Cristiane Navarrete Tolomei
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Paulo da Silva Lima
Wendel Silva dos Santos
Valnecy Oliveira Corrêa Santos
Gérison Kézio Fernandes Lopes
Organizadores

ANAIS
I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS
LINGUAGEM E DIVERSIDADE CULTURAL

8, 9 e 10 de Junho de 2016
UFMA - Campus Bacabal

UFMA Universidade Federal do Maranhão
EDUFMA
FAPEMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

Anais do I Colóquio Internacional de Letras - UFMA/ Campus Bacabal

Cristiane Navarrete Tolomei
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Paulo da Silva Lima
Wendel Silva dos Santos
Valnecy Oliveira Corrêa Santos
Gérison Kézio Fernandes Lopes
Organizadores

Anais do I Colóquio Internacional de Letras - UFMA/ Campus Bacabal

São Luís

EDUFMA

2016

Copyright © 2016 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Projeto Gráfico
Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Colóquio Internacional de Letras (1.:2016:Bacabal,MA)

Anais do 1° Colóquio Internacional de Letras/organizado por Cristiane Navarrete Tolomei et al.._Bacabal, MA: Edufma,2016.

Evento realizado de 8 a 10 de junho de 2016, na UFMA, Campus Bacabal.

516 p.

ISBN: 978-85-7862-580-1

1. Linguagem (diversidade cultural) 2. Pesquisa em linguagem I. Tolomei, Cristiane N., org. II. Lima, Paulo da S., org. III. Santos, Wendel dos, org. IV. Santos, Valnecy O. C., org. V. Lopes, Gérison K. F. org. VI. Anais do I Colóquio Internacional de Letrase

CDU 800: 301.152.3

SUMÁRIO

ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DO "NOVO MANUAL DE LINGUA PORTUGUEZA" DE 1915 8

O USO DE GÊNEROS DIGITAIS COMO ACESSO AO ENSINO-APRENDIZAGEM E MEIO DE DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL 16

JOÃO E MARIA: À LUZ DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA PSICANÁLISE 24

Letramento, alfabetização e gêneros discursivos 32

A ABORDAGEM DOS TEXTOS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO PERMANENTE DO TOCANTINS (SISAPTO): ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 38

LIVRO DIDÁTICO E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTALLETRAMENTO NA TEORIA E NA PRÁTICA58

EÇA DE QUEIRÓS REVISITADO NO JORNAL DE LETRAS, ARTES E IDEIAS, DE LISBOA 68

TÓPICAS DO TEMPO EM NELSON ASCHER E PEDRO TAMEN 83

EM BUSCA DO PARASITA DISCURSIVO: EMBREAGEM PARATÓPICA DO ETHOS NIILISTA EM MEMÓRIAS DO SUBSOLO, DE DOSTOIÉVSKI 89

A SACRALIZAÇÃO DO POETA NO POEMA "SHIVA" DO CABO VERDIANO FILINTO ELÍSIO 96

AS CONFIGURAÇÕES DO DRAMA: O CÔMICO E O TRÁGICONA LITERATURA CLÁSSICA 105

ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA INVESTIGAÇÃO COM SUJEITOS OUVINTES 113

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E O SEU PAPEL NA SALA DE AULA 123

OS VERBOS: REFLEXÕES NA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS 133

A Psicopedagogia como mediadora do processo de aquisição da Língua(gem) 140

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SURDOS NAS ESCOLAS EM SOBRAL – CE 156

Oralismo, Comunicação Total e Bilinguísmo: Propostas Educacionais e o Processo de Ensino e

Aprendizagem da Leitura e da Escrita de Surdos.....166

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA 181

PROJETO LETRAR: UMA PERSPECTIVA NO LETRAMENTO DOS ALUNOS DO BAIRRO CODÓ NOVO, NO MUNICÍPIO DE CODÓ.....190

POLIDEZ LINGUÍSTICA: O EMPREGO DE EMOTICONS, RISADINHAS E OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA A PRESERVAÇÃO DE FACE NAS INTERAÇÕES VIA WHATSAPP.....196

DESLOCAMENTO E IDENTIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DO ROMANCE CINZAS DO NORTE DE MILTON HATOUM.....206

INCESTO EM "DOIS IRMÃOS", DE MILTON HATOUM: O INTERDITO OCULTO 213

Literatura comparada: reflexões sobre a Correspondência Entre Literatura E Artes Visuais.....219

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA DAS ESCOLAS: PILARES NA FORMAÇAO DO LEITOR LITERÁRIO 225

A TÓPICA DO CARPE DIEM NA POESIA CONTEMPORÂNEA 234

O LÉXICO DO QUILOMBO NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM ETNOTERMINOLÓGICA 241

A LINGUAGEM DO REGGAE MARANHENSE NA CONSTITUIÇÃO DO PATRIMÔNIO GALEGO-PORTUGUÊS ... 251

PROJETO SOLER: SOCIEDADE DE LEITORES.....260

A BELA E A FERA À LUZ DA PSICANÁLISE E SUAS CONTRIBUIÇÕESPARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 268

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA.....276

INTERAÇÃO ALUNO - LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: CONJUNÇÃO OU DISJUNÇÃO? 285

A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO 294

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA PRODUCÃO CIENTÍFICA..304

LEITURA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS AULAS DE INGLÊS A PARTIR DA DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS 314

ABORDAGENS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS – MA.....321

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um discurso em construção.....329

LIMA BARRETO: UMA ANÀLISE SOBRE O ESCRITOR E O CAMPO LITERÁRIO DE SUA GERAÇÃO.....335

MULTILINGUISMO NO BRASIL: AS LÍNGUAS INDÍGENAS COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO NACIONAL 345

O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA INÊS: PERCEPÇÃSPECTIVA DO ALUNO..... 357

CAMPANHA PELA REAL BELEZA?.....365

TÓPICAS DO TEMPO EM NELSON ASCHER E PEDRO TAMEN.....372

LUUANDA – CRÍTICA AO ESPAÇO NACIONAL COMO CONTENÇÃO E MARGINALIZAÇÃO 378

LETRAMENTO LITERÁRIO E CULTURAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO DAS CRÔNICAS BANHO DE CHEIRO E TANTA GENTE, DE ENEIDA DE MORAES.....385

A RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO ANGOLANO EM O LIVRO DOS RIOS, DE LUANDINO VIEIRA, NOITES DE VIGÍLIA, DE BOAVENTURA CARDOSO E O REINO DAS CASUARINAS, DE JOSÉ LUÍS MENDONÇA: a escrita ao serviço da nação.....395

A PROSA DE MIA COUTO NO RESGATE DA IDENTIDADE MOÇAMBICANA ATRAVÉS DE ESTÓRIAS ABENSONHADAS.....400

O BEIJO NO CONTO PATER DO PIAUIENSE ANTONIO COUTINHO. 408

Letramento Vernacular e Estética da Recepção: 415

Conflitos e Afinidades.....415

O GATO SEM BOTAS – O CONTO DESVELADO.....420

MORFOLOGIA DERIVACIONAL: FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS EM –VEL 426

O EROTISMO E A MORTE EM "AS CEREJAS", DE LYGIA FAGUNDES TELLES 438

A METÁFORA COMO RECURSO EXPRESSIVO NA PROPAGANDA 445

ARQUITETURA DO SUJEITO NA ERA DO AMOR LÍQUIDO 458

UMA ANÁLISE DA ESCRITA FEMINISTA E PÓS-COLONIAL DE TONI MORRISON EM "O OLHO MAIS AZUL" 468

O MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS FALADO EM BACABAL: O QUE REVELAM OS DADOS DO ALIMA... 478

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO COM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO DIREITO 491

A METÁFORA CONCEITUAL E SUA RELEVÂNCIA NO ESTUDO DO VOCABULÁRIO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE).....499

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 510

Anais do I Colóquio Internacional de Letras

I CIL

Caros participantes e leitores,

O *I Colóquio Internacional de Letras* (I CIL) "Linguagem e Diversidade Cultural", ocorrido entre os dias 8 e 10 de junho de 2016, na Universidade Federal do Maranhão, campus universitário Bacabal, estabeleceu encontros e diálogos sobre linguagem e multiculturalismo. Ademais, criou parcerias com instituições no âmbito regional, estadual, nacional e internacional para futuros eventos e cursos.

O I CIL foi um marco para o recente curso de Letras, da UFMA, na cidade de Bacabal, pois conseguimos inseri-lo no cronograma de eventos internacionais de Letras e Linguística no Brasil, uma vez que este primeiro colóquio abre as portas para os demais eventos que serão realizados pelo curso anualmente.

O colóquio recebeu trabalhos acerca dos "Estudos Linguísticos", "Ensino de Língua Materna", "Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna", "Tecnologia e a Formação Continuada de Professores", "Pluriculturalismo e Educação", "Literatura e Ensino", "Literaturas Comparadas", "Literaturas Africanas de Língua Portuguesa" e "Língua de Sinais".

Com o apoio financeiro da FAPEMA foi possível contribuir para o desenvolvimento acadêmico do interior do Maranhão, carente de muitos recursos e eventos. Com o I CIL fortalecemos a formação de professores e estudantes, e incentivamos novas ações com vista ao crescimento científico, cultural e econômico de nosso estado.

Boa leitura e até o próximo CIL!

I CIL

ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DO "NOVO MANUAL DE LINGUA PORTUGUEZA" DE 1915

Silvana Oliveira do Nascimento[1]
Orientadora: Sônia Maria Nogueira[2]

Resumo: Este trabalho busca apresentar resultados parciais do projeto de pesquisa, cujo objetivo é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, no Maranhão, particularmente do substantivo em manual didático da primeira metade do século XX. Além desse, pesquisar material teórico; identificar o momento histórico, político, social, econômico e educacional do período no Brasil; analisar as obras selecionadas; e confrontar as obras selecionadas percebendo as diferenças e/ou semelhanças de ensino de substantivo. Assim, nosso *corpus* consiste no *Novo manual de LinguaPortugueza*, elaborado por uma reunião de professores, de 1915. Desse modo, fundamentamos em Historiografia Linguística, embasada nos três princípios de Koerner (1996): *contextualização* que trata de identificar a situação econômica, política, social e cultural; *imanência* que estabelece um possível posicionamento filológico do texto, levando em conta terminologia utilizada; e *adequação* que consiste em fazer confronto da obra de estudo com obra da contemporaneidade da análise, percebendo aproximação de modo conceitual. Assim, para a *adequação*, utilizaremos *Português* para 6° ano, de Marchezi; Bertin; Borgatto (2015). Justifica-se essa seleção por terem sido adotados nas instituições de ensino, em seus respectivos períodos. Para a análise do *corpus*, serão privilegiados três aspectos: Introdução, Organização e Substantivo. Portanto, identificamos algumas continuidades e/ou descontinuidades do conhecimento linguístico presente nas obras; pois a primeira, especificamente, de modo a atender as necessidades que enfrentava a sociedade brasileira recém liberta, apresentava o programa de português da época, apontando, de modo bem sucinto, conceitos teóricos e práticos, bem como alguns exercícios de leitura, oralidade e escrita. Portanto, esclarecemos que estamos na fase inicial da pesquisa.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa.Historiografia Linguística. Substantivo.

Introdução

A iniciativa desse trabalho partiu da apresentação, em sala de aula, do Curso de extensão de Historiografia Linguística, ministrada pela ProfªDrªSônia Maria Nogueira, no CESI/UEMA, fazendo parte do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão-GELMA, do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, da Universidade Estadual do Maranhão-CESI/UEMA, da Linha de pesquisaemHistoriografiaLinguística e Ensino. Somado com a necessidade de aprofundar estudos de morfologia da Língua Portuguesa, observação feita nas aulas da disciplina de Sintaxe no curso de Letras.

Assim, foi escolhida para a análise, a obra: *Novo manual de língua portuguezade* 1915, para ser trabalhado em uma abordagem historiográfica linguística, haja vista que, apesar de ter sido escrito há um século, ainda, hoje, permite aos pesquisadores e leitores desenvolver novos estudos que contribuam para a pesquisa da história da língua portuguesa no Brasil e

1 Oliveira.10silvana@hotmail.com – Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão-GELMA/Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

2 Sonia.Maria@cesi.uema.br – Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão-GELMA/Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para estudos de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – IP-PUC/SP.

consecutivamente, em especifico, ao ensino de substantivo no Maranhão.

Embasada nos três princípios de Koerner (1996): a *contextualização,* processo de verificação do momento histórico, político, social e educacional em que a obra foi elaborada; a *imanência*incide em analisar a essência dos conceitos e/ou preceitos de teor cognitivo e linguístico contidos na obra; a *adequação*que consiste em fazer o confronto da obra de estudo com obra da contemporaneidade da análise, percebendo aproximação de modo conceitual. Assim, para a *adequação*, utilizaremos *Português* para 6° ano, de Marchezi; Bertin; Borgatto (2015).

Esta pesquisa é relevante em ambientes acadêmicos, principalmente, do curso de Letras, por refletir sobre estudos de morfologia, especificamente, o substantivo da Língua Portuguesa contribuindo assim à construção de um quadro mais reflexivo, no que diz respeito ao ensino e aos estudos da Língua Portuguesa, essa que passou por vários processos de modificações desde os primórdios de sua formação. Assim podemos colaborar nos processos de ensino e aprendizagem de nossa língua materna.

Historiografia Linguística

A Historiografia se configura como uma vertente da História, nasceu na França, no século XIX, influenciada pelos ideais defendidos por Auguste Comte, Émile Durkheim e principais sociólogos alemães, nos quais permitiram pensar acerca da natureza da história da escrita.

Cabendo abrir uma parêntese para explicitar que nessa noção de história havia deixado de ser apenas a narrativa de feitos heroicos individuais e cronológico baseada nos princípios positivistas, mas sim, com uma abordagem crítica, reflexiva, cultural e indenitária dos acontecimentos e costumes sociais, políticos e econômicos. Desse modo a história assumiu um caráter interdisciplinar, ao se relacionar com diversas áreas de conhecimento de modo a se ramificar, surgindo assim a historiografia como referido acima.

Dessa maneira passou-se a desenvolver os estudos historiográficos,estudos esses que estabelecem uma relação entre a linguagem e a historiografia, haja vista que essa ciência, como afirmam Bastos e Palmas, (2004, p.16)baseia-se "[...] em não só se concentrar nos acontecimentos políticos, mas também nos sociais, nos psicológicos e até mesmo nos linguísticos". Ideais esses propostos pela *RevistaAnnales* e pelas contribuições do linguista Antoine Mielletque que defendiam uma abordagem mais ampla da história, atribuindo um caráter mais interdisciplinar.

O estudo da Historiografia linguística (doravante HL) nasce na França, no fim do século XX, a HL deve ser entendida, segundo Koerner (apud NOGUEIRA, 2015, p. 38), "como forma científica de compreender o percurso histórico dos estudos linguísticos", dessa forma deve ficar bem claro que a H.L é uma ciência com seu objeto, método e objetivo bem definidos, que não deve ser confundida como mera história da língua.

Dessa forma, Swiggers (apud NOGUEIRA, p. 39) define claramente o objetivo da HL, trata-se "[...] de descrever e explicar como foi produzido e desenvolvido o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo." Partindo desse prisma podemos afirmar que essa ciência parte da observação e da análise dos avanços e das mudanças que houveram durante o percurso do tempo perante determinado conhecimento da linguístico.

No caso dos estudos linguísticos, no Brasil, cabe ressaltar que o trabalho do historiográfico é mais complexo, tendo em vista que a Língua Portuguesa é muito diversificada, que, desde sua origem, passou por constantes dialetações até chegar ao português falado no Brasil, segundo Carvalho e Nascimento (1969, p. 21).Sendo uma língua oriunda do latim vulgar, língua de origem Românica que, por ser falado pelo povo na Península Ibérica, também, teve influencias

dos árabes, sem contar as influências sofridas no processo de colonização do Brasil em que o próprio colonizador, Portugal, teve e trouxe não só uma grande diversidade cultural, mas também linguística.

Nesse sentido, é exigido do historiográfico o papel de se posicionar, interdisciplinarmente, diante de suas análises. Para isso,Koerner (1996) elaborou três princípios: o primeiro princípio, de *contextualização*, trata-se de analisar a linha de pensamento de uma época, bem como as situações econômica, política, social, cultural e educacional; o segundo princípio, da *imanência*, estabelece um possível posicionamento filológico do texto em estudo,levando em conta a fiel terminologia utilizada, não se deixando influenciar pelo padrão linguístico moderno; e o terceiro princípio, de *adequação*: consiste em estabelecer a aproximação dos termos linguísticos perante oconfronto da obra de estudo com uma obra que esteja em vigor na contemporaneidade.

A historiografia Linguística é uma disciplina descritiva que leva em conta os aspectos internos e externos da língua, bem como o clima de opinião que envolve determinado tempo histórico em que a obra selecionada esteja inserida. Para tanto, o historiográfico precisa detectar, analisar, explicar e interpretar as modificações ocorridas,referentes a determinada área de estudo como no nossa caso, ao que se refere ao substantivo.

Contexto histórico e educacional no Brasil

Trabalhar com questões históricas que envolvem a educacional da primeira metade do século XX proporciona o estabelecimento do princípio da *contextualização,* de modo a evidenciar o contexto histórico, político, econômico, social e, principalmente, educacional dos anos de 1890 a 1930, que influenciou, diretamente, na elaboração do manual didático *Novo Manual* de língua Portugueza,escrito por uma reunião de professores em 1915.

O Brasil, nesse período, já se constituía como república, promulgada em 1891, e enfrentava alguns abalos econômicos, tendo como saída aliar-se à burguesia internacional, partindo de uma economia sustentada pela exploração e exportação do café. Cabendo enfatizar que o contexto escolar, dessa época, é de uma educação descentralizada, que pouco incentivava o progresso de uma educação popular. A permanência da herança cultural em que o modelo brasileiro era a cópia do europeu, que em nada se adequava à realidade educacional do brasileira, desencadeava o descaso com a população rural.

Para tanto, conforme Ribeiro (2000, p. 79), a "caracterização do reforçamento do traço de independência na base da estrutura social durante os anos de 1894 a 1918, que acabou de ser feita, é necessária porque se refletirá na organização escolar, reafirmando o traço de independência cultural". Foi essa busca pela independência que desencadeou a mobilização social, sedo ela de suma importância para a organização de grandes reformas políticas, socioeconômicas e filosóficas em busca de uma ruptura com os padrões da Europa que não atendia as reais necessidades brasileiras.

O Brasil, no início da República, era um pais, ainda, pouco urbanizado, que tinha acabado de sair de um longo período de escravidão (até a abolição da escravatura, em 1888), alto grau de analfabetismo e a precariedade em investimentos públicos para a educação era demasiada. Somado a isso, já se iniciava um processo de urbanização e, para isso, surgia a necessidade de uma mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial.

Diante dessa realidade se instaura várias reformas, em 1898, principalmente, na educação brasileira, voltadas, basicamente, ao Ensino Secundário e ao Ensino Superior. A começar pela reforma de Benjamim Constant, que, segundo Palma Filho (2005, p.1-2), defendia o ensino secundário com duração de sete anos, como condição para o ingresso ao ensino superior, bem como a gratuidade do ensino primário, já se fazia também a tentativa para consolidar diretriz abrangentes a todos os níveis de estudo.

A Reforma Epitácio Pessoa, de 1901, estabeleceu um consolidação da estrutura de ensino seriada, que visava a concretização dos ideais de Benjamim Constant, em que a frequência em sala de aula passou a ser obrigatória.

Além dessa, teve a reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, na qual o ensino não era obrigatório, sendo abolida a diplomacia e criados exames de admissão às faculdades. Os Filósofos e estudiosos, do início da Primeira República, pretendiam tirar a responsabilidade do estado para o ensino, passou se a implementar o sistema em que dividia o ensino em jardim da infância, escola de 1° grau (primário), de 2° grau (ginásio) e escola de 3° grau, passando a ficar conhecida como a reforma que desorganizou e desestabilizou aquilo que já se havia conquistado com a reforma anterior.

Em 1915 é desenvolvida mais uma reforma a de Carlos Maximiliano essa por sua fez retoma novamente os ideais defendidos pela reforma anterior inclusive colocando novamente a obrigatoriedade de emissão de certificados realizada pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Ademais, na década de 1920, foi apresentada uma proposta ao presidente do Estado de São Paulo,Washington Luís, baseada no princípio neoliberal de 'entusiasmo educacional' e 'otimismo pedagógico', em que o primeiro estava relacionado à ampliação das oportunidades de educação e renovação na forma de ensinar. Essa proposta pedagógica paulista assim como outras, que surgiram posteriormente, foram grandes passos para a mudança do atual sistema educacional.

Fazendo uma comparação entre esses modelos citados, observamos a busca em manter uma estrutura educacional que se adéque às condições dos cidadãos brasileiros que, de fato, em 1934, conseguiam dar grandes passos com criação da constituição que colocava a educação como direito de todos, defendia a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino. Além disso, no século XX, percebe-se mais uma conquista, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que estabelece as normas as quais os governos Federal, Estadual e Municipal devem seguir para se desenvolver uma política de educação de qualidade.

Dessa maneira, segundo Brasil (2014), o artigo 205 da Constituição brasileira originou a LDB que, por sua vez, procedeu ao estatuto da criança e do adolescente e estabeleceu as diretrizes curriculares que, a partir de então, passaram a nortear o ensino. Assim, esse grande feito permitiu a estabilidade do sistema educacional em atual vigor.

Substantivo

Substantivo em termos etnológicos é uma palavra de origem latina,*subspantizus,* remete ao que há de substancial e real em algo, ou seja refere-se a essência de algo, assimPériss (2010) acrescenta, que "o substantivo como categoria gramatical é contribuição dos franceses no XIV". Partindo desse prisma iremos trabalhar a palavra substantivo como uma classe gramatical utilizada não para nomear o substancial mais sim denominar algo.

Vejamos o que diz Bechara (2009, p.139) acerca do que seja o substantivo: "a classe de lexema que se caracteriza por significar [...], substâncias (homem, casa, livro) [...] qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação)." Diante disso vemos que essa classe gramatical tem uma definição bem ampla que abrange muito mais que coisas, substancias e pessoas.

Bechara (2009, p. 136), ainda subdivide essa classe em dicotomias entre substantivos *concretos* que são os de existência independente e *abstrato* de existência dependente; *próprios* para designar pessoas ou objetos de características individuais de objetos e *comuns* que se aplica a um ou mais objetos que possuem características inerentes a dada classe.

Sobre a estrutura interna do substantivo, que segundo Bechara (idem) incide "em geral,

na combinação de um signo lexical expresso pelo radical com signos morfológicos expressos por desinências e alternâncias, ambos destituídos de existência própria fora dessa combinação". Nessa perspectiva torna-se possível verificarmos em uma palavra que seja classificada como substantivo, marcas que diferenciam um substantivo com significado diferente de outro substantivo apensar de ser da mesma classe gramatical.

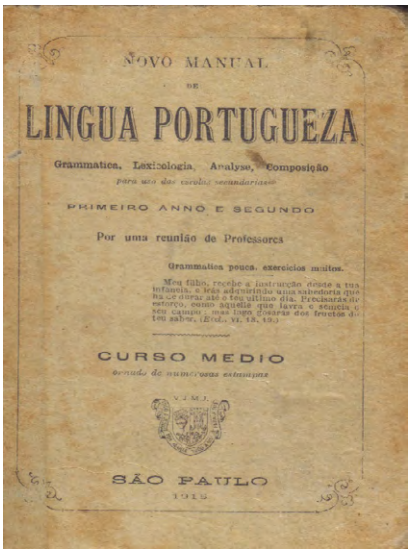
As marcas podem ser de Número, sendo ele plural e singular, e aqueles que podem ser contados e os que não podem ser contados, como por exemplo: o dinheiro, está no singular, mas se quisermos falar que não é só um dinheiro não podemos acrescentar a desinência de plural -s, pois não é um substantivo contável, cabe abrir ainda um parêntese para explicitar que o plural não é apenas formado pelo acréscimo do -s, mas também do -es, do –n, dentre outras formas.

Outra marca é a de Gênero, sendo eles: "masculinos os nomes a que se pode antepor o artigo o [...] femininos os nomes a que se pode antepor o artigo a (BECHARA, 2001, p.159); o mesmo autor acrescenta os substantivos que apresentam duvidas quando ao gênero como por exemplo "personagem, renque, sabiá" (idem, p.167) e outras particularidades; de Grau sendo ele aumentativo, diminutivo e afetivo, tendo em vista que quando utilizamos uma substantivo no sentido pejorativo "issozinho, coizinha" (BECHARRA, 2009, p.168) estamos utilizando um substantivo diminutivo afetivo, porém "mãezinha" (idem, 169) tem a ideia de pequeneza que também pode expressar carinho.

Com tudo o estudo de substantivo faz se muito relevante para os espaços escolares e acadêmicos de modo a auxiliar fortemente à interpretação dos textos "Normalmente, o plural guarda o mesmo significado do singular" (BECHARA, 2009, p. 146), porém, *bem, é* uma palavra no singular que significa aquilo que é bom mas,*bens*, é propriedades que não tem nada a ver com o um plural de bem. Isso não acontece apenas com a marca de plural.

Como vimos um fonema apenas tem o poder de modificar o significado complementar de um substantivo, e consecutivamente uma palavra assim também, tem o poder de modificar uma explicação, uma pergunta, uma interpretação tão necessária em qualquer ambiente de convívio social que como sabemos se estabelece por meio da linguagem.

Análise


NOVO MANUAL
DE
LINGUA PORTUGUEZA
Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição
para uso das escolas secundarias
PRIMEIRO ANNO E SEGUNDO
Por uma reunião de Professores
Grammatica pouca, exercicios muitos.
CURSO MEDIO
SÃO PAULO
1915

O *Novo manual de LinguaPortugueza,* publicado em 1915, em São Paulo, escrito por uma reunião de professores preocupados com a educação, vale ressaltar que quanto a ortografia ainda não havia um acordo, era estabelecido um sistema misto. Se configura como uma inovação da primeira metade do século XX, por ser um manual didático, de pouca gramatica e mais exercícios e pelas ilustrações como vemos na imagem ao lado.

Foi elaborado para as uso das escolas secundarias, o primeiro ano e segundo que corresponde ao antigo ginásio e atual ensino fundamental maior nas series do 6° e 7° ano. Não podemos deixar de mencionar que vemos ainda uma valorização da religião que na época como vemos desde a capa com essa citação bíblica eclesiástico 6,18-19, além da símbolo que está escrito "tudo a Jesus por Maria Tudo a Maria para Jesus, com isso vemos a valorização religiosa que os autores privilegiavam na obra que era a igreja católica.

Configurando se como umdocumento cultural e histórico, momento esse em que

foi instaurada uma mudança na educação denominada de Reforma de Carlos Maximiliano, que retoma àReforma Rivadávia Coreia. Sendo ele escrito em meio a grandes revoluções educacionais, nessa obra podemos perceber como ocorria o ensino de Português, na referida época, bem como se apresentava a estrutura de um manual didático no Brasil, além de perceber as mudanças linguísticas.

Partiremos a agora ao princípio da Imanência, a começar pelo primeiro aspecto que a introdução assim verificamos que O *Novo manual de Lingua Portugueza* é introduzido com um título de As NOÇÕES PRELIMINARES ao invés de introdução, nesse é explicitado que o manual foi escrito conforme o programa de português da época, respeitando às leis estabelecidas pela Reforma de Maximiliano.

Acrescenta ainda que para as leituras e recitações presentes no manual, foram utilizados trechos de prosadores e poetas brasileiros do século XIX e XX.Afirma que o objetivo que é ensinar o aluno, por meio de sentenças morais, a construir períodos do seu alcance bem como redigi-los oralmente ou por escrito.

Quanto à organização, o manual possui 295 páginas, 220 pontos de teoria e 999 exercícios. O índice é dividido em duas partes: a primeira parte é denominada de Classes gramaticais, com 41 lições, acrescido de uma seleção de trechos para ditados e recitações; a segunda parte, apresenta outros aspectos da língua como clareza, orações, variedade, pontuação, pronunciação, elegância da frase, dentre outros. Cada lição contém conceituação, exercício com modelos de resposta, uma leitura para recitação e uma breve análise sobre o assunto.

O substantivoé trabalhado com de maneira que a primeira lição é acompanhado da noção de nome, que se inicia na página 10 e vai até metade da página 13, vemos que é proposto como estudo os nomes próprios e os comuns, e um pouco sobre nomes variáveis e invariáveis precedido de exercícios divididos em gramatica, leitura e recitação, e um estudo analítico.

O substantivo é organizado em cinco lições: Nome ou substantivo; Gênero, masculino e feminino; Numero, plural e singular; Numero continuação, substantivo como composto e coletivos estabelece ainda algumas regras de como transformar uma palavra que esteja no singular colocando a no plural; Grau dos nomes aumentativo, diminutivo.

Iremos trabalhar apenas a primeira lição, Nome ou substantivo, com 4 pontos de teoria e 10 pontos de exercícios. Inicia todos os pontos com perguntas e logo em seguida o conceito: "O que é nome? Nome ou substantivo é uma palavra que serve para designar, para nomear pessôas, animaes ou cousas." (POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES, 1915, p. 10), temos consecutivamente os seguintes questionamentos: Há quantas espécies de nomes? Que é nome comum? Que é nome próprio? E o nome variável?Estratégia essa de ensino que permite um melhor envolvimento do leitor com o texto, no caso o aluno e o assunto estudado.

Logo após eles inseriram os exercícios de gramatica, no primeiro exercício, dessa lição, de número 10 é acompanhado do modelo de resposta: "Copie este exercício sublinhando com UM TRAÇO os nomes comuns [...]. Deus criou o mundo em seis dias. Jesus morreu na cruz para a salvação dos homens. Modelo: Deus criou o Mundo em seis dias", dessa forma vemos o manual foi organizado privilegiando atividades de copiar, para exercitar a memorização dos estudantes por meio da escrita. O modelo de resposta também auxiliam até mesmo os professores em sala de aula.

Ainda sobre a estrutura da 1ª lição percebemos que no exercício de número 19 temos com uma leitura para recitação que é um trecho do texto de Duarte de Azevedo, denominado de Regina, na página 13, em continuidade na no exercício 20, último dessa lição, é apresentado um Estudo analytico com 31 questionamentos referente ao texto Regina, atividade que na

atualidade chamamos de compreensão textual, utilizado para facilitar o entendimento dos alunos quanto ao conteúdo estudado como também ao texto recitado.

Resultados parciais

É relevante perceber que em 1915 já se pensava na questão da oralidade e escrita, de compreensão e interpretação textual, assuntos que na contemporaneidade, ainda são desempenhados com grandes dificuldades por parte de alguns professores e alunos em sala de aula.

Estabelecer definições a partir de questionamentos de modo a envolver o leitor na leitura e de certa forma levando-o a pensar. Recurso esse presente na elaboração do *Novo manual de LinguaPortugueza*, que por sua vez é muito utilizado com eficácia, ao processo de ensino-aprendizagem na atualidade em especifico quando tratamos de aulas dialogadas.

Na obra a definição de substantivo é um pouco restrita e diferente do atual conceito e estrutura que vemos no atual ensino brasileiro, porém é positivo ver que o substantivo era trabalhado a partir de questionamentos, conceitos teóricos, exercícios de gramatica e de aplicação que buscam a identificação no texto, e primam pela oralidade e escrita.

Ver-se uma preocupação com a valorização de escritores regionais como por exemplo Duarte de Azevedo, bem como a valorização do catolicismo com textos referentes a essa religião desde a capa aos textos que aparecem nos exercícios, nos texto de recitação, em todo o livro até a última página, não podemos deixar de ressaltar que a obra foi escrita de acordo com as normas da educação da época.

Referência

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, DieliVesaro (org). História entrelaçada: A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, Dolores Garcia e NASCIMENTO Manuel. Gramática histórica. São Paulo: Ática, 1969.

KOERNER, Konard. Questões que persistem em historiografia linguística. In: Revista da ANPOLL, nº2, 1996. p. 45-70.

MARCHEZI, Vera; BERTIN, Terezinha; BORGATTO, Ana Trinconi. Projeto Teláris: Português. 4. imp. São Paulo: Ática, 2015.

NOGUEIRA, Sônia Maria. Língua Portuguesa no maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico. São Luís: EDUEMA, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. A república e a educação no Brasil: Primeira Republica (1883 – 1931). IN Pedagogia cidadã – caderno de formação –história da educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara editora, 2005. p. 49–60.

PÉRISS, Gabriel. 2010. Disponível em <http: //palavras e origens.blogspot.com. br//2010/08/o-que-há-de-substantivo-em-cada-nome.html>. Acesso: 30/11/ 2015.

POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES. Novo manual de LinguaPortugueza. São Paulo: Por uma reunião de professores, 1915.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: A Organização Escolar. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

O USO DE GÊNEROS DIGITAIS COMO ACESSO AO ENSINO-APRENDIZAGEM E MEIO DE DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL

Lucília Glória Serra Lisboa[1]

Resumo: O presente trabalho aborda sobre o uso de gêneros digitais com o auxilio das tecnologias como objeto de estudo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a evolução das tecnologias que vem contribuindo progressivamente para o desenvolvimento desse método na educação. Os gêneros digitais é um advento da internet em que é amplificada pela comunicação através de novas tecnologias em que vem deixando marca na produção textual, onde possui uma linguagem mais espontânea. Haja vista o bom uso e exploração da tecnologia como recurso no auxilio da própria educação escolar, no intuito de complementar a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula. O trabalho é composto por pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto voltado para uma nova perpesctiva de ensino em que esses novos métodos adentram na sala de aula como meio de ensino-aprendizagem. Foram realizadas leituras em artigos, livros e publicações de modo impresso e eletrônico. Possibilitando uma ampla visão do uso desses novos recursos oferecidos pela tecnologia como fim educacional. A adequação do ensino-aprendizagem por meio da evolução midiática contribui significamente na ampliação e maneira de ensino, de modo a adequar o ambiente educacional propiciando uma maior interação aluno/professor e permitindo o ensinamento que lhe propicie a leitura, escrita, compreensão de textos dentre outros.

Palavras-chave: Educação, comunicação, tecnologia.

Abstract: The present work shows anapproach on the use of digital genders supported by technologies having as object of study the teaching/learning process, considering the evolution of technologies that progressively contribute to the development of this method in the educational process. The digital genders are an advent of the internet and are amplified by communicating using new technologies,leaving a mark in text writing, where it has a more spontaneous language. Considering the good use and exploration of technology as a resource to support school education, intending to complement the pedagogic practice inside and outside of the classroom. This work consists of a bibliographic research about the proposed theme, showing a new perspective of teaching in which these new methods enter the classroom as a way of learning/teaching. Articles, books, printed and digital publications were read, allowing for a deep understanding about the use of these new resources offered by technology as means of education.The adequacy of the learning/teaching process through media evolution significantly contributes to the growth and the form of teaching, molding the educational environment propitiating a greater interaction between students and teachers and thus, allowing the teaching process to propitiate proper reading, writing and text understanding among other things.

Keywords: Education, Communication, Technology.

INTRODUÇÃO

Com o forte avanço tecnológico nas últimas décadas proporcionou a evolução das novas tecnologias, com o resultado desse progresso se destaca o computador e com ele a internet,

[1] Lucília Glória Serra Lisboa, graduanda em Letras, Universidade Estadual do Maranhão.

por meio deles surgindo os gêneros digitais. No momento atual é inegável a importância deste recurso na vida das pessoas, pois é utilizada; no trabalho, no estudo, na vida social de maneira que possibilita a interlocução entre cidadãos.

A internet é considerada a melhor ferramenta educacional que já existiu, preservando a nossa historia de modo a garantir que o passado nunca será esquecido com o auxilio desse instrumento de informação temos o livre arbítrio de expressão.

Os gêneros digitais é um advento da internet em que é amplificada pela comunicação através de novas tecnologias em que vem deixando marcas na produção textual, tendo uma linguagem mais espontânea.

Os internautas atuam de forma dinâmica e participativa em que a finalidade é a comunicação de maneira variada, por exemplo, telefone, via internet, site etc., ou seja, sistema de interação de diversas formas com o objetivo da intercomunicação.

A abordagem do crescimento de uso das comunicações digitais entre as pessoas estabelece um estudo que diversifica o meio de aprendizagem contribuindo para um método dinâmico a partir dos diferentes recursos utilizados no dia a dia com a finalidade da interlocução entre as partes.

Para Levy(1993,p.54), " na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma". Atualmente, as novas tecnologias colaboram para aprimorar programas e sistemas de computadores, contribuindo para uma comunicação ainda mais eficiente entre os indivíduos. Cada vez mais surgem novas ferramentas com a função de facilitar a vida dentro da sociedade.

Segundo Capobianco (2010), as tecnologias de informação e Comunicação (TIC) oferecem recursos para favorecer e enriquecer as aplicações e os processos, principalmente na área de educação.

