz de traduzir as comarcas do dizer, fazer e sentir na heterogeneidade dos imaginários literários. Como cartografia do movimento textual, a Literatura Comparada atua como limiar transfronteiriço, dando volume à aventura teórico-crítica pelo território de narrativas locais e globais, cujas coordenadas de navegação integram o horizonte da topografia de vidas errantes, nômades e rizomáticas. Para dar conta desse temário, o comparativismo articula criticamente sua mobilidade de leitura repousada no imaginário da distância, da perspectiva móvel, das alteridades em trânsito e da consciência de deslocamento.

Explorando as relações entre o eu e o outro da relação, a Literatura Comparada recoloca, prospectivamente, o jogo dialógico dos trânsitos das temporalidades disjuntivas, como estratégia articuladora de investigação da solidariedade cultural/estética, fomentada desde o movimento os intercâmbios interplanetários. A instauração desse projeto enraíza dinamicamente o magma de trocas culturais, testemunhando a força da interação com as matizes múltiplas do local dentro do global e vice-versa. O traço proteiforme do encontro crítico demonstra a atmosfera de alteridades que residem nas fronteiras de saberes interacionais. O comparativismo localiza-se no fluxo do exame da porosidade dos lugares, de tal forma a gesticular em direção às planícies do interdito, compactando as adjacências de vozes nascidas das relações interculturais.

Como estratégia interdisciplinar, a Literatura Comparada investiga percursos que intersectam coreografias identitárias, sublinhadas pela experiência dos interstícios culturais. Por sua vez, o estudo comparatístico da poética do encontro coloca em pauta uma geografia do desterro, a qual mexe com as zonas de pertencimento provisório, costurando, assim, cenas dos movimentos migratórios dentro da espessura de culturas transfronteiriças, alimentadas da maximização de alteridades reticentes, cujas travessias desatam os fios da linha divisória entre o eu e o outro. A retirada das barreiras do caminho intercultural promove a entrada e a saída de outros meios simbólicos de expansão do livre trânsito pela zona do intermédio da experiência

comparatista.

Lugar de errância, o comparativismo foca a flexibilidade dos marcos regulatórios da tradução do eu diverso, trazendo para sua agenda de trabalho o debate sobre as semioses deslocadas do plano das superficialidades e enraizadas na aventura do esgarçamento da textualidade binária. Destarte, o exame comparado das margens heterogêneas da cultura própria e alheia referenda os interditos de alteridades posicionadas no entre-lugar do texto plural. Mais ainda, o movimento da leitura comparatista amplia o espectro de sua atuação até o continente do diálogo, fazendo-o, por conseguinte, habitar o ecossistema da cultura errante e do olhar dinâmico.

Desde os horizontes caleidoscópicos, a Literatura Comparada transita entre limites da opacidade textual para examinar o movimento de desterritorialização das alteridades interplanetárias, distanciadas da finalidade precípua de separação entre o mesmo e o diverso. A adoção da perspectiva dos limiares permite o comparatista empreender suas diligências críticas pelos arquipélagos das trocas solidárias entre os imaginários do trânsito interdisciplinar. Nesse sentido, o ato comparatista de estar, ser e viver nos entremeios das fronteiras é uma forma realizar, em deriva, a leitura contrapontual dos textos literários contemporâneos. Como marca de uma geografia dos contatos, esses textos são examinados sob a égide do olhar posicionado dentro e fora do contexto das inter-relações planetárias.

Nesse contexto de relações transversais, pensar a Literatura Comparada é explorar as redes de conjunção, desvendar o cenário das trocas e trançar os fragmentos da paisagem do texto literário ao exercício crítico da movência dos saberes. Através da travessia dentro e fora da trama do comparativismo, tem-se a possibilidade de estabelecer nexos entre o que existe de relacional e singular, cartografando a força do trânsito de culturas. Trançando olhares plurais, o comparativismo vislumbra os laços de pertencimento ao rizoma do encontro, girando em torno das constelações sintomáticas do intercâmbio simbólico das culturas em deslocamento.

Por tal caminho, o estudo das obras de Ana Miranda e Adriana Lisboa primou pelo deslocamento entre as fronteiras de uma leitura que se constrói a partir do diálogo transitivo entre os lugares do discurso e os sentidos dos lugares como conceitos-chave para repensar a articulação entre o local, o nacional e o planetário na cartografia da alteridade estrangeira. Sugere-se, assim, a travessia entre os arquipélagos do comparativismo praticado no entre-lugar da solidariedade interplanetária do texto literário plural, mas singularizado nas formas de habitar o mundo através das mobilidades transculturais e os traços da poética comparatista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo da cartografia da alteridade estrangeira na narrativa de Ana Miranda e Adriana Lisboa apresenta como resultados a perspectiva de que a presença do

estrangeiro não é mero exercício de retórica. Ao contrário, constitui uma das maneiras de compreender as contingências de personagens deslocadas, migrantes, nômades, errantes e diaspóricas, figuras máximas da geografia interplanetária dos séculos XX e XXI.

Nessa perspectiva, é importante observar como cada uma das narrativas figura o estrangeiro como elemento de conexão entre os imaginários culturais, apostando na lógica de solidariedades contemporâneas amparadas pela textura das condições fronteiriças. Assim, o romance *Amrik* torna-se exemplar da estética da movência cuja memória aponta para dentro e fora da geografia ocidental e oriental. A estrutura da obra é bem singular: onze partes nomeadas como pista para o leitor desvendar os segredos das personagens em deslocamento pelos territórios libanês e brasileiro.

A narradora do texto é Amina, estrangeira libanesa que migra para os Estados Unidos e, finalmente, para o Brasil, à procura de fazer companhia ao seu tio, o conterrâneo Naim. Os espaços da ação são o Líbano, os Estados Unidos e o Brasil, geografias físicas e simbólicas onde Amina e Naim expandem as redes de cooperação com outros agentes culturais como Jamil, Maimuna, Farida, respectivamente pais e avó da narradora. O tempo narrativo vivido pelas personagens é o século XX, flagrando a cena dos fluxos migratórios como desdobramento das temporalidades móveis e simultâneas conjugadas pelo sujeito migrante contemporâneo.

Livro de não mais de 200 páginas, *Amrik* contém títulos introdutórios em cada página de acordo com o assunto e é capaz de nos fazer sentir como se estivéssemos exilados do Líbano, procurando no Brasil algum tipo de refúgio disfarçado de lar. Amina, que é obrigada a acompanhar o tio cego e fugitivo dos mulçumanos por questões religiosas, parte para a América (*Amrik*, com sotaque árabe).

Em *Amrik*, figuram-se questões globais como exílio, migração, consequências de guerras, globalização, culturas e também questões internas e interpessoais, como a alteridade, nacionalidade, nosso comportamento diante ao outro e ao desconhecido. Amina constrói uma dupla nacionalidade – ou *plurinacionalidade*, se levarmos em consideração a quantidade de culturas que ela obteve contato no amontoado de imigrantes que também habitavam em São Paulo – em pouco tempo. Seus costumes libaneses, tais como a dança e culinária, se mesclaram com a cultura brasileira durante a sua adaptação no país.

Ana Miranda trata da globalização e as misturas culturais na metrópole de São Paulo de maneira muito bem desenvolvida, de forma que esses elementos externos influenciam na desenvoltura interna da personagem. Tais tópicos que Ana Miranda delibera em seu livro *Amrik* são conteúdos bastante discutidos a partir do século XXI, na literatura contemporânea brasileira, onde diversos artistas expõem esses assuntos de supranacionalidade, alteridade e engajamentos sociais; resultados de um século caracterizado pelo movimento e deslocamento.

Indo por essa vereda interpretativa, *Amrik* desenvolve-se a partir da poética da relação entre libaneses posicionados no território brasileiro, figurando o encontro de

vidas múltiplas. O jogo da interação estabelecido pelos de fora e os de dentro, indo na direção do que aponta Julia Kristeva, não busca:

Fixar, coisificar a estranheza do estrangeiro. Apenas tocá-la, roçá-la, sem lhe dar estrutura definitiva. Simplesmente esboçar o seu movimento perpétuo através de alguns rostos disparatados desfilando hoje sob nossos olhos, através de algumas de suas imagens antigas, mutantes, dispersas na história (KRISTEVA, 1994, p. 10).

Por isso, as travessias da estrangeira Amina constituem portos de figuração, onde os lugares do narrar se misturam constantemente, para dimensionar os traços da estrangeiridade que aproxima e distancia o próprio e alheio. Posicionadas nesse limiar da voz de dentro e de fora, o texto de Ana Miranda traz pistas de como o outro se perde e se encontra no deslocamento. Neste mapa literário, desenha-se a jornada de alteridades libanesas e brasileiras, cujas direções cartografam o intercurso de vidas imantadas pelo presságio da importância de desvendar o outro de si, para expandir a cadência dos limiares interculturais. Abrindo as paisagens do encontro para o processo de travessias dentro e fora do imaginário brasileiro, o texto de Ana Miranda testemunha as experiências das relações entre o eu e o outro, projetando percepções de relações interpessoais, amparadas na estética da tradução cultural.