Asnovas tecnologias geram sobre a Educação atualmente modelos de aprendizagem que propiciam a disseminação do conhecimento dando origem a novas formas de aprendizagem possibilitando acesso a informação, interlocução proporcionada pelos computadores através da internet.

O objetivo deste trabalho é mostrar um olhar panorâmico dos meios de comunicação digital das redes sociais com vistas à utilização no processo ensino-aprendizagem e interlocução.

GÊNEROS DIGITAIS

Segundo Marcuschi, os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e na relação com as inovações tecnológicas. A intensidade de uso das novas tecnologias e sua interferência nas atividades comunicativas diárias motivam a explosão de gêneros e novas formas de comunicação, quer na oralidade, quer na escrita (2002,p.19-34).

Os gêneros digitais surgiram por meio dos gêneros textuais em que estão sempre a serviço da comunicação, com o avanço das novas tecnologias possibilitaram a adaptação de diferentes formas no processo de interação entre os falantes como, por exemplo, a comunicação nas redes sociais através de blog, fóruns, facebook, e-mail, jornais dentre outros. Visto que sua utilização depende da situação comunicativa, pois são utilizados de formas ilimitadas.

> Marcuschi (2004) aponta que no ambiente virtual há diversos gêneros emergentes, como e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros possuem estreita ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém estão reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e próprias da mediação presente nos ambientes virtuais.

A comunicação ocorre mediante gêneros específicos utilizado no cotidiano dos usuários de maneira acessível em um conjunto de escritos no decorrer da evolução da historia tendo em

vista a intenção do sujeito e a situação sociocomunicativa e o objetivo que ocorre o dialogo.

Através da internet foi possível o uso de novas práticas textuais,em que antes era realizada por meio do papel, no entanto com a interação entre textos escritos, meio visual, auditivo foi possível a inclusão dessa nova ferramenta, com a união entre esses métodos

SegundoMarcuschi (2005), todos os textos se manifestam em algum gênero textual e são reflexos do ambiente que na qual são produzidos. Para o autor as comunicações manifestadas pelos gêneros textuais são também conhecidas por gêneros digitais.

Gêneros Digitais no ensino aprendizagem

> Este é um gênero emergente que poderia ser bastante explorado pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar este gênero digital para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico-argumentativo poderia tornar as aulas de português mais empolgante e atraente. A participação constante dos alunos em FE tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. (...) Desta forma, os FE são mega ferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente. (XAVIER; SANTOS, ibid, p.37-38)

Em razão do uso frequente dos gêneros digitais por milhões de pessoas e com variadas finalidades as TICS adequaram-se também na educação, favorecendo o ensino-aprendizagem em sala de aula, de modo que o professor possa está executando diversas tarefas por meios dessas novas ferramentas e facilitando a absorção de conteúdos abordados através de novos recursos.

A sala de aula virtual como assim é chamada por muitos, não só com vídeos aulas, mas com grupos de pesquisas através de aplicativos que facilitam uma interação de forma didática, dinâmica em que o professor passa tarefas escolares usando essa técnica com intuito na aprendizagem fazendo com que o aluno busque até mesmo por curiosidade e acaba muitas vezes tornando-o interessado pelo assunto e vindo a compartilhar com os demais através de grupos de estudos criados pelo próprio professor, tornado satisfatório tanto para educação quanto para o trabalho do docente e aprendizagem do discente.

Isso nos leva a perceber cada vez mais o quanto é evidente que a evolução desses gêneros contribuiu significativamente para a comunicação e também para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

De acordo com ALMEIDA, 2007, para inserção de uma tecnologia no cotidiano das práticas de sala de aula é preciso dar oportunidade ao professor de se apropriar do domínio da tecnologia, ao mesmo tempo em que analisa suas potencialidades e limitações e desenvolva práticas pedagógicas com o acompanhamento e orientação dos formadores para superar as dificuldades e desafios decorrentes da experimentação de novas práticas.

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal e de grupo, menos conteúdo fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígido, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, Jose pág. 138).

A aprendizagem do aluno ocorre por interesse ou necessidade despertando sua capacidade e ampliação dos conhecimentos em que o professor é o principal responsável por essa interação de modo a contextualizar de melhor forma possível.

Gênero Digital: A evolução dos meios de comunicação

A linguagem por ser um meio de comunicação própria do homem sua origem deu-se através da linguagem gestual, desenho, comunicação oral e escrita, mas sendo o fundamental intermédio da comunicação oral em que ate hoje é considerada a principal ferramenta de interlocução.

Com o avanço da tecnologia surgiu à internet em que é a principal responsável pela evolução da comunicação, de modo que seu surgimento originou-se na época da guerra fria em que era utilizada com a finalidade entre as bases militares, no ano de 1991 foi utilizado por acadêmicos como auxilio na educação dando contrapartida a uma maior expansão na diversidade.

A apropriação da tecnologia ou suas variantes passou a ser articulado para que a escola pudesse fazer uso das novas modalidades de recursos, presentes e exigidas na sociedade: "A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação e direta com os estudantes" (BELLONI, 2008, P54).

A intermediação do ensino pelas novas tecnologias propiciou maiores possibilidades e desenvolvimento dos meios de comunicação incluindo a inserção deste método no auxilio professor-aluno, propiciando uma melhor relação de proximidade, visando qualidade no ensino-aprendizagem e estabelecendo um elo entre situações sociais e estudantis na forma de aprendizagem.

De acordo com Coscarelli,

> Uma das características essenciais a qualquer gênero textual é o caráter sociocomunicativo e, decorrentes disso, os aspectos pragmáticos envolvidos no ato da comunicação. Todo texto é produzido para ser recebido não necessariamente compreendido por alguém, é produzido com alguma intenção comunicativa que o leitor tem o trabalho de tentar recuperar (COSCARELLI,2006,p.67).

Meios de comunicação digital

Os gêneros digitais podem ser grandes ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, 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" (BAKHTIN, 2000, p.263)

Além do mais é um ambiente onde os discentes estão totalmente envolvidos devido a gama de opções que a internet oferece, de modo que propicia ao aluno uma maior motivação, já que fazem uso constante das ferramentas digitais, facilitando uma maior aproximidade para com o ensino-aprendizagem em sala de aula de maneira a incentivar-los no ato da escrita em decorrência de si comunicar por diferentes tipos de elementos lingüísticos.

O advento dessas novas tecnologias e a forma como são utilizadas propicia infraestrutura comunicacional, permitindo interação entre os interlocutores dentre eles alguns exemplos:

Fonte: RODRIGUES, P,L http://luispaulorodrigues.blogspot.com.br/2011/07/redes-sociais-existir-ou-nao-existir.html Acesso em:01/01/2016

Fonte:NASCIMENTO,U.A.http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/generos-digitais.html Acesso: 01/01/2016.

Fonte: RODRIGUES, P,L http://luispaulorodrigues.blogspot.com.br/2011/07/redes-sociais-existir-ou-nao-existir.html

Estas mídias junto com o crescente número de internautas contribuem para o crescimento da interlocução por meio da evolução dos gêneros digitais ao longo dos anos. O imediatismo deste mecanismo favoreceu no uso corrente para várias atividades que antes demora certo tempo para sua execução, mas com o auxilio e desenvolvimento perspicaz da internet tornou-se mais ágil, possibilitando grande acesso destes recursos, sendo hoje umas das ferramentas mais utilizadas.

Segundo (LEVY,2010), a cada dia que passa, essas tecnologias moveis conquistam mais espaço no cotidiano de todos. Tanto na esfera social quanto pessoal, muitas vezes dependemos delas para realizar atividades cotidianas.

Lemos (2004) afirma que as novas tecnologias de informação e comunicação são resultados de convergências tecnológicas que transformam as antigas metodologias através de revisões, invenções ou junções.

As TICs provocam grandes impactos sobre a cultura, perspectivas sociais evidenciando a união destes métodos evolucionais que consideram o futuro das redes sociais a internet como o principal na atualidade devido a ampla capacidade de comunicação e conexão social que possibilita o volume de informações em diversos assuntos.

Por se tornar um hábito na vida das pessoas e com sua dimensão e facilidades a internet passa a ser uma necessidade em nosso cotidiano em razão de várias vantagens adequadas com nosso lazer, trabalho e estudo, de modo, a suprir essas necessidades do nosso dia a dia, a internet nos trouxe algumas vantagens que a redes sociais nos propicia.

- Fazer novas amizades até mesmo á longa distância;
- Comunicação fácil e rápida;
- Interação social;
- Grupos de estudos;
- Informação em tempo real;
- Lazer, por exemplo, vários jogos online;
- Trabalhos manuais que hoje podem ser feito com ajuda da internet contribuindo com a eficaz de alguns programas disponíveis;
- Buscar de emprego em que algumas empresas optam pelo recebimento de currículo por uma página na internet ou também sites que disponibilizam locais em que estão necessitando de profissionais com todas as informações pertinentes.

Assim como existe as vantagens há também as desvantagens que de alguma maneira nos prejudica, por exemplo;

- Exposição de dados pessoais que pode ser utilizado por terceiro para vários fins;
- Propagação de vírus com o propósito de danificar o adentrar nas informações de dados das pessoas;
- Diminuição do contato pessoal entre as pessoas;
- Falsificações de dados em contas de rede sociais;
- Invasão de privacidade;
- A comunicação é repassada entre os internautas, porém a escrita é sacrificada, de maneira, que ha supressão de algumas letras ou criação de alguns códigos no intuito de facilitar a interlocução.

Enfim conclui-se que esse fenômeno possui uma grande revolução nos tempos atuais tanto para a educação como para o avanço da comunicação em que se tornou rápido, prático e com um custo viável com o propósito que todos possam está fazendo uso dessas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi enfatizar o uso dos diversos gêneros digitais para a comunicação visto que o gênero textual é de suma importância para o desenvolvimento dos gêneros digitais, apontando a evolução, a contribuição do quanto estas modificações são significativas para a transformação da linguagem, alterando alguns meios de comunicaçãoantes utilizados por meio da escrita de modo impresso em que tinha que aguardar certo tempo para receber um recado, uma noticia, uma nota, etc. Com o avanço das inovações tecnológicas a comunicação foi se adaptando de acordo com o que surgia. O aparecimento da informática e da internet propiciou não só alteração nas relações sociais mais também na forma dos indivíduos se comunicarem, por exemplo, antes a carta escrita era postada via correios em que o destinatário recebia em torno de 15 dias, hoje este método ainda existem, porém o uso do correio eletrônico é o mais utilizado devido a forma instantânea em que o interlocutor recebe.

A Nova Tecnologia tornou-se uma ferramenta que atingiu de certo modo o método do ensino devido o grande acesso por parte dos educandos, no entanto essa ferramenta sendo bem utilizado o estudante pode usufruir de uma educação chamada "inclusão digital" lhe permite uma alfabetização tecnológica que lhe propicia aprender ler, escrever, compreender textos, etc.

Por fim concluir-se que essas inovações tecnológicas possuem pontos positivos tanto para a comunicação de modo simples, como também serve de aplicativo dentro e fora da sala de aula funcionando como método de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria E. B. de (Ogs). Formação de educadores à distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007, p.159-169.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLONI, Maria Luzia. Educação à distância.5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CAPOBIANO, L. Comunicação e Literacia Digital na Internet – Estudo etnográfico e analise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital AcessaSP- PONLINE. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

COSCARELLI, C.V.Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla V.(Org). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.65-84.

LEMOS, A Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEVY, Pierre. A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1993.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. Gêneros textuais & ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p.19-36.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de janeiro: Lucena, 2004.

MORAN, Jose Manuel. Especialista em projetos inovadores na educação presencial artigo publicado na revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto vol.3, n.1 (set.2000) UFRGS.Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág.138. Artigo Disponível em<http://www.eca.usp/prof/moran/inov.htm>. Acesso em 01 jan. 2016.

NASCIMENTO, U, A http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/generos-digitais.html Acesso em 01/01/2016.

RODRIGUES, P. L: http://luispaulorodrigues.blogspot.com.br/2011/07/redes-sociais-existir-ou-nao-existir.html Acesso em: 01/01/2016.

XAVIER,Antonio Carlos. O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.Campinas: IEL/UNICAMP.2002 (Tese).

JOÃO E MARIA: À LUZ DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA PSICANÁLISE

Ariádina Pereira Galvão[1]
Tania Maria Moreira[2]

RESUMO: Neste trabalho procuramos desenvolver a análise do gênero conto de fadas à luz dos estudos de gêneros desenvolvidos por Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly, (2004), Dolz, Gagnon e Decânio (2010) e da psicanálise, defendida por Bettelheim (1980) e Freud (1909). Segundo Bronckart (2012), o ISD se fundamenta na psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, procurando perceber a aquisição e funcionamento da linguagem e no interacionismo social, na compreensão das condutas humanas como ações significativas inseridas em um contexto social. Nesses termos, a língua é entendida como um fenômeno social e histórica; como uma atividade social e histórica que se materializa na linguagem em uso. Nessa abordagem, qualquer espécie de texto pode ser considerada como pertencente a um determinado gênero. De acordo com Bettelheim (1980), o gênero conto de fadas é responsável pelo desenvolvimento de habilidades capazes de contribuir com o intelecto, a imaginação e a emoção da criança. Na análise, utilizamos o conto transcrito pelos irmãos Grimm "João e Maria" e o filme "João e Maria: os caçadores de bruxas", que realiza uma releitura do conto mencionado. Em termos de resultados, análise desse conto a partir da observação da categoria de ação, discursiva e linguístico-discursiva possibilitou refletir sobre a superação de limitações, a partir da luta entre forças internas, regidas pelo princípio do prazer (ID) e as forças externas, que impõem juízos de valor (SUPEREGO) sobre os desejos. As discussões desses aspectos são relevantes na sala de aula, pois contribuem na construção do eu equilibrado (EGO). Além disso, esse estudo se revela interessante porque todo professor precisa fazer análise de gêneros antes de elaborar uma sequência didática e desenvolver capacidades que vão desde aspectos lingados a grafologia até às atividades relacionadas ao discurso.

Palavras-Chave: Psicanálise. Conto. Gênero textual.

Introdução: Os Mistérios da Floresta

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma análise do conto "João e Maria", coletado da tradição oral e transcrito pelos irmãos Grimm em comparação ao filme "João e Maria: os caçadores de Bruxas" "Hansel and Gretel: Witch Hunters" (Original), produzido em 2013 e dirigido por Tommy Wirkola, à luz da teoria da psicanálise apresentada por Bettelheim (1980) e Freud (1909) e dos estudos de gêneros desenvolvidos por Bronckart (2012), Dollz e Scheneuwlly, (2004), Dolz, Gagnon e Decânio (2010).

Para alcançar esse objetivo, organizamos este artigo em trêsseções, além desta introdução. Na primeira tratamos sobre o ensino de gênero; na segunda relacionamos os princípios da psicanálise ao conto de fadas com base nos estudos dos teóricos acima citados tendo como base de análise o conto "João e Maria". Na terceira, abordamos sobre a importância de o professor adquirir conhecimentos sobre psicanálise observando em que sentido a psicanálise pode contribuir para a relação entre professor/aluno e para finalizar, as considerações finais e as referências.

1 Mestranda do Profletras –Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. ariadinapgalvao@hotmail.com
2 Professora Dra. da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. taniammoreirabr@unifesspa.edu.br

Uma Trilha: O Ensino de gêneros segundo o interacionismo sócio-discursivo

Inúmeras pesquisas comprovam a eficácia do ensino pautado na perspectiva do gênero. Bezerra (2010) afirma que o

> estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá constituir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2010, p.44).

Uma das contribuições do ensino de língua mediado por meio dos gêneros discursivos/textuais é o desenvolvimento de habilidades analíticas, transferíveis para a escrita, de um leque de gêneros com variados propósitos.

São diversas as tendências teóricas que fundamentam os processos de ensino com base em gênero, a Linguística Sistêmico Funcional, a Retórica, a Linguística Histórica/de Corpus; a Inglês para Fins Específicos e a Interacionismo Sócio-discursivo (ISD). O ISD, uma das recorrentemente teorias usadas no Brasil, visando minimizar alguns problemas da aprendizagem na escola, se fundamenta na psicologia da linguagem, ao tomar as unidades linguísticas como condutas humanas e procurar perceber a aquisição e funcionamento da linguagem na interação social, na compreensão das condutas humanas como ações significativas inseridas em um contexto social. Nesses termos, a língua é entendida como um fenômeno social e histórica; como uma atividade social e histórica que se materializa na linguagem em uso, em texto.

Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), retomando aos ensinamentos de Bakthin (2013) e de Vygotsky (1989), relacionam o ensino de gêneros com a classificação teórica de gêneros primários, aqueles tidos como mais simples e usados no cotidiano, e secundários, os mais complexos e usados em contextos que demandam conhecimento na elaboração, com a Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo, os pesquisadores franceses definem os gêneros primários como aqueles que se desenvolvem numa relação espontânea da criança com o mundo, enquanto, os gêneros secundários se realizam em uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída quando ela entra na escola. Seguindo a visão vygotskyana, esses autores relacionam os gêneros primários com o nível real com o qual a criança é confrontada, nas múltiplas práticas de linguagem e, posteriormente, o gênero secundário com o nível proximal, que corresponde a instrumentalização realizada na escola, por meio de gêneros mais complexos, que possibilitam novas construções. Dito de outra maneira, a criança aprende os gêneros primários no convívio diário e os gêneros secundários por meio da escola, quando a criança é introduzida numa dimensão mais desafiadora, no convívio com pares mais experientes, nesse caso, com o professor ou colegas, com a finalidade do desenvolvimento cognitivo e linguístico. É nesse momento que a criança resgata o já conhecido e chega ao novo conhecimento. Esse caminho de acordo com Vygotsky (1989) é o processo que se configura como a passagem da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nessa diretiva, gênero é um "megainstrumento" didático que possibilita a associação das práticas linguageiras ou práticas sociais com os objetos escolares (DOLZ, GAGNON, DECÂNIO, 2010). Os gêneros textuais possibilitam didatizar ações do cotidiano em um conjunto de recursos para se ensinar a ler, a compreender e a escrever na escola de modo mais significativo ao aluno.

A partir dessas ideias, esses teóricos destacam que as três principais finalidades do ensino de uma língua se resumem em comunicar - produzir e compreender textos diversos orais e escritos; refletir – sobre a língua e a comunicação e construir – referências culturais, descobrir e compreender valores. Assim, podemos compreender que o trabalho por meio dos

gêneros discursivos/ textuais amplia possibilidades de aprendizagens do aluno e contribui para alcançar os objetivos apresentados acima.

Bronckart (2012) destaca que os estudos por meio dos gêneros também possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagens no aluno, tais como: capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva. Além dessas capacidades, Cristóvão (2015) cita uma quarta capacidade, a de significação. A capacidade de ação se refere ao reconhecimento do gênero, contexto de produção e a mobilização de conteúdo. A capacidade discursiva diz respeito à organização textual geral de cada gênero, os tipos de discursos e as sequências priorizadas. A capacidade linguística-discursiva está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo. A capacidade de significação corresponde à construção de sentido, de representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade, nas atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

No desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, o professor realiza várias ações previamente e utiliza diferentes ferramentas procedimentais. Uma delas diz respeito à modelização do gênero alvo de estudo na escola. Na modelização do gênero, o professor realiza um estudo bibliográfico sobre o gênero a ser ensinado e, em seguida, seleciona e analisa previamente o gênero a ser ensinado. Em outras palavras, ao ensinar o aluno a escrever contos, por exemplo, o professor faz um estudo que permita tomar consciência sobre o gênero a ser ensinado na escola e analisa os gêneros a serem ensinados.

Para orientar atividades voltadas ao gênero conto, o professor pode partir dos princípios de Bettelheim (1980) e perceber que os contos de fadas:

- São responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades capazes de contribuir com o intelecto, a imaginação e a emoção da criança.
- Têm como característica colocar um dilema existencial de modo breve e categórico. Sendo que seus significados serão diferentes para cada faixa etária do leitor, ou seja, dependendo da idade, amadurecimento ou estado de espírito em que a criança se encontra. Por meio dos contos de fada a criança apreende o problema em sua forma mais essencial.
- Tratam de temas universais e relacionam com dilemas característicos da criança que podem ser apreendidos por crianças de qualquer parte do mundo, independente da sua cultura ou classe social.
- Divertem a criança ao mesmo tempo em que possibilitam um melhor relacionamento da criança com seus próprios dilemas do momento, auxiliando, assim, a enfrentar seus medos e traumas.
- Abordam temáticas que enfocam problemas humanos universais, particularmente que preocupam as crianças.
- Contribuem, considerando o modelo psicanalítico do id, ego e superego, para que a criança aprenda a lidar com situações da vida real como morte, envelhecimento, perdas dentre outras situações com as quais ela se identifica, além de aliviar as pressões pré-conscientes e inconscientes.
- Esclarecem dúvidas que a própria criança tem e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade.

Levando em consideração esses aspectos, é inegável que os contos de fadas são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Antes de levar o conto para a sala de aula, o professor seleciona e análise vários contos para conhecer também os elementos discursivos e linguísticos-discursivos próprios do gênero. Para exemplificar, na sequência, procedemos uma análise do conto João e Maria.

A Psicanálise: Pedrinhas Que Direcionam à Compreensão dos Contos de Fadas

Neste trabalho, os princípios da psicanálise são representados pelas pedrinhas que direcionaram esse estudo. Nessa seção, apresentamos uma síntese do conto em foco, primeiro na versão dos irmãos Grimm e na sequência relacionando essa versão com a do filme "João e Maria: os caçadores de bruxas", desenvolvendo assim, um diálogo entre essas duas versões à luz da psicanálise.

No conto dos irmãos Grimm um casal, ao passar por dificuldades financeiras, resolve abandonar seus dois filhos em uma floresta para que estes não morram de fome junto aos pais. Compreendemos que nessa versão se trata de duas crianças indefesas abandonadas numa floresta.

À luz da psicanálise podemos inferir que a criança, por diversas vezes, passa por esse processo de se considerar abandonada pelos pais. Por exemplo, quando a criança é desmamada, a mãe lhe nega um alimento que até então lhe pertencia. Outro momento marcante que a criança concebe como abandono, são os primeiros dias que são levadas à escola e deixadas com pessoas estranhas. Para a criança, a escola é um mundo novo, por isso, se sente abandonada diante de um grande perigo e, sem os pais, que são seu porto seguro, para lhe proteger. No entanto, tais vivências são necessárias para que haja o crescimento da pessoa no âmbito psicológico, cognitivo, social etc.

João e Maria ao serem abandonadas na floresta não se deixam vencer pelos obstáculos, procuram meios de sobrevivência, mas guiados pelo desejo incontrolável de se alimentar se envolvem em uma difícil situação, a bruxa que queria comê-los. Na visão da psicanálise o *id* é representado por esse desejo desenfreado por alimento, em especial por doces, que lhes impedem de perceber o mal que está por vir, ao encontrar a casa de doces não conseguem se conter e são envolvidos por tão grande desejo que terminam aprisionados pela "bruxa". Na interpretação de Betterlheim (1980) é nesse momento que o *id* se harmoniza com o *ego* e eles precisam desenvolver atitudes inteligentes para sobreviverem. Nesse panorama, Maria representa o *ego*, articula estratégias para se salvar e também salvar o seu irmão João.

Em vários momentos no conto percebemos a notável diferença de comportamento entre João e Maria, o irmão sempre guiado pelo desejo, pela emoção, enquanto Maria mais racional, mais lógica. Outra cena que evidencia essa afirmativa é quando eles se salvam da bruxa e vão atravessar o rio em um pato. João, ansioso para se salvar, convida Maria para que os dois atravessem juntos no pato e, Maria, como sempre mais centrada, sugere que atravesse um de cada vez.

Outro elemento notável no conto é a presença das aves brancas que aparecem. No início surgem os pássaros que comem os pedaços de pães jogados por João, depois surge o pássaro que os guia até a casa de doces e ao final são salvos por um pato. Diante dessa situação podemos relacionar os pássaros com o *superego*. Ou seja, aparenta que os pássaros sabiam que os meninos precisavam passar por essa etapa na vida, para depois voltarem para casa fortes e capazes de enfrentar qualquer nova situação, sem medo. A separação da vivência com a família para enfrentar o mundo não é fácil, nem para os pais, nem para a criança, no entanto é necessário. As riquezas que elas trouxeram, podemos inferir que sejam as experiências e conhecimentos adquiridos e, tais, não poderiam ser adquiridos caso permanecessem sob a proteção dos pais.

Como informamos no início, o filme parece dar continuidade à história de João e Maria na vida adulta. Ao longo da trama, os irmãos sempre relembram cenas da infância, principalmente as mais marcantes, nesse caso os sofrimentos vividos, com o abandono, o aprisionamento pela bruxa, dentre outros. Ou seja, mesmo adultas, elas ainda sofrem com os conflitos vividos na infância. Nesse sentido, Betterlheim (1980) afirma,

> porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida, nesse aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimento (BETTERLHEIM, 1980, p.13).

Em observação mais atenta ao filme, percebemos o quanto os dois irmãos vivem a vida adulta baseada no que viveram quando criança, principalmente no que diz respeito ao conhecimento sobre as bruxas, aprenderam com a própria prática como exterminar bruxas do mal. Com isso queremos inferir que, os primeiros anos de desenvolvimento da criança são essenciais para determinar suas atitudes quando adulta.

No filme, porém, o enredo dá continuidade a vida dos dois irmãos na fase adulta. João e Maria após serem abandonados pelos pais na sombria floresta, acabam indo parar na casa de uma bruxa malvada e passam a ter uma vida cheia de aventuras. Após terem eliminado a bruxa, viraram verdadeiros exterminadores de criaturas do mal depois do desaparecimento de várias crianças. Já adultos, os dois irmãos são contratados pelas autoridades locais para desvendar o mistério do sumiço de crianças na cidade. Ao aceitarem essa nova missão, eles não imaginavam que iriam ficar diante de uma terrível Bruxa Negra, pronta para destruir não só a reputação de excelentes caçadores de bruxas, mas também as suas vidas.

Na análise do filme, constatamos que ele parece responder muitas perguntas das crianças relacionadas ao conto, tais como: o que aconteceu com João e Maria? Como foi a vida deles depois de adultos? Como eles se comportaram depois da experiência de viver com uma bruxa? Nesse sentido, tanto o conto quanto o filme conseguem contemplar as angústias vivenciadas por crianças e adolescentes. Conforme destaca Betterlheim (1980):

> Quanto mais tentei entender a razão destas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um mundo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes (BETTERLHEIM ,1980, p.14).

Sob a ótica da psicanálise, os contos de fadas são autênticas obras de arte, com profundo significado psicológico. Segundo Betterlheim (1980) os contos de fadas ajudam as crianças a se compreenderem, a dominarem problemas psicológicos de crescimento, tais como decepções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas etc. A criança precisa entender o que está se passando no seu eu consciente para que também possa enfrentar o que se passa em seu inconsciente. Isso, no entanto não é alcançado através de uma compreensão racional, mas sim, através de devaneios, de fantasias. Tanto o conto quanto o filme retratam com nitidez essas dificuldades vivenciadas pela criança. Algumas circunstâncias vividas tratam de situações universais, como o medo, praticamente todas as crianças sofrem o medo de ser abandonada pelos pais, ou de perdê-los e ficarem sem a estabilidade que é fornecida no aconchego da família. Nesse sentido que os contos de fada têm grande importância na formação da criança, "não deixa dúvida na mente da criança de que a dor deve ser suportada e que as chances arriscadas devem ser enfrentadas, pois deve-se adquirir a própria identidade" (BETTERLHEIM, 1980, p.100).

Identificamos, ainda, pontos bem divergentes no filme em relação ao conto. Enquanto que no conto os pais são corajosos e obrigam seus filhos a desvendarem os mistérios da floresta, mesmo sob o risco de enfrentar bichos ferozes, até mesmos, bruxas más, no filme, um

casal, nesse caso João e Maria, representando os pais, que ao contrário do conto, procuram destruir todas as bruxas e lutam incansavelmente para impedir as crianças de terem contato com elas. Em outras palavras, podemos deduzir que os pais do filme superprotetores, colocam suas vidas em risco, mas não permitem que seus filhos, ou as crianças vivam suas próprias experiências. Mesmo João e Maria lutando para proteger as crianças, percebem que não são capazes de evitar que algumas delas sejam capturadas, esse contexto confirma que os pais, por mais que tentam, são incapazes de proteger seus filhos em todos os aspectos.

Quanto à representação do id e do ego, o filme continua a mesma estrutura do conto. João, o rapaz impulsivo, descontrolado, sempre dando vasão às suas emoções, sem se preocupar com as consequências e Maria, uma moça controlada e que evita vários atos inconsequentes do irmão. Em relação ao superego que mencionamos no conto, identificado pelos pássaros brancos,no filme, é representado por bruxas brancas. A moça que foi salva pelos dois irmãos, acusada de bruxaria, posteriormente se identifica como bruxa branca, que simboliza bruxa do bem e ajuda os dois irmãos a destruírem as bruxas do mal. Mesmo que ao final ela não resista às agressões da bruxa líder e morre. Uma informação esclarecedora dada pela bruxa líder aos irmãos os fazem refletir sobre a atitude de seus pais. Ela os informa que a mãe deles era uma bruxa do bem e que para salvá-los de um ritual das bruxas do mal, precisou abandoná-los na floresta. E eles não encontraram mais seus pais porque eles morreram no lugar deles, ou seja, a mãe foi queimada viva, enquanto o pai foi enforcado. Nesse último relato, podemos associar ao que Bettelheim (1980) declara, que em alguns momentos os pais precisam tomar decisões que no momento são dolorosas, contudo, necessárias.

Uma personagem chama a atenção, o Edward, o monstro que capturava as crianças por ordem da bruxa líder, ele se encanta por Maria, salva-a e passa a ajudá-la. Essa personagem é notável pela sua capacidade de se transformar devido ao amor que sentia por Maria, ou seja, enquanto o ódio destrói, o amor transforma, salva.

Despois de analisar o conto e o filme, o professor pode preparar atividade para serem exploradas nas aulas de Língua Materna, conforme as necessidades dos alunos. Não abordaremos aqui as atividades a serem levadas para a sala de aula. Na próxima seção, trataremos da importância da psicanálise na relação professor aluno de modo a contribuir no processo ensino aprendizagem. Uma relação que assim como ocorreu com Edward e Maria, pode salvar e transformar pessoas.

A Casinha de Gengibre: Lugar de Encontros e Desencontros

A entrada da criança na escola é uma fase muito delicada. Trata-se de um momento em que ela precisa deixar algumas coisas, substituir algumas coisas por outras, quando passa a conviver em um círculo maior de pessoas e deixa de ser exclusividade. Nesse momento, também, o interesse passa a ser coletivo e tais dificuldades se estendem ao longo da adolescência, quando ela começa a perder a identidade infantil e precisa assumir uma identidade adulta, ao mesmo tempo que busca se inserir em um grupo no qual se identifica. Nesse sentido que afirmamos a importância da psicanálise para que o professor possa sintonizar emocionalmente com seus alunos, pois depende muito desse relacionamento, dessa empatia para estabelecer um clima favorável à aprendizagem.

Relacionando a casinha do conto João e Maria com a sala de aula, lugar de encontrar com o outro, e um outro, um estranho que normalmente não faz parte do vínculo familiar nem do aluno nem do professor, visto que, ao iniciar o ano letivo assim como o aluno, o professor não sabe que tipo de indivíduo encontrará na sala de aula. Assim, o conhecimento do professor sobre a psicanálise poderá ser o forno que aquece as relações e ao mesmo tempo queima os medos de ambos, tornando esse encontro menos sofrido para as duas partes, ou melhor, um momento de descoberta de preciosos tesouros como os conhecimentos adquiridos

ao longo do ano que os fazem fortes e preparados para enfrentar novos desafios.

Os estudos de Freud (1909), inicialmente centram na terapia de doenças emocionais, trazem significativa contribuição na relação professor-aluno, visto que o ato de educar está associado ao desenvolvimento humano. Por meio das reflexões levantadas por esse psicanalista, enquanto educadores, podemos compreender como se processa nos educandos o desenvolvimento emocional e mental, visto que não podemos observar os alunos apenas no aspecto cognitivo, mas como um todo, uma vez que o homem se constitui razão e emoção.

Desse modo, os estudos psicanalíticos auxiliam o educador na tarefa de educar, considerando os diversos aspectos que o aluno é formado, principalmente na superação de suas limitações, pois o ser humano vive numa constante luta entre suas forças internas, regidas pelo princípio do prazer (id) e as forças externas que impõem juízos de valor (superego) sobre esses desejos. O educador precisa ajudar o educando a buscar esse equilíbrio na construção do eu (ego) para que a aprendizagem possa ocorrer de forma eficaz.

Considerações Finais: A Volta para Casa com Preciosos Tesouros

Concluímos essa reflexão com uma analogia da atitude dos pais de João e Maria, ou as vezes decisões tomadas pelos professores com o desenvolvimento da águia. Águia faz o ninho bem no alto de um pico rochoso. Abaixo, somente o abismo e em volta o ar para sustentar as asas dos filhotes. A águia mãe empurra os filhotes para beira do ninho. Neste momento, seu coração se acelera com emoções conflitantes, pois ao mesmo tempo que empurra sente resistência dos filhotes em não querer ir em direção ao precipício. Para eles, a emoção de voar começa com medo de cair. Faz parte da natureza da espécie. Apesar da dor, a águia sabe que aquele é o momento, sua missão deve se completar, mas ainda resta a tarefa final: O Empurrão. A águia enche-se de coragem, ela sabe que enquanto seus filhotes não descobrirem suas asas, não entenderão o propósito de sua vida, enquanto não aprenderem a voar, não compreenderão o privilégio que é nascer águia, assim o empurrão é o maior presente que ela pode oferecer a eles. E seu supremo ato de amor, então, empurrando um a um ela os precipita para o abismo e eles voam livres após descobrirem suas asas. Mas se ainda eles não descobrem como ela tem uma capacidade de voar em uma velocidade incrível, quase sempre, salva seu filhote a poucos metros do solo. Assim são os pais, se eles mantiverem os seus filhos sempre ao seu lado esses não aprenderão a alçar voos.

Analisando o conto por esse prisma, concluímos como se processaram as mudanças ocorridas na vida dos dois irmãos, principalmente na vida da Maria, que ao ser abandonada na floresta chorava desesperadamente e o irmão a consolava. No filme, mais precisamente na casa da bruxa, Maria é quem se torna forte e luta para se libertar da situação vivenciada. A menininha que vivia chorando, agora, adquire objetividade e astúcia. A ingenuidade cedeu lugar à autoconfiança. Assim retornaram para casa dos pais, mas dessa vez "João esvaziou os bolsos, retirando as pérolas que havia guardado; Maria desamarrou o aventalzinho e deixou cair ao chão a chuva de pedras preciosas (fragmento do conto).

Além dos conhecimentos relacionados a psicanálise, faz-se necessário também que o professor tenha conhecimentos sobre gêneros textuais e assim possa desenvolver aulas de literatura de modo mais significativo ao aluno. O professor deve ensinar os elementos do gênero conto para compreender o texto, não para ensinar apenas regras de linguagem. Se não ensinar com esse objetivo, o leitor não saboreia o texto literário. Não existe ensino de literatura se não ler o texto literário e não despertar a curiosidade em desvendar. Às vezes o texto literário não exprime o seu real valor devido ao tratamento que o professor dar a ele, ensina o aluno a identificar a estrutura do texto, mas não o conteúdo, a sua essência.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Questões de estética no ensino da língua. Trad. Posfácio e notas de Sheila Grilo e Eketerina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudimila Gofotichvílli. São Paulo:2013.

BETTELHEIM, Bruno. *APSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 39-49p.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagens, texto e discurso por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais no ensino-prendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Tradução e organização ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales. GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004.

FREUD, Sigmund. *Romances Familiares (1908).*<http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/romancesfamiliares.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2016.

GRIMM. Irmãos. João e Maria. Disponível em <http://cadernodepoesiasserafins. blogspot.com.br/2012/03/conto-joao-e-maria-autor-irmaos-grimm.html> Acesso em 03.02.16.

Hansel and Gretel: Witch Hunters. Direção: Tommy Wirkola. Produção: Adam HYPERLINK "https://filmow.com/adam-mckay-a29537/"McKay HYPERLINK "https://filmow.com/adam-mckay-a29537/", Disponível em<https://www.youtube.com/

Watch?v-Zo3F-ChGoRo>. Acesso em: 05/03/16.

VYGOTSKY, L.S.*PENSAMENTO E LINGUAGEM*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS

Carmina Barbosa Santis[1]

Resumo: O presente trabalho discute o letramento como foco para o ensino e aprendizagem de língua materna nas séries finais do ensino fundamental. O artigo traz um estudo do letramento desde sua origem e apresenta um conceito que se mostra complexo, determinado pelo contexto histórico, social, cultural e político. Em seguida distingue-o de alfabetização. Apesar de letramento ser confundido com alfabetização, aquele é um processo mais amplo. E por fim discorre sobre as práticas de leitura e escrita a partir do trabalho com os gêneros discursivos para a promoção dos letramentos dos alunos. O estudo busca embasamento teórico em Mortatti (2004), Soares (2003, 2004, 2014), Kleiman (2005) entre outros.