Ao narrar o interlúdio das tensões do encontro, a escrita de Miranda cartografa a visão que o estrangeiro lança sobre ao caráter híbrido da cultura brasileira. Através da recolha dos vestígios desse mundo feito de mediações culturais, a narradora Amina caminha por zonas de interação, onde são fecundadas infinitas redes de alteridade, aportando no território da cultura própria e alheia para desenhar o mapa simbólico da descoberta de si e do vir a ser outro.

Os lugares de narrar o próprio e alheio de Amina testemunham desvios para habitar o espaço zonal da heterogeneidade do encontro consigo mesma e o outro libanês e brasileiro. Destarte, mundos são reconectados e os tempos são redefinidos pelo ritmo das cartografias e tranças do outro na poética da relação traduzida pelos narradores de dentro e fora do imaginário intercultural.

Em *Amrik*, figura-se, portanto, o outro no limiar dos fluxos migratórios de falas ambíguas que rasgam a capa da superficialidade do estereótipo, com vistas a riscar outros itinerários, onde o traço fecundante esteja imantado pela consciência paradoxal da diferença e alteridade.

os mascates se tornaram perigosos sujos traiçoeiros ambiciosos usuários, Pettola a culo cacala dizem que levamos faca escondida na bota mas nem bota usamos bota, que somos turcos mas não somos turcos, que somos ladrões feito os ciganos, fazemos orgi noturna raptamos crianças, sujamos as ruas deles, dependuramos roupa na janela nas varas de bambu mas isso fazem as chinesas [...] fazemos mesmo umas coisas erradas mas não somos o que eles pensam, libaneses são limpos, cultos, temos a Université dos jesuítas e a Universidade Americana, sabemos falar inglês grego francês, sabemos ler escrever, inventamos álgebra astronomia matemática, os algarismos arábicos o alfabeto [...] (AMRIK, p. 52)

Entendida a configuração da alteridade estrangeira em *Amrik*, passemos, então, à análise da obra *Hanói*, da escritora Adriana Lisboa, que aborda reflexões existenciais

do ser introduzidas, principalmente, pelos personagens de David, 32 anos, e Alex, 22. A história de amor contada no livro é cercada de questões de cunho social, uma vez que a obra focaliza o hibridismo na nacionalidade dos personagens: ela, descendente de mulheres vietnamitas e ele, descendente de um pai brasileiro e mãe mexicana, acabam por terem seus destinos traçados na cidade de Chicago, em Illinois, espaço onde dá-se a narrativa.

Com a voz na terceira pessoa variando entre pontos de vista de David e Alex, nos é apresentada a história diversa dos protagonistas e vemos, então, o caminho trilhado separadamente que os levou ao encontro entre si e o corolário proporcionado. Alex é mãe solteira que concilia o trabalho na loja de Trung, também vietnamita, e a faculdade. Sua mãe e avó preferem a cidade pequena e, por isso, Alex mora sozinha com seu filho Bruno, uma criança de 4 anos que adora basquete devido à influência daquele que ele acredita ser seu primo (e é, na realidade, o seu pai). O pai de Bruno mantém uma relação distante com o filho, pois o caso secreto que tivera com Alex colocaria seu casamento em risco, e isso dá à Alex a solidão em sua autonomia materna. Além de formar-se e focar em seu filho, Alex não possui tantas expectativas futuras, especialmente no quesito amoroso. Isso deve-se ao fato de ela ainda ser apaixonada pelo pai de Bruno, a quem conheceu durante o Ensino Médio, nas aulas de Educação Física.

Ademais, ao redor de Alex, temos sua mãe Houng, sua vó Linh, e seu patrão Trung. Os três que vieram do Vietnã para Chicago após A Guerra do Vietnã, da qual o livro faz diversas referências, formam, junto com Bruno, a família de Alex. Isso até que David apareça na loja em que ela trabalha e eles construam uma relação amigável que aos poucos evolui para um outro sentimento. David é trompetista, possui uma grande paixão com a música e descobriu recentemente que tem glioblastoma multiforme (conhecido também como tumor cerebral), de forma que lhe resta apenas alguns meses de vida.

Dessa forma, no processo de aceitação da doença, decide se demitir do trabalho em uma loja que há tempos despreza, vende seus móveis e bens materiais preciosos e se despede das poucas pessoas que retém em sua vida, porém, nessa sessão de desapego, é fisgado por Alex, a balconista de uma loja de produtos orientais, mudando o rumo de seus meses.

Em David, especialmente, temos o aspecto de vida e morte tratado de forma bruta e crua. Vemos a negação, o medo, o desespero, a solidão, o processo de aceitação, a esperança, a conformação. David não dispõe de uma família vasta e próxima e nem de um grupo diverso de amigos. Sua mãe, mexicana, o abandonara ainda criança, e ele não mantinha contato com a família do pai, uma vez eles moravam no Brasil. Sua ex-namorada, Lisa, o largara porque o personagem é inerte em relação aos seus problemas e ao seu futuro.

A morte parecia muito mais estranha: como é que aquilo que era se torna o que não é mais? Como é que uma pessoa, um bicho ou mesmo uma planta com que

você convivia, que durante um tempo se esforçou para construir uma existência em torno de preferências, incapacidades, intolerâncias, ciclos, como é que tudo isso se retirava do universo em um instante? (HANÓI, p. 123)

David, então, encontra-se sozinho, com a companhia apenas de seu cachorro e seu trompete. Até entrar em uma loja aleatória de artigos orientais e conhecer Alex, com quem logo desenvolve uma afinidade. A intimidade cresce a cada encontro, ao ponto de se considerarem família; David desenvolve amizade também com Trung e até mesmo com Bruno, um sentimento genuíno que não se deixa afetar pela marcação limitada dos dias restantes no calendário cerebral de David.

Temos dois fatores bastante presentes no decorrer da história: a importância da música e da estrangeiridade. A junção das culturas latinas e orientais em um romance contemporâneo como *Hanói* promove a diversidade e representatividade de etnias pouco abordadas, fazendo referência de cunho social e histórico, como quando descreve a transição de David e sua família brasileira para Chicago ou com histórias da época da Guerra do Vietnã e as consequências do acontecimento para com os vietnamitas.

Trung e Huong, a mãe de Alex, se entendiam. Trung e Linh, a avó de Alex, se entendiam. Os três eram irmãos que a guerra havia reunido dentro de um buraco, um fosso. Lá em cima havia luz e ar puro, mas não era para eles. [...] Na guerra, todos perdem, todos esgarçam sua humanidade para que a ideia de uma violência extrema caiba ali, e depois o que fazer com os trapos? Depois os trapos grudam na sua pele como se fizessem parte dela. Como se de fato uma chuva de napalm tivesse caído sobre você. E se você não morre, nunca mais terá como tirar a guerra da própria pele. (HANÓI, p. 45-46)

Singelamente, “Hanói” expõe um leve choque de realidade ao tratar desses assuntos que carregam uma bagagem pesada em si pela responsabilidade que o autor deve ter com a veracidade dos acontecimentos e a sua representação, algo muito bem manuseado por Lisboa, que obteve conhecimento de tais experiências ao trabalhar com um grupo de refugiados em Denver.

A cidade Hanói se torna o último anseio de David, que deseja visitar a cidade da família de Alex antes de falecer. Alex se voluntaria para acompanhar David, considerando que este se encontra fragilizado diante de uma doença que não tem cura e ela mesma nunca visitara o local de onde reside o seu passado. Ao final, a breve história de amor que durou meses e reverberou limites temporais e geográficos é imortalizada na capital de Vietnã e nas escrituras de Adriana Lisboa.

Em *Hanói*, a figuração do estrangeiro realiza-se através da releitura do lugar no mundo das personagens Alex e David – sujeitos deslocados que migram para além da geografia física. Como lugares de interconexão de corpos, memórias e heterogeneidades, o texto de Adriana Lisboa trata da condição de estrangeiros que carregam, em si mesmos, o outro. Os percursos dos estrangeiros Alex e David abraçam a lição de que:

Eu olho o Outro – mas a imagem do Outro veicula também uma certa imagem de mim mesmo. É impossível evitar que a imagem do Outro, a nível individual

(escritor), coletivo (uma geração), não surjam também como a negação do outro, o complemento, o prolongamento do meu corpo e do meu próprio espaço (PAGEAUX, 1996, p.61).

Ao adotar esse procedimento de escrita, Hanói gravita em torno da concepção de que “*O estrangeiro é o outro rico de conteúdo para diálogos e trocas, livre das oposições antagônicas, só será possível com a desconstrução do conceito de nação e fronteira geográfica em termos culturais*” (BERND, 2007, p. 250). Em *Hanói*, o movimento em direção ao registro do que particulariza, solidariza e fricciona os imaginários transporta a senha de acesso ao portal das figurações das mobilidades dos saberes, práticas e contatos recolhidos da travessia pela fronteira de alteridades múltiplas.

Mais ainda, inscrito na estrada de repactualizações embaladas pelo mapeamento de vozes plurais, *Hanói* estampa itinerários híbridos e vidas nômade que (re)escalam as muralhas do tempo pedagógico, para registrar, performatizando, o encontro de vidas cujas saliências identitárias escorregam pelas brechas do olhar que cartografa traços da paisagem brasileira, americana e vietnamita.

Do (des)encontro entre fronteiras, *Hanói* forja-se a partir da poética da relação, promovendo o colóquio disjuntivo de latitudes reposicionadas, para além da viagem à própria geografia, trançando múltiplos (e)ventos da polifonia da diferença disseminada entre espaços dialógicos, cujos atritos com o outro chancelam o mapa da alteridade estrangeira na territorialidade literária de Adriana Lisboa.

Conjugando uma mirada crítica centrada no olhar vertical e horizontal, Amrik e Hanói testemunham a configuração do percurso errante, nômade, transfronteiriço e intercultural de personagens conectadas à textura de mobilidades subjetivas, culturais e literárias.

De maneira singular e diversa, as escritas de Ana Miranda e Adriana Lisboa estampam paisagens transnacionais, indicando como muitos lugares de cultura foram apagados da memória do contato entre os continentes. Essas geografias simbólicas do encontro ajudam a montar um quadro dos deslocamentos, em escala mundial, aquecendo o fluxo representacional de como o estrangeiro interfere na (re)constituição do imaginário dos diálogos transfronteiriços, ampliando o espectro de atuação simultânea do atravessamento entre culturas.

Num cenário em que tudo se desloca, tudo muda de lugar e que as mobilidades culturais testemunham a dinâmica do pensamento da errância, os dois romances permitem ao comparatista embrenhar-se no prazer de traduzir a alteridade móvel, vasculhando a zona do imaginário da narrativa para mapear as dicções da voz, o silêncio da passagem, a poeira do olhar, a reticência do eu e a fratura da homogeneidade.

Por sua vez, o olhar daquele que examina o texto literário e o olhar deste último se encontram na zona da palavra estrangeiro. Um é estranho ao outro, mas, principalmente, ambos são estrangeiros a si mesmos, localizando-se comparatista e texto na filigrana da estrangeiridade do jogo da mediação entre uma multiplicidade de percepções.

Ao esticar redes contactuais, *Amrik* e *Hanói* testemunham, enfim, a força das interações de histórias locais e projetos globais estabelecidos entre libaneses, americanos, mexicanos, vietnamitas e brasileiros, figurando o trânsito intersemiótico, cultural e estético desenhado na trajetória de personagens cuja meta primária é aprender a experimentar as marcas da diferença. Por tal via de mão dupla, a poética da alteridade estrangeira é uma forma de mapear as zonas de interação, dando volume à atmosfera dos encontros transculturais na narrativa brasileira.

CONCLUSÕES

Ficando no objetivo de mapear a cartografia da alteridade em Ana Miranda e Adriana Lisboa, a presente pesquisa traz como conclusões: 1) *Amrik* e *Hanói* são obras que tratam da mobilidade cultural, estética e interplanetária, figurando, especialmente, a migração da alteridade libanesa, americana, vietnamita e brasileira como zonas de solidariedade que fricciona os imaginários ocidental e oriental; 2) O deslocamento da alteridade libanesa, americana e vietnamita pela comarca brasileira frisa a cena das triangulações em torno da língua, espaço e imaginário; 3) A poética da alteridade, finalmente, nasce da experiência do movimento entre as fronteiras da cooperação entre o próprio e alheio das culturas. Sendo assim, a principal discussão estabelecida abraça o horizonte da premissa de que urge observar o contexto de figuração do estrangeiro como espaço de solidariedade em que o encontro com o outro serve de senha interpretativa para dimensionar o traço inconcluso das redes literárias e sua (inter)comunicabilidade teórica, crítica e estética.

REFERÊNCIAS

ABDAJA JUNIOR, Benjamim. **Literatura comparada e relações comunitárias, hoje**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

_____. **Poder simbólico e comunitarismos: fluxos ibero-afro-americanos**. In: JOBIM, José Luis. Sentido dos lugares. Rio de Janeiro, ABRALIC, 2005.

_____. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural**. São Paulo, SENAC, 2002.

_____. (Org). **Margens da cultura: mestiçagens, hibridismos & outras misturas**. São Paulo, Boitempo, 2004.

BERND, Zilé. **Dicionário de figuras e mitos literários das Américas**. 1.. ed. PORTO ALEGRE: EDITORA DA UNIVERSIDADE/UFRGS E TOMO EDITORIAL, 2007.

_____. **Identidades e estéticas compósitas**. Porto Alegre Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. **Dicionário de mobilidades culturais: percursos americanos**. Porto Alegre; Literalis, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LISBOA, Adriana. **Hanói**. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2013.

MIRANDA, Ana. **Amrik**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na encruzilhada: ensaios de Literatura Comparada**. Org. Marcelo Marinho et al. Frederico Westphalen, RS; URI, 1996.

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre a arte e literatura**. Trad. Moacir Wernech. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

REMAK, Henry H.H. **Literatura Comparada: definição e função**: In: COUTINHO, Eduardo F. CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro, Rocco, p.175-190.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Reflexões sobre o exílio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MATERIAIS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Carlos Eduardo da Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE .
Recife – PE

Cristina Corral Esteve

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
Recife – PE

RESUMO: A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, referenda uma educação que desenvolva a capacidade crítica dos alunos de modo que consigam realizar suas atividades diárias. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, reafirma a oferta de uma educação que prepare os alunos para viver em uma sociedade onde a produção de textos escritos tem o poder de reivindicar direitos políticos e sociais. É por isso que levando em consideração os dias atuais, com a necessidade de formar alunos capazes de exercer a cidadania – que significa fazer com que tenham consciência de seus direitos, sejam políticos ou civis, e consigam reivindicá-los –, a aprendizagem da escrita através dos gêneros textuais entra como uma possibilidade para alcançar tais objetivos. Nesse sentido, este trabalho visa, tomando como ponto de partida os documentos oficiais para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE, assim como os supras citados, fazer propostas

didáticas de aprendizagem de gêneros textuais que possibilitem aos alunos lograr êxito nas suas ações nas diferentes esferas sociais. Para tanto, pretendemos fazer algumas abordagens prévias que consideramos necessárias para uma maior compreensão das propostas aqui apresentadas. De esta forma, queremos contribuir com o ensino de gêneros textuais na modalidade escrita nas aulas de ELE, ao considerar que as aulas de língua estrangeira podem ser também um espaço fundamental para conseguir objetivos além da competência linguística.

PALAVRAS-CHAVES: Documentos Oficiais; Formação Cidadã; Ensino de ELE; Ensino de Gêneros Textuais Escritos.

ABSTRACT: The Constitution of the Federative Republic of Brazil, 1988, refers to an education that develops the critical capacity of students so that they can carry out their daily activities. Likewise, the 1996 Guidelines and Bases of the National Education Act (LDBN) reasserts the provision of an education that prepares students to live in a society where the production of written texts has the power to claim political and social rights. That is why, taking into account the present time, with the need to train students capable of exercising citizenship - that is, making them aware of their rights, be they political or civil, and able to claim them -, writing

through textual genres becomes a possibility to achieve such goals. In this sense, this essay aims to make the official documents for the teaching of Spanish as a Foreign Language – SFL a starting point, as well as the aforementioned ones, so as to offer didactic proposals for the learning of textual genres that enable students to succeed in their actions in different social spheres. Therefore, we intend to make some previous approaches that we consider necessary for a better understanding of the proposals made. In this way, we want to contribute to the teaching of textual genres in the modality written in SFL classes, considering that foreign language lessons could be also an important space to obtain objectives beyond linguistic competence.

KEYWORDS: Official documents; Citizen Training; Teaching IT; Teaching of Written Genres.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho, baseado nos documentos oficiais para o ensino de ELE, é apresentar duas propostas didáticas para a aprendizagem de gêneros textuais. Para tanto, pretendemos fazer algumas abordagens prévias que consideramos necessárias para uma melhor compreensão das propostas feitas. Assim, este trabalho é dividido em três partes para que o entendimento seja claro e explicativo.