Introdução

A modernidade ou pós-modernidade marca a sociedade atual de forma indelével no campo cultural, social, econômico, epistemológico e, sobretudo, no educacional. Destarte, temos que construir sentidos a partir dos múltiplos símbolos e signos, sinais gráficos, imagens, sons e tudo mais que nos permeia no dia-a-dia. Ao transitar nas ruas, temos que interpretar o sinal luminoso para poder atravessá-la, temos que ler o itinerário dos ônibus para saber qual tomarmos; nas prateleiras de supermercados precisamos ler as informações nos produtos para saber prazo de validade, componentes nutricionais, etc.; ao irmos a um banco precisamos saber operar o caixa eletrônico para sacar, depositar, fazer transferências; em casa, escrevemos bilhetes, manuseamos agenda eletrônica, enviamos mensagens via celular, fazemos ligações, ligamos a TV e assistimos a vários programas seja para lazer, diversão, entretenimento ou para buscar informações sobre o que acontece ao redor do mundo; também acessamos a internet para falar em tempo real com pessoas/parentes distantes, enviamos e-mails, procuramos informações entre tantas outras coisas que ela nos fornece. Para tudo isso utilizamos a linguagem, portanto ela está por toda parte e desempenha uma função fundamental e constitutiva em nossas vidas. É através da linguagem que estabelecemos as mais diversas relações sociais. Sabemos que nossas práticas discursivas são carregadas de valoração, são práticas com fortes conteúdos ideológicos e políticos, pelas quais perpassam relações de poder próprias de nossa sociedade.

Quando se fala em linguagem, logo pensamos em escrita e o tema da alfabetização surge, porém é sabido que apenas codificar e decodificar o código linguístico não é o suficiente para que se tenha plena participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Sabemos que é necessário fazer uso da leitura e da escrita para atender as mais variadas exigências sociais, é o que chamamos de letramento.

Assim, as práticas escolares precisam estar estreitamente relacionadas com nossas práticas letradas, portanto faz-se necessário que o ensino de língua materna leve em consideração os letramentos circundantes no meio social. Daí a importância da escola trabalhar as práticas de leitura e escrita numa proposta de letramento.

O letramento é um processo contínuo tido como"passaporte para a cidadania e, consequentemente, para a inclusão social" (SILVA,2011). Este acompanha o ser desde sua entrada na escola até sua saída da universidade e segue pela vida toda. Cremos que uma das

1 Graduada em Licenciatura Plena em Letras, Especialista em Língua Portuguesa. Mestranda da UNIFESSPA. E-mail: ninaflor872@gmail.com

formas de melhor se trabalhar essa proposta é através dos gêneros discursivos que são "tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2000).

Letramento e Alfabetização

Com base nos estudos de Mortatti (2004) discorrer-se-á sobre a origem do termo letramento no Brasil. A história da palavra letramento teve início na década de 1980, quando foi utilizada em estudos e pesquisas acadêmicas, por influência do termo inglês "literacy", que até 1990, era traduzido por alfabetização e, depois, por alfabetismo. Cabe ressaltar que letramento não é sinônimo de alfabetização, como foi entendido por muitos no início. Os dois termos são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Apesar dos dois termos se aproximarem, dizer que se fundem e se confundem seria um equívoco.

Houve, em alguns países de primeiro mundo, e também no Brasil, a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização com a universalização do Ensino Básico, isso gerou novas ideias e outras maneiras de compreender os fenômenos envolvidos.

O termo letramento surge, no Brasil, pela primeira vez com Mary Kato, na apresentação de seu livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, lançado em 1986, com o propósito de explicitar aspectos de natureza psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, referente à aprendizagem escolar infantil. Nesta obra, é feita uma alusão indireta ao termo letramento que apresenta a ideia de sujeito letrado para responder a demanda de uma sociedade.

Posteriormente, Leda V. Tfouni faz uso do termo letramento, na introdução de seu livro *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988. Para evidenciar as relações entre escrita, alfabetização e letramento, a autora faz referência à palavra letramento, já no sentido de práticas sociais de leitura e de escrita.

Em 1995, é a vez de Ângela Kleiman, usar o termo no livro *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, no qual aspectos diversos de letramento são abordados. No ano de 1998, com a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares dá sua contribuição para as reflexões acerca da temática. A partir de então vários outros autores passam a utilizar o termo.

Segundo Soares (2003), no Brasil, os termos alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e se confundem em decorrência da análise de fontes como o censo demográfico, a mídia e a produção acadêmica. As modificações no censo permitem perceber uma progressão desse conceito. Até o censo realizado no ano de 1940 era considerado alfabetizado aquele que soubesse assinar o próprio nome. Uma década depois, nos anos de 1950, passou-se a adotar tal conceito para aquele que conseguisse ler e escrever um bilhete simples, isto é, ser capaz de exercer uma prática de leitura e escrita, porém de forma banal.

Até os dias atuais, os resultados apresentados pelo censo seguem o critério de anos de escolarização em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, o que dá entender que depois de anos de escolarização a pessoa deve estar apta a utilizar a leitura e a escrita, o que permite se constatar uma sutil extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao fazer uso da leitura e da escrita de forma eficiente e como ferramenta para exercício da cidadania.

Ainda conforme Soares (2003), desde a década de 1990 a mídia vem utilizando em matérias sobre competência de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, o que simultaneamente vem criticando as informações sobre índice de alfabetização e analfabetismo embasados no critério do censo de saber ou não saber "ler e escrever um bilhete simples". Nesse sentido, a mídia, ao divulgar tais preceitos vem contribuindo para a ampliação do conceito de alfabetização aproximado do

conceito de letramento.

Ao se pensar em alfabetização, é comum associar o termo à leitura e escrita, porém a ideia está associada ao processo de codificação e decodificação. Como afirma Kleiman (2005, p. 12-3), "a alfabetização é uma prática que envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes e, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como lousa, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos".

A mesma autora ainda acrescenta que

> O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Daí se dizer que um indivíduo é "analfabeto", "semi-analfabeto", " semi-alfabetizado", para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta. (KLEIMAN, 2005, p. 13)

Kleiman (2005) menciona ainda que o conceito refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. A alfabetização é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.

O que torna a alfabetização diferente de outras práticas de letramento é o fato de ter como objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Um adulto, mesmo que saiba a função das letras, não será considerado alfabetizado. Ele pode ter conhecimento da função do objeto cultural, assim será considerado letrado, mas não alfabetizado. Por exemplo, uma pessoa pode não ter conhecimento do alfabeto, mas ouvir a leitura de um jornal feito por outrem e entender a notícia ou pode ditar uma carta para alguém escrever.

A alfabetização é uma prática escolar fundamental na vida de crianças, jovens e adultos, elas necessitam estar alfabetizadas para participar, de forma independente, das variadas práticas de letramento de diversas instituições.

Já o termo letramento, este não é tão fácil conceituar em virtude de sua complexidade, mas cabe aqui fazer algumas considerações. O objeto de conhecimento dos estudos do letramento são os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, sendo tratado primeiro em âmbito acadêmico e aos poucos se infiltra no discurso escolar, porém, com efeito contrário ao que se pretendia: dissociar os estudos da língua escrita dos usos escolares Kleiman (2007).

A partir da década de 1980 os estudos sobre letramentos no Brasil apontavam para uma abordagem sócio-histórica do trabalho com os usos da leitura e da escrita, conforme estudos como os de Kleiman (2007), Soares (2014) entre outros, sobretudo, por influência dos estudos de Paulo Freire com a alfabetização de jovens e adultos, cujo objetivo voltava-se para uma educação libertadora, que pretendia transformar a realidade social através da autonomia e conscientização sobre as desigualdades sociais.

A pedagogia de Freire consistia em um trabalho educativo sustentado pelo diálogo e pela coesão entre ação e reflexão, privilegiando a práxis. Assim, os estudos do letramento também devem primar por uma transformação social.

Kleiman (2010) diz ser importante saber que letramento não é alfabetização, mas está associado a ela. Não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e competências, portanto, não é aconselhável falar em ensinar letramentos, mas tornar possível a participação dos indivíduos em práticas de letramento e saber fazer uso da leitura e da escrita no meio social. Também não é um método. Não existe um método de letramento nem vários. O letramento é a inserção do indivíduo, seja criança, jovem ou adulto, no mundo da escrita. Para a autora, o termo letramento além de abranger, amplamente, as práticas escolares de uso da escrita, refere-se a um conjunto de práticas de uso da escrita que vem modificando

profundamente a sociedade.

De acordo com Soares (2014, p. 18),"letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Deste modo, não basta só saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita, por exemplo, preencher um formulário, escrever bilhetes, ler as instruções em um manual, tomar um ônibus, etc.

Soares (2014) discorre sobre duas dimensões assumidas pelo letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na primeira, o letramento é visto como atributo pessoal, referindo-se, simplesmente, à aquisição da leitura e da escrita. Já na segunda, o termo é considerado como um fenômeno cultural e um conjunto de atividades sociais que agregam à língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.

Para a referida pesquisadora (2014), a dimensão social apresenta duas abordagens: uma progressista, "liberal" (destaque da autora) e outra radical, "revolucionária" (idem). Na primeira, "o letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para funcionar adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas". Na segunda, "é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais." (Soares, 2014, p.75)

Vale ressaltar que Street (2014), ao tratar do tema cita duas abordagens: na primeira tem-se letramento autônomo, predominante na educação tradicional, em que as práticas de leitura e escrita são dissociadas dos usos e relações de poder na sociedade; na segunda, o letramento ideológico, que toma a leitura e a escrita como prática social, vinculada ao contexto social das pessoas. Essas práticas são heterogêneas e valorizadas nas diferentes culturas. Essa abordagem deve ser levada em consideração pela escola, pois fará uso concreto das práticas letradas e contribuirá para que os indivíduos estejam de fato inseridos na sociedade.

Na atualidade, com a propagação dos meios de comunicação, novas mídias são incorporadas na sociedade e se fazem necessárias novas habilidades de leitura e de escrita para a participação efetiva no meio cultural da escrita. As transformações tecnológicas na sociedade afetam profundamente o letramento, pois novas habilidades e estratégias são requeridas para que as pessoas se adaptem e se adequem as novas formas de letramento exigidas, como afirma Oliveira (2010).

Assim novas formas de letramento são exigidas das pessoas. Como postula Rojo (2009) O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. Mudam-se os tempos, as pessoas, a sociedade; mudam-se as formas de ser, de sentir, de ver e de estar no mundo. Dessa forma, novos e múltiplos letramentos são necessários. Cabe a escola, principal agência de letramento, desenvolver um plano de ação para que se consiga a promoção dos letramentos dos alunos. Uma das formas que acreditamos viável é o trabalho com os gêneros do discurso.

Gêneros discursivos e letramento

Sabemos que o ensino de língua portuguesa com foco nos gêneros do discurso foram sistematizados com a divulgação e a aplicação dos PCN que são orientações teóricas para o ensino aprendizagem de práticas letradas. O documento não faz menção direta ao letramento, mas aborda a importância de saber usar os conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais. Como postula Bazerman (apud Oliveira, 2010), "os gêneros são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais", então justifica-se aqui a utilização dos gêneros para desenvolver práticas linguísticas na sala de aula. Conhecer os gêneros se faz

necessário, pois todo enunciado que lemos ou produzimos encaixa-se como um determinado gênero, assim vemos no ensino com gêneros a possibilidade de se promover o letramento.

Segundo Barbosa (2000) as razões pelas quais os gêneros discursivos devem ser tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem são: a permissão da captura de estruturas textuais bem como aspectos sócio-históricos e culturais, fator fundamental para favorecer a compreensão e a produção de textos; permissão para concretizar os discursos em circulação social, possibilitando ao aluno mais clareza para compreender e produzir textos, além de permitir ao professor exatidão nos critérios para intervir no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso promovem a instrumentalização para pensar com mais precisão as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem e, por fim, o trabalho com os gêneros discursivos podem melhorar consideravelmente o desempenho dos discentes quanto a produção e compreensão textual.

À medida que vamos conhecendo os gêneros e fazendo uso deles efetivamente, mais vamos nos apropriando de diversas práticas letradas. Assim teremos a capacidade de ler e produzir diferentes textos, de variados gêneros.

Considerações Finais

O ensino de língua portuguesa que leve em consideração os letramentos dos alunos deve partir de uma proposta que valorize o universo do alunado, assim o letramento deve partir da dimensão local para o global, fato este que a escola faz, mas de maneira inversa. Através do "trabalho didático com gêneros, contribuímos para o letramento dos alunos, mas cabe ao professor criar condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita" (NASCIMENTO, 2014, P.83).

Assim, o ensino pautado no estudo dos gêneros discursivos contribuirá para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem, efetivando de fato as práticas letradas requeridas na escola e fora dela, já que os letramentos abrangem uma multiplicidade de linguagens, destinada a diferentes usos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. A estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, p.277-326, 2000.

BARBOSA, Jacqueline P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Rojo [org.]. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 149-182.

DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2004. [tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 12ª ed. Rio de Janeiro, Pa e Terra, 1983.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-125, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino. 2ª ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro.O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (org), Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte, 2010.

Projetos de letramento: debates e aplicações / Cândida Martins Pinto, Evanir Piccolo Carvalho, Silvania Faccin Colaço (orgs.) – São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2012.

ROJO,Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social, São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo e Eduardo Moura [orgs.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. SANTOMÉ, J. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr 2004, n° 25.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 9ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2006.

A ABORDAGEM DOS TEXTOS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO PERMANENTE DO TOCANTINS (SISAPTO): ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tânia Maria de Oliveira Rosa[1]
Márcia Regina Silva Freitas[2]
Luiza Helena Oliveira da Silva[3]

RESUMO: Neste trabalho analisamos as questões de língua portuguesa na avaliação de entrada do SISAPTO (Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins) realizada em 2016, aplicada na rede estadual de ensino tocantinense para o Ensino Médio. A prova é composta de 20 questões de múltipla escolha, relativas a 11 textos de gêneros diversos: romance, conto, poema, charge, artigo de opinião. Partindo dos descritores que definem diferentes competências a serem avaliadas, a prova tem como um de seus principais objetivos orientar para direções referentes ao ensino de língua materna na escola pública, em princípio, privilegiando o texto como unidade de ensino e a leitura como foco. A análise das questões, porém, evidencia o modo como o texto deveria ser trabalhado na escola segundo um modelo que se reitera desde 2011: a leitura restrita à decifração, o texto sendo empregado como mero recurso para identificação de gêneros pelo aluno, a fragmentação e a descontextualização impedindo a produção de sentidos, a abordagem do texto literário não considerado na sua especificidade. Subsidia nossa reflexão a semiótica discursiva, teoria que se volta para a problemática da significação. Mais especificamente, mobilizamos aqui o nível narrativo, considerando que, conforme Fontanille (1987), pela sanção (prova), "começando pelo fim", se pretende definir o que deve ser o ensino de leitura na escola.

Palavras-chave: Avaliação externa; SisAPTO; Ensino de leitura; Semiótica discursiva; Nível narrativo.

Considerações iniciais

Medir o desempenho escolar por meio de um sistema de avaliação da educação básica é uma prática no Brasil desde que foi institucionalizado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990,com o objetivo de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, a fim de revisar os planos e programas de ensino no país (BRASIL, 1993). Nessa direção, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar o nível de desempenho dos estudantes, desenvolvendo ações interventivas com base nos resultados do indicador de monitoramento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),este, para aferir o resultado combina informações do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações internas e externas – SAEB e Prova Brasil (INEP, Brasil, 2011).

Para avaliar o Ensino Médio foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

1 Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil; taniarosa10@gmail.com

2 Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil; anagui98@yahoo.com.br

3 Orientadora;Docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFT)Universidade Federal do Tocantins (UFT), Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/UFT (ProfLetras), Araguaína/Tocantins, Brasil,luiza.to@mail.uft.edu.br

Além de aferir o desempenho do estudante ao concluir o ensino básico, o exame também é considerado uma das formas mais democráticas de ingresso no ensino superior. O governo utiliza o exame para acompanhar a qualidade do ensino no país e orientar a elaboração e implementação de políticas públicas para a melhoria da educação.

No Estado do Tocantins essa preocupação mobilizou a criação do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins – sisAPTO, implantado em 2011, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem na rede pública da Educação Básica. Para assim, promover a modernização da gestão e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a elevação dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins.

O sisAPTO realiza anualmente uma avalição de entrada – de cunho diagnóstico – cujo objetivo é, a partir desse resultado, planejar e realizar intervenções para sanar as dificuldades dos alunos. Em seguida acontecem avaliações bimestrais com a finalidade de aferir durante o todo o ano letivo o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Sendo a avaliação do último bimestre compreendida como a avaliação de saída. Os resultados dessa avaliação são utilizados para constatar se houve melhoria do desempenho por meio da elevação dos índices. Desse modo, o sistema de avaliação tem como propósito reorientar o processo de ensino nas escolas públicas tocantinenses embasados nos descritores do sisAPTO:

A avaliação escolar, nesse aspecto, adquire um sentido de referência para competências ideais, por meio do método de avaliar para estabelecer um padrão de aprendizagem. Assim, a avaliação tem um papel de subsidiar um conjunto de ações que determina todo o processo de ensino e aprendizagem, que se volta para a aquisição de competências previamente estabelecidas nas matrizes de referência do sistema de avaliação adotado no Estado.

O objetivo deste trabalho é analisar a avaliação do sisAPTO de língua portuguesa, realizada em março de 2016, compreendida como avaliação de entrada. A avaliação é elaborada com base na matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB, cujos descritores orientam o ensino de língua privilegiando os procedimentos de leitura e o texto como unidade de ensino. A avaliação é composta por 20 questões de múltipla escolha, relativas a onze textos de gêneros diversos: romance, conto, poema, charge e artigo de opinião.

A questão que nos propomos analisar é verificar que tipos de competências a escola busca para o desenvolvimento do trabalho pedagógico orientados pelos descritores que embasam o sisAPTO? Nesse propósito desenvolvemos uma reflexão acerca do tratamento dado aos textos na prova, e se de fato a prova verifica a aprendizagem efetiva do aluno relativa à leitura e compreensão textual. Para tanto mobilizamos para nossa análise a semiótica discursiva, teoria que problematiza a significação, na perspectiva do nível narrativo, considerando as reflexões desenvolvidas por Fontanille (1987), que corresponde à construção de sentido pelo percurso gerativo de sentido iniciado pela sanção. Nessa concepção, a análise traz o resultado final da avaliação determinando todo o processo de ensino, e este resultado é tratado pelas diretrizes curriculares como um diagnóstico, um ponto de partida que determina o planejamento do ensino da rede pública.

Atribuindo um caráter interdisciplinar para nossa reflexão, estabelecemos um diálogo articulando a teoria do discurso, com fundamentos teóricos da educação referente à avaliação da aprendizagem escolar sob a ótica de Lukesi (2005), e a questão da leitura na sala de aula na perspectiva de Rildo Cosson. (2011). A partir das discussões, se pretende compreender os efeitos produzidos na escola correspondentes a aprendizagem de leitura e compreensão textual. E ainda, os sentidos construídos pelos atores da escola nesse movimento de ser sancionado "avaliado" para depoispercorrer todo um processo de intervenção cujo objetivo é a construção do conhecimento.

A avaliação como marco de uma didática de ensino

Os parâmetros Curriculares Nacionais propõem a avaliação escolar de forma contínua em uma perspectiva dialógica e reflexiva tanto da prática docente como do aluno em relação ao seu desempenho. Assim, os PCNs dão a avaliação um caráter de mediação da prática educativa, um mecanismo utilizado para aferir não apenas a aprendizagem do aluno, maseficácia da metodologia aplicadano processo de ensino. Nessa perspectiva, o ato de avaliar tem como pressupostos uma pausa para refletir sobre a prática docente, e funciona como um auxílio no redirecionamento do planejamento escolar, a fim de proporcionar aos estudantes novos métodos de ensino. Do contrário ela será um mero instrumento de medir e ranquear resultados que em nada contribuirão para a melhoria da educação.

> Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 2005, p.33)

Compreendemos que o processo de avaliação está intimamente ligado aos objetivos propostos no plano de aula e na prática docente, sendo o instrumento que alimenta novas reflexões e estudos teóricos que mobilizem uma significação para o ato de avaliar como mediação de melhoria da aprendizagem. Para Hoffmann uma prática de avaliação medidora consiste em "transpor a fronteira do que é para transformar em mais e melhor. Agir refletidamente e não automaticamente, mecanicamente, calculadamente. Muito mais do que tudo isso, agir sensivelmente" (HOFFMANN, 2009, p. 110).

Nessa vertente o ato de avaliar pressupõe uma análise minuciosa do movimento que o aluno faz para a construção do conhecimento levando em conta, todas as dimensões de vida do sujeito aprendente. Dessa forma, o professor precisa desenvolver métodos nos quais possibilitam um olhar especifico para cada aluno em que o padrão ideal e homogêneo de competência não seja determinante para os resultados da avaliação. Assim, compreendemos que um instrumento avaliativo – prova – pode "engessar" o conhecimento como algo pronto e acabado, em que o aluno deve chegar à competência formatada na matriz de referência do componente curricular.

Voltando nosso olhar, ao objeto de análise neste trabalho, a avaliação de Língua Portuguesa de entrada do sisAPTO do ano de 2016, observamos que a prova é estruturada com base nos seis tópicos[4] da Matriz de referência de Língua Portuguesa, os quais trazem um conjunto de descritores/habilidades a serem desenvolvidas utilizando o texto como unidade de ensino.

A proposta de ensino de língua conforme orientam os PCN's (1998),tem como foco as práticas de leitura, as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros – Tópicos 1, 2 e 3 – e domínio de recursos linguísticos-discursivos na construção de gêneros – Tópicos 4, 5 e 6 –. Ressalta, assim, ouso da língua, para produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais. Nessa perspectiva, o aluno deveria apreender conceitos linguísticos, inferir informações, comparar pontos de vistas, num movimento em que os recursos linguísticos estejam a serviço das práticas discursivas.

Para a análise, mobilizamos a teoria semiótica discursiva, considerando que "o objeto da semiótica é o sentido" Bertrand (2003), que se preocupa com o sentido construído pela ação

4 I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística.

do sujeito. Ou seja, a semiótica interessa-se por tudo que faça sentido para o ser humano. Com base nos pressupostos da semiótica *standard,* a narrativa é uma sequência de transformação de estados que ocorre por meio de uma sucessão de ações. As mudanças de estado dos sujeitos caracterizam-nos como sujeitos de busca, sendo a narrativa a expressão de um desequilíbrio, ou seja, um sujeito deseja adquirir algo que não possui ou resgatar algo que se perdeu, na metalinguagem da teoria, denominado como "objeto valor". Assim ocorre uma mudança de estado do sujeito na narrativa, uma transformação.

Levando em conta a forma com que o processo de avaliação educacional ocorre no Estado do Tocantins, em que evidencia as transformações relacionando um processo de mudança a partir da prova, consideramos o nível narrativo mais adequado para elucidar a análise, o qual narra um antes e um depois que se dá a partir do percurso gerativo de sentido. Na perspectiva da semiótica greimasiana, a narrativa se organiza a partir do ponto de vista do sujeito em relação ao objeto. Nas palavras de Greimas, corresponde a "um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo" (GREIMAS, 2012. p. 328,), onde ocorre à mudança de um estado anterior a um estado posterior, uma transformação.

Neste nível, o programa narrativo se estrutura quando um enunciado de fazer rege o enunciado de estado. Este movimento pode ocorrer por um desejo ou por uma obrigação. Para que haja a performance o sujeito precisa saber e poder fazer para se tornar competente. Nessa perspectiva, há sempre um sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a um *fazer-fazer*, levando-o a entrar em conjunção com um dado objeto valor. Na manipulação, o sujeito destinador – o que faz fazer – manipula por meio de valores modais o sujeito destinatário – o que é levado a fazer. Há diversos tipos de manipulação dentre eles: a intimidação, a provocação, a tentação e sedução. Isso quer dizer, que um sujeito ao iniciar um percurso gerativo é necessário querer-fazer ou dever-fazer para entrar em conjunção com o objeto, e chegar à performance. Assim, ao final do percurso, o destinador julga o sujeito e a ação realizada, a fim de sancionar ou não o sujeito manipulado, o destinatário (GREIMAS, 2012).No entanto, é na perspectiva das reflexões desenvolvidas por Fontanille (1987) que mobilizamos aqui o nível narrativo, considerando a abordagem do autor em que é pela sanção, "começando pelo fim", que ocorrem as transformações. Nessa vertente, a sanção, "prova" determina o ponto de partida para as mudanças no âmbito escolar.

De acordo com Fontanille a análise da prática pedagógica, muitas vezes, não permite uma reflexão do antes o "não saber" – e um agora, o "saber", conforme a sintaxe narrativa. O movimento de transformação que acontece na escola percorre uma narrativa em que se sanciona primeiro os alunos pela competência que eles comprovam por meio do resultado de uma prova, para em seguida ocorrer à transformação.

Nesse sentido, percebemos que o estado final que se pretende com todo o processo avaliativo é estabelecido por uma competência que implica levar o aluno a resposta pré-estabelecida no gabarito da prova. Tal competência fixa em um grupo de questões não analisa as circunstâncias e o contexto de realização da prova, nem tampouco o movimento que aluno faz para responder cada item. Outro agravante é o processo de intervenção para a melhoria da aprendizagem, que é subsidiado por um Guia Pedagógico, composto por um banco de questões no mesmo formato da prova, que objetiva subsidiar a prática docente visando à melhoria dos resultados na etapa seguinte da avaliação.

Para subsidiar nossa análise apresentamos o resultado de uma turma, que fez a prova de entrada do ano de 2016. A turma composta por 30 alunos que cursam a 3ª série do ensino médio, matutino. São alunos de um Centro de Ensino Médio na cidade de Araguaína-TO. Trata-se de turma heterógena, composta por alunos que residem em bairros centrais e circunvizinhos, como também, alunos oriundos de zona periférica e rural, com os mais variados níveis socioculturais. Os alunos em sua maioria estão na unidade de ensino desde a primeira série do Ensino Médio, e trazem uma experiência de avaliação externa considerando

que o sisApto também avalia o Ensino Fundamental, além da realização Prova Brasil.

Na análise apresentamos um quadro de porcentagens de respostas apontadas pelos alunos dialogando com as possíveis inferências que os levaram a indicar as alternativas. Estas registradas em diário de campo realizado pela professora regente durante a correção da prova em sala de aula. Confrontando, também, com o gabarito disponibilizado pela equipe de elaboração da prova.

A prova como instrumento avaliativo

Compreendemos que organizar mecanismos de acompanhamento do desempenho escolar é fundamental para o planejamento de ações, que visam à implementação de programas e projetos para a melhoria da educação na rede pública. No entanto, ao utilizar uma prova como um instrumento que avalia o desempenho de toda a rede pública de ensino, se padroniza a avaliação de acordo com os parâmetros gerais estabelecido sem uma matriz de habilidade para a educação pública nacional. Portanto, avaliar tais habilidades a partir de uma prova em que se estrutura com questões de múltiplas escolhas já compromete a legitimidade de uma avaliação coerente em relação aos conhecimentos dos alunos. Nessa vertente nos propomos a analisar as potencialidades e fragilidades desse instrumento constituído pelo sisAPTO.

O sisAPTO organiza as provas em dois cadernos para serem aplicados em dois dias consecutivos, o primeiro é organizado por 20 questões de matemática e 20 questões de Língua Portuguesa, que compreende as questões de número 21 a 40. Os itens vêm sempre relativos a um texto, portanto se estrutura no eixo – compreensão e interpretação textual. Cada item, composto por cinco alternativas, tem por finalidade avaliar uma habilidade que integra a matriz de referência. Devido à limitação espacial deste artigo, elegemos apenas a análise de uma questão da prova, a de número 21, para ser apresentada de acordo com as discussões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa.

A questão 21, que corresponde a primeira questão da prova de língua portuguesa do sisAPTO/2016, traz como texto de análise um fragmento da obra literária Memórias Póstumas de Cubas, mais especificamente o capítulo 141 que se intitula Os cães. No fragmento o personagem principal está decidido a viver isoladamente, por ter sofrido um grande desapontamento (fato este que não aparece nesse trecho), porém Quincas Borba, amigo de longa data, impele-o de lutar e afazer novos planos, mostrando lhe como exemplo, uma briga de cães pelo osso. O fragmento utilizado na prova tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de identificar o gênero de um texto conforme, o descritor "D22 - Identificar o gênero de diferentes textos;" (TOCANTINS, 2016, p. 3).

21 - (SALTO/2012) O texto "Os cães" de Machado de Assis é um (a)

RESPOSTA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
(A) conto.	12	40%
(B) novela.	0	
(C) crônica.	0	
(D) resenha.	15	50%
(E) romance.	3	10%

(AVALIAÇÃO DE ENTRADA SISAPTO 2016)

De acordo com o diário de campo realizado pela professora docente, ao corrigir as avaliações em sala de aula, realizamos uma análise levando em conta os movimentos que os alunos fizeram para chegarem à resposta indicada. Podemos observar, nessa questão que a resposta só é possível se o aluno reconhece o romance, pois não há referências que indiquem

a origem do texto, somente é citado o nome do autor. Observa-se também uma série de fatores que implicam na inferência dos alunos ao mobilizarem seus conhecimentos prévios para responder à questão, os quais estão intimamente ligados aos sentidos construídos por eles ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com o quadro acima, 40% dos alunos indicaram a alternativa (A), conto. Levando em conta que Machado de Assis também é contista, muitos alunos o reconheceram como autor desse gênero, e foram induzidos a essa resposta, conforme explícito nos registros da professora: "os alunos mencionaram que estudaram os contos de Machado de Assis, no ano anterior em um projeto de releitura dos contos machadianos" (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). A alternativa (D), resenha, também teve grande adesão, o que ocorreu foi o reconhecimento do autor por se tratar de um nome famoso da literatura canônica, e ainda pela prática dos alunos em buscar resumos e resenhas em pesquisas na *internet*. Em nota de campo a professora afirma quea pesquisa na internet de resumos e resenhas a fim de cumprir com atividades relativas a leituras de obras clássicas, estabelecidas na escola, é uma prática dos alunos. Como mostra o quadro acima, dez por cento dos alunos indicaram a alternativa (E) – romance – de acordo com depoimentos dos alunos registrado em nota de campo, eles foram conduzidos a essa resposta por conhecer a obra Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis: "nós já lemos esse livro antes, uma vez pra fazer trabalho de análise de obra literária na escola" (Aluno A).

A resposta correta indicada no pelo gabarito oficial é a alternativa (A), conto. Ao analisarmos o item verificamos que houve um equívoco ao gabaritar a questão, considerando que o texto é um fragmento de um romance, logo a alternativa indicada para uma resposta mais coerente seria a letra (E), romance. No entanto, observamos que uma das fragilidades da prova é exatamente o recorte de textos apresentados soltos sem situar um contexto de leitura. Essa atividade induz o leitor a buscar o gênero dos textos pelos elementos que o caracterizam como: as marcas linguísticas; o estilo discursivo e de sua estrutura, privilegiando assim, uma leitura decodificada. Podemos perceber no depoimento abaixo, quando o aluno é questionado sobre o que o levou a indicar uma alternativa, que ele utiliza-se de uma prática de eliminação de suas suposições para indicar uma alternativa, na qual não se constrói um sentido na leitura, mas mobiliza o reconhecimento da estética de um texto sem considerar sua funcionalidade:

> Não podia ser resenha, já que resumo é quase resenha. Novela e romance, na primeira são maiores, são livros, se assim posso dizer. E Crônica, porque Crônica é mais Jô Soares. Me sobrou Conto. E acho que isso é um trecho de um dos livros dele, certo? O que deixa a pergunta um tanto sem nexo. (Aluno B)

Neste caso, amera decodificação foi o suficiente para o aluno responder a questão, o que evidencia uma fragilidade da prova que se reitera em outras questões de língua portuguesa as quais não se embasam em um critério teórico metodológico referente ao ensino de leitura para avaliar com sustentabilidade. Nesse sentido, o tratamento dado ao texto necessariamente precisa considerar o contexto e a posição do leitor conforme afirma Landowski,

> [...] quando os textos são "textos" propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles "são" enquanto "textos". Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator inscrito num universo de práticas em conflito (LANDOWSKI, 2009, p. 30).

Entretanto, por mais complexo que seja elaborar instrumentos eficazes para aferir resultados de aprendizagem, esse contexto acena para a necessidade de uma reformulação no sistema de avaliação de desempenho escolar, com o foco no ensino de leitura significativo em

que o ato de ler conduza o aluno a uma construção de sentidos para a interpretação textual. Vale ressaltar que esta é a única questão na prova que tem por objetivo identificar o gênero de um texto. Portanto, o resultado dessa questão não pode assegurar se o aluno é competente ou não para identificar gêneros textuais que circulam na sociedade.

Consideramos que identificar um gênero textual implica mobilizar diversas habilidades leitoras, tendo em vista que "o texto é um construto histórico e social" (KOCH. 2002, p.9), o aluno precisa conhecer a função social do texto em circulação para classificar seu gênero. Ao contrário, trata-se de um exercício ineficaz que cumpre a mera tarefa de caracterizar o texto pela estrutura e formato e classificá-lo sem considerar as realizações linguísticas que ocorrem dentro de um contexto sóciocomunicativo.

Outra questão é relativa ao tratamento inadequado ao texto literário na prova, levando em conta as orientações dos PCNs, quanto ao ensino de língua materna a partir do uso de textos, "incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem" (BRASIL, 2000, p. 19). Nessa concepção, o objetivo do trabalho com o texto literário na escola, visa possibilitar aos alunos uma imersão nas obras literárias de modo que possam experimentar a fruição, de modo que, as inferências não sejam normatizados por matrizes de habilidades. Conforme Cosson, "a experiência da literatura não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência" (COSSON, 2006, P. 17). Nesse sentido podemos depreender que o ensino de literatura precisa adotar uma perspectiva de conhecimentos construídos que perpassa um contexto sócio cultural vivenciado das diversas esferas da vida. Para Cosson,

> na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65)

Se o trabalho com o texto literário implica um fazer pedagógico voltado para fruição de acordo com o contexto de leitura, possibilitando ao leitor uma interpretação e a construção de sentidos, a abordagem do texto na questão analisada, corrompe as especificidades do texto literário. Consideramos, portanto, inviável a utilização de fragmentos na prova por levar o aluno a uma leitura não significativa, incidindo em um trabalho docente formatado em questões fechadas com o objetivo único de preparar os estudantes a realizar exames externos. Estes tem um caráter de sancionadores do trabalho pedagógico que por sua vez direciona todas as ações pedagógicas a serem desenvolvidas para "sanar as dificuldades" diagnosticadas.

Tendo em vista, que com base no resultado da primeira avaliação, é realizado um levantamento das porcentagens de erros e acertos de cada unidade de ensino. De acordo com o sisAPTO (TOCANTINS, 2016, p. 01),esses resultados "contribuem para as escolas verificarem em quais descritores / conteúdos os alunos estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estas dificuldades dos estudantes". Em seguida se propõe uma ação de intervenção que consiste em trabalhar com os alunos os descritores considerados críticos.

Com o objetivo de subsidiar todo o processo de recuperação dos alunos são disponibilizados os guias pedagógicos versão do aluno – com itens a serem respondidos – e versão do professor – com os mesmos itens comentados e gabaritados. Essa ação consiste em um esforço para atransformação dos resultados por meio de uma prática de exercícios que prepara o aluno para responder a prova na etapa seguinte.

O que podemos evidenciar em todo o processo de avaliação da aprendizagem na rede pública é um mecanismo que direciona de forma contundente uma prática que visa resultados quantitativos. Primeiro o sisAPTO, como o próprio nome sugere julga, sanciona, o aluno a estar

apto, por meio da prova, tendo por base um grupo de habilidades que vem estabelecido no currículo escolar para o trabalho inicial do ano letivo. Em seguida disponibiliza um instrumento de apoio a prática pedagógica com o objetivo de transformar esse resultado inicial considerado insatisfatório.

> O critério é a performance a ideal a partir do qual podemos avaliar o desempenho do aluno, para julgar em última instância competência adquirida; a medida é então distinta – na ordem do saber - é julgado - na ordem de inferência e persuasão (FONTANILLE, 1987, p. 6)[5].

Sob essa perspectiva, a narrativa se constrói durante o processo de avaliação da rede pública de ensino, na ordem da manipulação. Temos o sistema educacional como um destinador/julgador que por meio da avaliação do sisAPTO, que primeiro sanciona o aluno, e em decorrência do resultado sanciona também a escola. Em seguida manipula, pela intimidação, os sujeitos: professor e aluno. Ao ranquear os resultados pressiona a equipe escolar levando ao querer a transformação da realidade.