Na primeira parte, fazemos um levantamento dos documentos oficiais que nos garantem o ensino da língua estrangeira de maneira geral nas escolas de nível básico. Estes documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e os Parâmetros Curriculares da Língua Espanhola - Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2013). Nesse sentido, explicamos como cada um deles lida com o ensino da produção escrita através das concepções de linguagem e texto que cada um apresenta. Dessa forma, buscamos citações onde expressam esse pensamento na medida em que também dão lugar a práticas para uma formação cidadã.

Na segunda parte, trazemos algumas concepções teóricas de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Cassany (2012) sobre os gêneros textuais e também algumas considerações sobre o ensino. Para esses teóricos, os gêneros textuais são utilizados pela sociedade em diferentes campos sociais, melhor, em diferentes esferas sociais. Cada um delas usará algum tipo de gênero para atingir seus objetivos. Nesse sentido, sendo os alunos participantes de diversos contextos sociais, como, por exemplo, reunião, sala de aula, entre outros. Assim, a escola tem que prepará-los para se envolverem nesses contextos de que venham desempenhar uma comunicação efetiva. Desta forma, é necessário ter uma atenção para que o ensino seja uma forma de garantir que os alunos alcancem seus objetivos tendo os gêneros como instrumento tanto para isso quanto para uma educação cidadã.

Na terceira parte, sugerimos algumas propostas didáticas para trabalhar com alunos do ensino médio que é nossa direção de estudo. Por isso, procuramos levar

em conta as diretrizes dadas nos documentos citados acima, mas também buscamos desenvolver propostas que tenham relação com o novo contexto social, no qual os alunos estão atualmente inseridos.

2 | OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE

Já faz algum tempo que os documentos oficiais correspondentes ao ensino de língua estrangeira ou, mais especificamente, de língua espanhola, exigem uma mudança de perspectiva com respeito ao trabalho com os gêneros textuais escritos em sala de aula. Eles reconhecem que o ensino de língua é muito mais que ensinar técnicas de comunicação escrita, pois até estas pedem um entendimento de todo um contexto de uso, como também da função textual que será produzida. De esta forma, novas práticas pedagógicas acerca do ensino de gêneros textuais são exigidas por partes dos professores para poder fazer que os alunos consigam ter condições para realizar uma adequada comunicação.

Foi tomando esta nova perspectiva para o ensino de gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira que os documentos oficiais, tais como, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000), las Orientações Curriculares para O Ensino Médio (2006) y los Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2013), buscaram e buscam orientar os professores para mudar a concepção de que ensinar aos alunos a produzir textos é somente passar normas gramaticais e está tudo pronto. Por isso, “não admite a reduzir o ensino de língua estrangeira somente às normas gramaticais” (BRASIL, 2000, pág. 26). Assim, estes documentos abrem caminhos para novas propostas de ensino de gêneros textuais escritos.

Todavia, vê-se que o ensino regular ainda realiza um ensino de língua estrangeira estritamente levando em consideração os aspectos gramaticais da língua. Por isso que “a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da língua estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais, os culturais)” (BRASIL, 2006, pág. 90). Entretanto, para compreender a concepção de que ensinar aos alunos a produzir diferentes gêneros textuais para participar de distintos contextos sociais como parte integrante para o exercício da cidadania, que é um dos objetivos da educação, torna-se necessário ter outra postura em sala de aula diante da tarefa que deve ser feita. Neste sentido, a produção escrita entra como um ato significativo que busca preparar os alunos para atuar em distintos espaços sociais.

Desta forma, os três documentos citados ressaltam que é necessário proporcionar aos alunos um ensino de língua que vá mais além, que os prepare para viver em diferentes situações que são mediadas pelos gêneros escritos, uma vez que vivemos em uma sociedade onde a escrita é uma forma de poder. Desta maneira, a

responsabilidade de oferecer um ensino que desenvolva a capacidade, bem como a competência de produzir textos entendendo suas funções, ideologias, contextos de uso, se faz necessário para que não sejam excluídos de determinados contextos sociais. Isso significa levá-los a compreender que os gêneros textuais fazem parte de todas as esferas humanas na sociedade, pois também é uma forma de legitimar uma posição social

Assim, “o ensino de língua não pode ser traduzido em frases, vocábulos ou expressões para comunicação” (GRIGOLETTO, 2003 apud BRASIL, 2006, pág. 133). Pois, como sabemos, existem elementos que estão incorporados a língua e que os alunos têm que entender como a ideologia, por exemplo, está inserida em um determinado texto que foi produzido. É por isso que a mudança de concepção de língua abordada nos documentos oficiais é imprescindível, porque busca formar cidadãos que participem da vida pública através dos textos escritos e que entendam como eles funcionam.

É com esta linha de pensamento que os documentos oficiais abordam o trabalho com os gêneros textuais, quer dizer, como uma atividade que proporcionará a imersão dos alunos na atividade estética de produção textual. Por isso que o ensino de língua estrangeira tem que sair da abordagem apenas gramatical da língua. Em outras palavras, deixar de reduzir a língua somente a uma parte constituinte dela, a gramática, enquanto que as outras partes a compõem ficam excluídas. Buscando mudar essa prática pedagógica em sala de aula, os documentos oficiais também levantam a importância de criar a consciência nos alunos de que os textos escritos fazem parte das atividades sociais, da sociedade.

Desta maneira, tomam

o desenvolvimento da produção escrita de forma que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor de palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade (BRASIL, 2006, pág. 125).

Um ponto que é ressaltado nesta citação sobre a produção escrita, é ensinar língua a partir da realidade dos alunos, quer dizer, de seu contexto social para que faça sentido todo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que isso facilitará a interação entre os participantes. Pensando nisso, também é recomendado que se trabalhe gêneros textuais que fazem parte da vida social dos alunos sem esquecer os que, mesmo não fazendo diretamente parte da sua realidade, são importantes para sua vida. Em outras palavras, para se inserir em outros âmbitos que os utilizem.

Assim, os alunos ficarão atentos para os gêneros textuais escritos que circulam em seu contexto social, porém também estarão atualizados acerca daqueles que não circulam. Entretanto, ressalta-se a necessidade de estudá-los, seja por ser necessário para sua vida profissional ou pública. A medida que isso vai ganhando entendimento por parte de todos, as práticas historicamente construídas que entendem a língua

somente levando em consideração os aspectos gramaticais serão desfeitas; ou seja, anuladas por outras que compreendem a língua como um objeto em movimento, que muda assim como suas formas de materialização.

Neste sentido,

reconhecer a concepção de que a língua se atualiza sob a forma de textos, que se concretizam em diferentes gêneros, circulam em diferentes suportes materiais, atendem a diferentes setores da atividade social e preenchem diferentes funções sociodiscursivas (Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2006, pág. 17).

Desta forma, busca-se, através desta concepção de língua, mudar não somente a ideia de como devemos lidar com a língua, mas também a forma de concebê-la; quer dizer, como ela se manifesta em suas diferentes formas na sociedade. Portanto, isso também implica, desse modo, executar um ensino para o exercício da cidadania como é recomendado na LBDN/96, onde temos dispositivos legais para realizar esta prática pedagógica. E foi com esta lógica que o ensino de língua buscou a inclusão dos gêneros textuais desde as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000), por entender que sua aprendizagem faz parte da formação daqueles que precisam da forma escrita para agir, atuar, os cidadãos.

Desta feita, “o estudo relação língua e discurso não só trará benefícios para o trabalho de leitura e produção de textos, mas também para que as disciplinas de língua cumpram com sua finalidade na formação educativa integral do cidadão” (SERRANI, 2005 apud Secretária de Educação de Pernambuco, 2013, pág. 20). Com isso, a postura que deve ser adotada para buscar concretizar uma formação integral, no sentido de levar os alunos a entenderem os processos sociais e como estes se relacionam com os textos escritos, é aquela que entende tais textos como uma ferramenta que possibilita inserir as pessoas em diferentes contextos e também descrever a verdade.

Todavia, para os documentos oficiais, os gêneros textuais escritos são uma prática social que busca a produção de sentidos, seja para uma comunidade específica ou para uma ação. Assim, a circulação destes no meio social sempre estará orientada para construção de sentidos. Neste sentido, ensinar a produção dos gêneros textuais aos alunos, como recomendam os documentos citados, não é somente dizer que eles existem. Para tanto, é necessário fazer uma explicação sobre os aspectos extralinguísticos que também mantêm seu uso.

De modo geral, vemos que os documentos oficiais estão sempre sendo modificados pelas instancias responsáveis para que haja uma articulação com as práticas docentes que, de certa forma, buscam estar conectadas com os contextos sociais dos alunos. É, por isso as instancias oficiais dos três sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, procuram os estudos mais atualizados dos conteúdos que são abordados em toda Educação Básica para contribuir, de forma mais efetiva, com as práticas docentes. Desta forma, hoje, por mais que ainda seja considerado

mínimo, existe um esforço por parte destas instancias para modificar a perspectiva de ensino de língua estrangeira.

3 | ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E SEU ENSINO

Os gêneros textuais, como foi abordado no tópico anterior, fazem parte da vida humana e se manifestam de diferentes formas em distintas situações dependendo do contexto em que serão utilizados. Neste sentido, tanto Bakhtin (1997) como Marcuschi (2008) abordam como as diferentes esferas sociais pedem distintas produções textuais para alcançar objetivos distintos. Por isso, os documentos oficiais destinados ao ensino de língua espanhola afirmam que o ensino dos gêneros textuais tem de estar articulado com as situações em que os alunos participam.

Para Bakhtin,

riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve fica mais complexa (1997, p. 280).

Ou seja, todas as atividades da vida humana estão relacionadas com a língua que, intrinsecamente, também estão articuladas com a produção textual, sendo esta manifestada através dos gêneros do discurso. Concordando com este pensamento, Marcuschi (2008) traz que as pessoas sempre recorrem a algum gênero textual para realizar suas atividades diárias que pedem uma compreensão sobre o texto que será usado.

Corroborando com esta prerrogativa, Bakhtin (1997) afirma que os gêneros textuais são nossa gramática social, uma vez que é através deles que conseguimos organizar as produções textuais e também é feita a identificação. Daí que consideram estes uma atividade diária que as pessoas fazem permanentemente em suas vidas, uma que vez estão recorrendo a alguma produção textual para buscar concretizar suas ações. Assim sendo, temos em conta que, por meio do que foi exposto, os gêneros textuais sempre participaram e participam da vida humana, tendo em vista seu caráter de está inserido nos diferentes contextos sociais.

Desta forma, nos dias atuais, não pode ensinar a língua sem pensar em fazer uma abordagem sobre a importância dos gêneros textuais na vida das pessoas. É por isso que documentos oficiais como as OCEM (2006), por exemplo, levam sua aprendizagem como um exercício de cidadania e é por isso que as escolas não podem deixar de trabalhar com os alunos. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que não pode, em seu ensino, desconsiderar certas questões como Marcuschi (2008) traz, como, por exemplo, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade e informação. Estes são elementos que estão nos gêneros e que devem ser pensados quando se está ensinando.

A intertextualidade, de um modo geral, é a presença de outros textos indiretamente

no texto que está sendo escrito. Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma que “a língua elabora os meios para incluir na palavra outra de maneira mais refinada e ágil a epílica e o comentário do outro”, ou seja, existem diferentes formas de incluir outros textos dentro do qual está sendo produzido de modo que, as vezes, não são percebidas. Por essa razão, estarão sempre fazendo uma retomada.

Para que um texto atinja seu objetivo, é necessário que seja aceito, seja pela instituição social à qual ele será endereçado, seja pela pessoa, etc. Desta forma, é necessário ter em mente, para além outras questões, o público que receberá este texto. Nesse sentido, a aceitabilidade está relacionada a uma série de questões que vão, de certa forma, além da escrita do texto, uma vez que ela pede, não apenas uma boa estrutura, mas uma compreensão ativa do público que terá contato com ele.

Outra característica que está no processo de elaboração de gêneros textuais é a intencionalidade. Esta, de certa forma, orienta toda a produção do texto, uma vez que a intencionalidade está relacionada à estrutura do texto. Ou seja, a intencionalidade de escrever um artigo científico, por exemplo, é para a disseminação do conhecimento. Nesse sentido, esta será a intenção do texto produzido. Esta também direciona o objetivo de escrever os gêneros textuais para certos ambientes sociais.

Além dessas, temos as informações que estão presentes para dar mais coerência ao que está sendo afirmado ou discutido. Desta forma, todo o texto deve ter informações presentes para que o leitor não fique sem saber, de certa forma, o que está sendo discutido. A informação, no texto, também dá riqueza para a produção textual, uma vez que consegue estruturar a informação antiga com a nova para que possa, assim, fazer uma conexão entre ambas. Assim, a informação presente, como abordado por Marcuschi (2008), é relevante na medida em que ajuda a entender e discutir mais sobre o que está sendo escrito. Nessa perspectiva, os tópicos que foram abordados antes, em certa medida, estão conectados para que o gênero textual possa fazer sentido.

Ao mesmo tempo em que os gêneros textuais participam das relações sociais em diferentes esferas da sociedade, eles também servem, como afirma Marcuschi (2008), como um sistema de controle social. Isso significa que as ações que são orientadas pelos gêneros textuais são, de certa forma, um modo de controlar todo o processo de interação, uma vez que uma determinada forma de produção de um texto é imposta socialmente. Essa imposição ocorre ou está relacionada ao poder social que uma pessoa possui. Por exemplo, quem pode falar em um congresso de uma universidade, em uma escola, dentro do congresso nacional? São ações em que os gêneros textuais são usados para expressar uma ideia ou um pensamento, mas também uma forma de controle social.

Assim, isso também acontece porque as instituições sociais regulam as atividades humanas para que elas não saiam de seus domínios, uma vez que, para elas, causariam uma desorganização. Desta forma, são feitas produções escritas organizadas em uma estrutura que pode ser conhecida por todas as outras instituições que fazem parte da

sociedade. Isso acontece, principalmente, nas instituições governamentais, uma vez que são, em certa medida, representantes do Estado que buscam regular as ações das pessoas na sociedade.

Por outro lado, esses gêneros são produtos da sociedade repletos de pensamentos e posições, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Desta forma, os professores, quando vão selecionar o tipo de texto para trabalhar com os alunos, devem pensar sobre essas questões que também estão diretamente relacionadas às instituições sociais presentes na sociedade. Assim, quando pensamos em questões como essas, devemos sempre levar em consideração o lugar de origem do gênero, uma vez que ele representa os participantes do discurso.

Não devemos esquecer que, por ideologia, Cassany (2012) entende qualquer posicionamento individual ou coletivo, desde a política (direita/esquerda) até os gostos pessoais. Desta forma, os textos que se manifestam através dos gêneros textuais sempre terão uma posição social que exerce algum poder político sobre alguma coisa. Portanto, este autor destaca, novamente, a importância de escolher textos considerados relevantes para a vida dos estudantes e afirma:

Las comunidades contemporáneas, que buscan la democracia y la justicia, aspiran a erradicar la violencia y a resolver sus diferencias con el dialogo y la negociación, con sus respectivas ideologías. En este sentido, leer y escribir son las armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan el mundo, para acceder a los recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes. Nuestra identidad individual y social depende del poder que ejerzamos y éste, en parte, en una comunidad letrada, deriva de las prácticas letradas que conseguimos dominar y de la pericia con que lo hagamos (CASSANY, 2012, p.129-130).

Ou seja, na sociedade em que estamos submetidos, saber escrever em textos diferentes faz com que as pessoas executem suas atividades. Além disso, conseguem dizer de onde estão escrevendo, posicionando-se diante das notícias, instituições etc. Isso acontece tanto com os gêneros textuais analógicos e digitais, todos eles têm uma ideologia que mostra de onde eles falam e para quem eles falam. Portanto, temos que ter uma criticidade contra essas produções que estão circulando na sociedade. Como também ele nos diz, é importante que uma pessoa consiga escrever porque isso faz parte de sua vida cívica. Nesse sentido, a escola não pode negar aos alunos o trabalho com a escrita que está vinculado aos gêneros textuais como destacado por Marcuschi (2008) e Cassany (2012).

Ainda sobre o aprendizado da escrita para exercer o exercício da cidadania esse último autor traz:

La única manera de ejercer plenamente la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología de los discursos de manera crítica. Se trata de comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras cada texto y de construir reacciones personales, coherentes con nuestros principios e intereses. Esto implica un compromiso con los discursos de la comunidad y una actitud participativa (CASSANY, 2012, p.130).

Assim, a escola tem que assumir o compromisso de fazer com que os alunos

aprendam a escrever e ler, e isso acontece, como trazem os documentos oficiais, pelo ensino dos gêneros textuais sejam eles analógicos ou digitais. Portanto, uma abordagem crítica é necessária, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, para que possam entender de onde vem os textos.

4 | PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NO ENSINO MÉDIO

Levando em conta o que foi abordado nos dois tópicos anteriores, agora, com base nas reflexões feitas, seja através de documentos oficiais ou dos teóricos supracitados, faremos algumas propostas didáticas para trabalhar com produções textuais no Ensino Médio. Desta forma, pretendemos contribuir para que os alunos possam ter autonomia em suas produções escritas. Além disso, como os documentos pedem, onde entendem o trabalho com a escrita de uma aprendizagem para o exercício da cidadania, nosso objetivo é desenvolver a competência da escrita de forma que os alunos alcancem seus objetivos através dos textos feitos.