As estratégias de manipulação utilizada pelo destinador, sistema educacional, leva o professor a ser um operador, ao determinar a utilização dos Guias Pedagógicos, compostos por exercícios que funcionam como um instrumento de treinamento. O professor, na condição de realizador deve preparar os alunos a fim de se tornar competentes para responder as questões da prova, na etapa seguinte. E ainda temos a intimidação, quando o professor impõe ao aluno um treinamento para aprender o conteúdo conforme os descritores determinam. O aluno, na narrativa, exerce a função de destinatário que é induzido a melhorar seu desempenho escolar, que será aferido por uma prova, a qual sanciona novamente sua competência adquirida ou não.

Desse modo, entendemos que a mudança começando pelo fim, tem o objetivo de um saber fazer no processo de ensino centrado em uma atividade concreta, "prova" que sanciona a performance, em um contexto específico e circunstancial (FONTANILLE, 1987). Para Luckesi,

> A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explicitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola(LUCKESI, 2005, p. 32).

Se pensarmos, sob essa lógica, do processo de avaliação da rede pública de ensino, temos aí um mecanismo de controle, onde por meio da coação o sistema educacional age sob a unidade de ensino para finalidades e interesses específicos vinculados ao resultado.

Considerações finais

A questão analisada neste trabalho demonstra uma fragilidade da avaliação referente à abordagem do texto para aferir uma habilidade de leitura. A utilização de um fragmento de obra literária, de forma isolada, faz com o que as especificidades do texto literário se tornem descaracterizadas. Nesse contexto, a leitura passa a ter um caráter de mero exercício para reconhecer o gênero, identificar tema, inferir informações explicitas em um esforço para cumprir com os objetivos e conteúdos estabelecidos pela diretriz curricular, que elege um grupo de habilidades a serem trabalhadas por bimestre nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo

5 Tradução nossa.

da ideia que o texto como unidade de ensino traz implicações para uma didática centrada na compreensão e interpretação textual, pressupõe-se que o aluno construa sentidos a partir de uma determinada postura relativa à leitura. Conforme afirma Landowski,

> [...] que nada jamais faz sentido, a não ser em função de uma posição determinada de leitura — já Saussure ensinava que é mesmo o ponto de vista que cria o objeto —, deduz-se, pois a impossibilidade de atribuir a qualquer coisa, e em primeiro lugar, a qualquer texto, um sentido que lhe estaria intrinsecamente ligado(LANDOWSKI, 2009, p.33).

Nesse aspecto propomos uma reflexão a respeito das competências que a escola busca para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sob a orientação dos descritores que embasam o sisAPTO. Compreendemos que a prática de avaliar corrobora a aprendizagem significativa, pois a avaliação exerce o papel de diagnóstico e oferece caminhos para as ações interventivas. Nesta perspectiva, a avaliação pode intervir de maneira construtiva para que o aluno desenvolva as competências leitoras. Assim, por meio de procedimentos avaliativos se propõe uma prática reflexiva do fazer docente a partir do contexto, da diversidade e da individualidade relativo ao aluno.

Nossa intenção ao trazer para a cena discursiva a questão do processo de avaliação educacional do Estado do Tocantins, desenvolvido pelo sisAPTO, consiste na preocupação em verificar as potencialidades das provas aplicadas durante o ano letivo para avaliar os resultados e a partir de uma sanção, orientar possíveis transformações para o ensino na escola. O processo avaliativo ao utilizar uma prova como um instrumento para aferir o desenvolvimento dos alunos e ranquear resultados, forçosamente perde o caráter de observatório das dificuldades e dos avanços nos processos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que as especificidades dos alunos e o contexto de ensino e aprendizagem não são considerados nesse processo avaliativo. Portanto, consideramos um risco aferir os resultados de todo o processo de ensino por meio de uma prova, levando em conta que são esses resultados que embasam medidas interventivas para a melhoria do ensino e aprendizagem na educação pública do Estado do Tocantins. Acreditamos que, se enfaticamente se discute o ensino contextualizado, o processo avaliativo em qualquer dimensão que seja não pode perder de vista esse contexto de ensino, portanto é nesta perspectiva que os instrumentos e métodos avaliativos devem assumir a função de diagnosticar. Não como um prejulgamento dos conhecimentos dos alunos, mas como um instrumento que avalia o desenvolvimento da competência em um processo contínuo em que se coloca a avaliação a serviço da pedagogia educacional.

Referências

BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru, SP: EdUSC, 2003.

BRASIL,Plano decenal de Educação para Todos. Brasilia, MEC. 1993

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FONTANILLE, J. Pourchangercommencerpoarlafin: digressionsurlarationalitédidadique: In FONTAILLE ET. AL Sedmiotiquedidadique A dessemiotiques X, 42 jun. 1987, p. 5 – 8.

GREIMAS, Algirdas Julien. COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2012.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOCH, I. G. V.. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. _____. Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas. Revista Alfa, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. Galáxia, São Paulo, PUC, n. 2, p. 19-56, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições 17 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

INEP, 2011, acessado em06 de maio http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/ideb

LIVRO DIDÁTICO E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivan Vale de Sousa[1]
Paulo da Silva Lima[2]

Resumo: Na ênfase do trabalho com os gêneros textuais, a funcionalidade dos livros didáticos de língua portuguesa merece ser revista na perspectiva de recurso pedagógico que apresenta, entre outras funções, a sistematização do conhecimento e a possibilidade de evidenciar o uso de textos na escolarização discente. Nesse sentido, objetivamos com este artigo propor uma reflexão sobre o uso do livro didático na abordagem dos gêneros textuais no contexto da sala de aula no Ensino Fundamental, analisara categorização presente na coleção didática: Português – linguagens, dos anos finais da educação fundamental, de autoria de Cereja e Magalhães (2012), e por fim, identificar como a organização desses gêneros se apresenta e faz links com outros vieses no enriquecimento das práticas sociais de ensino a partir da utilização do manual didático supracitado. Assim, este trabalho, caracteriza-se de natureza metodológico-analítica na ampliação do ensino de gêneros e fomenta acaloradas reflexões referentes a organicidade da coletânea. Os apontamentos apresentados ao longo desta produção fundamentam-se nas contribuições de autores que transitam entre as definições e proposições de trabalhos com os gêneros textuais, entre eles, citamos as reflexões de Dionisio (2007), Marcuschi (2008) entre outros estudiosos que corroboram com a pesquisa. Diante disso, esperamos que as ponderações mencionadas neste artigo contribuam com o ensino na perspectiva dos gêneros textuais, bem como do reconhecimento relevante do livro didático como suporte na função de ratificar como os gêneros se organizam no desenvolvimento oral e escrito discente, e consequentemente, na ampliação do processo de ensino-aprendizagem na concepção dos professores no ensino de língua materna.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Livros didáticos. Suporte.

Introdução

Os desafios inerentes ao contexto escolar podem inferir no processo de aprendizagem dos estudantes tanto de maneira positiva quanto negativamente. Objetivando superar todos os impasses que se apresentam à prática docente, boa parte dos professores tem procurado diversificar a acessibilidade ao conhecimento, refletindo sobre suas atuações e viabilizando mecanismos que despertem nos discentes o anseio de aprender e de ocuparem lugares de destaque na construção do saber.

É na perspectiva de diversificar os recursos pedagógicos que muitos professores vão além do saber sistematizado apresentado nos manuais didáticos. Os livros, nesse sentido, podem se constituir como principais ferramentas na promoção do ensino no contexto escolar, contudo, não devem ser vistos apenas como únicos recursos que subsidiem a prática docente. Os livros didáticos (LD) cumprem, nessa perspectiva, uma das maneiras de apresentar a sistematização do conhecimento nas etapas de formação estudantil.

Considerando a realidade de muitas escolas brasileiras, os livros didáticos, muitas vezes, constituem-se como uma das únicas formas de apropriação por parte dos discentes de textos

1 Mestrando em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

2 Prof. Dr. Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Bacabal - MA. E-mail:paulodasilvalima@yahoo.com.br

diversos e de acesso à leitura. Assim, esses recursos no processo de ensino-aprendizagem não devem ser a única maneira de o professor trabalhar com pedagogia dos gêneros textuais: tanto a atuação docente quanto a funcionalidade dos livros didáticos têm importância e lugares de destaque no processo educacional.

Diante desses pressupostos, este trabalho, propõe-se refletir sobre a relevância do livro didático na função de suporte de diferentes gêneros textuais e na ampliação de trabalho com os gêneros textuais e, ao mesmo tempo, objetiva-se analisar a coletânea didática *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), além de sugerir a organização na abordagem dos gêneros textuais/discursivos na educação fundamental. Assim, este trabalho evidencia a discussão sobre a relevância do livro didático no primeiro tópico discursivo, no segundo, faz uma análise dos gêneros textuais categorizados na coletânea.

Relevância do livro didático no contexto das aprendizagens

Os livros didáticos não podem ser colocadosno banco dos réus, como sea utilização desses recursos não contribui com a ampliação do processo de aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. É preciso, pois, enxergar sua funcionalidade nesse contexto de provocações e uni-la aos demais recursos que propõem a formação discente.

O livro didático é significativamente importante no processo educacional, mesmo que apresentando alguns entraves, contribui com o desenvolvimento da habilidade leitora, reflexiva e, consequentemente, escrita, que subjaz desse o processo de alfabetização à ampliação dos diversos letramentos encontrados nos interiores da escola. O merecimento ao lugar de destaque, nesse sentido, não é destinado ao livro didático, mas à fomentação do conhecimento que tal recurso projeta à prática de sala de aula.

> Por desfrutar de tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Todos nós temos uma relação direta ou indiretamente com os livros didáticos, pois, quantos de nós tivemos como base de leitura os textos apresentados pelos recursos em questão? Quantos de nós tivemos a chance de inferir alguns conhecimentos entre o texto apresentado e as ilustrações que o acompanhava? Um livro é muito mais que a organização de textos e atividades prontas: representa ou pelo menos deveria, a oportunidade de a partir das tarefas prontas, projetar a prática ao desenvolvimento de novas competências.

Os livros didáticos fazem parte da cotidianidade das práticas escolares brasileiras e, por isso, eles não devem ser vistos como fontes únicas de produção do conhecimento, mas a partir dos saberes apresentados,viabilizar e despertar na prática do proponente outras possibilidades para o trabalho com o processo de letramento estudantil.

Atualmente, os livros didáticos trazem uma coletânea de diferentes textos, isto é, diversos gêneros textuais, perpassando por todas as áreas do conhecimento. Um livro de Língua Portuguesa, por exemplo, pode apresentar diferentes textos que vão desde aos jornalísticos, de utilidade pública aos científicos. Diante disso, esse recurso se apresenta cada vez mais no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a realidade de muitas escolares na imensidão de nosso país, contam apenas com o giz e a lousa e os livros, nessa perspectiva, contribuem com o trabalho pedagógico e, consequentemente, ampliam o processo de ensino-aprendizagem.

A funcionalidade dos livros didáticos no contexto da sala de aula não é desqualificar a atuação do professor. Quaisquer que sejam as metodologias e os recursos precisam ser revistos e a partir de um planejamento flexível de modo que permitam a inclusão de outras propostas, bem como da utilização do LD e do direcionamento de outros recursos dos quais a escola

dispõe. Nesse sentido, a função que os livros têm na realização da prática de sala de aula é a de propor que os professores sejam capazes de utilizá-los como "apoio e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso dos livros didáticos" (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Embora os livros didáticos de professores e alunos apresentem diferenças, com a sugestão de respostas que objetivem averiguar o nível de compreensão dos estudantes ou que se espera que seja destacado, eles precisam, nesse sentido, recomendar outras fontes além das apresentadas. O conhecimento nesse propósito não deve ser visto como finalizado.

> O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam, aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Muitas são as críticas em relação à utilização do livro didático no contexto das aprendizagens, mesmo assim, é preferível que os estudantes disponham desse recurso, cabendo ao professor oferecer outras possibilidades de leitura, compreensão e escrita das que são apresentadas nesses recursos. É preciso enxergar o LD como uma das possibilidades de sistematização do conhecimento que os estudantes precisam desenvolver ao longo de seus processos de formação.

O uso desse recurso na sala de aula já tem se tornado tradição, pois permite que alguns gêneros textuais sejam conhecidos pelos discentes, ficando a critério do professor ampliar esse acesso aos demais gêneros que se encontrem na cotidianidade escolar, como o estudo do conto, das fábulas e outras narrativas. Assim, as informações apresentadas nos livros didáticos não devem ser percebidas pelo professor como verdades absolutas, mas a partir do conhecimento elucidado, propor que os sujeitos em situação de aprendizagem sejam capazes também de produzir novos saberes e serem autores de suas trajetórias.

> O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro didático e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático", comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (SILVA, 1996, p. 8)

Embora os livros didáticos sejam vistos como recursos de aprendizagem no contexto escolar e, sobretudo, no trabalho com os gêneros textuais, ainda assim, pontuamos que a abordagem dos gêneros não devem ser apenas os que são evidenciados nesses recursos. É preciso que haja uma ampliação no trabalho com os gêneros, de modo que os conhecimentos sistematizados e propostos pelo LD possam indicar outras vias de direcionamentos para a realização do processo de ensino, produção, compreensão, circulação e aprendizagem no tratamento com os gêneros textuais/discursivos.

Os livros didáticos tornam-se necessários ao processo de ensino-aprendizagem à medida que o professor não os veja como únicos e fundamentais recursos na aquisição, complementação e suplementação do conhecimento, visto que boa parte dos gêneros textuais organizados nos LD não se apresenta fielmente e que quase sempre estão acompanhados de atividades que

objetivam trabalhar mais questões gramaticais e ortográficas que a própria construção e os contextos na produção do gênero.

Além disso, apresentam uma organização dos gêneros textuais para o trabalho com a linguagem e didatizam-os, embora eles não os reproduzam fielmente os "gêneros da mesma forma que circulam na sociedade, apresentando, pois, recriações, adaptações necessárias, visando alcançar, objetivos de aprendizagem" (CAVALCANTI; SILVA, 2015, p. 171).

Ainda sobre a importância dos livros didáticos na organização dos gêneros textuais, eles são vistos como suportes, pois podem ser entendidos como "locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Os suportes de gêneros textuais apresentam uma relação entre si, ou seja, são espaços que materializam a mensagem a determinados de tipos de interlocutores e, na esfera social, os suportes são múltiplos, assim como os gêneros textuais. O autor supracitado classifica os suportes em duas categorias: *convencionais* e *incidentais* e os livros didáticos se caracterizam como aqueles suportes, pois apresenta uma multiplicidade de gêneros textuais orais e escritos.

> O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato no qual denominei reversibilidade de função. (MARCUSCHI, 2008, p. 179)

A questão de suporte, nesse sentido, volta-se principalmente ao livro didático de língua portuguesa que se constitui com objeto de reflexão deste trabalho, uma vez que nele é organizada uma gama de gêneros textuais/discursivos.

A importância da utilização dos livros didáticos do contexto da Educação Básica é inquestionável, pois, além de serem fontes de informação e de sistematização do conhecimento projetam e direcionam a construção de novos saberes. Diante disso, as políticas públicas em prol da qualidade na educação precisam mostrar-se mais em ações que discursos vazios.

Assim, o Brasil é formado por outros 'brasis' que não conseguem muitas vezes serem contemplados com a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado e inerente aos livros didáticos, por isso, é preciso repensar a real função desses recursos e não atribuir apenas a eles os impropérios encontrados cotidianamente nas expectativas de aprendizagem.

É com este propósito que a presente reflexão se desenvolve e compete a este trabalho atribuir a característica de *mocinho* ou *vilão* destinada aos livros didáticos que em muitos discursos têm-se percebido isso. Acredita-se que o trabalho sistematizado com os gêneros textuais se amplie e vá ao encontro das necessidades de aprendizagem das comunidades diversas nas quais eles estão inseridos.

Dessa forma, no tópico seguinte, passaremos a analisar a coletânea que este trabalho se propôs, discutindo sobre os gêneros textuais, suas efetivações no processo de ensino-aprendizagem e sugerindo a escolarização de outros gêneros na construção de outras vozes e discursos no contexto escolar.

Gêneros textuais na coletânea *Português: linguagens*

Os gêneros textuais se concretizam nas práticas sociais, uma vez que estão inseridos na vivência das pessoas. A escola brasileira, nesse sentido, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vem buscando ampliar suas práticas no ensino e no trabalho com gêneros textuais, visto que a realização das práticas docentes tendo como pontos de partida o estudo, a produção e a circulação dos gêneros possibilitam aos estudantes entre outras

habilidades o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, há uma "relação que um texto estabelece com outro não constitui uma particularidade do texto verbal" (DIONISIO, 2007, p. 111), por isso, a necessidade de apresentar todos os gêneros possíveis e ensinar os educandos a produzi-lo.

Desenvolver um trabalho pautado no ensino, na produção e na circulação dos gêneros textuais não tem sido uma tarefa fácil para boa parte dos professores, pois, para que o ensino se realize de modo significativo, é preciso que os docentes percebam o texto não como uma forma de subtrair as questões linguísticas e gramaticais, mas o enxerguem com estrutura que dialoga entre si.

> Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal. (SANTOS, 2007, p. 11)

Assim, o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais no contexto escolar não cumpre o objetivo apenas de apresentá-los aos estudantes, mas de permitir que reflitam e, consequentemente, aprendam a produzi-los para, posteriormente, utilizá-los nas práticas sociais, visto que os textos para serem compreendidos "necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados" (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 28).

Considerar as especificidades de abordagem dos gêneros textuais no contexto escolar pressupõe-se partir dos objetivos que o trabalho está vinculado, assim como repensar de que forma os sujeitos em situação de aprendizagem podem utilizá-los nas suas práticas cotidianas. Há, nesse sentido, uma preocupação no processo de didatização dos gêneros e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não basta apenas apresentá-los aos discentes, mas direcioná-los aos diferentes tipos de interlocutores existentes.

Na perspectiva de que o trabalho com os gêneros se realiza na multiplicidade e estão associados às práticas sociais, concordamos com as ponderações evidenciadas pelo autor sobre o que são os gêneros textuais no excerto seguinte.

> São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Por se constituírem de características sociais e discursivas é que a escolarização dos gêneros textuais no âmbito das práticas escolares precisa ser apresentada de maneira dinâmica, fazendo relação com a cotidianidade que os estudantes estão inseridos, reconhecer os conhecimentos internalizados, respeitá-los, ampliá-los e, principalmente, ensiná-los a produzir de acordo com as necessidades socioculturais.

A dinamicidade deve ser uma das principais características no trabalho com os gêneros textuais/discursivos, sobretudo, no contexto escolar. Precisa inferir nas aprendizagens características de produção de novos discursos e vozes, permitindo aos educandos se perceberem como autores de seus discursos e não apenas se tornem meros reprodutores.

O ensino de língua materna tendo como ponto de partida a abordagem e os propósitos socioculturais dos gêneros textuais perpassam também pela questão de produção, bem como a quem se dirigem as intencionalidades no trabalho com o texto.

> Trabalhar a produção textual exige que, sistematicamente, se leve em conta as situações de comunicação; daí a necessidade de apreendermos o texto como unidade. No entanto, nem todas as atividades escolares para melhorar a escrita implicam o texto em sua totalidade. Para ajudar o aluno a ultrapassar um bloqueio, é sempre necessário trabalhar de modo integrado, embora às vezes, uma atividade escolar pontual separada possa ajudá-lo tomar consciência da dificuldade e a encontrar os mecanismos para ultrapassar os obstáculos. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 63)

O desenvolvimento de trabalho com os gêneros textuais subjaz também à necessidade de realização de tarefas de produção, projetando com isso, situações comunicacionais. Já as questões de revisão do próprio texto produzido pelo discente possibilita enfocar outros componentes e elementos que o levou na produção escrita do gênero.

Diante disso, na abordagem dos gêneros textuais é possível trabalhar com outros elementos que subjazem ao ensino de língua materna, havendo espaço para se refletir acerca das questões ortográficas e gramaticais, não apenas dizendo que determinados vocábulos ou construções estão erradas, mas permitindo aos discentes refletirem na ação a produção de suas vozes e discursos, bem como permiti-los perceberem na organização textual quais são as intencionalidades que se pretendem projetar.

A nossa reflexão sobre a utilização do livro didático na condição de suporte de gêneros textuais será evidenciada a partir deste momento da análise da coletânea elaborada por Cereja e Magalhães (2012), que tentaremos demonstrar de maneira sucinta como são organizados os gêneros textuais, além disso, sugerimos a abordagem de outros gêneros na realização do processo de ensino-aprendizagem.

Nos livros didáticos de sexto ao nono ano da coletânea *Português: linguagens,* dos autores em questão se organiza em quatro Unidades e estas se subdividem em três capítulos. Nestes são apresentados alguns gêneros que norteiam as discussões nos capítulos subsequentes, já as atividades apresentam outros gêneros como: tirinhas, cartuns, poemas, anúncios publicitários, mas pouco utiliza estes gêneros para estudá-los, mas sim como recursos para a resolução de atividades com foco na ortografia, nas questões gramaticais, entre outras.

Cada capítulo se organiza da seguinte maneira: a) há um texto de abertura do capítulo, seguido da compreensão e interpretação, que os autores chamam de *Estudo do texto*, em que há questionamentos sobre o que foi abordado no texto; b) há um segundo tópico que eles denominam de *A linguagem do texto*; c) *Leitura expressiva do texto*, em que os autores permitem outros questionamentos sobre o texto que deu origem ao capítulo; d) *Ler é prazer* no qual são apresentadas mais informações acerca do texto; e) *Produção de texto*, em que apresentam por meio de questionamentos ainda relacionados ao texto de abertura do gênero textual; f) *Agora é sua vez*, em que convida o leitor a dar continuidade ao gênero, oferecendo outras informações do texto; g) *Para escrever com técnica*, seguido de exercícios que objetivam identificar as características do gênero; h) *A língua em foco*, neste tópico, elucidam-se questões relacionadas ao ensino gramatical, seguido de exercícios; i) *Semântica e discurso*, em que apresentam outros gêneros de maneira resumida, seguida de questões de interpretação e fazendo relação com os estudos de gramática; j) *De olho na língua*, em que apresentam questões a serem respondidas enfocando as questões ortográficas e, k) *Divirta-se*, em que é apresentada uma brincadeira a qual conclui o capítulo. O fechamento da Unidade textual se realiza pela a sugestão de um projeto que os autores chamam de *intervalo*, que se constitui na abordagem de outro gênero textual, mas sem muito aprofundamento.

As propostas apresentadas pelos autores da coletânea são pertinentes, contudo, pode-

riam ser mais dinâmicas no sentido de permitir a produção do gênero que se propõe nortear o desenvolvimento dos capítulos. Atividades como a de produção, de reescrita dos próprios textos, de promoção ao destinatário, isto é, a qual tipo de interlocutor se destina e do objetivo principal de permitir a produção pelos estudantes, bem como da circulação do gênero.

Embora nos capítulos algumas atividades tenham por base a análise de poemas, tirinhas, cartuns com fins a responder questões que muitas vezes se voltam à gramática, seria interessante a proposição de atividades que objetivassem também a produção dos gêneros e suas funções sociais que assumem na sociedade.

Com isso, não estamos nos posicionando contra as questões gramaticais e ortográficas no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, pois são questões necessárias por apresentar o texto e seu contexto em um plano global no estudo da língua e da linguagem, mas, poder-se-ia, ainda, trabalhar com o próprio gênero, apresentando os porquês de produzi-los, para quem e, mais especificamente, como produzi-los, permitindo que os estudantes atribuam a outros discursos suas vozes.

A coletânea didática *Português: linguagem*, dos autores supracitados e *corpus* de análise deste trabalho evidencia a partir da divisão de suas unidades e dos capítulos os principais gêneros textuais, conforme estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 1: ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA COLETÂNEA

ANO	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
6° ano	Conto maravilhoso	Histórias em quadrinhos	Relato pessoal Carta E-mail Diário Blog Twitter	Texto de opinião Cartaz Exposição oral
7° ano	Mito	Poema Poema-imagem	Texto de campanha comunitária Entrevista Debate regrado Debate deliberativo	Notícia Entrevista oral Entrevista escrita
8° ano	Texto teatral escrito Resenha crítica	Crônica Crônica argumentativa	Anúncio publicitário Carta de leitor Carta-denúncia	Texto de divulgação científica Seminário
9° ano	Reportagem Editorial	Conto	Debate regrado público Texto dissertativo-argumentativo	Texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentos, continuidade e progressão.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012)

Diante da organização dos gêneros textuais da coletânea conforme apresentada é perceptível que outros gêneros poderiam ter sido utilizados pelos autores. É necessário compreender que o trabalho com os gêneros textuais deve partir da perspectiva de diversidade dos gêneros e a escola tem esse desafio de apresentar como eles se organizam, em quais meios eles circulam e como podem ser produzidos.

É preciso possibilitar que o processo de aprendizagem infira nos educandos a formação de leitor, produtor crítico e autônomo, pois não basta simplesmente apresentar a diversidade textual pela diversidade, mas apresentá-la de forma gradual. Outra questão é que as coletâneas didáticas apresentadas aos professores de língua portuguesa não podem ser vistas como únicas formas de permitir o trabalho com os gêneros, mas que elas sejam capazes de instigá-los no processo de complementação e no tratamento que são emitidos aos textos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos, por meio do organograma abaixo, a distribuição e

organização dos gêneros por bimestre focando no desenvolvimento dos quatro bimestres letivos, conforme proporemos no quadro a seguir.

Quadro 2: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

BIMESTRE	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
1°	➢ Narrativa de humor ➢ Narrativa fantástica ➢ Narrativa de aventura	➢ Propaganda ➢ Anúncio publicitário ➢ Piada ➢ Paródia	➢ Conto literário ➢ Entrevista ➢ Memória literária	➢ Contos literários ➢ Entrevista
2°	➢ Poema ➢ Canção	➢ Memória literária ➢ Entrevista ➢ Biografia ➢ Autobiografia	➢ Entrevista ➢ Notícia ➢ Reportagem	➢ Notícia ➢ Reportagem
3°	➢ Literatura de cordel ➢ Peça de teatro (texto dramático)	➢ Narrativa mítica ➢ Narrativa de terror ➢ Narrativa de enigma	➢ Carta de leitor ➢ E-mail ➢ Charge ➢ Cartum ➢ Texto publicitário	➢ Resenha ➢ Carta de solicitação ➢ Carta de reclamação ➢ Carta argumentativa
4°	➢ Histórias em quadrinhos ➢ Tirinha ➢ Charge ➢ Cartum	➢ Manual de instrução ➢ Bula de remédio ➢ Receita culinária (textos injuntivos) ➢ Abaixo-assinado ➢ Estatuto da Criança e do Adolescente (textos da esfera política, jurídica, reivindicatória)	➢ Crônica literária ➢ Resumo ➢ Fichamento	➢ Artigo de opinião ➢ Debate regrado

A sugestão supracitada se fundamenta no propósito de que é na escola que os estudantes precisam ter conhecimento acerca dos gêneros textuais e aprendam a produzi-los para a interação social que está além das dependências da instituição. E produzir, nesse sentido, pressupõe a orientação atenta do professor, mostrando em quais aspectos a escrita precisa melhorar, além de ensinar como se dirigir a determinados interlocutores.

> Em outras palavras, os gêneros podem e devem ser retomados em mais de uma série, desde que sejam apresentados novos desafios para os alunos. Dessa forma, não haverá uma "repetição de assuntos", mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros. (MENDONÇA, 2007, p. 85)

A repetição de alguns gêneros na sugestão apresentada cumpre de fato essa função de agregar o desenvolvimento de outras capacidades no trabalho com os gêneros textuais. Diante disso, considera-se que o livro didático é uma ferramenta essencial na aprendizagem, contudo, não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor na construção das aprendizagens. É preciso, pois, vislumbrar o trabalho com os gêneros textuais como proposta diversificada e ampliada.

Considerações finais

O trabalho com os gêneros textuais na escola necessita do conhecimento que os professores têm a respeito dos textos, bem como do repensar acerca de algumas práticas tendo como ponto de partida as questões sociais, principais materializações da necessidade de ensinar a ler, produzir e projetar os gêneros textuais/discursivos.

O livro didático, nesse sentido, cumpre uma das funções de direcionar o trabalho com os gêneros textuais, mas não podem ser vistos unicamente como fontes principais de ampliação do conhecimento. É preciso que o professor seja ousado na busca de outras ferramentas, bem como repense e planeje suas metodologias para que estas possam ir ao encontro do que de fato os estudantes precisam aprender de maneira reflexiva e autônoma.

Por constituir-se como suporte de diferentes gêneros, o livro didático precisa ser colocado lado a lado com as inovações pedagógicas. Tal recurso é necessário no processo de habilitação de leitura, compreensão e escrita desde que o trabalho que se realize na sala de aula tenha como característica a flexibilidade de encontrar outras formas de correlacionar a sistematização de saberes apresentadas nos livros didáticos.

Espera-se, portanto, que a partir da análise sucinta da coletânea *corpus* desta pesquisa, o trabalho como os gêneros textuais considere o propósito no estudo, na produção e na circulação dos gêneros e que a partir dissonão omitamos a relevância do LD no contexto das aprendizagens.

Referências

CAVALCANTI, Karla Simone Beserra; SILVA, Alexsandro. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. In: Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 167-180, 2015. Disponível em:<www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1091/386.> Acesso 20 mai. 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coletânea 6°, 7°, 8° e 9° anos).

DIONISIO, Angela Paiva. Conversas entre textos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. (Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: Em Aberto – Livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, ano 16, n.69, jan./mar.,1996. Disponível em:<emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>. Acesso em 27 mai. 2016.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: _____. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. 2008. Disponível em: <www.anpae.org.br/...AMERICANO.../JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: Em Aberto – Livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>. Acesso em 27 mai. 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: _____. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: _____. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LETRAMENTO NA TEORIA E NA PRÁTICA

Maria do Livramento Pereira Araújo[1]
Drª Tânia Maria Moreira[2]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas contribuições relativas ao letramento, os quais indicam a necessidade da implementação de mudanças no trabalho com a leitura e a escrita no ensino de linguagem, a fim de que a escola fomente a formação de cidadãos competentes em termos de interação, não só em contextos escolares, mas em diferentes contextos. De acordo com essa perspectiva, o ensino necessita manter o foco em aspectos sociais de modo que possa contribuir para a ampliação de competências de linguagem dos alunos (falar, ouvir, ler e escrever textos de modo fluente, adequado e socialmente relevante). Decorre disso a importância de a escola assumir um ensino que valorize a aprendizagem dos gêneros e a capacitação dos alunos para o exercício da cidadania. Sendo assim, de modo mais específico, procuramos 1) abordar conceitos sobre letramento (Soares,1998) e ensino de gênero (Bronckart, 2012) seguindo uma perspectiva social, histórica e cultural; 2) levantar alguns princípios sobre aprendizagem por projeto (FAGUNDES et al, 1998) e; 3) apresentar uma proposta pedagógica que possa contribuir com o letramento de alunos do Ensino Fundamental. Com esta proposta, pretendemos desenvolver nos alunos capacidades que os instrumentalizem a entender, relatar, transcrever e sistematizar informações. Nesse sentido, promovemos a mobilização de diferentes letramentos: linguístico, envolvendo atividades de leitura, produção textual e análise linguística; tecnológico, incluindo o uso de tecnologias de áudio e vídeo na produção de documentários; letramento científico, promovendo a construção de conhecimentos de mundo no desenvolvimento de projetos voltados a temáticas de interesse dos alunos, para posterior exibição de documentários na mídia virtual e em uma mostra de atividades audiovisuais para alunos de 6° ao 9° ano, de uma escola pública de Marabá, PA.

Palavras-chave: Letramentos – Gêneros Textuais – Documentário

Introdução

Os adolescentes do Ensino Fundamental, mais especificamente das séries finais, frequentemente têm apresentado dificuldades para se expressar em sua língua materna tanto na modalidade oral quanto na escrita. Considerando que leitura, interpretação, escrita e argumentação são essenciais nas mais diversas áreas da vida do cidadão, tais dificuldades têm preocupado os professores de Língua Portuguesa, os quais reconhecem que na maioria das vezes o aluno não apresenta apenas uma dúvida e sim desconhecimento das regras de organização textual.

Para Baltar (2008):

> Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura relativamente estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busca atingir objetivos sociodiscursivos específicos. BALTAR (2008, p. 17)

[1] Aluna do mestrado Profletras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Livramentus1@gmail.com

[2] Doutora, professora do curso do mestrado Profletras da Universidade Federal do Pará – UNIFESSPA. taniammariamoreirabr@gmail.com

Para o referido autor, o aluno precisa aprender a usar a Língua com propósitos. Para isso, o ideal é que a escola trabalhe com situações mais concretas, próximas da realidade e que possibilitem um aprendizado efetivo tanto do léxico, da ortografia, da estrutura textual como também da própria expressão oral.

A utilização de gêneros discursivos/textuais relevantes à realidade dos alunos tem sido a proposta mais indicada para esse fim porque além de promover a integração do indivíduo a sociedade, permiti-lhe usar a Língua de forma consciente adequando seus textos às situações de comunicação.

Desse modo, recorre-se aos estudos de letramento, aos estudos de projetos de aprendizagem e de ensino de gêneros, com o objetivo de fomentar o trabalho de produção textual, com foco em questões pertinentes à prática social dos alunos. Inicialmente, destaca-se a importância do ensino de gêneros discursivos/textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, discorre-se sobre projeto de aprendizagem e sequência didática, como opções para a promoção de um ensino mais significativo para os alunos. E, finalmente expõe-se a proposta desenvolvida com alunos do 8º ano de uma escola Pública de Ensino Fundamental da cidade de Marabá (PA).

No desenvolvimento deste trabalho, utilizam-se subsídios teóricos sobre letramento no contexto educacional brasileiro, com base em Kleiman (1995; 2007; 2010), Soares (2009); das abordagens de ensino de gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de Bakhtin (1997), Marcuschi (2002); Dolz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes & Simioni (2014) e dos estudos sobre projeto de aprendizagem conforme a abordagem de Fagundes et al. (1998) e Marques (2013). Essa base teórica oferece suporte para fundamentarmos nosso trabalho, o qual se justifica por colaborar para a prática de ensino de leitura e produção de texto no Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida o desenvolvimento de projetos de aprendizagem que culminam com a produção de documentários desenvolvidos por meio de uma sequência didática envolvendo um trabalho de leitura, produção textual e analise linguística.

Letramento e ensino de gêneros

O letramento é fenômeno que envolve um processo constante e dinâmico que acontece nas escolas e fora delas. Ao valorizá-lo no contexto escolar, os professores podem proporcionar aos alunos um ensino que prepara para a cidadania, garantindo acesso a uma formação que pode torna-los atuantes e capazes de se comunicar em diversos contextos sociais. Por isso, é importante que a escola assuma o letramento como finalidade escolar, proporcione um ensino com base na concepção interativa da linguagem, valorize o contexto social do aluno, conceba o gênero como objeto de ensino e assuma o texto como unidade de ensino de linguagem.

Esse fenômeno, como afirma Kleiman (1995), excede ao mundo da escrita proposto pelas instituições de ensino limitado a regras descontextualizadas e pautadas na mera reprodução de modelos. Por sua vez, Soares (2009) conclui que o letramento é consequência da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

A escola, como uma das agências mais importantes para a formação de indivíduos bem-sucedidos nos eventos e nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, precisa oferecer aos alunos um ensino que lhes permita um conhecimento mais ampliado das formas de comunicação presentes na sociedade. Desse modo, a escola é responsável por garantir aos seus alunos "[...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos" (BRASIL, 1998, p. 21), e proporcionar a convivência das práticas sociais na sala de aula, como estratégia para a melhoria do aprendizado. Para isso, os professores devem promover oportunidades com vistas a vários letramentos, e que levem os apren-

dizes à compreensão de como funcionam os textos na sociedade. Isso só é possível quando o professor tem clareza que letramento não envolve apenas apropriação do sistema de escrita, mas também implica a compreensão do material que circula socialmente.

Para Kleiman (2007), o ponto de partida para o letramento nesses termos passa pelo ensino de leitura e de escrita como práticas discursivas, por compreende as formas e as diversas funções de textos e de contextos em que os gêneros se desenvolvem. Nessa perspectiva, acredita-se ser possível que o aluno conheça, produza e analise (em sala de aula) os mais diversos eventos linguísticos, tanto escritos como orais. Para isso, o aluno deverá ter contato com diversos gêneros textuais para identificar suas características e conhecer o contexto de produção de cada um deles, pois, trabalhar com gêneros textuais é lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia e conduzir os aprendizes a praticas reais de letramento.