Assim, pretendemos fazer as propostas para dar suporte para que o trabalho com a escrita seja mais atraente para os alunos, uma vez que buscamos levar em consideração os gêneros textuais escritos que estão mais próximos de sua realidade. Nesse sentido, levando em conta esse requisito, podemos aproximar os alunos de uma produção mais criativa na medida em que eles estarão produzindo algo que corresponda à sua esfera social. A partir disso, esperamos que eles possam fazer as produções mais necessárias para viver na sociedade em que estamos inseridos, tendo em mente que a escrita é uma das suas atividades diárias.

1ª atividade

Turma: 2ª série do ensino médio.

Tema: Criação de cartazes para divulgação dos direitos de participação que os estudantes possuem dentro do espaço escolar, como participação na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP e direitos sociais.

Objetivo: Desenvolver o espírito de consciência coletiva para que todos possam saber quais são os direitos e para que serve a produção de um cartaz.

Metodologia: Aula dialogada com exemplos buscando, ao mesmo tempo, explicar como os cartazes são usados para divulgar e reivindicar algo.

Tempo: 50 minutos (aula 1) + exercício para fazer em casa; 30 minutos (aula 2) + 20 para responder a perguntas; avaliação de 50 minutos (aula 3).

Recursos de ensino: Quadro branco; exemplos de cartazes usados em protesto; uso de laboratório de informática ou computador.

Avaliação: Produção reivindicando um direito ou divulgando-o.

Explicações

Aula 1: Neste momento introdutório, perguntaremos aos alunos o que eles sabem

sobre os cartazes e quais são as formas pelas quais eles são usados na sociedade. A partir disso, apresentaremos alguns exemplos feitos por pessoas que participaram de protestos sociais reivindicando algo. Ao mesmo tempo, mostraremos que eles também são usados para a disseminação de direitos sociais, além de outras formas de uso. Após esse período, como lição de casa, será solicitado aos alunos que assistam a um vídeo (por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=YFvTxJtH4vk>) explicando como criar cartazes e trazer as dúvidas na próxima aula.

Aula 2: Nesta aula, antes dos alunos apresentarem suas possíveis dúvidas sobre os cartazes e também como fazê-los, passaremos o mesmo vídeo da aula (por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=YFvTxJtH4vk>) anterior a fim de maiores esclarecimentos. Após esta exposição, tiraremos as dúvidas dos alunos. A turma será dividida em um grupo de três pessoas e pediremos a eles que façam um cartaz divulgando algum direito, seja civil ou político, para um determinado grupo da sociedade ou para todos em geral.

Aula 3: A avaliação será contínua. Ou seja, desde o início da atividade, na qual eles decidirão o tema do cartaz, até o final, quando cada grupo terá que fazer sua apresentação para a turma. Posteriormente, será solicitado que os outros grupos, em uma folha, atribuam uma nota e expliquem por que, em um pequeno comentário, atribuíram essa nota, assim como os comentários que consideram apropriados. Eles também serão solicitados a compartilhar seus sentimentos com o grupo sobre a criação do cartaz e o que aprenderam.

2ª Atividade

Turma: 3ª série do ensino médio.

Tópico: Produção de uma nota de repúdio.

Objetivos: Fazer com que os alunos entendam o que é e para que serve uma nota de repúdio.

Metodologia: Aula dialogada com exemplos e, ao mesmo tempo, explicando como a nota de repúdio é usada para revelar uma posição, seja de uma instituição ou de um grupo social.

Tempo: 50 minutos (aula 1) + exercício para fazer em casa; 30 minutos (aula 2) + 20 para responder a perguntas; avaliação de 50 minutos (aula 3).

Recursos de ensino: Quadro branco; exemplos de notas de repúdio usadas como protesto e para defender algo; uso de laboratório de informática ou computador.

Avaliação: Produção de uma nota de repúdio que será lida para toda a turma.

Explicações

Aula 1: Daremos exemplos de notas de repúdio sem dizer a que tipo textual pertencem. Depois disso, eles receberão algumas perguntas sobre as características do texto. Somente depois será dito que são notas de repúdio. Ainda, perguntaremos se já leram ou escreveram alguma. Para dever de casa, será solicitado aos alunos assistir a um vídeo explicando como fazer uma nota de repúdio ressaltando suas características e finalidade.

Aula 2: Esta aula será destinada à apresentação de um vídeo através da leitura de uma nota de repúdio feita por um grupo de intelectuais que defendem o direito à educação, bem como seus gastos públicos. Depois, um debate será feito sobre o assunto, bem como sobre a questão abordada. Como lição de casa, os alunos serão convidados, em um grupo de três pessoas, a escolher uma política pública ou social em algum aspecto social e a defendê-la, criando uma nota de repúdio. Antes de chegar o dia da leitura das notas de repúdio, os alunos terão orientações individuais para cada grupo.

Aula 3: A nota de repúdio será lida. Além disso, os outros grupos atribuirão uma nota que será relativa a todo o processo de criação. Por fim, eles comentarão como se sentiram e sua experiência na construção de suas anotações e na correção de seus pares.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente que o ensino da língua estrangeira, de uma maneira geral, como denuncia um dos documentos na primeira parte, foi sempre praticado apenas com uma perspectiva gramatical da língua como se esta fosse o ponto máximo do ensino de línguas, acreditamos, tomando como base os documentos oficiais, que o ensino de línguas é muito mais do que abordar questões gramaticais. Por isso, ainda sentimos nas aulas de língua estrangeira, neste caso espanhol, uma forte prática e formação gramatical da língua. Isso também, em certa medida, aconteceu por causa dos documentos que orientaram as práticas de ensino. No entanto, esta concepção de ensino de línguas deve ser superada e novas práticas devem ser tomadas tendo em vista que nos dias atuais temos outras orientações.

Desta forma, concluímos com o seguinte trabalho que, de acordo com as diretrizes dos documentos oficiais, alcançamos um ensino que tem em seu objetivo uma perspectiva de educação cidadã. Nesse sentido, acreditamos que com os suportes teóricos é possível fazer propostas que busquem colaborar com uma formação que prepare os alunos para produzir textos que fazem parte de sua realidade. Assim, procuramos, tanto quanto possível, aproximar as propostas à vida e o contexto social dos alunos. Nesse sentido, ressaltamos que as propostas podem ser modificadas para uma melhor aplicação tomando como ponto de partida a realidade da escola e o contexto social dos alunos. Desta forma, esperamos uma abordagem em consonância com um ensino que não desconsidere as particularidades de cada contexto escolar, ademais de entender que a realidade dos alunos devem ser levadas em consideração, uma vez que isso contribui para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução feita a partir do francês. Maria Ermantina

Galvão G. Pereira. Editora: Martins Fontes, São Paulo, 1997.

_____, Mikhail. A Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação. Editora: Pedro e João, São Paulo, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume.pdf. Visitado em 05 de Fevereiro de 2019.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Visitado em 18 de Fevereiro de 2019.

CASSANY, Daniel. La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/articl>. Visitado em 12 de Fevereiro de 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. Editora: Parábola, São Paulo, 2008.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco, PE, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal. Visitado em 17 de Fevereiro de 2019.

AS FACETAS DA CONTEMPORANEIDADE. O DIALOGISMO DIGITAL PARA OS ALUNOS: O FACEBOOK E A POESIA VIRAL

Regimário Costa Moura

Universidade Estadual da Paraíba (Residência Pedagógica)

Campina Grande – Paraíba

Ana Cristina dos Santos

Universidade Estadual da Paraíba (Residência Pedagógica)

Campina Grande – Paraíba

Raquel Araújo Luna

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande – Paraíba

Rideusa Caroline Correia do Nascimento

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande – Paraíba

RESUMO: Em constante evanescência, a sociedade ver paradigmas serem derrubados e erguidos rapidamente. Com o avanço da era digital foram surgindo novas faces nos âmbitos sociais; como meios de produção e comunicação, profissões e as necessidades do homem moderno. Essas alterações não se restringem apenas ao mundo tecnicista, o domínio artístico também traz em si essas novidades. Dentro da literatura destaca-se a Poesia Viral, oriunda das redes sociais, essa modalidade literária tem ganhado mais força e ignorá-la significa virar os olhos para a sociedade e seu momento. Baseado nos documentos oficiais, BNCC (2018) e OCEM (2006) propomos o estudo

dessa faceta da literatura contemporânea, que em oposição a maioria das escolas literárias já discutidas em sala, encontra-se próxima do aluno. Mais que tornar-se resiliente a essa nova manifestação é importante trabalhar com as produções através de sua fonte, as redes sociais, pois mais que poesias elas são objetos de discussões, reflexões e apreciação nesse espaço democrático. Fundamentado em Rojo (2012) e em Couto (2014), aliamos esse ensino a utilização do Facebook como ferramenta pedagógica, bem como, respaldando-nos nas concepções de Bakhtin (1997) acerca de gêneros discursivos, propomos fazer do aluno não só um agente passivo do conhecimento literário, mas que ele possa tomar a postura de criador em uma plataforma que transcende os muros escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea. Poesia Viral. Facebook. Ensino.