Nesses moldes, a leitura e a escrita no contexto escolar terão função social. Ensinar e aprender por meio de gêneros "[...] pode ser uma forma de aprender a fazer escolhas responsáveis e deliberadas entre possibilidades existentes de combinação entre forma, conteúdo e valores neles expressos" (FILHO, 2011, p. 31). Acredita-se, ainda, que o ensino dos diferentes gêneros discursivos/textuais é capaz de aumentar a competência linguística e discursiva do aluno e estabilizar sua participação social enquanto cidadão. Para Bazerman (2006), o ensino de gênero textual, além de ampliar as habilidades comunicativas dos alunos, possibilita-lhes adquirirem uma melhor visão de mundo. Ou seja, para o autor, o trabalho com o gênero textual não é só uma oportunidade do falante se identificar com sua própria linguagem em diversos contextos situacionais, mas também de conhecer outras linguagens, como por exemplo, a linguagem digital, a publicitária, a poética etc. Do mesmo modo, Marcuschi (2002) observa que na atualidade muitos gêneros são produzidos de maneira sistemática e com grande repercussão na vida diária. Segundo o autor, esses gêneros não podem ser esquecidos no contexto escolar porque o aluno precisa apropriar-se dos procedimentos que organizam qualquer gênero textual adequando-os à situação comunicacional. Para tanto, o aluno precisa estar consciente de que tudo o que fizermos linguisticamente estará em algum gênero[3].

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, as organizações educacionais vêm orientando os professores a tomar os gêneros como objeto de ensino, considerando sua diversidade e sua relevância social. Caso a escola promova um ensino desconectado da realidade social do educando, ela não formará indivíduos letrados. Leite e Botelho (2011) concordam que o ensino ideal deve considerar a bagagem cultural do aluno como um elemento orientador da seleção das práticas de letramento mais pertinentes a serem trabalhadas na escola, buscando as estratégias que facilitassem o aprendizado dos educandos. As autoras ainda argumentam que, se o educando não encontrar na instituição escolar algo que faça sentido para sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais, poderá ficar desmotivado e até evadir-se da escola.

Um trabalho educacional nos moldes propostos pelos estudos de gênero e dos PCNs, portanto, requer a aplicação de metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos na produção de conhecimento, que os transportem da posição de receptores para o lugar de agentes no processo de ensino e aprendizagem.

Projeto de aprendizagem e sequência didática no trabalho com gêneros

Nos PCN (1998) de Língua Portuguesa, encontramos dois modos de organização di-

3 Os gêneros são mutáveis, variáveis, dinâmicos e até contraditórios, assim como os grupos sociais e os seres humanos que os utilizam. Nesse sentido, são os seus usuários os responsáveis por suas mudanças, manutenção e nomeação. E as ações linguísticas do cotidiano, segundo Bakhtin (1997), são determinantes do contexto situacional: quem produz o texto, o interlocutor, a finalidade do texto, e qual o gênero adequado para estabelecer o tipo de comunicação que se pretende.

dática eficazes para o ensino dos gêneros: os módulos e os projetos. Os módulos didáticos se caracterizam pela apresentação de sequências de atividades e exercícios organizados de forma gradual, permitindo aos alunos apropriarem-se progressivamente das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados. Os projetos se caracterizam pela apresentação de um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, o qual se expressa num produto final em função do qual todos trabalham, com destinação e divulgação/circulação social internamente na escola ou fora dela.

Entende-se, porém, que um projeto pode ser desenvolvido pode comportar a realização de módulos didáticos constituídos por uma sequência de atividades didáticas.

Do projeto de aprendizagem à sequência didática

A aprendizagem por projetos se configura como uma metodologia que parece adequada para propiciar a aproximação dos alunos aos gêneros textuais e contribuir com o desenvolvimento intelectual deles. De acordo com Fagundes et al. (1998), num projeto de aprendizagem são as dúvidas dos alunos que devem dar origem ao projeto. São as atividades num determinado contexto, ambiente de vida, ou uma situação de desafios que devem gerar curiosidade, dúvidas e indagações nos alunos. Não pode ser imposta pelo professor, pois a motivação vem do próprio indivíduo. Ao ser desafiado a questionar, o aprendiz se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas. Nesse momento, de acordo com as autoras, o aluno começa o seu aprendizado.

Para Marques (2013), há muitas vantagens em se trabalhar com projetos de aprendizagem. Através deles, o aluno tem acesso aos conteúdos vivos, compreende o contexto social e aprende a valorizar os processos do trabalho em grupo. Além disso, nessa metodologia, o princípio de ação se organiza em torno de um fim, ao invés de impor aos alunos lições cujo objetivo e utilidade não compreendem.

Fagundes et al. (1998) também elencam alguns benefícios decorrentes desse modelo de trabalho. De acordo com as autoras, a aprendizagem por projetos permite ao aluno vivenciar experiências que desenvolvem a criticidade, na seleção das informações, que são benéficas para o seu desenvolvimento intelectual, cultural e social. Além disso, os novos conhecimentos, bem como a autonomia e a responsabilidade adquiridos na escola, passam a ser aplicados não só no espaço escolar, mas no seu contexto também.

As autoras ainda afirmam que "quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade" (FAGUNDES et al. 1998, p.16). Isso pressupõe a ação direta do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, proporcionando-lhe opções de escolha, possibilidade de tomada de decisões com comprometimento, oportunidade de planificar ações e conscientização de responsabilidade para o domínio da própria aprendizagem.

Sendo assim, cabe ao professor fazer uma seleção cuidadosa de textos que atendam às necessidades comunicativas dos alunos, esclarecendo as principais características de cada gênero como a formatação adequada, linguagem apropriada, a forma de apresentação, os meios que o veiculam, ou mesmo os leitores que se interessariam por tal leitura. Nesse sentido, o que o aprendiz passa a realizar com essas informações é o que mais interessa, pois delas decorrem as operações que vão gerar possíveis inferências e argumentos para construir conhecimento, o qual se integrará aos anteriores.

Esse processo deve ser orientado diretamente pelo professor e não pode estar limitado ao que os livros didáticos trazem, nem às atividades que eles oferecem, como afirma Fagundes et al. (1998). Por isso, é preciso que os alunos leiam os textos nos suportes em que foram publicados e compreendam a dinâmica de circulação deles na sociedade. Esse é um procedimento que permite ao aluno interagir com a escrita não só de textos com os quais já esteja

familiarizado.

Fagundes et al. (1998) ainda afirmam que além de possibilitar o ambiente de aprendizagem, é fundamental que o professor questione os alunos quanto às concepções das quais parecem estar certos, para que eles consigam integrar os conceitos trabalhados e sintam a necessidade fazer novas descobertas. Como podemos observar, é necessária uma mudança de posicionamento da parte do professor para que essa metodologia funcione: o professor não sabe tudo e deve reconhecer isso.

Outro dado importe é que essa metodologia pode ser praticada em todas as disciplinas escolares, mas em relação às práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa, nas quais é preciso considerar a diversidade de textos presentes em nossa sociedade, e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes na leitura e na produção de textos, torna-se uma ferramenta imprescindível, facilitadora na superação do desafio de criar situações que permitam aos alunos apropriar-se da diversidade textual, vias de acesso ao letramento.

No processo de proficiência em leitura e escrita, o professor pode trabalhar com um gênero e desenvolver uma sequência didática – proposta difundida por pesquisadores da Universidade de Genebra, cuja característica principal é a elaboração de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A introdução de um gênero de texto na escola depende de uma decisão didática que considere os objetivos da aprendizagem.

A sequência didática já é bastante divulgada no Brasil, apresentando resultados satisfatórios no ensino da língua materna. De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, dando a ele o acesso a novas práticas de linguagem ou àquelas dificilmente domináveis, para que ele fale ou escreva de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Conforme esses autores, a sequência didática segue um esquema com quatro componentes: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Na apresentação da situação, o professor descreve aos alunos detalhadamente a produção oral ou escrita que será por eles realizada. O professor dá indicações sobre quem serão os destinatários, as finalidades, o gênero a ser abordado, o suporte material da produção e faz conhecido dos alunos o conteúdo do gênero e sua importância. Na produção inicial os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido de forma a revelar o que já conhecem sobre ele. Tal produção torna-se instrumento da avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos indicando ao professor o que deve ser abordado nos diversos módulos. Essa produção também é o início da avaliação formativa porque define os pontos em que o professor precisa intervir melhor permitindo a adaptação dos módulos às capacidades reais dos alunos e determinando o percurso que ele tem ainda a percorrer. Nos módulos trabalham-se os problemas detectados na avaliação da primeira produção para que aos alunos possam superá-los. Finalmente, na etapa da produção final os alunos reescrevem seus textos, atentando para os conteúdos abordados durante os módulos. "Trata-se de momentos de uso da linguagem em que o aluno tem a oportunidade de se colocar como sujeito-autor do texto produzido". (Costa-Hübes & Simioni, in Barros & Rios-Registro, 2014, p. 36). Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa utilizando a lista de constatações elaborada durante a sequência. O aluno põe em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos e o professor observando sua aplicação pode planejar a continuação dos trabalhos permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) sugerem alguns passos para que uma sequência didática seja eficiente. Segundo eles, primeiro é necessário trabalhar problemas de níveis diferentes distinguindo os quatro níveis principais na produção de textos, que são:

1. Representação da situação de comunicação que seria o contexto de produção;
2. Elaboração dos conteúdos – momento propício a pesquisas e leituras para ampliar os conhecimentos sobre o tema;
3. Planejamento do texto – o aluno estrutura sua produção dentro daquilo que é convencional ao gênero estudado de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado;
4. Realização do texto – o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever.

Outro passo importante é variar as atividades e exercícios no desenvolvimento dos módulos. Neste momento, três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas:

1. As atividades de observação e de análise – partindo de um texto completo ou de partes;
2. As tarefas simplificadas de produção textual, nas quais o aluno pode concentrar-se num aspecto especifico da elaboração de um texto;
3. A elaboração de uma linguagem comum – esse procedimento deve ser adotado durante toda a sequência porque permite comentar, criticar e melhorar os textos.

Durante a aplicação da SD, o aluno pode fazer inferências sobre o gênero em estudo e gerar uma lista contendo tudo o que foi adquirido nos módulos, assim "independente das modalidades de elaboração cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações*" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.90).

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a elaboração de uma sequência didática envolve a construção de um modelo didático que definirá, a princípio, os mecanismos de textualização, que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos e alista de constatação. É, portanto, no primeiro momento de construção didática, ou na descrição do gênero textual, que a sequência didática se transforma em um programa de ensino.

Conforme Gomes-Santos (2007, apud BARROS & RIOS-REGISTRO, 2014, p. 132), a construção do modelo didático envolve uma pesquisa sobre o gênero, bem como a análise de alguns exemplares para o reconhecimento do contexto de ensino. Além disso, na produção do modelo didático, o professor pode definir quais as dimensões e os componentes do gênero que farão parte de seu projeto em prol da educação linguística dos alunos. Esse modelo didático assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por: conhecimentos de referência; objetivos de ensino; capacidades observadas dos aprendizes. Aspectos que são transpostos conforme a realidade de cada sala de aula, para que se elabore a sequência didática referente às diferentes atividades que atendam às necessidades dos educandos.

Uma proposta para trabalhar o gênero documentário

A comunicação acontece a partir de uma diversidade de gêneros, os quais não são entidades fixas, que permanecem estáticas, mas que acompanham as mudanças ocorridas na sociedade. Por isso, há gêneros que desaparecem e outros que nascem dependendo dos grupos sociais que os utilizam.

Nesse cenário, a escola assume o papel de promover a aproximação dos alunos com os diversos gêneros que circulam na sociedade, deixando a prática costumeira de trabalhar apenas com os gêneros literários – tendência à reprodução das desigualdades sociais e culturais legitimando somente o saber e cultura dominantes – prática que segundo Kleiman e Moraes (1999), pressupõe alunos passivos e alienados, sem chance de desenvolvimento do senso crítico, nem de estabelecerem suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem.

As aulas de Língua Portuguesa, pautadas no ensino dos gêneros, rompem o ciclo de

reprodução do texto literário e apresentam o texto ao aluno como instrumento de interação social, capaz de transformar comportamentos em uma dada situação, e auxiliar os indivíduos a produzirem, reproduzirem e até desafiarem as práticas sociais.

Utilizamos esse conceito ao trabalhar com o documentário, gênero jornalístico, mas que serve perfeitamente para introduzir os alunos em atividades de observação da realidade e aguçar a visão crítica deles.

> Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das *imagens-câmera* e, principalmente, a *dimensão da tomada* através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p. 22).

Como vemos nas ideias de Ramos, o documentário se ocupa de fatos sobre o mundo, priorizando as imagens, com a intenção de narrar fatos que podem ser acompanhados por textos falados ou escritos. Esse gênero pode proporcionar ao aluno uma experiência extraordinária ao lhe permitir apresentar um recorte da realidade conforme o seu ponto de vista.

Bill Nichols (2005) afirma a existência de seis tipos de documentários: poético - evidencia a subjetividade e se preocupa com a estética; expositivo - preocupa-se mais com a defesa de argumentos do que com a estética e subjetividade; participativo - marcado por mostrar a participação do documentarista e sua equipe; observativo - um registro dos fatos sem que o documentarista e sua equipe sejam notados; reflexivo - evidencia a relação estabelecida entre o grupo filmado e o documentarista; e performático - Há uma combinação entre acontecimentos reais e imaginários, conduzindo o espectador de maneira emocional.

De acordo com o autor, atualmente há um predomínio na realização de documentários expositivos porque esse estilo une fragmentos do mundo histórico numa estrutura retórica ou argumentativa. "O modo expositivo dirige-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõe um argumento ou reconta a história" (NICHOLS, 2005, p. 142). Esse é um modelo completo e bastante flexível que pode ser didatizado para ser trabalhado com os alunos.

Na visão de Melo (2002), para que o espectador chegue a um entendimento claro de qual é o posicionamento do documentarista sobre o tema retratado, é necessário que ele assimile a tese defendida. Para isso, a organização das vozes dentro desse gênero discursivo deve sintetizar o ponto de vista de quem o produziu para que a mensagem seja compreendida. Apesar disso, Morais e Soares (1999) afirmam que ao editar um documentário não é necessário obedecer a uma questão temporal. A apresentação dos fatos pode fugir ao engessamento da sequência cronológica para dar lugar à criatividade do documentarista.

Projeto de aprendizagem e sequência didática na produção de documentário

A presente proposta direciona-se para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com um desafio de orientá-los para a superação de possíveis dificuldades de leitura, visando desenvolver capacidades para entender, relatar, transcrever e sistematizar informações através situações reais de uso da linguagem.

A opção por trabalhar com o documentário expositivo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento mais ativo dos alunos diante das atividades propostas no âmbito escolar. O desenvolvimento dessa atividade se deu mediada pela ferramenta didática (sequência didática) aliada à metodologia de aprendizagem por projetos, a partir de pesquisas realizadas pelos alunos sobre temáticas relacionadas ao bairro onde residem.

O processo teve início com uma conversa em sala de aula para que os alunos expuses-

sem como eles enxergavam o lugar onde eles vivem. Então a turma definiu alguns aspectos a respeito dos quais eles gostariam de fazer um resgate histórico: lazer, saneamento básico, liderança comunitária e segurança. Após a discussão, houve a divisão de grupos, os quais foram incentivados a procurar mais informações a respeito desses temas junto aos moradores, órgãos públicos e autoridades. O momento da busca de informação foi crucial para estimular a curiosidade dos estudantes a respeito dos temas pesquisados.

Durante esse trabalho, observou-se que os alunos apresentavam dificuldade de compreensão dos conceitos relacionados aos temas em estudo. Por isso foi necessário trabalhar em cada grupo leituras, reflexão e debate sobre os aspectos que caracterizavam o assunto da pesquisa. Nessa fase ficou claro que a organização e preparo do professor é indispensável para o sucesso do trabalho dos alunos. Como afirma Bazerman (2005, p. 26), "[...] que para nossas palavras realizarem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões". Ou seja, o professor deve estar atento à maneira como os alunos estão se portando frente a essa autonomia dispensada a eles. Se não houver uma orientação adequada, o trabalho perde o sentido.

Depois da etapa de busca de informação, trabalhou-se com a concisão e coesão textual, proporcionando novos aprendizados e crescimento linguístico dos educandos. Para isso, as atividades foram divididas em 11 (onze) oficinas organizadas com o intuito de facilitar o trabalho e a apreensão das características do gênero em estudo. Os conteúdos abordados nessas oficinas foram divididos visando orientar os alunos quanto ao conceito de gêneros, características do gênero documentário, organização de entrevista, produção de sinopse, escrita do roteiro de documentário, edição de som e fotografia, correção de aspectos linguísticos e edição de vídeo.

Na fase seguinte, foram produzidos os roteiros dos documentários, os quais passaram por algumas reescritas a fim de que os documentários produzidos pelos alunos apresentassem um resgate histórico sobre a formação do bairro, expondo como se deu sua organização social e como se estabeleceu nele o lazer, a segurança, o saneamento básico e a liderança comunitária.

Para as atividades de reescrita, foram consideradas as reflexões de Lima & Lima (2016), ao mencionarem que as:

> atividades de escrita e reescrita de textos na escola devem ser direcionadas não só para apontar os "erros" dos alunos, mas sim para possibilitar um conjunto de atividades que englobem leitura, produção e análise linguística.
>
> (LIMA & LIMA, 2016, p. 199)

A aplicação dessa abordagem de ensino de escrita pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, porém exigiu um replanejamento constante e um acompanhamento sistemático das atividades realizadas na escola.

Na fase final do trabalho, procedeu-se a produção da lista de constatação em conjunto com os alunos e a correção dos roteiros. Depois da correção, a turma realizou a edição dos documentários os quais serão exibidos numa mostra de atividades audiovisuais a ser realizada na escola e na mídia virtual.

Considerações provisórias

Tendo em vista a exposição feita, que traz uma proposta de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do uso do gênero textual documentário, pode-se concordar que:

1. não há possibilidade de produzir um texto pertencente ao gênero documentário sem que haja interação. As interações e atividades propostas tinham por objetivo oferecer aos estudantes da língua uma situação real de troca de informações e a oportunidade de viver um momento da prática linguageira, experimentando a construção e comunicação de um texto audiovisual, a ser exibido na escola e em contextos de formação de professores interessados na produção de documentários;
2. o trabalho oportunizou aos envolvidos o desencadeamento de reflexões sobre o uso que estão fazendo da sua língua materna, denunciando repetição de vocabulário, uso de gírias, pronúncia peculiar de certos termos, adequação ao evento comunicativo. Enfim, o fato de proporcionar momentos interativos reais, possibilitou um modo relevante de introduzir os aspectos necessários em interações diárias e de modo eficiente;
3. as atividades desenvolvidas pelos alunos e os resultados alcançados permitiram comprovar que o aluno vai construindo e reconstruindo conhecimento em áreas bem específicas, por meio de propostas diversificadas;
4. a experiência permitiu, para finaliza, constatar que, sem *dúvida alguma, os alunos podem ser autônomos na realização de atividades que envolvem leitura, escrita e produção de texto oral. Isso requer, entretanto, maior empenho do sistema educacional e preparo do professor.*

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

FAGUNDES, L. et al. Aprendizes do futuro: as inovações começaram! Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, 1998 - Coleção Informática para a mudança na Educação.

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas/SP, Mercado de Letras. 1999.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LIMA, L.Q.; LIMA, P. S. Ferramentas Didáticas na (Re)escrita de Resenha de Filme na Sala de Aula. In SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.) Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 199-227.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. **Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia – n. 10, jan./jun. 2011.

MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes. (1998).

MARQUES, Soraya Mendonça. Pedagogia de Projetos. Educação por Pedagogia ao Pé da Letra. 6 de abril de 2013. Disponível em: < http://pedagogiaaopedaletra.com/roteiro-para-elaboracao-de-projetos-2/>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MORAIS, Tatyanne; SOARES, Thiago. O Estatuto da Ficção no Documentário

Jogo de Cena de Eduardo Coutinho. In: LIRA, B. (Org.). Documentário e modos de representação do real. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012. p. 97 – 119. (livro eletrônico)

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas, SP: Papirus, 2005.

(Coleção Campo Imagético)

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal. O que é mesmo documentário? São

Paulo: Senac/SP, 2008. 448 p.

SOARES, Magda. **Letramentos: um tema em três gênero**s. 3ª ed. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

EÇA DE QUEIRÓS REVISITADO NO *JORNAL DE LETRAS, ARTES E IDEIAS*, DE LISBOA

Cristiane Navarrete Tolomei[1]

Resumo: O presente trabalho intitulado "Eça de Queirós revisitado no *Jornal de Letras, Artes e Ideias, de Lisboa*" apresenta o resultado de um estudo crítico das entrevistas acerca de Eça de Queirós, entre 1981 e 2011, no *Jornal de Letras Artes e Ideias* _*JL*_, de Lisboa, verificando como as entrevistas do *JL* são fonte documental para a história, a biografia e a crítica sobre o autor português. Para a realização dessa pesquisa, realizamos visitas a dois centros de referência: ao Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP), da Universidade Estadual Paulista, de Assis e à Sala de Materiais Especiais da Biblioteca «Florestan Fernandes», da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, de São Paulo. Além de notarmos a importância da atuação do *JL* na área de cultura de língua portuguesa, observamos como as entrevistas desse periódico apontam para um Eça de Queirós preocupado com questões literárias, políticas e sociais. Há também um diálogo entre as entrevistas do *JL* com as mais recentes críticas queirosianas, destacando os estudos biográficos sobre o autor. No período analisado, identificamos uma preocupação do *JL* na divulgação e na reflexão de cartas inéditas de Eça de Queirós para familiares e amigos, entrevistando queirosianos portugueses e brasileiros para explicar e apontar a veracidade dos documentos encontrados em arquivos públicos ou particulares.

INTRODUÇÃO

No Brasil e em Portugal, ao longo do século XX, muitos estudos procuraram sistematizar o conjunto numeroso e diversificado de textos e intérpretes, os quais compõem uma das fortunas críticas mais extensas e variadas da literatura portuguesa, a do autor realista Eça de Queirós.

O primeiro repertório mais sério e sistemático de e sobre Eça é de 1922, de Albino Sampaio, intitulado *Eça de Queiroz, subsídios para a sua bibliografia*; em seguida, publicado no contexto comemorativo do centenário de nascimento do escritor, em 1945, Victor de Sá, em Portugal, publicou *Bibliografia Queirosiana*, a qual dá continuidade ao trabalho de Albino Sampaio no levantamento bibliográfico ativo de Eça; no mesmo ano, no Brasil, Antônio Simões dos Reis publicou *Eça de Queiroz no Brasil*, coletânea de publicações brasileiras sobre o autor português; e, também no Brasil, José Pedro Leite Cordeiro publicou *Eçaiana*, um levantamento cronológico dos textos de Eça acompanhado por resenhas críticas e/ou trechos de documentos biográficos sobre o autor.

Há também algumas sínteses sobre a fortuna crítica queirosiana publicadas em Anais de Encontros e Congressos tais como o de Elza Miné denominado "A recepção de Eça de Queirós no Brasil" e de Rosane Gazolla Alves Feitosa intitulado "A recepção crítica de Eça de Queirós/Fradique Mendes no Pré-Modernismo Brasileiro: jornal paulistano *O* Pirralho", partes de trabalhos acadêmicos, por exemplo, dois de Alfredo Campos Matos intitulados "Uma doença chamada 'Ecite'" e "A recepção crítica de Eça de Queiroz no seu tempo" e teses como a minha denominada *Eça de Queirós e os brasileiros*, de 2010, a qual resultou em livro intitulado *A recepção de Eça de Queirós no Brasil: Leituras do Século XX*, de 2014.

1 Professora Adjunta de Literaturas de Língua Portuguesa (UFMA). Coordenadora do Grupo de Estudos e de Pesquisa Literatura e Imprensa (CNPq/FAPEMA). E-mail: cristiane.tolomei@ufma.br.

Além da sistematização da bibliografia ativa e passiva acerca de Eça de Queirós num contexto mais geral, há na atualidade, devido ao aumento de periódicos no mundo, especialmente, aqueles voltados à cultura, uma necessidade de compreender como se deu a recepção de movimentos literários e/ou respectivos autores nos meios de comunicação de massa. Para isso o jornal destaca-se por seu caráter dinâmico, diário e contínuo com diversos pontos de vista, distribuídos por seções variadas. Além disso, jornais e revistas ganharam status de documento histórico, uma vez que guardam informações verídicas a respeito da vida e da obra de artistas do mundo todo.

De forma mais específica, o periódico que trata da literatura é chamado de jornalismo cultural e, por lidar com um conteúdo, de certa forma, atemporal, a sua permanência é mais longa e sua atitude é mais analítica e não apenas informativa e descritiva como os demais segmentos do jornalismo. Revisitar o periodismo cultural é buscar em suas páginas conhecimentos biográficos, artísticos, bibliográficos e literários acerca dos escritores das mais diferentes nacionalidades, épocas e estilos, portanto, há de ressaltar a importância da pesquisa em fontes primárias.

Diante de tais informações, apresentamos a seguir a recepção crítica de Eça de Queirós na seção "Entrevista" do periódico *Jornal de Letras, Artes e Ideias* _JL_, de Lisboa, de 1981 a 2011. Nos 30 anos percorridos encontramos 12 entrevistas a respeito da vida ou da obra de Eça de Queirós que passamos a esmiuçar.

EÇA DE QUEIRÓS É CENTRO DAS ENTREVISTAS NO *JL*

A entrevista só é um gênero jornalístico autônomo em uma "Seção" quando é apresentada isoladamente ou como parte importante de uma peça jornalística como ocorre no *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, no qual, muitas vezes, a temática geral das notícias e reportagens estão ligadas às entrevistas.

Como foi possível observar no *JL*, a entrevista corresponde à transposição das perguntas e respostas, enquanto técnica de obtenção de informações, para um determinado modelo de enunciação. Este modelo discursivo consiste na exposição das respostas dadas por um entrevistado às perguntas de um entrevistador. No caso do *JL*, os entrevistadores são especialistas a respeito da temática e da personalidade entrevistada, o que garante ao leitor qualidade dos questionamentos.

As entrevistas podem classificar-se de várias maneiras. Com base em Erbolato (1985), poderiam distinguir-se as seguintes: quanto à origem (entrevistas do cotidiano ou entrevistas de grande importância e destaque num jornal); quanto ao estilo (entrevistas pergunta-resposta e entrevistas em discurso indireto); quanto aos entrevistados (entrevistas individuais e entrevista de grupo); quanto aos entrevistadores (entrevista coletiva e entrevista pessoal ou exclusiva); quanto ao tipo (entrevista de personalidade, entrevista de declarações, entrevista mista e mesa-redonda); e, por fim, quanto ao tamanho (entrevista curta e grande entrevista).

As entrevistas analisadas do *JL* apresentaram a mesma estrutura base com título, entrada e corpo da entrevista. No título, geralmente, referencia-se o entrevistado e revela-se a sua afirmação mais poderosa. Na entrada, apresenta-se o entrevistado e esclarecem-se as razões para a entrevista, podendo-se também destacar algumas das declarações mais importantes e com mais impacto que o entrevistado tenha proferido ao longo da entrevista. O corpo da entrevista corresponde à entrevista propriamente dita e, como já afirmamos, com a estrutura em pergunta-resposta. Por vezes, a estrutura da entrevista varia, podendo existir antetítulos e/ou subtítulos ou podendo ser colocado depois da entrada, mas antes do corpo da entrevista um texto introdutório que funciona como uma espécie de *lead* da entrevista.

A primeira entrevista foi publicada na edição de número 56, de 12 a 25 de abril de 1983. O jornalista Fernando António de Almeida entrevista o queirosiano Ernesto Guerra

da Cal a respeito do seu livro *Lengua y Estilo de Eça de Queiroz Bibliografía Queirociana*, publicado primeiro em espanhol em 1976 e, posteriormente, em português, em 1981.

Essa primeira entrevista sobre Eça de Queirós no *JL* não ocorreu como é de habitual no periódico no estilo de pergunta-resposta, mas no discurso-indireto, entrelaçando o corpo da entrevista com a notícia. Dessa forma, Fernando António de Almeida esboça a trajetória de vida de Guerra da Cal com informações técnicas a respeito de seu livro: "Guerra da Cal tem no prelo o volume dos índices da sua 'Bibliografía Queirociana', à qual acrescenta ainda mais dois mil verbetes a somar aos quatorze mil já publicados!" (ALMEIDA, JL, 1983, p. 15). O entrevistado, num tom emocionado, ressalta que seu interesse pela literatura portuguesa e, em especial, a obra queirosiana vem desde cedo, gerando um fascínio arrebatador.

> O encontro com a literatura portuguesa, que vem quase desde a minha infância, foi um encontro com a minha própria personalidade [...] O olho de Eça está presente. Num medalhão da autoria de F.S Gouveia, datado de 1903 [...] um Eça morto, de monóculo apertado no olho direito. De qualquer modo Eça, vivo e morto, escutando este longo encontro (GUERRA DA CAL, JL, 1983, p. 15).

Guerra da Cal destaca que a imagem de Eça transgride as barreiras literárias, alcançando os âmbitos sociais e comportamentais. Além disso, comenta a idolatria da juventude brasileira e portuguesa por Eça, imitando os padrões de cultura e modelos de elegância.

O entrevistador, Fernando António de Almeida, pergunta se além da *Bibliografía Queirociana* haveria projetos futuros e a resposta é a seguinte:

> Continuar a Bibliografia [e preparar um trabalho sobre a] Matéria e Maneira de *A Relíquia*, um estudo de base sobre a estética desta obra [...] No meio do romance um homem do século XIX é testemunha da crucificação de Cristo, dando-nos um quinto Evangelho, com um Cristo-homem. Não se trata de um sonho, como julgava Pinheiro Chagas (GUERRA DA CAL, JL, 1983, p. 15).

Guerra da Cal relata que a obra póstuma de Eça precisa ser mais trabalhada e receber uma edição crítica de fôlego e compromissada, pois é categórico ao afirmar os vários problemas encontrados nas publicações póstumas do autor tais como em *O Conde de Abranhos* e *A Capital* (1925) e *Alves & Cia.* (1926), que foram abusivamente transformadas e corrigidas mediante a presença do interesse do circuito comercial.

> [...] publicadas por decisão do filho do escritor e retocadas por ele (quando um adjetivo não lhe agradava, riscava e punha outro) [...] Mas estes tratos, tudo isto, não é nada comparado com pretender dum manuscrito informe, duma obra má, duas vezes condenada pelo autor – a primeira ao deixá-la na gaveta, a segunda ao usá-la como um *santón*, donde Eça tirou personagens e frases para obras como *Os Maias*, *A Relíquia*, *O Primo Basílio*, *O Mandarim*... (GUERRA DA CAL, JL, 1983, p. 15).

Finalizando a entrevista, Da Cal observa que as obras inacabadas de Eça não seriam de interesse do público, mas apenas dos estudiosos que as veriam como documentos, objeto de pesquisa para melhor compreender o ato de criação do escritor.

Na edição número 105, de 10 a 16 de julho de 1984, o colaborador assíduo do *JL* e queirosiano renomado Alfredo Campos Matos entrevistou o brasileiro Luís Viana Filho acerca da sua biografia sobre Eça de Queirós denominada *A Vida de Eça de Queiroz*, que teve a sua primeira edição lançada em 1983, pela Lello & Irmão Editores, do Porto, e a segunda edição brasileira, de 1984, pela Editora Nova Fronteira, do Rio de Janeiro.

Com o título da entrevista "Viana Filho: novas luzes sobre Eça", o leitor do *JL* nota que não se trata de um livro reproduzindo informações de outras biografias sobre o autor portu-

guês, todavia, já se espera grandes novidades sobre a vida de Eça.

A entrevista realizada por Campos Matos seguiu o estilo de "pergunta-resposta", com 13 questões distribuídas em temas segmentados: "Intenções do Livro", "Eça no Brasil", "Eça e a mulher", "A doença do escritor", "A correspondência de D. Emília" e "A questão do 'Dicionário dos Milagres'".

Campos Matos salienta que o livro *A Vida de Eça de Queiroz* é resultado de investigação cuidadosa por Viana Filho, incorporando "dados inéditos resultantes de vários achados e de pesquisas que o seu autor fez nos arquivos dos descendentes de Eça de Queiroz e nos espólios da Biblioteca Nacional de Lisboa" (MATOS, JL, 1984, p. 13).

Luís Viana Filho afirma que o interesse dele sobre Eça vem do gosto pessoal e por isso o seu livro ser estritamente biográfico e não analítico ou historiográfico como ele mesmo relata: "A parte crítica tem sido já feita com grande brilho por vários escritores bastante conhecidos [...] de forma que não me atreveria a meter-me numa coisa que não é da minha especialidade" (VIANA FILHO, JL, 1984, p. 13).

Comentou a Campos Matos a empreitada por vários documentos, especialmente, cartas de Eça para a esposa, D. Emília, e aos conhecidos Luís de Magalhães, Batalha Reis e o Conde de Arnoso. Esforço resultado do interesse pessoal de Viana Filho pela vida de Eça.

> JL – Começarei por referir o que parece ser uma das principais justificações desta nova biografia de Eça de Queiroz, ou seja, o acesso que teve a várias fontes conhecidas, mas com material ainda inédito. Será de facto assim?
>
> Luis Viana Filho - Eu não diria justificação porque o desejo de fazer a biografia do Eça já era muito antiga. Sempre tive, desde a minha juventude, um grande fascínio pelo Eça. Em primeiro lugar, para fazer uma biografia é necessário aquele sentimento de simpatia humana, aquilo que hoje se chama empatia com o biografado, e esse sentimento pelo Eça eu o tinha muito acentuado (JL, 1984, p. 13).

Campos Matos, perguntando sobre a presença de Eça no Brasil, acrescentou o fenômeno da ecite que ocorreu em solo brasileiro e questiona Viana Filho sobre os motivos desse interesse.

> [...] no Brasil, só acontece raramente, com grandes escritores populares, Jorge Amado, Drummond de Andrade e Manuel Bandeira...
>
> Isso mostra a qualidade e a popularidade de Eça de Queiroz [...] É a linguagem, o estilo. O brasileiro não erudito, o brasileiro médio gosta muito mais do Eça. Os eruditos, esses, são mais "camilistas". O Eça muito mais popular entre nós, por que o estilo do Eça foi uma libertação. Nenhum autor alcançou a leveza, a sutileza, o arejamento do Eça (VIANA FILHO, JL, 1984, p. 13).

Viana Filho compartilha a ideia de que Eça teria apaziguado o seu temperamento tempestuoso com o casamento, revisitando as primeiras biografias, uma do brasileiro Miguel Mello (1911) e outra do português Antonio Cabral (1916), às quais recorrem ao caráter divisório da obra queirosiana, notando que a mudança na vida do escritor fora responsável pela metamorfose na obra, dando a esta última um novo rosto.

Campos Matos destaca uma informação inédita e curiosa acerca da idade de Eça na ocasião do casamento do autor no livro de Viana Filho. Como é sabido o autor até então figurava como filho de mãe desconhecida.

> P. – Quer comentar o facto, só agora conhecido através do seu estudo, de que Eça só em véspera do casamento soube a sua idade exacta?
> R. – De certo, o que se sabe é que ele só a revelou nessa altura. A D. Emília tinha uma grande curiosidade em saber a idade do noivo, que ele dizia não saber exactamente. E

> só nas vésperas do casamento, quando teve de mostrar a sai certidão de nascimento ao padre é que isso aparece. E não se poderá saber se houve um propósito ou não, mas o curioso é que isso se dá no momento em que Eça, estando no Porto, vem a Lisboa ver os pais. E é nessa altura que os pais enviam esses documentos à D. Emília, relativos ao nascimento e à legitimação do Eça (JL, 1984, p. 13).

A entrevista é finalizada com a informação de que *A Vida de Eça de Queiroz* é documento biográfico exponencial sobre Eça devido à pesquisa de fôlego empreendida por Viana Filho às fontes primárias.

> P. – Quanto tempo demonstram as pesquisas que fez em Portugal?
>
> R. – Fiz três viagens a Portugal. Uma pesquisa, nunca pode ser feita de uma vez, pelo seguinte: há documentos que à primeira vista não parecem ter uma grande importância e passa-se à frente. Mas quando se avança, às vezes, há necessidade de voltar atrás para revê-los e integrá-los na importância ou no papel que eles devem ter na biografia.
>
> Por isso vim três vezes a Portugal e fui duas a Tormes. Também no Gabinete Português de Leitura do Rio há apreciável material. Contei com muitos amigos, com colaboradores espontâneos e valiosos que me levaram documentos do Porto e de Lisboa por saberem que eu estava a trabalhar no Eça. De forma que houve esse conjunto de circunstâncias para que eu pudesse fazer um retrato do Eça que vai do seu nascimento até à sua morte (JL, 1984, p. 14).

Mesmo enaltecendo a biografia do brasileiro, em alguns momentos da entrevista, Campos Matos apresenta certa relutância a algumas informações de *A Vida de Eça de Queiroz*, mas expõe ao leitor do *JL* a importância da biografia brasileira na fortuna crítica queirosiana.