ABSTRACT: In constant evanescence, society sees paradigms being overturned and erected quickly. With the advancement of the digital age, new faces appeared in the social spheres; as means of production and communication, professions and the needs of modern man. These changes are not restricted only to the technician world, the artistic domain also brings these novelties. Within the literature the Viral

Poetry stands out, arising from social networks, this literary modality has gained more force and to ignore it means to turn the eyes to the society and its moment. Based on the official documents, BNCC (2018) and OCEM (2006), we propose the study of this facet of contemporary literature, which, in opposition to most of the literary schools already discussed in the classroom, is close to the student. More than becoming resilient to this new manifestation it is important to work with productions through its source, social networks, because more than poetry they are objects of discussion, reflections and appreciation in this democratic space. Founded on Rojo (2012) and Couto (2014), we have allied this teaching with the use of Facebook as a pedagogical tool, and, based on Bakhtin's (1997) conceptions about discursive genres, we propose to make the student not only an passive agent of literary knowledge, but he can take the position of creator on a platform that transcends school walls.

KEYWORDS: Contemporary literature. Viral Poetry. Facebook. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Da perfeição métrica presente na literatura clássica na antiguidade aos versos livres que ganharam espaço durante o modernismo; das contradições barrocas expressadas pelo Boca do Inferno às poesias marginais de Chacal; do sentimentalismo exacerbado na lírica ultrarromântica, durante o século XIX, ao parnasianismo dedicado ao resgate da estética helenística também nesse século. Forma, conteúdo, função e todos os outros aspectos relativos ao texto lírico sofreram mudanças de acordo com o seu tempo. Afirmar que a literatura é reflexo do contexto que está inserida, tomando as palavras de Cândido (2006, p.29), “corresponde hoje verdadeiro truísmo”. Assim, mais que as temáticas literárias o suporte que veicula essas obras se transformam junto com a sociedade para adequar-se aos interesses e necessidades coletivas.

Rolos de papiros com os gregos; os cancioneiros medievais, onde foram escritas a mão as cantigas que eram tocadas em festas; livro artesanais e folhas soltas que eram utilizadas durante o regime militar como meio de espalhar textos nevrálgicos contra a ditadura; tal qual, livros publicados por editoras como podem ser visto facilmente na contemporaneidade. Diante essa era digital em que vivemos um novo pilar se ergueu para a divulgação da poética pós moderna, a internet, ainda subestimada por muitos se firmou como meio de acesso a conteúdos antes restritos as páginas impressas, por intermédio de sites e aplicativos mais caminhos são descobertos por aqueles que interagem com a rede.

Segundo dados do 4º trimestre do ano de 2016, o IBGE aponta que 69,3% dos domicílios particulares possuem acesso a internet. Desse montante, 94,2% das pessoas com 10 anos de idade ou mais usam a internet para enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens, que não fosse através de e-mails. Essas funções estão majoritariamente ligadas a aplicativos usados em smartphones, que de acordo o mesmo censo, dos quase 70% que têm acesso a internet, 97,2% utilizam

o telefone móvel celular para tal. Ou seja, tais finalidades supracitadas acontecem prevalentemente por meio de diversas redes sociais como Whatsapp, Facebook, Instagram, dentre outras que executam as atividades destacadas.

Devido ao alto número de acesso, diversos autores contemporâneos utilizam da plataforma para divulgar seu trabalho. Porém, mais que um meio de propaganda, as publicações feitas por eles em redes sociais transformam-se nas páginas de suas obras, as redes sociais são o berço e o *opus* desses escritores. Desse modo, a poesia contemporânea se aproxima mais ainda do mundo que está inserida levando a arte para onde está o leitor, levando para ele as reflexões da sociedade atual que antes se limitavam as páginas dos livros.

Isto posto, o presente trabalho propõe a união entre esses dois mundos para o ensino de literatura: o tecnológico, com o uso das redes sociais facilmente acessadas pelo gadgets eletrônicos utilizados pelos alunos, e a poética contemporânea, através das Poesias virais caracterizadas não só pelo suporte mas também por seus temas e elementos extra textuais. Logo, exporemos as razões para levar à sala de aula essa nova modalidade poética, pois compreender a literatura é conceber o mundo e os olhares que nele estão inseridos.

Ademais, partindo do postulado de Bakhtin (1997) ao considerar que a língua se manifesta por meio de gêneros discursivos e que estes são ferramentas para ocorrer a comunicação, ou seja, servindo a uma atividade dialógica, faz-se necessário colocar o aluno não só como receptor da mensagem como também fazê-lo um produtor do enunciado. Desse modo, além de um conhecedor da literatura contemporânea do meio digital, ele possa assumir o papel de escritor e produzir textos que transpassem os muros escolares, pondo em uma situação que o dialogismo não ocorra entre ele e o professor, mas sim, entre ele e a sociedade. Para tal, além de ferramenta para explorar as novas formas de poesia, as redes sociais sirvam como páginas em branco que os aspirantes a escritores inscrevam sua obra.

2 | A RESILIÊNCIA NA/COM A POESIA VIRAL

Como ecos do modernismo que ganham força à medida que ressoam, a literatura contemporânea traz aspectos surgidos no movimento literário nascido no início do século XX aliados as conjunturas de seu tempo. Uma desses traços é a diversidade de temas, a literatura ganha vozes antes caladas ou com pouca força. A título de exemplo, obras que retratam os desafios enfrentados pela classe feminina, por aqueles que integram o movimentam LGBT ou pelos grupos étnico-raciais tomam espaço e atraem olhares para os problemas antes esquecidos ou ignorados.

Com a pluralidade não só de temas, como expõe Cyntrão (2008), o eu-lírico dos poemas contemporâneos não se restringem unicamente ao masculino ou não explícito, como pode ser observado na história da literatura, o eu-poético feminino e homossexual aparecem com maior frequência e, além do mais, sendo produzidos por

autores que estão inclusos dentro dessa definição.

Resgatando mais uma vez as palavras de Candido (2006):

“Quanto à obra, focalizemos o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela se transmudam em conteúdo e forma [...] lembremos que os valores e ideologias contribuem principalmente para o *conteúdo*, enquanto as modalidades de comunicação influem mais *na forma*.” (p. 40, grifos do autor)

Dessa forma, essa literatura que brota em nossa sociedade não se caracteriza somente pelos anseios existenciais presentes na lírica a séculos junto aos gritos de nichos sociais, que usam a arte como ferramenta de sua luta; ela se destaca pela forma que se apresenta, pelo seu suporte, estamos falando da Poesia viral. O termo que designa as produções que utilizam as redes sociais como Facebook, Instagram, Tumblr ou similares para serem divulgadas e propagadas.

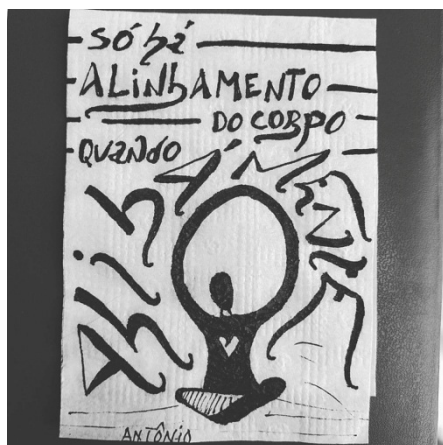


Figura 1. Eu me chamo Antônio

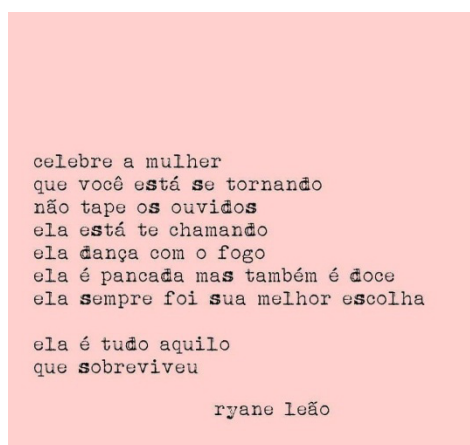


Figura 2. Onde jazz meu coração

Na figura 1, poema da *fanpage* “Eu me chamo Antônio” criada por Pedro Antônio Gabriel, é possível notar uma característica frequente na literatura contemporânea, o uso de elementos pictóricos aliados ao texto verbal. Assim como o Concretismo fez, a literatura que outrora era unicamente expressa por meio dos códigos linguísticos agora traz em si componentes que contribuem para o sentido. Nesse exemplo é visível a antítese entre o verbal e imagético, em que o texto é escrito horizontalmente e a quebra desse ritmo acontece com o último verso arqueado sobre a imagem do humano. Vale ressaltar que a leitura de um texto multimodal, como o poema acima, não se limita as palavras e a tipografia, mas também aos outros constituintes do quadro como na representação do homem sentado junto ao coração desenhado em seu peito que remete a ideia de paz, meditação e tranquilidade.

Por outro lado, na figura 2, o poema da autora Ryane Leão apesar de não conter os recursos visuais destacados anteriormente é possível observar outra característica da contemporaneidade, o engajamento de uma classe, nesse caso a afirmação da postura feminina.

Outro aspecto importante a ser evidenciado é a brevidade que há nas poesias

assemelhando-se eventualmente aos haikais e ao poe-trix, esse último influenciado pelo primeiro que é de origem japonesa, ambos têm como principal marca a utilização de três versos em sua construção. O suporte em que a poesia viral é apresentada ocasionalmente determina as fronteiras dos versos, cabendo ao autor ser conciso, tendo em vista que essas produções são disponibilizadas através de imagens armazenadas nas redes sociais. Em outros casos, como a página “Zack Magiezi”, de autor homônimo que merece ser evidenciado, os limites para a transposição do texto verbal encontram-se em um “suporte dentro do suporte”, como expõe Prado (2016), mesmo fenômeno da página citada, “Eu me chamo Antônio” que transcreve seus poemas em guardanapos.

Apesar da semelhança que possa haver entre essas obras e outras pertencentes a outros movimentos, como a poesia concreta e o próprio modernismo, a estética hoje considerada um marco para a época sofreu resistência antes de se firmar. Oswald de Andrade ao conhecer o futurismo de Marinetti em Paris, com seus versos livres, apresenta ao Brasil seu encanto ao ver essa ruptura com a métrica, mas como destaca Bosi (1975)

“O termo futurismo, com todas as conotações de ‘extravagância’, ‘desvario’ e ‘barbarismo’, começa a circular nos jornais brasileiros a partir de 1914 e vira ídolo polêmico na boca dos puristas. Estes e o leitor médio haviam ignorado ou pôsto em ridículo as inovações simbolistas, como o verso livre, e ainda preferiam Bilac, Vicente e menores.” (p. 373)

3 | O AVANÇO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO: A REDE SOCIAL FACEBOOK

Segundo dados de 2015 do próprio Facebook, cerca de 45% da população acessa a rede social mensalmente. A partir disso, podemos afirmar que certamente muitos adolescentes estão usufruindo dessa ferramenta online, pois ao resgatarmos os dados do IBGE supramencionados sobre o uso de aparelho celular por essa parcela da população e verificarmos os aplicativos mais baixados, por exemplo, no *Play Store* (Loja de aplicativos do sistema operacional Android) podemos notar que quatro dos dez mais baixados estão diretamente ligados ao Facebook.

A popularização da internet fez o indivíduo assumir um novo caráter, pois diferentes de mídias como a televisão, rádio ou jornais impressos em que o consumidor do produto de cada mídia assumia um papel passivo, na internet ele pode encarnar o outro lado da moeda. De acordo com Couto (2008) “O conteúdo deixa de ser produzido pelos profissionais e passa a ser construído e difundido por cada usuário que, ao mesmo tempo, se torna autor” (p. 52).

Destarte, imbuir o aluno da atividade de produzir poesia para ser divulgada, torna-se nada mais que aprimorar o uso que ele faz da internet cotidianamente, pois ao curtir, comentar, compartilhar e, principalmente, publicar em sua linha do tempo ele está sendo um produtor de um conteúdo que o seu público (os amigos adicionados ou

os seguidores de sua página) poderá ver, avaliar e passar adiante se desejado.

4 | COMPETÊNCIAS DO DIALOGISMO VIA POESIA VIRAL

Ao fazer o aluno vivenciar o papel de leitor e produtor em uma mídia digital, o trabalho alcançará seis competências tratadas na Base Nacional Comum Curricular (2018) para a área de língua portuguesa, são elas:

A primeira competência que refere-se a compreensão da diversas formas de linguagens e práticas artísticas para que o estudante possa “explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos” (BNCC, 2018). Textos esses que se configuram como os apresentados anteriormente. Ao compreender e analisar a Poesia Viral, o discente terá a oportunidade conhecer os contextos de uma produção textual e como ela interfere na produção do enunciado, essa que seria a segunda competência.

A construção das próprias poesias leva o aluno a seguinte situação: refletir sobre como utilizará o seu léxico para se fazer entendido e assim como se posicionar sobre um tema, conseqüentemente ela buscará uma forma de se valer como personagem social através do que está produzindo além de usar a maleabilidade da língua para compor sua mensagem, esses aspectos diz respeito a terceira e quarta competência.

A sexta e sétima competência são autoexplicativas para esse trabalho, a primeira concerne à apreciação de diversas formas artísticas e culturais, considerando suas características, enquanto a última, relaciona-se com o aluno e as TDIC, para que ele tenha uma visão crítica e ética das mídias digitais, pois como o próprio documento em questão aponta “[...] é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas [...], mas também interfaces éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.” (BNCC, 2018).

Essas competências presentes na BNCC podem ser visualizadas também no nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) ao destacar

“[...] situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, **digital**, etc -, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...]” (Grifo nosso, p. 32)

No mesmo documento é observado que nos textos produzidos, seja qual for, implicará uma relação dialógica entre o produtor e o público a quem o enunciado se destina, essa noção que é fornecida pelo pensamento do filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin. E nela, que o trabalho com os alunos também se apoiará. Pois em suas produções pode ser constatado os três componentes para a construção de um texto: O conteúdo temático, o modo composicional e o estilo.

Logo, a Poesia Viral que por sua natureza já nasce em um ambiente rico em diversidade, a rede social, conseqüentemente de modo natural outras pessoas teriam

contato com o enunciado criado e dessa forma o dialogismo bakhtiniano seria efetuado. Mas para tal, cabe ao professor o papel de conciliador entre a obra produzida e a obra publicada, ele que apoiando-se nos documentos oficiais guiará a produções escritas dos discentes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor, aluno e sociedade. O primeiro como mediador do conteúdo, aquele que norteará o caminho do conhecimento tácito do aluno sobre a utilização das tecnologias em direção ao estudo literário, a análise da arte, ao saber e a vivência das manifestações contemporâneas. Mas acima de tudo, não silenciar os impulsos artísticos dos seus alunos nem os seus anseios de jogar a luz sobre algo, pois estamos tratando de utilizar um espaço democrático que cada um pode ter sua voz, assim além de contraditório seria reprovável assumir uma postura ditatorial. Logo, cabe ao docente não só o papel de conduzir o conhecimento ou de guiar uma página em uma rede social mas de ser o responsável de formar cidadãos que possam exercer seu papel social.

Os discentes, em que alguma parcela já pode ter tido contato pelo menos uma vez com a Poesia Viral, poderão vivenciar uma mecânica diferente no que concerne as avaliações escolares e os seus textos produzidos. Não será apenas o professor que lerá o escrito, assim como em diversas situações sociais, o enunciado produzido alcançará uma gama que o aluno não tem a dimensão completa, logo, implicará a ele assumir uma postura coesa com suas ideias e ter um comprometimento com o que expressa, tanto na forma quanto conteúdo.

Dessa forma, a sociedade poderá ter pessoas que saibam se posicionar criticamente, que conheçam o valor da arte não só para apreciação mas também como ferramenta engajadora, e acima de tudo, poderá ter contato e desfrutar as manifestações literárias, mesmo que brevemente, de uma nova geração, a geração que formará o futuro de uma sociedade que só tem a ganhar com esses aspirantes a escritores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pesquisa Suplementar TIC**. 2016. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/PNAD_Continua_2016_TIC_relacao_tabelas_pessoas.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o**

Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COUTO, Edvaldo Souza. **Pedagogia das conexões. Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais.** In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.) *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar.* Campina Grande, EDUEPB, 2014.

CYNTRÃO, Sylvia H. **O lugar da poesia brasileira contemporânea: um mapa da produção.** Ipotesi, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 83 - 92, jul./dez. 2008.

EU ME CHAMO ANTÔNIO (2012). Disponível em: <<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/>> Acesso em: 31 de maio de 2018.

FACEBOOK. **45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente.** Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelomenos-uma-vez-ao-mes>> Acesso em: 26 de julho de 2018.

ONDE JAZZ MEU CORAÇÃO (2008). Disponível em: <<https://www.facebook.com/ondejazzmeucoracao/>> Acesso em: 31 de maio de 2018.

PRADO, Márcio R. do. **Faces da literatura contemporânea: o caso da poesia viral.** Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 47, p. 19-47, jan./jun. 2016

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola.** In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. (Orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012

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 978-85-7247-377-4