Na edição número 232, de 15 a 21 de dezembro de 1986, o *JL* entrevista o colaborador do periódico e especialista em Eça de Queirós Carlos Reis a respeito da edição crítica da obra completa de Eça e traz como título "Carlos Reis: 'Salvaguardar um património cultural'".

O *JL* realizou seis perguntas no estilo "pergunta-resposta" distribuídas por dois temas "Um trabalho de equipa" e "Editores e mecenato" a respeito da valorização do texto original de Eça e da vontade do escritor. Essa entrevista recebeu destaque no periódico, tomando metade da capa com a chamada "Vem aí o *verdadeiro Eça".*

Notamos, nas publicações do *JL* sobre Eça, uma constante preocupação com a divulgação dos originais do escritor e para isso o periódico lisboeta convida estudiosos de renome do universo queirosiano com o objetivo de levar ao leitor o que mais próximo da vida e da obra de Eça acontecera. Em vista disso, os editores do *JL* publicam ensaios e resenhas acerca de cartas inéditas do autor e/ou livros analíticos a respeito. No caso das entrevistas, o convite dado a Carlos Reis, como é possível notar no título de sua entrevista, é divulgar o projeto da edição crítica da obra queirosiana, a qual ele coordena para mostrar ao leitor a importância e o cuidado ao publicar os originais do autor realista.

> JL. – O Prof. Carlos Reis coordena uma equipa que se propõe realizar a edição crítica das Obras de Eça de Queiroz. Quais são, resumidamente, os objectivos de tal tarefa?
>
> CR – Uma edição crítica das obras de Eça de Queiroz não é obviamente "mais uma edição de Eça". Uma edição crítica é (deve ser) uma edição-base, quer dizer, uma edição em que se procura restituir à sua autenticidade textos que, por um motivo ou outro se encontram distantes do estado de apuramento estético que o escritor desejaria; ou então, trata-se de textos que Eça não publicou ou cuja publicação apenas acompanhou em parte. Neste último caso, tenta-se reparar de formações e correcções abusivas introduzidas por várias pessoas, em diferentes épocas, muitas vezes com boa intenção, mas quase sempre com fraco critério; casos como os d'*A Cidade e as Serras, A Capital* ou *A Tragédia da Rua das Flores* são flagrantes que dispensam comentários (JL, 1986, p. 6).

Questionado sobre a relevância da edição crítica tanto depois da morte de Eça, ele responde:

> Não me parece difícil justificar a pertinência deste trabalho, ou melhor, a sua urgência. Um texto literário também se degrada com os maus tratos a que é submetido e com o suceder das edições; os de Eça têm sido particularmente atingidos por estragos que sucessivas edições e ausência de cuidados naturalmente suscitam (REIS, JL, 1986, p. 6).

Carlos Reis fala da importante reunião de brasileiros e portugueses na equipe da edição, destacando os significantes estudos empreendidos pelos membros do grupo sobre Eça.

> Um trabalho deste é forçosamente um trabalho de equipa, de conjugação de esforços e de tarefas. De momento, além de mim próprio que tenho a responsabilidade da coordenação, estão envolvidas no projecto fundamentalmente pessoas que nos últimos anos se têm consagrado ao estudo de Eça: a profª Elza Miné (da Univ. de São Paulo) [...]; a profª Beatriz Berrini (também de São Paulo, da PUC); a drª Maria do Rosário Milheiro, que comigo tem trabalhado nos materiais do Espólio de Eça, e o dr. Luiz Fagundes Duarte (da Universidade Nova de Lisboa) [...] Faço notar a presença de investigadores brasileiros nesta equipa tem que ver não só com o muito que no Brasil se tem trabalhado sobre Eça, mas também com o enorme prestígio de que Eça ainda hoje desfruta no Brasil (REIS, JL, 1986, p. 6).

Carlos Reis enfatiza que o projeto da edição crítica da obra queirosiana requer apoio e esforço de vários setores: "O que de novo vem tornar patente o que já antes disse: que não é uma iniciativa isolada, mas conjugação de vários esforços, a vários níveis, que pode fazer de um projecto árduo, mas fascinante uma realidade palpável" (REIS, JL, 1986, p. 7).

O projeto de edição crítica da obra de Eça de Queirós deu início seis anos após a entrevista concebida por Carlos Reis ao *JL*, envolvendo vários estudiosos e instituições como ele bem lembrou. A equipe principal do projeto é: Ana Teresa Peixinho, Beatriz Berrini, Carlos Reis, Elza Miné, Irene Fialho, Luiz Fagundes Duarte, Maria do Rosário Cunha, Maria Elena Losada, Maria Helena Santana, Maria Isabel Pires de Lima, Maria João Simões e Marie-Hélène Piwnick. Além disso, esses estudiosos ficaram responsáveis por obras distribuídas ficção (não-póstumos, semi-póstumos e póstumos), textos de imprensa, epistolografia, narrativas de viagens e traduções.

No nº 267, de 17 a 23 de agosto de 1987, José Carlos de Vasconcelos, diretor do *JL*, entrevistou Alfredo Campos Matos. A entrevista ocorre no estilo "pergunta-resposta" com cinco perguntas distribuídas por três temáticas: "Muito maior documentação", "Património não tem sido preservado" e "Dicionário queiroziano". O impulso inicial para a realização da entrevista foi a publicação da 2ª edição do livro de Campos Matos *Imagens de Portugal Queiroziano* realizada pela Imprensa Nacional/Casa da Moeda, na sua "Coleção Presenças da Imagem" e pelo seu caráter inovador, já que é praticamente um livro novo em relação à 1ª edição de 1976, publicada pela Editora Terra Livre.

> Com efeito, em relação à anterior, esta edição é largamente ampliada e até reformulada, em termos de arrumação e sistematização. Para dar uma ideia de amplitude do que há de novo "desta edição bastará dizer que a anterior incluía 97 'imagens' e a que agora saiu inclui 294, entre elas as referentes à "Tragédia da Rua das Flores", entretanto dada a lume: Bom teria sido a inclusão de algumas fotos a cores, o que não aconteceu (MATOS, JL, 1987, p.11)

O livro de Campos tem como propósito fixar fotograficamente as paisagens naturais e urbanas descritas na obra de Eça, acompanhadas com os trechos dos livros.

José Carlos de Vasconcelos pergunta a Campos Matos qual a origem das imagens fornecidas ao público no seu livro e quanto tempo ele ficou realizando esse projeto: "Na maioria trata-se de fotos da minha autoria. Além disso, há muitas outras que reproduzem fotos e documentos da época, provenientes quer de colecções particulares, quer dos dois museus da cidade de Lisboa" (MATOS, JL, 1987, p. 11).

Campos Matos salienta que é uma publicação pioneira na Europa e os ensaios do brasileiro Álvaro Lins o encorajou a realizar tamanha pesquisa de campo e o ajudou a "alicerçar o entendimento que já tinha desse mundo [de Eça]" (MATOS, JL, 1987, p. 11).

Campos Matos destaca o abandono e destruição de espaços importantes para a cultura portuguesa, por onde Eça e seus contemporâneos frequentaram, afirmando que poderiam ser locais de visitação.

> P – Tem sido devidamente preservado o património cultural e arquitectural e evocativo que a sua obra documenta?
>
> R – De modo nenhum: haja em vista, por exemplo, o que aconteceu à sala das Conferências do Casino [...] que foi *selvaticamente* destruída, há poucos anos; o que aconteceu com o Hotel Nunes, em Sintra, com a casa em que o escritor nasceu, na Póvoa de Varzim, com a casa de Antero, em Vila do Conde, com o Café Martinho, junto do Teatro Nacional, ocupado por um banco, etc., etc (JL, 1987, p. 11).

José Carlos de Vasconcelos pergunta sobre o próximo projeto de Campos Matos a respeito da publicação do *Dicionário de Eça de Queiroz* que seria lançado em 1988 e o entrevistado responde que é um trabalho de fôlego, por isso a presença de colaboradores como Beatriz Berrini, Helena Cidade-Moura, Fernando Castelo Branco, João Medina, entre muitos outros.

> P – Entretanto, está a dirigir um "Dicionário de Eça de Queiroz", a publicar pela "Caminho". Quando começa a sair e quais as suas características?
>
> R – Esse "dicionário", que se prevê venha a ser constituído por dois ou três volumes, deve começar a sair em meados do próximo ano. Terá um carácter de "elucidário", por um lado, e ensaístico, por outro. Assim, e quanto ao primeiro aspecto, haverá "entradas" ou artigossobre tudo que se relacione com Eça e sua obra, desde as personagens aos amigos, das influências às correntes culturais e históricas, das doenças às dívidas... (JL, 1987, p. 11).

O *Dicionário de Eça de Queiroz* hoje é uma das principais fontes consultadas sobre o autor português, que ganhou, no centenário de nascimento de Eça, o *Suplemento ao Dicionário de Eça de Queiroz*, de 2000, dirigido também por Campos Matos e editado pela Editora Caminho.

Na edição número 356, de 1 a 8 de maio de 1989, o *JL* entrevistou a pesquisadora brasileira Beatriz Berrini e colaboradora do periódico, via carta, a respeito da publicação do seu livro *Eça de Queiroz: palavra e imagem*, lançado pela Edições Inapa.

A entrevista seguiu o estilo já usual do *JL* em "pergunta-resposta" com apenas cinco perguntas distribuídas por três temas "Os inéditos do volume", "Eça e o Brasil" e "No enlaço de um autor", as quais foram respondidas pela brasileira de forma detalhada.

A pergunta inicial está relacionada à curiosidade de compreender o ponto de partida para publicar um livro aproximando produção escrita de Eça com imagens.

> "JL" – Como nasceu ***Eça de Queiroz: palavra e imagem***?
> Beatriz Berrini – O meu convívio com Eça de Queiroz vem de longe. Lembro-me ainda da leitura de excertos seus, nas velhas antologias escolares, muitos seleccionadas (para uma almejada consonância com os padrões morais vigentes), e também muito intrigantes (JL, 1989, p. 6).

O livro de Beatriz Berrini, em um primeiro momento, seria somente um levantamento de imagens intitulado "Fotobiografia", todavia, ela sentiu a necessidade de explicar as imagens com notas, legendas e muitas vezes textos longos. A respeito disso, a brasileira fala ao *JL* sobre a urgência de pesquisas e publicações mais efetivas da recepção do autor.

> Outro facto que é preciso levar em conta é que, embora estudado por mais de uma geração de biógrafos e críticos, além da sua, as opiniões a respeito de Eça quase sempre, ou sempre, reflectem um posicionamento ideológico. Aliás, esse é um estudo que está a pedir um pesquisador: qual a recepção de Eça entre contemporâneos e nas gerações seguintes? (BERRINI, JL, 1989, p. 6).

Ela se orgulha de ter encontrado textos e imagens inéditos tais como o "Livro de Assentos de Batismo", em Vila do Conde; o inventário da avó paterna de Eça, D. Teodora Joaquina de Queiroz; fotos de duas moças da Quinta da Vila Nova, que receberam afeição especial por parte do escritor; passaporte de Eça; cartas dele para Oliveira Martins e o conde de Sabugosa; e cartões dos filhos para Eça. São documentos que revelam a seriedade da pesquisa e importância aos estudos queirosianos.

Ademais, é indagada sobre a recepção de Eça no Brasil e Beatriz Berrini é bem categórica ao afirmar que há um desinteresse dos jovens leitores por ele como também por Machado de Assis, mas observa o aumento de publicações a respeito da vida e da obra de Eça.

> Somente em 1984, além do meu *Portugal de Eça de Queirós*, foram publicados mais dois livros a respeito do escritor de autoria de brasileiros: a biografia do senador Luiz Viana Filho e *Era Lisboa e chovia...*, do embaixador Dário de Castro Alves. Foram publicados recentemente, ou reeditados, os livros dos brasileiros Arnaldo Faro, Paulo Cavalcanti, Elza Miné, além de outros estudos de menor extensão (BERRINI, JL, 1989, p. 6).

Há, como ela aponta, uma atualidade na obra queirosiana que ainda atrai os interessados e amantes de Eça, que apresentam a vontade de se aproximar dos lugares onde o autor frequentou ou descreveu, por isso o sucesso da publicação de *Eça de Queiroz: palavra e imagem*.

Beatriz Berrini comenta que a partir da pesquisa de campo empreendida para escrever o seu livro, ela compilou material para novos projetos tais como as cartas entre Eça, Batalha Reis, Ramalho Ortigão e outros. Além do interesse acadêmico, Berrini demonstra na entrevista uma paixão por Eça: "Quatro anos de dedicação e empenho, na sequência de outro caminho, encetado em anos interiores, de crítica e ensaio. O diálogo de todos nós com Eça de Queirós ainda vai durar muito" (BERRINI, JL, 1989, p. 7). Um livro, resultado do amor e afinco de Beatriz Berrini pela vida e obra de Eça, compartilhado com o público interessado nas letras e imagens do autor português.

Na edição de número de 682, de 4 a 17 de dezembro de 1996, o *JL* traz uma dupla entrevista intitulada "Novas partidas de Eça" com os escritores e primos José Pedro Fernandes e Antônio Monteiro Fernandes, os quais agitaram a comunidade queirosiana, quando publicaram o curioso romance *O Enigma das Cartas Inéditas de Eça de Queirós*, assinado com o pseudônimo José Antônio Marcos e editado pela Cosmos.

Os autores responderam às perguntas do cronista e colaborador do *JL* Fernando Venâncio, o qual foi responsável por descobrir as identidades verdadeiras dos primos-autores depois de realizar uma conversa informal com Teresa Sobral Cunha. Dali em diante, Venâncio partiu em busca dos misteriosos escritores e conseguiu marcar as entrevistas: com António Fernandes aconteceu em sua própria residência na Travessa do Possolo, em Lisboa; e com José Fernandes no hotel da Figueira. Foram feitas as mesmas onze perguntas no estilo "per-

gunta-resposta" para ambos que responderam separadamente, contudo, o leitor do *JL* pode notar como eles compartilhavam da mesma opinião.

Fernando Venâncio antes de estabelecer a dinâmica da entrevista, destaca os depoimentos dos escritores acerca do receio e, ao mesmo tempo, interesse de algumas editoras em relação ao romance escrito por eles, já que elas anteviam a recepção tumultuada por parte da crítica acadêmica e jornalística especializadas em Eça de Queirós.

> António – Foi o meu primo a encarregar-se do contacto com as editoras. Foi com o original à Dom Quixote, à Bertrand, à Caminho, e gostaram. Gostaram, mas tinham reticências.
>
> José – A razão apresentada pela Dom Quixote foi que o estilo soava demasiado queirosiano... E tinham alguma razão. Decidimos então refazer o romance todo [...]
>
> António – Quando se deu por pronta a nova versão do romance, já o meu primo estava em contacto com a Cosmos, por causa do *Dicionário*. Eles leram o manuscrito, foi aceite, foi elogiado, e disseram: vamos editar [...] (JL, 1996, p. 8).

Venâncio, contextualizando melhor o cenário de publicação do *Enigma*, fez perguntas aos dois sobre cartas supostamente escritas por Eça, mas na verdade foram escritas por eles.

> "JL" – Mas como é que começou tudo isto?
>
> António - Bem, o ponto de partida absoluto é o nosso fanatismo pelo Eça de Queirós. Isso desde a nossa adolescência. Um perfeito fascínio [...] Esse fascínio levou-nos, andávamos então pelos vinte anos, a encetar uma brincadeira: escrever cartas à Eça [...] Até que há uns dois anos, nos veio uma ideia: e se fizéssemos um livro, uma história, baseados em cartas inéditas do Eça, de proveniência desconhecida?
>
> José -Foi há mais tempo...Começámos a escrever o *Enigma* em 1988, como forma de comemorar o centenário de *Os Maias*. Pensámos primeiro numa simples colecção de cartas, MS depressa nos surgiu a ideia do romance (JL, 1996, p. 8).

Na edição de número 734, de 18 de novembro a 1 de dezembro de 1998, o queirosiano Alfredo Campos Matos é mais uma vez entrevistado, agora sobre a publicação do livro, ainda no prelo, denominado *Cartas de amor de Anna Conover e Mollie Bidwell para José Maria Eça de Queiroz, cônsul de Portugal em Havana*, pela Editora Assírio & Alvim, constituído por cartas inéditas de dois amores americanos de Eça entre dezembro de 1872 a maio de 1874.

A entrevista foi realizada por Maria Leonor Nunes em estilo de "pergunta-resposta", contendo 24 perguntas distribuídas em quatro temas: "Arrebatamento", "Encantos", "Curiosidades" e "Prazeres".

Maria Leonor Nunes explica brevemente que as cartas fazem parte da passagem de Eça como cônsul em Cuba e ainda esbelto e jovem, aos 28 anos, atraia a atenção das jovens estrangeiras. Acrescenta também que Campos Matos as encontrou na Casa de Tormes, no total de 21 cartas de Anna Conover e 7 cartas de Mollie Bidwell.

> "JORNAL DE LETRAS" – Que traz de novo a correspondência amorosa do jovem Eça que vais publicar?
> CAMPOS MATOS – O próprio Eça disse que sua vida em Paris era a de um burguês de província. Do ponto de vista estritamente biográfico, não é, de facto, uma vida rica de aventuras e acontecimentos. Nada disso. Depois do casamento com D. Emília de Castro, é uma vida familiar, harmoniosa, feliz. Vem daí a imagem do Eça que mais fixamos, até porque foi a mais documentada fotograficamente. Um Eça familiar, só preocupado com a mulher, com os filhos e com a sua produção literária. Estas cartas trazem um certo sal a essa existência calma e recatada. Digamos que é uma pequena bomba... (JL, 1998, p. 6).

Tanto a entrevistadora quanto o entrevistado ficam admirados com a sobrevivência das cartas por mais de 150 anos e mudadas de lugar e de mãos constantemente. Curiosidade em relação à origem das cartas, Leonor Nunes pergunta:

> JL – E como é que as descobriu?
> C.M. – Tinha lido um livro que pouca gente lê, digamos com pouca aceitação na bibliografia queiroziana, o livro do filho, António, *Desafronta à Memória de Eça de Queiroz*. E lá estava [...] a indicação que tinha conhecido, durante toda a sua vida, uma fotografia de uma noiva do pai, com quem se tinha correspondido. Isso pareceu-me bem curioso. Depois, descobri também, nas *Memórias*, de Raul Brandão, uma referência [...] à existência das cartas [...] (JL, 1998, p. 6).

São cartas amorosas vindas de uma jovem americana, Bidwell, que chegou a ser noiva de Eça; e de uma mulher casada, Conover, alemã ou de origem alemã, com uma cultura significativa. Nessas cartas encontradas e publicadas por Campos Matos, notamos um perfil psicológico e comportamental diferente daquele do marido e pai dedicados, por isso a originalidade delas: "Podemos, na verdade, confirmar aquilo que já sabíamos através dos seus contemporâneos, que Eça devia ser perfeitamente encantador, um homem cheio de espírito, cheio de graça e expressão [...] era um homem elegante, um pouco *dandy* [..]" (MATOS, 1998, p. 7).

Campos Matos realça a importância dos documentos, especificamente, as cartas como forma de contribuição para o entendimento da obra. Além disso, afirma que de Eça sempre é possível esperar de tudo.

Na edição número 779, de 9 a 22 de agosto de 2000, homenageando o centenário de morte de Eça de Queirós, o *JL* traz duas entrevistas, a primeira realizada por Rodrigues da Silva entrevistando Carlos Reis com o título "O escritor está na obra" e a segunda pelo *JL* entrevistando mais uma vez a brasileira Beatriz Berrini denominada "A *Obra Completa* organizada por Beatriz Berrini".

Com a entrevista mais longa sobre Eça de Queirós, Carlos Reis respondeu a 31 perguntas no estilo "pergunta-resposta" distribuídas em quatro temas: "O espírito das comemorações", "A edição crítica", "Um trabalhador incansável" e "A modernidade de Eça". Antes de chegar ao corpo da entrevista, Rodrigues da Silva faz um breve comentário a respeito da importância de Carlos Reis aos estudos queirosianos, sendo naquele momento e, acreditamos até hoje, o maior especialista em Eça de Queirós na ativa.

> Jornal de Letras – Data de quando o seu primeiro encontro com Eça?
> Carlos Reis – Da tese de licenciatura, aos 23 anos. Eça era um autor de quem gostava e meteu-se-me na cabeça fazer uma tese sobre ele. Uma veleidade, mas a gente aos 23 anos pensa que vai emendar o Mundo e eu fiz a tese orientada pelo prof. Aguiar e Silva [...] De então para cá ensinei Eça, publiquei mais quatro ou cinco livros sobre ele, criei uma cadeira de Estudos Queirosianos em Coimbra [...] (JL, 2000, p. 6).

O entrevistador conduz as próximas perguntas ao ensino de Eça no Secundário, se ainda há uma resistência em dar aulas das obras do autor realista ou se já existisse uma abertura confortável para isso. Carlos Reis responde:

> [No meu tempo] se não era proibido, aparecia nas bibliotecas com uma tirinha cor-de-laranja, que significava Ficção, na parte superior da lombada (que significava "só para adultos") e era preciso um negócio diplomático com o encarregado da biblioteca para deixar um jovem de 14 anos levar aqueles livros [...] Quando frequentei o Liceu de Andra no 7º ano (em 67-68) dizia-se que para ler *O Crime do Padre Amaro* era preciso uma licença do bispo [...] [hoje] aí pelos 8º e 9º anos, os *Contos* podem ser um bom início [...] No Secundário (16/17 anos) penso que *Os Maias* são um bom desafio [..] (REIS, 2000, p. 6-7).

Na contramão dos queirosianos que se dedicam ostensivamente à biografia de Eça e levantando os lugares por onde teria passado ou o contato com quais pessoas, Carlos Reis diz que respeita esse tipo de pesquisa, mas é categórico ao afirmar que o texto é o mais importante.

> JL – A sua admiração pelo Eça escritor, estende-se ao homem?
>
> C.R. - O homem Eça atrai-me e não me atrai. Atrai-me porque era uma personagem e fez-se ele mesmo uma personagem. Não me atrai porque penso que hoje em dia há uma tendência porventura demasiado forte para nos fixarmos em excesso no lugar onde viveu o Eça, na senhora com quem teve um namoro, nas circunstâncias do casamento, [...] Respeito quem faz isso, mas não me interessa. O verdadeiro Eça é o grande escritor, e não há que fazer uma relação directa entre uma coisa e outra [...] (JL, 2000, p. 7).

Rodrigues da Silva muda o rumo da entrevista perguntando a respeito da coordenação da edição crítica da obra queirosiana por Carlos Reis e como foi a organização dos trabalhos dividindo-a em três partes

> O que a edição crítica fez foi reunir um grupo de pessoas, distribuir títulos e sobretudo estabelecer uma metodologia, para tentar recolocar os textos do Eça na sua autenticidade possível. Há três situações diferentes: o Eça não póstumo, o póstumo e o semi-póstumo. O não póstumo é um Eça do qual escassamente existem manuscritos [...] como *O Crime do Padre Amaro* ou *O Mandarim* [...] [O Eça póstumo] é muito complicado. *A Capital, Alves & Cª* e *O Conde de Abranhos* são livros que o filho [...] publicou com intervenções ousadas e censórias do texto original [...] Há ainda um terceiro corpo, que é aquele que chamamos de semi-póstumos: *A Ilsutre Casa de Ramires,A Cidade e as Serras* e a *Correspondência de Fradique Mendes*, os três livros que Eça estava a preparar para publicação quando morreu [...] (REIS, JL, 2000, p. 7-8).

Nas homenagens realizadas em Portugal no centenário da morte do autor, Carlos Reis comenta a falta de interesse pelo assunto em seu país, faltando incentivo do governo, mas diz que Eça se insere na contemporaneidade por meio do olhar humorístico da realidade portuguesa.

Na segunda entrevista ainda nesta edição comemorativa, o *JL* realiza apenas duas perguntas à queirosiana brasileira Beatriz Berrini a respeito da publicação dos 3º e 4º volumes da *Obra Completa* de Eça de Queirós, de 2000, organizado por ela e editado pela Nova Aguilar, do Rio de Janeiro. Os dois primeiros volumes foram publicados em 1997.

Beatriz Berrini salienta que nos dois últimos volumes há uma nova organização, mais detalhada do que as primeiras, "assim, nesta nova edição o leitor encontrará os textos jornalísticos sob o nome do jornal onde forram publicados pela primeira vez: Gazeta de Portugal em vez de *Prosas Bárbaras* [...]" (BERRINI, JL, 2000, p. 11).

Acerca da presença de textos inéditos nos volumes, Berrini responde contente que há "70 ou pouco mais, algumas especialmente importantes, como aquelas cujo destinatário era o editor dos Almanaques, António Maria Pereira, para quem não tínhamos até agora carta alguma [...]" (BERRINI, JL, 2000, p. 11).

Dessa breve entrevista, notamos como a brasileira Beatriz Berrini é respeitada pelos queirosianos portuguesas, sendo considerada a mais importante estudiosa sobre Eça de Queirós no Brasil.

Na edição de número 798, de 2 a 15 de maio de 2001, Maria João Martins entrevista Maria Filomena Mônica a respeito da publicação e reedição do seu livro *Eça de Queiroz*, de 2001, com o título "Eça em contexto".

A entrevista apresenta o estilo "pergunta-resposta" com 22 perguntas distribuídas em três temas: "Os silêncios do biografado", "Um grande jornalista" e "Dicionário de história". Contudo, antes do corpo da entrevista, Maria João Martins faz uma breve apresentação bibliográfica de Maria Filomena Mônica, apontando para a formação filosófica e sociológica da entrevistada, mas também de historiadora, já que resolveu resgatar vários documentos para escrever a sua biografia sobre Eça de Queirós.

A respeito da dificuldade de escrever uma obra biográfica sobre Eça, Maria João Martins questiona Filomena Mônica acerca da falta de documentos e de histórias mais aventureiras do autor, o que resultaria em várias leituras sobre a vida de Eça.

> JL – Perante tamanha discrição, como é que conduziu a investigação?
>
> M.F.M. – Decidi fazer o gosto a esse apetite antigo e dedicar quatro ou cinco anos da minha vida a esta tarefa. Comecei por reler a obra toda dele. Depois, passei a ler o mais possível uma imensa bibliografia passiva. Recorri à obra de Ernesto Guerra da Cal [...] os livros que verdadeiramente me ajudaram foram poucos (JL, 2001, p, 20).

Filomena Mônica comenta que todas as biografias sobre Eça são importantes, mas por serem datadas contextualizam as descobertas do período e influências também, por exemplo, ela comenta a extensa biografia de Gaspar Simões:

> A do João Gaspar Simões é excelente, mas também é datada. Tem um elemento muito pernicioso que é a influência do Freud. Embora ele tenha feito uma biografia bem feita [...] estava convencido de que tudo o que aconteceu nas vidas das pessoas é determinado na infância [...] mas estava errado em alguns dados [...] (MÔNICA, JL, 2001, p. 20).

A entrevistadora destacou a presença do jornalismo na vida e na obra de Eça no livro Eça de Queiroz, afirmando que havia poucos estudos a respeito e decidiu se enveredar com mais afinco por esse caminho.

> Porque quando li o jornalismo dele fiquei muito agradavelmente surpreendida. Não imaginava que fosse tão brilhante [...] Na edição das obras completas da Lello, os textos jornalísticos nem sequer trazem as datas, nem sequer se referem ao local onde foram publicados. Deveriam ser todos colegidos em dois ou três volumes, com notas explicativas para o leitor actual (MÔNICA, JL, 2001, p. 21).

Como sabemos, a biografia de Filomena Mônica recebeu muitas críticas negativas em relação ao conteúdo e a linguagem distante da academia, ou seja, ela foi melhor recebida pelo público geral do que pelos especialistas em Eça de Queirós.

No período estudado, entre 1981 a 2011, fechamos a trajetória pelas entrevistas publicadas no *JL* sobre Eça com a edição número 1025, de 13 a 26 de janeiro de 2010, com Alfredo Campos Matos sendo entrevistado por Rita Silva Freire a respeito da publicação do livro *Eça de Queirós: Uma Biografia*, de 2010, pela Editora Afrontamento.

Mais uma vez a entrevista ganha destaque na capa do periódico. A entrevista dá continuidade ao estilo recorrente que vem desde 1981 no *JL* com "pergunta-resposta" com 18 perguntas distribuídas em dois temas: "Um indivíduo do séc. XIX" e "Trabalho de toda a vida".

A entrevistadora Rita Silva Freire contextualiza a novidade no fato de Campos Matos publicar uma biografia sobre Eça e salienta a leitura pessoal do biógrafo em relação ao biografado, já que coloca nesse livro de 600 páginas o resultado de 50 anos estudando a vida e a obra de Eça de Queirós.

> Jornal de Letras: Há diversas biografias de Eça de Queirós. O que traz a sua de novo?
>
> Alfredo Campos Matos: A principal novidade passa pela estrutura e sistematização da obra. Além disso há várias coisas novas. Como um documento pouco ou nada referido, pertencente ao espólio da Biblioteca Nacional, sobre um esboço de uma personagem de *A Capital*, o João Resgate [...] (JL, 2010, p. 20).

Pergunta que não quer calar, Rita Silva Freire questiona a dificuldade sobre escrever uma biografia sobre Eça, e Campo Matos responde: "O Eça é um indivíduo do século XIX, muito reservado, um vitoriano puro. Ainda por cima, dissimulado. Tudo isso dificulta muito o seu conhecimento. Esconde o seu passado, a sua infância, a sua tragédia pessoal [...]" (MATOS, JL, 2010, p. 20).

Campos Matos destaca o capítulo que fala sobre a morte de Eça, identificando a doença de Eça, como tantos outros fizeram como o brasileiro Luis Viana Filho, o que poderia surpreender o leitor com essa novidade.

> O Eça tem uma doença prolongada, que começa relativamente cedo, que não se sabe em rigor o que seria, talvez doença de Crohn [...] Tento dar uma explicação para isso. E pontuo o capítulo com uma carta que a mulher escreve ao conde de Arnoso, quando percebe que o marido vai morrer. Um testemunho pungente. Há também as descrições de uma prima, que está em Paris, dos últimos dias de Eça, deitado na cama, com a pele cor de marfim, a puxar a roupa, como fazem os moribundos,enquanto um padre o assiste, dando-lhe a absolvição sem saber que está ali o mais herético escritor português (MATOS, JL, 2010, p. 21).

Contudo, mesmo escrevendo uma obra biográfica de fôlego, Campos Matos sabe que o estudo biográfico sobre Eça não está encerrado e que ainda haverá novidades surgindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pesquisadores vêm se utilizando, tradicionalmente, dos acervos de bibliotecas, museus, arquivos públicos e particulares para busca, catalogação e análise dos materiais com o intuito de obter dados documentais sobre personalidades da literatura, da pintura, da filosofia, da matemática e assim por diante.

A literatura surge na imprensa não somente por meio de textos literários (poesia, crônica, contos), mas também nos espaços dedicados à análise e crítica literária e do cotidiano (resenha crítica, ensaio, entrevista, artigo de opinião). Também há de se observar que a literatura no espaço da imprensa, mesmo com seu caráter artístico e verossímil, ganha significância aos estudos linguísticos, culturais, históricos, sociológicos e identitários, uma vez que é representativa de um momento histórico, comportamental, idiomático, religioso e político específicos de uma época.

Para este artigo, apresentamos as publicações na seção "Entrevista" do *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, de Lisboa, entre 1981 e 2011. As 12 entrevistas sobre Eça de Queirós apresentam uma qualidade notável tanto por parte dos entrevistadores quanto dos entrevistados. As temáticas foram as mais variadas, desde reflexões sobre a bibliografia ativa e passiva de Eça, biografias, cartas inéditas até métodos de pesquisa a respeito da obra queirosiana.

São entrevistas que ganham status de documento, uma vez que podem ser instrumentalizadas pelos estudiosos para melhor compreender a vida e a obra de um dos principais escritores do mundo, que incessantemente é assunto nos periódicos culturais. Logo, a importância das pesquisas desenvolvidas em fontes primárias, tais como os periódicos.

REFERÊNCIAS

BERRINI, Beatriz. **Portugal de Eça de Queiroz**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

CABRAL, Antonio. **Eça de Queiroz: a sua vida e a sua obra**. 3. ed. Lisboa: Bertrand, 1945.

CHAGAS, Pinheiro. As Farpas. Capas e Bandarilha. Diário de Notícias. Lisboa, 1871; entre outros.

CORDEIRO, José Pedro Leite. **Eçaiana. Cronologia das obras de Eça de Queirós**. São Paulo: Empresa Editorial Universal, 1945.

ERBOLATO, M. L. **Dicionário de propaganda e jornalismo**. Campinas: Papirus, 1985.

FEITOSA, Rosane Gazolla Alves. A recepção crítica de Eça de Queirós/Fradique Mendes no Pré-Modernismo Brasileiro: Jornal Paulistano *O Pirralho* (1911-1917). **Actas do Congresso de Estudos Queirosianos. IV Encontro Internacional de Queirosianos**. Coimbra: Almedina, 2002, p. 859-867. v.2.

GUERRA DA CAL, Ernesto. **Língua e estilo de Eça de Queiroz**. 8. ed. São Paulo: EDUSP/ Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

_____. **Lengua y estilo de Eça de Queiroz.** Apéndice. Bibliografía Queirociana Sistemática y Anotada e Iconografía Artística del Hombre y la Obra. Acta Universitatis Conimbrigensis, 1975.

MATOS, Alfredo Campos (dir.). **Dicionário de Eça de Queiroz**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1993.

_____ (dir.). **Suplemento ao Dicionário de Eça de Queiroz**. Lisboa: Caminho, 2000.

_____. **Sobre Eça de Queiroz.** Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

MELLO, Miguel. **Eça de Queirós. A obra e o homem.** Rio de Janeiro: Livraria Italiana e Tipografia Ramori & Cia., 1911.

MINÉ, Elza. **Eça de Queirós, jornalista**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

_____. A recepção de Eça de Queirós no Brasil. In: BERRINI, Beatriz (org.). **Eça e Machado.** São Paulo: EDUC, FAPESP, Fundação Gulbenkian, 2005, p. 213-224.

MÓNICA, Maria Filomena. **Eça de Queirós**. Lisboa: Quetzal Editores, 2001.

REIS, António Simões dos. **Eça de Queiroz no Brasil**. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1945.

REIS, Carlos. **O essencial sobre Eça de Queirós**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

REIS, Jaime Batalha. Introdução. In: QUEIRÓS, Eça de. **Prosas Bárbaras**. São Paulo: Editora Lello Brasileira, 1970, p. 8.

SÁ, Victor de. **Bibliografia queirosiana**. S.l.: Braga, 1945.

TOLOMEI, Cristiane Navarrete. **Eça de Queirós e os brasileiros**. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **A recepção de Eça de Queirós no Brasil: Leituras do século XX**. São Paulo: Scortecci, 2014.

VIANA FILHO, Luís**. A vida de Eça de Queiroz.** Porto: Lello & Irmão, 1983.

TÓPICAS DO TEMPO EM NELSON ASCHER E PEDRO TAMEN

Fernanda Castro de Souza Abreu[1]

RESUMO: Esta apresentação é parte dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Lírica Contemporânea de Língua Portuguesa (certificado pelo CNPQ e desenvolvido no Departamento de Letras da UFMA), cuja pesquisa, de cunho eminentemente bibliográfico e de caráter comparativo, busca estabelecer cotejos entre poemas contemporâneos de língua portuguesa com poemas da tradição lírica por meio da análise de seus tópicos (ou *topoi*), que são esquemas poéticos consagrados pela tradição e cultivados por autores de diferentes épocas literárias. A obra seminal dessa modalidade de estudo é o *Literatura europeia e Idade Média latina* do alemão Ernst Robert Curtius. No Brasil, o crítico Segismundo Spina, em estudos voltados para a produção lírica do Trovadorismo, pode ser apontado como principal representante desse tipo de abordagem. Além da presença desses autores, responsáveis pelo aporte metodológico da pesquisa, este trabalho conta com as informações contidas no estudo de Francisco Achcar intitulado *Lírica e lugar-comum*, sobre temas horacianos vertidos para o português. Isso se deve ao fato de nossa proposta tratar justamente das tópicas referentes ao tempo e à poesia, mais especificamente: o topos da efemeridade da vida e o da perenidade da poesia (*exegi monumentum*). Cristalizados em Odes horacianas, esses esquemas expressivos (*topoi*) tiveram ampla difusão na História da Poesia, incluindo a de língua portuguesa. Apresentaremos, portanto, dados sobre a origem e o sentido clássicos desses *topoi* a fim de verificar os deslizamentos semânticos realizados em poemas contemporâneos de língua portuguesa, especialmente de dois autores: o do brasileiro Nelson Ascher em seu livro *Parte alguma* (2005) e o do português Pedro Tamen em obra intitulada *Caronte e a memória*, de 2004.

Palavras-chave: *topos*, lírica contemporânea em língua portuguesa.

O ponto de partida destas análises e comparações entre as poesias clássicas – que possuem suma importância no estudo da tópica – e contemporâneas, destacando aqui as de Nelson Ascher e Pedro Tamen, é o *topos* ou lugar-comum (aqui usados como sinônimos) que, segundo Francis Cairs, caracteriza-se como "as menores divisões do material de qualquer gênero, úteis para fins analíticos" (CAIRS *apud* ACHCAR, 1994, p. 28). Porém, seu sentido não possui tamanha restrição. Ao contrário do que possa parecer, os lugares-comuns servem também para caracterizar as particularidades dos poetas visto que a combinação e seleção das tópicas oferecem várias possibilidades de expressão, possibilitando diversos caminhos dentro do uso tradicional. Pretendo, portanto, observar as diversas formas de uso dos *topoi*. Interessa-nos como poetas contemporâneos, cronologicamente tão distantes de Horácio, utilizam clichês consagrados pela tradição e como os manipulam adicionando a eles novas direções e sentidos por meio do seu talento pessoal e marcas do tempo. Este artigo busca apresentar dados sobre a origem e o sentido do *topos*, dando prioridade ao *topos* da efemeridade da vida e o da perenidade da poesia (*exegi monumentum*), tópicas referentes ao tempo e à poesia, e expor conexões entre essas obras poéticas através dos pontos semelhantes que as liguem umas às outras, observando que o poeta pode ser original, mesmo fazendo uso de esquemas poéticos consagrados pela tradição.

1 Aluna do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

> a tópica e o metaforismo, justamente por serem históricos, podem apresentar, além do evidente desgaste, enormes variações de aplicações, na literatura culta e/ou na popular, quando então podem perder em parte ou totalmente seu sentido original, adquirir novas e inusitadas direções semânticas, mesclar-se a outros topoi, metamorfosear-se em novos paradigmas. (PIRES, 2007, p. 11)

Apesar de o termo "intertextualidade" ser usado apenas em 1974 por Julia Kristeva (embasado em postulados bakhtinianos), a prática dele pode ser observada desde a origem da literatura. Ao se expressar utilizando "clichés fixos ou esquemas do pensar e da expressão" e os moldar utilizando seu pensamento e experiências, o poeta faz uso da técnica do palimpsesto (do grego *palímpsestos*; *pálin*, novamente; *psestos*, raspado, borrado), prática antiga na literatura. Palimpsesto era um pergaminho ou papiro que, segundo Ivan Junqueira, "era por diversas vezes raspado ou lavado pelos copistas e, a seguir, polido com marfim para que nele de novo se pudesse escrever. O que ali estava escrito, porém, jamais era totalmente apagado" (JUNQUEIRA, 1987, p. 86).

A técnica do palimpsesto figura as práticas intertextuais modernas ao se distanciar parcialmente do conceito de mímese utilizado pelos poetas antigos – centrados na ideia de que a poesia deveria imitar os clássicos através da repetição de modelos e formas fixas – e das radicais mudanças sugeridas pelo Romantismo, caracterizado por dar prioridade ao subjetivo e ao original. Antônio Donizete Pires, em seu artigo intitulado "Lugares comum da lírica ontem e hoje", destaca que "o intertextualismo coloca em xeque tanto a prática mimética antiga quanto o conceito de originalidade a todo custo, pois questiona tais concepções extremas do processo literário" (PIRES, 2007, p. 17). Devido à intertextualidade ser constituída pela síntese entre a mímese e a visão pessoal, a prática intertextual, tanto na visão clássica (composição genérica) quanto na visão romântica do fazer poético, é condição essencial para a literatura, pois revela, segundo Pires, "a um só tempo, o poeta como leitor e como autor de uma obra nova" (PIRES, 2007, p.18), que possui marcas do seu tempo e dialoga com o passado. Moderna e contemporaneamente, a prática radical da intertextualidade crítica pode ser compreendida como a exploração (ainda que fragmentada e fragmentária, calcada e decalcada do palimpsesto da cultura) das "[...] ruínas do passado [...]" (JUNQUEIRA, 1987, p. 95).

Uma comprovação da influência da comunicação entre textos é o *topos*, visto como presença do clássico no atual e em um diálogo entre tradição e inovação. Um dos *topoi* mais conhecidos é o *carpe diem*, que significa colher o dia, ou seja, aproveitar cada instante intensamente diante da efemeridade da vida, outro lugar-comum, que alerta a condição passageira da vida e a necessidade de aproveitá-la antes que se acabe. Ambos tratam de considerações acerca da instabilidade, da incerteza e da fugacidade da existência.

O *topos* da efemeridade da vida se faz presente desde o século VII a. C. nas obras do mais antigo lírico que conhecemos, Arquíloco, destacando, segundo Fränkel, "o homem inteiramente efêmero, isto é, sujeito ao dia e exposto a suas vicissitudes". O tema também é observado ao longo da história em Alceu, Simônides, Mimnermo, Píndaro, na tragédia e comédia helenística e romana, no classicismo, no barroco e até hoje na contemporaneidade.

Sobre esse lugar-comum é possível notar características diferentes, de acordo com cada autor/época, que caracterizam, de forma diferenciada, o uso do *topos*. Em Mimermo, é presente a antítese juventude/velhice, na qual o leitor é orientado a viver e contemplar a vida enquanto é jovem, exaltando aquela a esta:

> E nós, quais as folhas que produz o tempo da primavera florida, quando depressa viçam os raios do sol, assim por um breve momento gozamos das flores da juventude, nada sabendo do mal e do bem dos Deuses. Mas as negras Queres já estão próximas, uma com o termo da penosa velhice, a outra com o da morte: breve é o fruto da juventude, tanto quanto o espraiar-se do sol sobre a terra. (MIMNERMO *apud* ACHAR, 1994, p. 68).

No período barroco, o que impedia o homem de aproveitar a vida era o medo do castigo divino, tema de poemas em que o eu lírico pede perdão a Deus pelos seus pecados nos últimos dias antes da morte, como na poesia religiosa de Gregório de Matos Guerra: "[...] Neste lance, por ser o derradeiro,/ Pois vejo a minha vida anoitecer,/ É, meu Jesus, a hora de se verificar/ A brandura de meu Pai, manso Cordeiro. [...]". Já na poesia contemporânea, o que priva os homens de seguirem as seduções do mundo é a preocupação com as responsabilidades (trabalho, faculdade, contas), exigidas daqueles que vivem, principalmente, em centros urbanos.

Vale a pena cotejar dois poemas que possuem esse *topos* em épocas bem distintas: um da *Ilíada* de Homero, versos que iniciam o discurso de Glauco e Diomedes e outro do poeta brasileiro contemporâneo Nelson Ascher:

> As gerações dos mortais assemelham-se às folhas das árvores,que, umas, os ventos atiram no solo, sem vida; outras, brotamna primavera, de novo, por toda a floresta viçosa.Desaparecem ou nascem os homens da mesma maneira.
> (HOMERO *apud* ASCHAR, 1994, p.61)

Nos versos de Homero, é perceptível a comparação da vida humana às folhas das árvores de forma direta, comparando a fragilidade do homem quanto à fugacidade da vida e as folhas que caem secas no solo, mostrando que, tudo que é um dia deixará de ser, apontando o caráter passageiro da vida e, de modo mais amplo, o símile entre as estações do ano, na qual as árvores se renovam, e a geração dos homens que desaparecem e nascem da mesma maneira que as folhas.

A fim de mostrar o quão vivos ainda estão os lugares-comuns no imaginário contemporâneo, trago o poema do escritor Nelson Ascher que se encontra no livro *Parte alguma*. No poema, o eu lírico, primeiramente, compara a passagem da vida à ave-bala e a um carro de corrida destacando a característica efêmera do mesmo. No decorrer dos versos, percebe-se a orientação epicurista ao leitor que, mesmo entendedor do caráter fugaz da existência humana, deixa de usufruir os prazeres da vida alegando que o leitor se arrependerá, caso persista nesse erro: "Você só vai entrar em frias/ caso persista em seus enganos". No fim, a poesia faz jus ao título ao indicar que a perda das oportunidades de proveito da vida vão acontecendo de forma gradativa ("horas, meses, anos") e, quando for tarde demais ("beco sem saída"), o tempo não o perdoará.

> Horas, dias, anos
>
> Nem a ave-bala que, perdida
> porém certeira, voe secreta-
> mente, nem, quando cruza a reta
> final, um carro de corrida
>
> passam mais rápido que a vida
> útil de alguém cuja obsoleta
> doutrina nem sequer o inquieta
> se chega a um beco sem saída.
>
> Moscou tocou-se e você não?
> Você só vai entrar em frias
> caso persista em seus enganos.
>
> As horas nunca o perdoarão:
> horas que estão limando os dias,
> dias que estão roendo os anos. (ASCHER, 2005, p.114)

A perenidade da poesia, outra famosa tópica do tempo e da poesia, expressa o poder de imortalidade tanto da poesia quanto do autor e o seu poder de resistir à força do tempo. O *topos* ficou conhecido pela expressão latina *Exegi Monumentum* que abre a Ode 3.30 horaciana. Francisco Achcar, no já citado *Lírica e lugar comum, temas horacianos em língua portuguesa*, remete a esse esquema expressivo: "na poesia grega, desde Safo, Píndaro, Simônides e Teógnis até os mais recentes epigramatistas da Antologia Palatina, é insistente a ideia do poder perenizador da poesia" (ASCHAR, 1994, p. 156), muito embora esse tema já ter sido observado em Homero.

> Erigi monumento mais perene
> do que o bronze e mais alto do que a real
> construção das pirâmides, que nem
> as chuvas erosivas, nem o forte
> Aquilão, nem a série inumerável
> dos anos, nem a dos tempos corrida
> poderão, algum dia, derruir. (HORÁCIO, 2003, p. 141)

O poema, aqui apresentado apenas em parte, aponta a poesia como coisa perene, mas que pode se tornar eterna "que nem as chuvas erosivas, nem o forte Aquilão, nem a série inumerável dos anos, nem a dos tempos corrida, poderão, algum dia, derruir.". A eternidade da poesia, momento em que ela garantirá sua sobrevivência na história, é alcançada através dos métodos do fazer poético expostos pelo poeta latino na obra *Arte poética*. Segundo Horácio, a poesia deveria seguir um modelo, dando privilégio à arte, visto que a técnica é entendida por ele como fundamental devido à necessidade de se revisar a obra a fim de enxergar e eliminar os erros contidos nela, guardá-la por, pelo menos, nove anos e por fim entregá-la a um crítico e só então publicá-la, estabelecendo uma ligação entre a qualidade artística e a imortalidade da obra.

> Se não custasse tanto a nós poetas
> Os escritos limar, como o guardá-los
> Por longo tempo. Ó vós de numa estirpe,
> Repreendei todo aquele que não sabe
> Muitas vezes riscar o seu poema,
> Nem sepultá-lo em si por longos dias,
> E dez vezes limá-lo, até que chegue
> A dar-lhe o mais perfeito polimento. (HORÁCIO, 2014, p. 97)

Revisitando os lugares-comuns da lírica, é possível notar que os poetas contemporâneos estão seguindo um caminho paródico como, por exemplo, Paulo Henriques Britto em "Horácio no Baixo", ao fazer uma recriação burlesca de um texto-fonte, tratando-se da tópica do *carpe diem* e, em associação à tópica da perenidade da poesia (*exegi monumentum*). Trago o poema de Nelson Asher que não foge dessa característica ao intitular o poema com o nome em latim do *topos* a que se refere.

> *Exegi monumentum*
>
> Ergui pra mim, mais alto
> que o Empire State Building, menos
> biodegradável mesmo
> que o urânio, um monumento
>
> que, à chuva ácida ileso

e imune à inversão térmica,
não tem *turnover* nem
sairá de moda nunca.

Não morrerei de todo:
cinqüenta ou mais por cento
de meu ego hão de incólumes
furtar-se à obsolescência

programada e hei de estar
no *Quem É Quem* enquanto
Hollywood dê seus Oscars
anuais ou *supermodels*
desfilem mudas pelas
mil e uma passarelas.
Onde transborda infecto
nosso Tietê, nas várzeas

garoentas sempre cujos
quatrocentões votavam
antanho em Jânio Quadros,
lembrar-se-ão de que fui

quem adaptou primeiro
em Sampa, ao berimbau
tropicalista, Horácio.
Credita-me tais méritos

e põe durante este ano
fiscal, Academia
Sueca, em minha conta
a grana do Nobel. (ASCHER, 2005, p. 13)

Nesse poema notamos a presença da tópica em questão e marcas da contemporaneidade ao longo de toda sua estrutura. O traço mais nítido da continuidade da tradição consta em seu título que leva o nome do lugar-comum. No decorrer do texto o poeta garante a si e a suas obras a eternidade que são classificadas por ele como grandiosas (como o *Empire State Building*) e resistentes ao tempo e seu poder perenizador ("menos/biodegradável mesmo/que o urânio") por ter rememorado as obras de Horácio ("lembrar-se-ão de que fui//quem adaptou primeiro/em Sampa, ao berimbau/tropicalista, Horácio./Credita-me tais méritos"). A presença da tópica também se faz notar com clareza ao apontar: "Não morrerei de todo:/ cinqüenta ou mais por cento/ de meu ego hão de incólumes/ furtar-se à obsolescência// programada", fixando, segundo o autor, sua memória na eternidade. Achcar, ao utilizar em seu texto apelidos "Sampa", nomes de revistas "*Quem é Quem"* e estrangeirismos consagrados em nossa língua através do mercado "*turnover"* que liga a tópica à contemporaneidade.

Outro autor que realiza essa ligação, mas agora com a poesia contemporânea portuguesa, é o poeta Pedro Tamen, que alude ao lugar comum da perenidade da poesia, primeiramente ao usar a palavra eternidade no segundo verso do poema abaixo, associada a palavras com caráter metalinguístico como 'tinta preta' (da caneta), 'papel' e 'objecto dançarino e frio' (caneta), afirmando que um dia julgou ou fingiu acreditar na garantia da eternidade do poema, ao contrário do otimismo de Horácio que acreditava no poder do poema de eternizar o autor. Tamen aponta em sua obra que o poema também sofre os efeitos perenizadores do tempo "como o som do cuco", além de apresentar um certo pessimismo quanto à recepção da poesia: o "ninguém sabe" parece se referir a falta de leitores de poesias que não conseguem

perceber as palavras fora do "estado de dicionário".

> A tinta preta que baila no papel
> garante a eternidade do que empunha
> o objecto dançarino e frio
> (julgava eu um dia, ou simplesmente
> fingia acreditar). A tinta
> de qualquer cor e o papel
> ou ferro onde se inscreva
> passam voláteis como os dedos
> cheios de intenções e como
> o som do cuco três vezes repetido.
>
> Ao silêncio seguinte ninguém sequer
> responde, pois não sabe
> ter havido um som, uma verdade, um antes. (TAMEM, 2004, p. 81)

Diante do que foi exposto, nota-se a clara presença dos lugares-comuns na lírica contemporânea. Os poetas, aliando tradição e gênio pessoal, conseguem ser originais mesmo revisitando os *topoi* com certa recorrência. Apesar do Romantismo ter pregado a ruptura com o rigor dos valores clássicos e incentivado a originalidade, até a atualidade podemos percebê-los vivos quando um escritor faz a retomada e reconfiguração desses esquemas expressivos.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. **Lírica e lugar-comum**: alguns temas de Horácio e sua presença em português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994

CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura europeia e Idade Média Latina**. Brasília: Instituto Nacional do livro. 1979

PIRES, Antônio Donizeti. **Lugar-comuns da lírica, ontem e hoje.** LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas, Catalão, vols. 10-11. 2007.

JUNQUEIRA, I. "Intertextualismo e poesia contemporânea". **O encantador de serpentes**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1987.

MOISÉS, Carlos Felipe, **Poesia & utopia: sobre a função social da poesia e do poeta**. São Paulo, Editora Escrituras, 2007.

TAMEN, Pedro, **Caronte e memória**, São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

ASCHER, Nelson, **Parte alguma poesia**, São Paulo: Editora Companhia das letras, 2005.

EM BUSCA DO PARASITA DISCURSIVO: EMBREAGEM PARATÓPICA DO ETHOS NIILISTA EM *MEMÓRIAS DO SUBSOLO,* DE DOSTOIÉVSKI

José Mágno de Sousa Vieira[1]
João Benvindo de Moura[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo inserir o sujeito Homem do Subsolo em dois pertencimentos, um máximo, em que ele centraliza sobre si a origem de suas enunciações e um mínimo em que ele apresenta um parasita para fazer emergir seu ethos niilista por meio de sua própria enunciação sobre o ELE. O sujeito niilista Homem do Subsolo é entendido como um nômade discursivo acompanhado por um parasita que sofre ações do niilista evidenciando as características com as quais ele procura revestir seu ethos. Ele ocupa a posição de enunciador que fala de si e de outrem. No máximo ele se co-enuncia ao falar de si, é o EU da enunciação. No mínimo ele co-participa ao falar de ELE em sua enunciação. Os dois lugares habitados inconstantemente pelo sujeito da enunciação representam a paratopia de Maingueneau (2014) que subsidia esta pesquisa definida como uma posição *tópica* em que o locutor se inscreve de alguma forma no espaço social para poder proferir uma mensagem aceitável. A delimitação quanto ao modo de configuração niilista do ethos é balizada por Pecoraro (2007) e Volpi (2012). As marcas discursivas que identificam o parasita no discurso literário *Memórias do Subsolo*, são entendidas como embreagens paratópicas, marcas do enunciado no discurso que permitem verificar nelas o acionamento de evidências enunciativas comprovadoras do niilismo no discurso analisado. Como método de análise foram selecionadas sete sequências discursivas que pudessem atestar as embreagens paratópicas com características niilistas. A análise pode identificar termos que servem como embreantes, isto é, palavras que acionam o avanço das marcas niilistas no nível discursivo, permitindo uma progressão enunciativa que apresenta o parasita tanto como aquele que se utiliza do sujeito niilista para nutrir-se quanto como àquele que permite a progressão de sua imagem niilista.

Palavras-chave: Parasita. Niilista. Embreagem. Paratópica. Ethos.

Introdução

Este trabalho insere o sujeito Homem do Subsolo em dois pertencimentos, um máximo, em que ele centraliza sobre si a origem de suas enunciações e um mínimo, em que ele apresenta um parasita para fazer emergir seu *ethos* niilista por meio de sua própria enunciação sobre o ELE. O sujeito niilista Homem do Subsolo é entendido como um nômade discursivo acompanhado por um parasita que sofre ações do niilista evidenciando as características com as quais ele procura revestir seu *ethos*. Ele ocupa a posição de enunciador que fala de si e de outrem. Os dois lugares habitados inconstantemente pelo sujeito da enunciação representam a paratopia de Maingueneau (2014), que subsidia esta pesquisa definida como uma posição tópica em que o locutor se inscreve de alguma forma no espaço social para poder proferir uma mensagem aceitável.

1 Especialista em Linguística e Ensino pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa Estado do Piauí (FAPEPI). E-mail: magnoreute@bol.com.br

2 Doutor em Linguística e Pós-Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI) atuando nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. E-mail: jbenvindo@ufpi.edu.br

As marcas discursivas que identificam o parasita no discurso literário Memórias do Subsolo são entendidas como embreagens paratópicas, marcas do enunciado no discurso que permitem verificar nelas o acionamento de evidências enunciativas comprovadoras do niilismo no discurso analisado. Para analisar o percurso de constituição/configuração do parasita em sujeito niilista iremos: identificar as embreagens paratópicas caracterizadoras do sujeito niilista, selecionar os caracteres do ethos niilista por meio dos embreantes e atestar a materialização discursiva do ethos niilista por meio da aglutinação das embreagens paratópicas e dos caracteres.

O parasita

O parasita seria, para Maingueneau (2014, p. 127): "...o pária redentor... a comunidade dos miseráveis, dos sem lugar na sociedade. Nesse lançar de olhos, o romancista... mediador entre a humanidade sofredora e Deus". Uma das explanações de Maingueneau (2014) sobre a ideia de parasita vem associada com a de nômade, que para ele trocam de poderes de modo constante. Tal parasita pode, na visão de Maingueneau, ser manifesto por meio de um exílio ou mesmo como uma manifestação dos espaços presentes na sociedade oficial. Dizendo de outro modo, estes parasitas ou nômades discursivos não habitam a sociedade, lhe são marginais. Eles são desprovidos de um lugar no âmbito do prestígio e se tornam periféricos desse macro-lugar. Utilizando ainda uma metáfora, poderíamos dizer que, no entorno de um lugar em que a sociedade oficial se instaura, os parasitas servem de periféricos, habitantes da periferia em moldes abrasileirados. Trazendo para uma primeira explanação a ideia introdutória dos termos nômade e parasita, do mesmo modo como podemos dizer, com ressalvas, que antes de uma imagem existe uma imagem prévia dela própria, há antes de um sujeito constituído um parasita, a nutrir-se dos elementos discursivos que um lugar, aqui, nos moldes dessa proposta, entendido como o discurso literário permite que ele absorva para se constituir.

No intuito de provocar uma metamorfose que anule a visibilidade parasitária que lhe confere o *status* de parasita, a entidade que habita o discurso literário e pretende tornar sua enunciação aceitável, para por meio dela propagar sua ideologia, vê, no lugar discurso literário, um suporte que não suportará plenamente seu dizer nem permitirá que tal entidade comprometa a estabilidade do próprio discurso sob pena de comprometer o caráter constituinte que o legitima.

O parasita não quer ser notado, pois, isso pode comprometer sua nutrição. Ele ao se alimentar, ao sugar o parasitário, não lhe ajuda em nada, por conta disso pode ser expulso facilmente do lugar. É nômade. O *ethos*, elemento da cadeia discursiva, permite que um dado objeto de discurso se atualize e progrida rumo à possibilidade de surtir um efeito de sentido em outrem.

Ethos como elo entre parasita e sujeito

As características atribuídas ao sujeito por meio das atualizações que o *ethos* sofre no transcorrer discursivo possibilitam na ponte 'etheréa' vislumbrar uma cenografia que envereda para uma materialização discursiva com tendências niilistas. Quando o parasita passa a sujeito começa a se tornar parasitário de outros parasitas que se nutrem dele enquanto lhe servem de contraste. Quando ganha a forma de sujeito da enunciação, o parasita passa a centralizar sobre si as atenções, já que é por meio dele que as ideologias ganham roupagem.

O sujeito que em suas origens fora parasita não pode mais cumprir tal papel, mas pode fazer com que outros o exerçam. Há nesse contrato velado uma simbiose. O sujeito para progredir por meio do *ethos* precisa da presença das personagens do discurso literário para se propagar, subjugando-as mesmo que se mostre o subjugado, ao mesmo tempo que elas se

nutrem de suas sobras. Talvez essa ignorância quanto à existência da simbiose é que seja o segredo de sua permanência.

Embreagem paratópica

As palavras, os termos que permitem a propagação da imagem do sujeito nos moldes do que é considerado niilismo funcionam como embreagens paratópicas, ou seja, palavras que remetem a elementos tanto da língua quanto do mundo, cujo valor se dá por meio do evento enunciativo que provoca sua existência, conforme Maingueneau (2014). Paratopias de identidade, espacial, temporal e linguística apregoam características ao tempo em que inserem o sujeito no discurso. Pelas palavras (embreagens), as ações constituem o sujeito por meio da enunciação formadora de seu *ethos*. As marcas niilistas emergem via embreantes paratópicos.

O niilismo

O niilismo enquanto movimento atrelado ao pensamento russo foi modelado, segundo Pecoraro (2007, p. 47), como tendo uma forma positiva e construtiva, e o autor, ao trazer o pensamento de Alexandre Herzen, assim se expressa:

> [...] movimento de transformação e emancipação. O niilismo... é a "lógica sem estrutura", é a "ciência sem dogmas", é a " incondicional obediência à experiência" e a aceitação das suas consequências, quaisquer que sejam, desde que surgidas da observação e requeridas pela razão. O niilismo não transforma "algo em nada, confundido com algo, é uma ilusão de ótica. (*Grifos do autor*)

O niilismo nesses moldes intenta emancipar o homem das crenças infundadas, das mentiras que encobrem a "verdade". Assim, o niilismo apregoa a razão que a ciência apresenta frente a tudo. Se houver condição imposta ao homem, ela se dará via experiência e será ele o único culpado do que virá dela, seja mazela ou benesse. O niilismo não é certeza ancorada na verdade, pois essa é só ideia. Ele é a eterna dúvida que permite o perene ir para frente da experiência humana.

Há, no entanto, uma vertente não positivista do niilismo, especificamente no âmbito russo, que apregoa por seu turno o dogmatismo e a rebeldia. Como diz Volpi (2012, p. 37):

> [...] convencido do imperativo de negar a qualquer preço, de prosseguir de qualquer modo, mesmo entre ruínas e escombros. Renegava, assim, o passado e condenava o presente, incapaz, porém, de abrir-se a uma configuração concreta e positiva do futuro. Sua proposta era o individualismo, a frieza do utilitarismo, não cínica nem indiferente, mas radical e coerente ao sustentar a rebelião da inteligentsia contra o poder e a cultura dominantes [...].

Como se vê, nessa vertente do niilismo é a desordem o que vigora como garantidora da contestação. Tudo deve ser constantemente contestado, pois, ao tomar partido de algo, tende a transformar as máximas que o envolvem em dogmas a serem seguidos pelos outros. Parece que a ira contra o momento passado ou vindouro é provocada pela ideia de que após a desordem surgirá o ordenamento necessário para aplanar o novo vislumbre sobre o mundo. O radicalismo provoca na ordem das coisas um momento seguinte que se caracteriza a coerência, ou seja, rebela-se porque se tem inteligência, e acalma-se quando essa se impõe contra sua própria ausência.

O máximo e o mínimo da embreagem paratópica

A embreagem paratópica pode ser vista sobre duas perspectivas que se convertem uma na outra, a saber: as posições mínima e máxima. Maingueneau (2014) direciona máxima/mínima à inscrição do escritor. A fazemos direcionando tal terminologia ao sujeito enunciador como sinônimas respectivamente de superior e inferior. As posições mínima e máxima são, como diz Maingueneau, por natureza ‘’potencialmente paratópicas”.

As posições mínima e máxima são simbólicas e escapam a qualquer tentativa de instauração tópica social. A ambivalência da dicotomia máxima/mínima, Maingueneau (2014) representa por meio de uma personagem com título de nobreza, cuja conduta social é de pária. A personagem transita de um limite ao outro, livremente, sendo instável e, portanto, paratópica. Há o duplo na ambivalência da posição máxima/mínima, o que atesta a paratopia não só como posição mas como situação instável e incomoda.

Metodologia

Como método de análise foram selecionadas sete sequências discursivas que pudessem atestar as embreagens paratópicas com características niilistas. A análise pode identificar termos que servem como embreantes, isto é, palavras que acionam o avanço das marcas niilistas no nível discursivo, permitindo uma progressão enunciativa que apresenta o parasita tanto como aquele que se utiliza do sujeito niilista para nutrir-se quanto como aquele que permite a progressão de sua imagem niilista.

Corpus, discussão e análise dos dados

Abaixo apresentamos o quadro com as Sequências Discursivas (SD) analisadas e a seguir discutimos as análises realizadas apresentando os elementos que provocaram as inferências que defendemos, ancorando-nos nos dados gerados pelo *corpus* e baseando-nos no aporte teórico oriundo das categorias apresentadas alhures.

Quadro: 1

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS	
SD1	Não consegui chegar a nada, nem mesmo tornar-me mau: nem bom nem canalha, nem honrado, nem herói nem inseto. Agora, vou vivendo os meus dias em meu canto, incitando-me a mim mesmo com o consolo raivoso – que para nada serve – de que um homem inteligente não pode, a sério, tornar-se algo, e de que somente os imbecis o conseguem. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.17)
SD2	Sim, um homem inteligente do século dezenove precisa e está moralmente obrigado a ser uma criatura eminentemente sem caráter; e uma pessoa de caráter, de ação, deve ser sobretudo limitada. Esta é a convicção dos meus quarenta anos. Estou agora com quarenta anos; e quarenta anos são, na realidade, a vida toda; de fato, isso constitui a mais avançada velhice. Viver além dos quarenta é indecente, vulgar, imoral! (Op. Cit.)
SD3	Quem é que vive além dos quarenta? Respondei-me sincera e honestamente. Vou dizer-vos: os imbecis e os canalhas. Vou dizer isso na cara de todos os anciães respeitáveis e perfumados, de cabelos argênteos! Vou dizê-lo na cara de todo mundo! Tenho direito de falar assim, porque eu mesmo hei de viver até os sessenta! Até os setenta! Até os oitenta!... Um momento! Deixai-me tomar fôlego...(Op. Cit.)
SD4	Um homem decente cultivado não pode ser vaidoso sem uma ilimitada exigência em relação a si mesmo e sem se desprezar, em certos momentos, até o ódio. Mas quer desprezando, quer colocando as pessoas acima de mim, eu baixava os olhos diante de quase todos que encontrava. Fiz até algumas experiências: tolerarei sobre mim o olhar deste aqui, por exemplo? E era sempre o primeiro a baixar os olhos. Isto me torturava até o enfurecimento.

SD5	Temia, também, a ponto de adoecer, tornar-me ridículo, e, por isto, adorava como um escravo a rotina em tudo o que se relacionava com coisas exteriores; entregava-me amorosamente à vida cotidiana e comum e do fundo da alma assustava-me ao notar em mim alguma excentricidade. E como poderia deixar de ser assim? Eu era doentemente cultivado, como deve ser um homem de nossa época.
SD6	Eles, pelo contrário, eram todos embotoados e parecidos entre si, como carneiros de um rebanho. É possível que eu fosse o único em toda a repartição a ter continuamente a impressão de ser um covarde e um escravo, e talvez tivesse esta impressão justamente porque era cultivado. Mas não se tratava apenas de impressão; isto se dava na realidade: eu era um covarde e um escravo.
SD7	Digo-o sem qualquer acanhamento. Todo homem decente de nossa época é e deve ser covarde e escravo. É essa a condição normal. Estou profundamente convicto disso. Ele assim foi feito e para tal fim ajustado. E não só na época atual, em consequência de algumas circunstâncias fortuitas, mas, de modo geral, em todos os tempos, o homem decente deve ser covarde e escravo. É essa a lei da natureza para todos os homens decentes sobre a terra. Esta é a saída única e sempiterna. Mostram-se corajosos unicamente os asnos e seus abortos, mas também estes apenas até determinado obstáculo. Não vale a pena sequer prestar-lhes atenção, porque não representam absolutamente nada. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 57-58)

Percebemos a materialização da Embreagem paratópica de identidade no fragmento =>Chegar a nada=> que em sua elipse verbal (ser) serve de indicação do ser como sendo um caminho, um percurso. O que intenta, mas não tem um lugar. O "vir a ser" indica intentar chegar a se instaurar em um lugar. O "ser" não chega a tornar-se um "ser" pleno. Percebemos o caráter parasitário do Homem do Subsolo. Em sua fala há a ânsia de "ser" pelo fato de lastimar-se em não ter chegado a "ser".

Na Embreagem paratópica de identidade percebida em =>Nem bom nem canalha, nem honrado, nem herói nem inseto=> entendemos que não há o sujeito, no sentido de deixar de vegetar e passar a viver. Há o parasita que intentou ser sujeito. Não há o revestimento, a casca imagética sólida (*ethos*) que poderia servir de casulo para a metamorfose da lagarta (parasita) em borboleta (sujeito).

A Embreagem paratópica temporal=>Agora vou vivendo os meus dias=> indica que o tempo aqui é uma mescla de psíquico (vou vivendo), aparente (agora) e físico (dias). A subjetividade encapsula-se por meio do possessivo MEUS, por meio dele o sujeito se marca.

Percebemos na Embreagem paratópica temporal=>Século dezenove... meus quarenta anos... Viver além dos quarenta=> que o tempo é sobremaneira cronológico. E na Embreagem paratópica linguística =>em meu canto=> o EM remete a embreagem paratópica espacial=>MEU CANTO. Todas as embreagens se materializam por meio do elemento linguístico. Portanto, são todas linguísticas *a priori*, com tendências de identidade, temporal, espacial etc. Em Coisas exteriores=>O que é exterior ao sujeito está no mundo em que esse sujeito se marca, se posiciona para enunciar. São exteriores coisas que ele desconhece ou que ele repudia por não conhecer. Assim =>único em toda a repartição=> o EU vê os outros como a mesma coisa, ou como representantes da mesma coisa. Os outros para o EU são a materialização da ignorância e do desconhecimento. Enquanto que o EU é o representante do que a cultura proporciona, a consciência.

O enunciado =>covarde e escravo=> lança o sentido de que somente EU tem consciência de que é escravo da burocracia de sua repartição. Pois são os outros que ele diz serem os embotados e parecidos entre si. EU é o original. Em =>época atual=>, =>na sociedade atual=> e =>Ele assim foi feito e para tal fim ajustado=> O parasita é um paradoxo. O consciente não é sujeito do mundo e é quem deveria ser justamente por ser o consciente. Seu *ethos* o mostra como o pária e os outros como os sujeitos. Mas esses sujeitos são os escravos da sociedade. Ele no subsolo está salvaguardado. Não está no mundo comum. Não pertence ao mundo em que transita.

Na SD =>Em todos os tempos=>, =>em todas as sociedades=> tempo e sociedade são

paralelos ao modelarem o CONTEXTO. O tempo e o espaço são o contexto que recorta a conjuntura de que se fala. O sujeito posiciona-se no tempo e no espaço, ou melhor, no lugar de sua enunciação. Assim em SD =>É essa a lei da natureza=> vemos o Homem do Subsolo dizer que na natureza dos homens está a covardia e a escravidão. Se eles assim se caracterizarem pelos conscientes (o Homem do Subsolo) pertencem ao natural. Pertencem à natureza. Assim também =>sobre a terra=> a terra é o lugar dos homens descentes e estes são os limitados, mas são os sem escrúpulos que dominam a terra.

A pirâmide social é mantida pelos párias, nômades, aos que margeiam a sociedade. Os sustentados são os que habitam o topo, os escravocratas que impõem a covardia. Assim em =>Os asnos e os abortos=> a coragem é critério de heroísmo, mas os asnos apesar de corajosos são párias que nada significam para a sociedade. Nem chegam a atingir o máximo. Não saem do mínimo. Não são notados, portanto, não existem.

O *ethos* niilista que pode emergir ancora-se no modo como ele, por meio de sua enunciação, mostra-se como um sujeito que sente vontade de experimentar algo que não o mostre como o que aparenta ser. O sujeito é mal e assim se mostra pelo *ethos* discursivamente. Praticando maldades, o sujeito intenta altivez, que, embora não consiga camuflar a maldade, vive dentro dos preceitos e normas sociais, mesmo não conseguindo sustentar-se nelas.

O sujeito que mostre um *ethos* niilista segue dogmas mesmo que não o faça à risca. O sujeito manifestante da ideologia nos moldes niilistas nega um estado de coisas que vivencia se considera que ele não é o estado de merecimento. Ao ir contra o passado e o presente mostra a instabilidade de seu pertencimento. O sujeito da enunciação, tido como o Homem do Subsolo, é defensor da inteligência acima de tudo e contestador dos moldes culturais e do poderio simbolizado pelos costumes da elite que ele sustenta de modo consciente. O *ethos* dele eleva-se, aciona, se torna visível através da embreagem paratópica, das marcas discursivas que materializam por meio de enunciados os caracteres do sujeito que o configuram como niilista.

Considerações finais

No intuito de provocar uma metamorfose que anule a visibilidade parasitária que lhe confere o status de parasita, a entidade que habita o discurso literário e pretende tornar sua enunciação aceitável, para por meio dela propagar sua ideologia, vê no lugar discurso literário, um suporte que não suportará plenamente seu dizer e nem permitirá que tal entidade comprometa a estabilidade do próprio discurso sob pena de comprometer o caráter constituinte que o legitima.

O momento em que as vozes da personagem e narrador se mesclam (elas ocorrem no âmbito discursivo) é emblemático, pois, ao identificar-se com a personagem por meio de suas enunciações, provoca uma espécie de sedução por meio de signos, o que para Maingueneau (2014) provoca uma embreagem que integra personagem e narrador ao discurso.

No tocante ao que fazemos nesse trabalho, a personagem principal também mescla sua voz ao discurso com tanto afinco que adentra nele, nutre-se dele, habita nele e materializa-se também enquanto personagem que em sua pretensiosa insignificância significa a grandeza dos outros em detrimento da própria. Porém, ao fazer isso, toma para si a responsabilidade de enunciador. O que lhe faz suprir a própria mesquinhez ao permitir-se falar delas. A partir das considerações acima, podemos, com Maingueneau, conferir ao parasita uma característica: a de ser acusado de improdutividade, por conta disso é praticante do parasitismo. No entanto, deve desvincular esse caráter de si no momento em que emerge como sujeito.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *A embreagem paratópica*. In O contexto da obra literária. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *A propósito do Ethos*. In MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *O etos*. In *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, *Ethos, cenografia e incorporação*. In AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos.* São Paulo: Contexto, 2014.

PECORARO, Rossano. Niilismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

VOLPI, Franco. *O niilismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

A SACRALIZAÇÃO DO POETA NO POEMA "SHIVA" DO CABO VERDIANO FILINTO ELÍSIO

Mariana Soares dos Santos[1]
Rute Maria Chaves Pires[2]

Resumo: Sendo a poesia uma subversão da realidade ao mesmo tempo que é forma de explicá-la, a interação entre as concepções mitológicas, inimagináveis e concretas são apenas uma das possibilidades que contemplam a construção poética. Visto isto, o presente trabalho busca analisar as tendências sacras, profanas e esotéricas no poema "Shiva", da obra *Das Frutas Serenadas* do autor cabo-verdiano Filinto Elísio, abordando os aspectos alusivos ao mito e seu desenvolvimento na composição literária e poética. Dotada de propriedades míticas e harmoniosa interação entre as simbologias sacras e profanas, "Shiva" pressupõem fortunas discursivas implícitas em sua estrutura. Mediante isto, os recursos intertextuais e míticos são instrumentalizados na obra, a fim de enriquecer o processo de criação do sujeito poético, sendo a sacralidade entendida como extensão do ser, uma vez que é resultado da reação deste ao ambiente exterior e a sua própria compreensão das manifestações subjetivas. Entende-se que o conhecimento cultural das sociedades para com o sobrenatural consiste na ritualização dos elementos primários e dos eventos sobre-humanos, sendo a profanização destes artifícios, uma forma viável de compreender os desequilíbrios do próprio ser. Em meio a estas perspectivas, Elísio desenvolve a narrativa do poema numa construção complexa da relação do poeta com a palavra. Em virtude disto, o embasamento que fundamentou este estudo incide na aplicação nas teorias de dialogismo (Mikhail Bakhtin) e intertextualidade (Gerárd Genette) entre textos e temáticas para a constituição discursiva e poética da obra, além dos pressupostos acerca das relações sacras (Mircea Eliade), e sobre o processo sistemático da desconstrução (Jackes Derridá). Portanto, visou-se os domínios de análise literária para articular as concepções de significados e sentidos que norteiam a poesia elisiana, a fim de ressignificar as ideias concebidas, e detectar os fatores que implicam neste processo de produção, procedendo pela análise do poema.

Palavras-Chave: Poesia. Dialogismo. Intertextualidade. Sacras. Profanas.

Considerações iniciais

Os conjuntos de diálogos estabelecidos em um texto relativizam a comunicação intertextual cunhada de subjetividade e metaforização. O texto assim dotado tem em suas entrelinhas fonte valiosa de dizeres que trabalham a fim de construir um mosaico de enigmas que somente pode ser decifrado a partir da interpretação dos discursos implícitos.

Mediante isto, o presente artigo apresenta na poesia de Filinto Elísio o objeto cuja análise dos elementos metafóricos decorrerá do aprofundamento de leitura dos componentes poéticos, tendo na corrente literária do desconstrutivismo um suporte de análise estabelecido

[1] Mariana Soares dos Santos é graduanda no curso Letras Licenciaturas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, cursante do V período, pela Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Ensinos Superiores de Imperatriz (CESI); mariribeiro989@gmail.com.

[2] Rute Maria Chaves Pires é doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo - USP. Possui mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Professora de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas do Departamento de Letras do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz - CESI/Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos-GELITI; rutepires2009@gmail.com.

pela decomposição dos elementos literários, que, segundo Vasconcelos (2003, p. 75):

> [...] consiste em inverter a hierarquia tradicionalmente estabelecida entre um conceito e seu oposto correlato, para em seguida estabelecer, não a redução de um conceito a outro, como postularia a filosofia de Hegel, mas sim o jogo, a incessante alternância de primazia de um termo sobre o outro, produzindo, assim, uma situação de constante indecisão.

Sendo assim, o jogo estabelecido na prática de interpretação da obra busca o dialogismo entre o exercício da desconstrução, no ciclo incessante de apropriação e desapropriação dos elementos poéticos. As possibilidades da estrutura poética permitem infindáveis brechas para vozes implícitas, a carga externa de polifonia que os signos poéticos denominam um espaço volúvel ao exercício desconstrutivista, sendo um mecanismo livre para construção e interpretação, que, segundo Lotman (1973, p. 38), constitui:

> [...] uma estrutura artística complexificada, elaborada a partir do material da linguagem, permitindo transmitir um conjunto de informações cuja transmissão é impossível pelos meios de uma estrutura elementar propriamente linguística.

O poema "Shiva" possui ligações com o teor sacro dos constituintes bíblicos (ditos cristãos) ao mesmo tempo que dialoga com símbolos profanos. Aspecto relevante, o tratamento do eu-lírico feminino na obra chama atenção para o jogo de ideias e significados que a mulher exerce para o contexto da obra. Sendo assim, as vertentes que pressupõem o poema trabalham não só com a junção intercalada de referências culturais, mas sim com o poder que a metaforização destas tem como produto interpretativo.

Como parte de suas características, a metatextualidade também se faz presente nas obras de Filinto Elísio, a atividade de falar do poeta metaforizando a prática da escrita talvez seja um dos principais aspectos de sua literatura. Poeta, romancista e ensaísta, o autor cabo-verdiano natural da ilha de Santiago tem cerca de 10 livros publicados. Exerce forte influência nas atividades políticas de Cabo Verde, atuando no assessoramento e conselho do desenvolvimento cultural do país. Além de ser membro da Associação dos Escritores Cabo-verdianos, membro da Academia Cabo-verdiana de Letras, membro-correspondente da Academia Cearense de Letras e da Academia Imperatrizense de Letras.

A intertextualidade de Filinto Elísio

A intertextualidade é tida como a relação que variados tipos de textos e referências fazem na construção de um sentido único. Bazerman (2006, p. 92) destaca que "[...] um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação [...]" e como este interage com os demais textos. Esta relação semiótica se traduz na obra de Elísio pela alusão a ganchos específicos, referências literárias e culturais que reutilizam seus significados naturais em prol da edificação da construção poética.

Mediante isto, a concepção de literatura se baseia em uma relação de troca com os planos de ficção e realidade, uma troca ininterrupta, para a realização deste processo. Segundo Alós (2006, p. 1):

> A literatura comparada, desde seu nascimento no final do século XIX, vem mostrando que a literatura não se produz enquanto objeto de estudo estanque, imanente e cristalizado, mas sim como constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a literatura a partir de permanentes processos de retomadas, empréstimos e trocas [...]

O reconhecimento da interação de um texto com outro a princípio passa pela interação

do leitor com a obra, este resultado somente se manifesta pela compreensão do leitor através de seu conhecimento de mundo, sendo a leitura apenas possível mediante a interação entre a memória discursiva e o repertório cultural, linguístico, histórico e social do interlocutor. Koch, Bentes e Cavalcante (2008) esclarecem que "[...] qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto [...]". Este processo de fusão e influência que um texto tem sobre outro é o que constitui os sentidos de intertextualidade.

Como uma das categorias da intertextualidade criadas por Gérard Gennete em 1982 na obra *Palimpsestos*, a alusão, enfática em "Shiva", se atém não só à exposição das ligações, mas também a suas conexões em um determinado contexto. Sobre isto, ele afirma que "[...] menos explícita e menos literal é a alusão, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro [...]" (GENETTE, 2006, p.8).

Para Genette, a intertextualidade supera a formação de um texto por outro. O autor defende que essa relação se baseia na colaboração entre múltiplos textos, possibilitando o regaste do sentido original das referências textuais no desenvolvimento de novos textos.

No caso do objeto de análise, a alusão é centralizada em referenciais religiosos, não só cristãos, mas sim na dicotomia entre o profano e o sacro, em que o sentido de sacralidade se estende à simbologia religiosa. A obra de Filinto Elísio comumente busca esta perspectiva a fim de aplicá-la a outros contextos, no caso em questão, para significar a oposição ao celestial.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar a condição da linguagem estabelecida para manter um diálogo entre o eu-lírico e o leitor. O processo dialógico é utilizado para descrever uma dinâmica linguística de apropriação que engloba variados enunciados em um único contexto textual, com " uma visão do mundo e da verdade" (BAKHTIN, 1986, p. 506). Disto procede o reconhecimento do leitor com as estruturas e as temáticas abordadas em uma determinada obra.

Deste jogo de vozes nas entrelinhas do texto, surge a polifonia, como uma forma de construção discursiva. A polifonia constitui "a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto" (BAKHTIN, 2008, p. 4) em um texto. Estas vozes se somam na construção de sentidos. É a partir desta simbiose que o "novo" nasce em ângulos e significados diferentes. No ambiente literário a apropriação dessas vozes acontece naturalmente. Um "eu" torna-se mediador de várias vozes.

Para conceber a escrita, Elísio se apropria de mecanismos textuais metalinguísticos. Uma das fortes características de suas obras é justamente a delicadeza e veracidade com que descreve o trabalho com a escrita sem abrir mão do hibridismo cultural que permeia suas produções. Por isso, a obra de Filinto Elísio apresenta uma escrita trabalhada na perspectiva do rebuscamento temático, a retomada de consciência de um texto sobre si e sobre outros. Mediante isto, o autor evoca o leitor como agente ativo neste processo.

A manifestação sacra e profana

Segundo os estudos realizados pelo pesquisador Mircea Eliade, a simbologia em torno das formas de manifestação espirituais é a base da crença em forças superiores, além de reger as doutrinas religiosas. Em virtude disto, a imagem calculada nas hierofanias desperta as manifestações da realidade sacra sobre a ideia de mundo profano à qual pertence o homem, ao mesmo tempo que esta manifestação ocorre através dos elementos terrenos. Estas passam a ressignificar sagradamente como instrumentos que farão parte da realidade natural do homem, estando sujeitos a outras ressignificações.

O homem desde as sociedades mais primitivas às mais modernas sempre primou por acreditar nas forças superiores na forma religiosa dos dogmas, para isto criou-se uma conexão espiritual na qual transferiria suas noções de sagrado aos elementos da natureza. Sendo assim, a relação entre o homem e a natureza se baseia no misticismo, do qual buscava-se o regaste

aos sentidos primordiais de religiosidade.

A dicotomia do sagrado e profano remete a duas vertentes existenciais do homem: o sagrado dotado da comunhão do ser com todas as forças que o cercam (aliás a base deste pertencimento com o sagrado é a comunhão, a espiritualização do mundo) e o profano, este inteiramente ligado às noções de deturpação à moral sagrada/religiosa.

Estas mesmas noções de moralidade humana, sacro x profana, são inseridas nos ideais de mundo que tangem a existência humana, cuja profanidade se enquadra no ideal do desconhecido, o que corrompe, ao qual se nomeia de "caos", um espaço fragmentado do universo. O mundo então é fragmentado sob duas perspectivas: o cosmos que implica um espaço de criação e consagração das divindades, um universo em que o sagrado se manifesta; e o caos, que corresponde ao desconhecido, o que oferece perigo, e que significa a profanização. Portanto, o cosmos seria o centro racional e espiritual do homem, que segue os arquétipos criados pelos desejos dos deuses.

Pertinente a este contexto, as hierofanias estão inseridas no plano do mito que Eliade (1992, p. 50) descreve como:

> [...] uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, *ab initio*. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou heróis civilizadores [...] proclama a aparição de uma nova "situação" cósmica ou de um acontecimento [...]. Portanto, é sempre a narração de uma "criação" [...].

O mito precede as hierofanias, os mistérios essenciais ao homem. Tanto na fé cristã como em outras culturas religiosas, as crenças nestes acontecimentos são didáticas à existência espiritual das sociedades. O mito primordial em cada cultura vem da chamada "criação do mundo", entendida como a primeira concepção do sacro e do profano.

Na fé ocidental cristã a criação é remetida ao primeiro ambiente humano, o Éden, uma concepção idealista do paraíso concebido pela divindade maior, Deus. Em seu conceito original o Éden foi criado como um lugar de cultivo, de produção tanto da natureza quanto da própria alma humana.

No poema "Shiva", os eventos míticos e religiosos dispostos em todo o percurso do poema são alinhados em uma ordem temporal concebida pela definição de Tempo Sagrado, sujeito à representação simbólica visando à reiteração dos acontecimentos originais. O tempo sacro, ou mítico, não é estabelecido como contínuo nem como uniforme, entretanto os ritos e a própria concepção comum de eventos religiosos, como a criação do mundo, são constantemente revividos:

> [...] o tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, "nos primórdios. (ELIADE, 1992)

O tempo sagrado nunca se esgota. Ele é indefinido/recuperável e dependente da memória discursiva e cultural das sociedades, ele não segue uma cronologia, pois está sujeito aos ritos e desconstruções de sentidos do homem. Neste sentido, este tempo é a manifestação santificada das divindades e de seus atos.

O homem então está preso em duas linhas temporais: uma é contemporânea e a outra é paradoxal, vinculada ao lado espiritual reservado ao reavivamento das passagens míticas por meio da linguagem dos ritos. Porém, este processo de ruptura do tempo pode ser ligado a outras manifestações de tempo sagrado que não tem origem em concepções religiosas, mas simplesmente em momentos de prazer e realização que mudam o ritmo temporal e são

intensificadas pelo desejo de transposição de realidade ou de concretização.

Contudo, as manifestações culturais e religiosas ocorridas durante toda a trajetória do homem pela história foram marcadas pelas doutrinações, mitos e ritos que buscavam o equilíbrio do homem com os elementos subjetivos à alma. Apesar das mudanças decorrentes das transformações sociais e modernização, o homem nunca se desfez totalmente destas marcas. Ele ressignificou as concepções sacras pela reatualização, como forma de se aproximar dos planos espirituais.

A metaforização e a poética

Para Leite, (2007, p. 25) se define a metáfora como: "[...] um deslocamento e uma ampliação do sentido de uma palavra cuja propriedade figurativa é apresentar um pensamento sob forma sensível e mais evidente." Nesta perspectiva, entre as atribuições deste processo, a substituição da ideia primitiva pela ideia acrescentada configura um importante aspecto: a fragmentação do código em detrimento da potencialidade dos sentidos.

Para a tropologia, o emprego da linguagem figurada, o processo metafórico ocorre pela chamada teoria das relações, correspondentes à semelhança e conexão dos sentidos e pela tendência ao desvio (substituição de sentidos).

Entende-se, portanto, que a metáfora explora os sentidos primitivos e a transgressão da lógica original de uma palavra. Porém, vale ressaltar que essa dinâmica somente é possível contextualizada com a sentença enunciativa, tendo valor semântico enquanto parte de um discurso enunciativo.

O processo de metaforização é encontrado em diversos gêneros textuais, entre eles o poético. Constituído de estruturas específicas, a adoção organizacional dos códigos no poético é uma construção do próprio autor enquanto sujeito da obra, sendo um espaço livre e dinâmico para o processo de criação, como afirma Lima (2012, p. 38):

> A poesia tem um vocabulário espontâneo, despretensioso e sem julgamentos, onde o poeta cria novos vocabulários ou faz ressurgir outros esquecidos. Esse universo de possibilidades da criação da escrita, e de significado é aberto, subjetivo e, por isso mesmo individual. O vocabulário da poesia é sem pretensão, livre para criar e recriar, inventar e desvendar horizontes desconhecidos do mundo, uma vez que, na poesia lírica, não existe passado nem futuro [...].

Dessa forma, compreende-se o poeta como um ser que desafia a realidade e a literalidade do próprio mundo, seu papel está no redescobrir da essência do homem, e para isto se apropria da palavra como fio condutor da origem e da construção do homem. Parafraseando Elísio, o ser poeta nada mais é do que a substância primordial da criação humana.

Visto isto, a realização poética perpassa a fragmentação do tempo e os desdobramentos situacionais, configurando o pertencimento atemporal à realidade, sempre indefinida e aberta a novas resoluções. A poesia é um espaço em expansão que se mantém em movimento justamente pelas lacunas que a estruturam. Segundo Galhego (2015, p. 195):

> Descrever os processos pelos quais a poética da contemporaneidade se constrói implica percorrer os caminhos movediços e cambiantes da palavra, que ora parece desejar essa potência de incompletude. O poema, apartado de uma tradição que o definia, parece acontecer num espaço e num tempo que merece ser mapeado, não mais para marcar lugares fixos, mas para apontar caminhos, bem como possíveis deslocamentos em diálogo [...].

O poeta é um instrumento para a concretização da sublime graça de criar e construir pontes entre o infindável e a realidade. A poesia é uma forma de arte centrada nas inquietações

do sujeito/autor e na sua linguagem conotativa, carregada dos sentidos irreais a fim de ultrapassar a linha que divide a alma humana da magia das palavras.

A sacralização do poeta

Shiva

Ter partido também
Ficar um pouco contigo
Flutuar assim para lá
Do azul, do zil e do vão
- Eu nem queria outra coisa, Mulher....

Partir para vir contar
A praça do além e do éden
(o reverso da maçã e seu pecado)
Serpenteada numa árvore, mulher,
E tão torneada em teu corpo

Eu nem queria senão ter ido
Com ou sem retorno, ao pé de ti
E dali (Miró, como me chamas), Neruda, pessoa, outros poetas
De toda a poesia...

Aqui, deixado na praia,
Eu te invento... metáfora!

A obra "Shiva" do livro *Das frutas Serenadas* de Filinto Elísio catalisa o sentido mítico, profano e religioso logo em seu título. "Shiva", um deus supremo da cultura hindu e que simboliza a destruição e regeneração das energias vitais do homem, responsável por transformações benéficas, tanto emocionais como físicas. No contexto abordado, "Shiva" é análogo ao processo metafórico de criação poética, em que a palavra sempre está submetida à dinâmica de (des) construção semântica. A palavra é relativa, seu enriquecimento depende de sucessivas mudanças, um ciclo mantido pela necessidade do poeta de ressignificar as palavras, criando-as para tão logo destruí-las e recriá-las novamente.

O eu-poético que dialoga na obra se perde nas concepções de tempo e espaço. Geograficamente está perdido entre lugares que remetem a acontecimentos históricos de proporções bíblicas, como a criação do mundo e o pecado original. A retomada recorrente da temática religiosa é o fundamento da participação do poeta enquanto o próprio Criador, sendo nesta perspectiva a essência, não só dos elementos físicos, como também da alma, do que a nutri.

Assim como o Verbo bíblico, o "eu" paira por entre a dinâmica poética na ânsia de encontrar a essência de sua própria natureza, esta simbolicamente personificada na figura da mulher. Neste processo, o sujeito poético transcende as barreiras do tempo/espaço, tornando-se um peregrino até o momento da "Criação divina".

A menção ao paraíso bíblico do Éden ganha novos contornos ao servir para a erotização do feminino inatingível: chega-se ao momento do pecado original em que a maçã e seu pecado são convertidos aos seus sentidos opostos. A Mulher usada no contexto do poema subverte os conceitos de idealização do espectro feminino em sua forma pura, espiritualizada e terna, à qual Eva é incorporada no princípio. Tem-se a mulher sacralizada, significada segundo os padrões mitológicos e religiosos, em um espaço que recorre ao bem-estar do espírito. Esta imagem se desconstrói a partir da pretensão ao simbolismo do pecado original.

Os fatos desfigurados pelo autor remontam à erotização do corpo, este descrito como

um mapa a ser desenhado e torneado pelo próprio paraíso. O corpo é "serpenteado" pelos contornos do Éden, torna-se alvo de desejo uma vez que é sacro e profano, revelando a impureza do "eu" desejoso.

Esta alusão divide as noções de corpo e do paraíso entre os eventos ante e pós pecado original. Se, por um lado, se tinha a ideia do corpo como um templo santificado, por outro, os eventos que sucederam estes acontecimentos nos remetem a desobediência e a imperfeição ao mesmo tempo em que desvenda o olhar do homem para com a sua realidade.

O conflito entre a sacralidade e a profanação media um embate que funde e separa simultaneamente as noções maniqueístas do homem. Encontra-se o caos. E como em um processo trágico, a mulher é submetida aos impropérios das divindades. Rompendo com os idealismos pré-estabelecidos, tem-se o castigo de viver a sofrível realidade do conhecimento. Essa punição conflita com o processo catártico mediante a incompletude do ser e o desejo de libertar-se.

Pertencente ao processo de construção poética, o ato de escrever se confunde com um processo de purificação, em que a escrita atua como uma provocação do ser. Resultando na temporária sensação de êxtase e traição como efeito de libertação da palavra.

A busca do autor por implementar esses acontecimentos une as visões de criação do poeta enquanto ser e evidencia a capacidade deste de decifrar o mundo a partir do pecado original, em que se apropria da graça sobre humana de escrever.

A desconexão do homem com o espiritual a partir deste evento promoveu a desconstrução dos sentidos e a ressignificação de outros, como exemplo a própria existência humana, em consequência da relatividade das verdades.

As implicações artísticas também contribuem para esta visão, isto é visível nas referências a Neruda e Miró. O chamado repercute a fala do feminino, a Mulher o chama por outros nomes, seja eles Miró em sua arte surreal e impulsiva, seja Neruda com seu arrebatamento romântico. O que se tem são duas perspectivas do sentimento deste sujeito que se fundem para significar a relação deste com o feminino. O ultrarromantismo de Neruda sugere a transcendência dos desejos românticos, ao passo que a fantasia irreal de Miró desperta o ímpeto de renegação da razão. Trata-se do desejo por entregar-se intensamente ao querer.

Por fim, após completar sua jornada e transcorrer espaços e tempos, o poeta é abandonado aos pés do mar. Porém, ainda a procura do ser feminino, razão fundamental de sua peregrinação, uma essência que tal qual a escrita também se faz fugaz e efêmera. A metáfora é personificada na figura da Mulher, dialogando com a atração física e emocional, ela concentra a atmosfera de sedução e prazer pela qual o poeta é envolvido.

Na comparação entre o ser Mulher e a metáfora, entende-se muito além da simples conotação feminina, visto os sentidos de duas perspectivas enigmáticas, atrativas e múltiplas. A presença da metáfora configura a concretização da escrita, a realização das palavras nos versos do poeta. Todo o desenvolvimento desse processo se faz por uma construção alusiva à purgação espiritual, após um longo período de inquietações profundas causadas pelo florescer da palavra.

Considerações finais

A poesia é a transcendência da realidade. Nela o real é exposto e recontado segundo o olhar enigmático e belo do poeta. A utilização dos elementos sagrados e profanos atuam como eixos contextualizadores do pensamento subjetivo da poesia, recursos direcionados para o fortalecimento dos sentidos metafóricos. No poema "Shiva", de Filinto Elísio, estes elementos interagem em alusão à construção do processo de criação do sujeito poético, as manifestações míticas de sacralização e de profanização compreendem a relação introspectiva do ser com seu exterior.

Vistos os conhecimentos históricos e culturais das sociedades para com as manifestações sobrenaturais, socialmente promoveu-se a ritualização dos elementos primários e dos acontecimentos religiosos como formas de recontar e reviver as experiências de sacralidade. Por outro lado, a profanização destes age como uma forma de refutar e compreender as fragilidades do ser.

Mediante este aspecto, Filinto Elísio estrutura o poema "Shiva" segundo o contraste resultante destas perspectivas, contemplando a desconstrução, a regeneração e a libertação da palavra. Em um processo doloroso de incompletudes e desvirtuações, ele inventa as significações e preenche os vazios deixados pelas próprias palavras, em uma ação de ganho, pela materialização da metáfora, e perda, pela eterna sensação de procura.

O poema assume uma importante característica das relações humanas, a de ritualizar os elementos e acontecimentos à sua volta, na tentativa de conexão com o espiritual e com o próprio interior, tendo em todas essas ações um fundo esotérico de decifração, articulado na atividade de desvendar a invenção do ser enquanto poeta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. Trad. Rogério Fernandes São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes Ltda, 1992.

ELÓIS. Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v 4, n 6, março de 2006.

GALHEGO, Vilma Aparecida. "O poema, a viagem, o sonho: o mapa de uma poética". GOMES, Simone Caputo; MANTOVANI, Antonio Aparecido; PEREIRA, Érica Antunes (Org.). Literatura Cabo-verdiana: leituras universitárias. Cáceres: UNEMAT, 2015. P. 195-202.

GENETTE, Gérard. Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Trad. GUIMARÃES, Luciene; COUTINHO, Maria Antônia Ramos. ET. Al. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Intertextualidade diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Ricardo Lopes. Metaforização Textual: a construção discursiva do sentido metafórico no texto, 2007, 213p. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Educação, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2007.

LIMA, Jair Bontempo de. A poesia: sociedade, leitura, interpretação e ensino. Revista Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v° 09. Jan de 2012.

PAZ, Otávio. Poesia e Poema. In: O arco e a lira. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro. Ed. Nova. Fronteira, 1982.

LOTMAN, Iouri. La structure du texte artistique. Paris: Gallimard, 1973.

VASCONCELOS, José Antonio. O que é a desconstrução?. Revista de Filosofia, Curitiba, v° 15, n° 17. Jun/dez de 2003.

AS CONFIGURAÇÕES DO DRAMA: O CÔMICO E O TRÁGICO NA LITERATURA CLÁSSICA

Juliana Costa da Silva[1]
Dinacy Mendonça Corrêa[2]

Resumo: Neste estudo, propomos uma discussão configurativa dos textos dramáticos clássicos, cujos enredos produzem, no leitor/expectador, as mais diversas reações – da risível à funesta. O percursor da teoria do drama, o filósofo Aristóteles (384-322 a. C.), afirma, em sua *Poética,* que a distinção entre os gêneros dramáticos é o caráter da ação praticada pelos homens. Logo, os indivíduos de caráter elevado, eram representados nas tragédias; já os de caráter inferior, faziam-se refletir nas comédias. Nessa lógica, o sentido recaía sobre a sociedade: a aristocracia grega se fazia retratar na tragédia, enquanto as personagens de caráter torpe, da sociedade, na comédia – assim possibilitando o rir de si mesmo e de seus contemporâneos, dado o tom de escárnio presente nos textos. A partir de duas referências importantes, quanto à arte, *A República* de Platão e as considerações da *Poética* aristotélica, podemos inferir que Platão contribui com a noção de *mímesis* (a imitação do mundo sensível), bem como dos protótipos ideais; já Aristóteles, diverge na concepção de que a Poesia deve estar vinculada à moral, sustentando os sentimentos catárticos, oriundos da tragédia, levando a arte à purificação do terror e da compaixão. Busca-se, portanto, delinear essas peculiaridades dos gêneros dramáticos, através dos seus caracteres inerentes, destacando, também, a diversidade de textos produzidos por Ésquilo (525 a 456 a.C.), Sófocles (496 a 406 a.C.), Eurípides (484 a 406 a.C.), Menandro (342 a 291 a.C.) e Aristófanes (445 a 386 a.C.), por exemplo. Assim, a análise contempla os motivos que atestam as divergências temáticas nos dramas tragicômicos.

Palavras-chave: Drama. Configurações. Comicidade. Tragicidade.

Introdução

Com o intuito de distinguir os traços temáticos adotados pelos dramaturgos gregos, ou seja, os temas abordados nas peças teatrais clássicas, que configuram as noções de comicidade e de tragicidade, interessa-nos citar os principais representantes desses gêneros clássicos gregos nas categorias: comediógrafos e tragediógrafos) – sem declinar das contribuições de ordem filosófica, sociológica e mitológica, por exemplo, na escrita das peças teatrais que resistiram ao tempo e que ainda hoje são apreciadas como objetos de leitura e estudos literários (embora com menos vigor, se essas mesmas competências forem verificadas na lírica e na épica).

Optando pelo gênero literário dramático, fez-se necessário um estudo sobre as origens do mesmo – Egito, Grécia Antiga – que remontam aos do Teatro, posto que a principal função das peças teatrais é a encenação. Na Época clássica – séculos V e IV a.C. – quase todos os gêneros literários atingiram seu ponto máximo e, especialmente o dramático, com as tragédias de Ésquilo, Eurípides e Sófocles, além das comédias de Aristófanes, obras, por excelência, notáveis.

1 Apresentadora da pesquisa. Graduada em Letras Licenciatura com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus São Luís. Pesquisadora da Teoria do Drama sem vínculo Institucional. E-mail: julianacstsilva@gmail.com

2 Orientadora da pesquisa. Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus São Luís. E-mail: dinaletras@gmail.com

Do ponto de vista didático e teórico, ou seja, objetivando o exame dos textos/gêneros literários, as obras de Platão e Aristóteles – século IV – além de considerados exímios produtos da cultura grega, na história intelectual do Ocidente, firmaram as bases da filosofia ocidental e determinaram a evolução do pensamento europeu no percurso histórico.

Para tanto, além de um pertinente levantamento bibliográfico, pautamos o referido estudo em algumas indagações, tais como: Quais dramaturgos, em suas respectivas comédias e tragédias gregas, podem ser citados? O que as configuram como tais – ou seja, como conteúdos risíveis e, por outro lado, que despertam no leitor/espectador reações indesejadas (horror, compaixão etc)? Quais conceitos poderiam servir de base para a abordagem escolhida?

Considerações acerca do gênero dramático

Sabemos que a constituição da tríade dos gêneros literários, ou seja, o Lírico, o Épico e o Dramático, revela a natureza histórica, memorialística e artística dos textos que resistiram ao tempo e servem de registro (sendo anteriores a Cristo) para análises literárias.

Desde a Antiguidade, a versão épica manifestava-se nos relatos de aventuras heróicas (nas narrativas homéricas *Ilíada* e *Odisseia*); já a lírica surge apenas na Idade Média, na Europa, com as Cantigas de Amor e de Amigo, no contexto do Lirismo Trovadoresco galego-português. Quanto ao gênero dramático, temos, desde a Grécia Antiga, manifestações do drama presentes na mitologia, apesar de já serem percebidas, no Egito, reminiscências do que seria concebido como teatro e, genericamente, a arte interpretante da vida, como afirma Magalhães Júnior:

> A palavra teatro significa um gênero de arte e também uma casa, ou edifício, em que são representados vários tipos de espetáculos. Ela provém da forma grega theatron, derivada do verbo - "ver" (theaomai) e do substantivo - "vista" (thea), no sentido de panorama. Do grego, passou para o latim com a forma de theatrum e, através do latim, para as outras línguas, inclusive a nossa. Mas o teatro não é uma invenção grega, espalhada pelo resto do mundo. É uma manifestação artística presente na cultura de muitos povos e se desenvolveu espontaneamente em diferentes latitudes, ainda que, na maioria dos casos, por imitação. Antes mesmo do florescimento do teatro grego da Antiguidade, a civilização egípcia tinha nas representações dramáticas uma das expressões de sua cultura. Essas representações tiveram origem religiosa, sendo destinadas a exaltar as principais divindades da mitologia egípcia, principalmente Osíris e Ísis. E foi do Egito que elas passaram para a Grécia, onde o teatro teve um florescimento admirável, graças à genialidade dos dramaturgos gregos. Para o mundo ocidental, a Grécia é considerada o berço do teatro, ainda que a precedência seja do Egito [...] (MAGALHÃES JÚNIOR, 1980. p. 4).

Sabemos que, além do viés artístico da representação teatral, o gênero dramático assume, em sua condição literária, também a mescla dos outros gêneros afins (o lírico e o épico), segundo a própria origem dessa manifestação, através do ditirambo, canto religioso em honra a Dionísio, de onde surgiu a forma dramática. Nessa cerimônia, havia a mistura da narração das aventuras do deus Baco (elemento épico) e o sentimentalismo que expressava a devoção ao prazer (elemento lírico). Como atesta D'Onofrio:

> Apesar da autonomia artística do teatro, contudo, o gênero dramático mantém relações estritas com a literatura. A poesia dramática pode ser considerada a síntese da poesia épica e da poesia lírica. O drama reúne a objetividade da epopeia com o princípio subjetivo da lírica. Nele encontramos elementos épicos (a narração de fatos acontecidos no passado, relatos descritivos de batalhas) e líricos (a expressão dos sentimentos dos personagens). (D'ONOFRIO, 2003, p. 126).

D'Onofrio explicita ainda que alguns consideram que a essência da arte dramática repousa no princípio do conflito, no choque entre vontades opostas, na colisão entre os diferentes objetivos das personagens; conflito que gera, constantemente, surpresa e tensão, expressa, formalmente, através do diálogo. Ilustrando tal importância, podemos considerar esse ponto como um dos cruciais do gênero. Vejamos:

> O drama é a forma teatral que tem por objeto a configuração de relações intersubjetivas através do diálogo. O produto dessas relações intersubjetivas é chamado ação dramática e esta pressupõe a liberdade individual (o nome filosófico da livre-iniciativa), os vínculos que os indivíduos têm ou estabelecem entre si, os conflitos entre as vontades e a capacidade de decisão de cada um. Através do diálogo, as relações vão se criando e entrelaçando de modo a produzir uma espécie de tecido, por isso mesmo chamado enredo ou entrecho, devendo ter claramente começo, meio e fim, com direito a nó dramático, nó cego, desenlace, etc. (COSTA, 1998, p. 56)

Acrescentemos a essa ideia o fato de que "o texto teatral é um texto dialogal, que dispensa o narrador, uma vez que, no teatro, a história não é propriamente contada, mas 'mostrada' pelos atores que representam os personagens" (BELTRÃO e GORDILHO, 2013, p. 62). Logo, em virtude da falta do narrador, o diálogo constitui o elemento determinante da ação dramática.

Uma característica diferenciadora do gênero em questão seria o aspecto temporal. Enquanto no narrativo a história, no mais das vezes, é contada no passado e no lírico no presente, o dramático aponta para o futuro, na exposição de uma determinada problemática, a fim de estimular a mudança do *status quo*, ou seja: o espectador da peça é levado a refletir acerca dos valores ideológicos postos em cena, já que estes podem (e devem) repercutir, na sociedade, levando-a a seguir os bons valores ou provocar a mudança de comportamentos e costumes (na sátira).

As nuances trágicas e cômicas

O precursor das teorias do drama foi o filósofo Aristóteles (384-322 a. C.), que, em sua *Poética*, segundo Freitas (2011, p. 1-2), descreve, sobretudo, "o teatro grego e em especial o gênero dramático da tragédia e a sua constituição, situa os gêneros dramáticos no domínio do teatro de sua época, a saber, a tragédia e a comédia". Para o filósofo de Estagira, o diferencial no gênero do drama é o caráter da ação praticada pelos homens; logo, os indivíduos de caráter elevado se faziam retratar nas tragédias; os de caráter inferior, na comédia. Nessa lógica, o sentido recaía na sociedade: a aristocracia grega era retratada na tragédia, enquanto as personagens de caráter torpe da sociedade, na comédia.

Posteriormente, no século XVIII, outro pensador, Denis Diderot (1713-1784), "apresentou sua proposta de um teatro sério, que representasse a burguesia. Era a proposta de um gênero localizado entre a tragédia e a comédia clássicas, que não era apenas a justaposição de gêneros opostos" (FREITAS, 2011, p. 2). Essa mistura (o drama) intencionava uma amostragem, ao público-expectador, das emoções, fielmente verdadeiras, postas no palco, de modo que a sociedade moderna fosse espelhada nas situações e virtudes das cenas, assim melhorando o convívio entre indivíduos. Isso consistia ainda em conceitos aristotélicos e platônicos, como a imitação (mímesis) e a catarse provocada.

A partir de duas referências importantes quanto à arte dramática, *A República* de Platão e a *Poética* aristotélica, podemos compreender as diferenças entre as formas lírica, épica e dramática da Poesia, sendo o tipo de imitação da palavra o que difere uma da outra. Platão define a imitação, conforme explica Nuñez (1996), utilizando, justamente, a noção de mímesis:

> A palavra mímesis no discurso platônico explica a relação entre o mundo sensível e as Ideias, pois pela imitação artística, as qualidades do imitado são absorvidas [...]. [A] mímesis é o modo de ser das coisas sensíveis, e estas são o que são enquanto imitam os protótipos ideais (ou as Ideias). Ser é imitar na mesma proporção que ser é conhecer. Daí se infere que a única imitação verdadeiramente válida é aquela que plenifica o ser e leva ao plano das Ideias: a Filosofia [...]. (NUÑEZ, 1996, p. 21)

Já Aristóteles diverge desse ideário, na concepção de que a Poesia deve estar vinculada à moral (no sentindo de só transmitir, prioritariamente, a imagem favorável do comportamento humano), passando a valorizar mais a emoção, sustentando os sentimentos catárticos oriundos da tragédia, levando a arte à purificação pelo terror e pela compaixão:

> Artes há que se utilizam de todos os meios citados, quero dizer, do ritmo, da melodia, do metro, como na poesia ditirâmbica, a dos nomos (Cântico ao som de harpa, em louvor de Apolo), a tragédia e a comédia; diferem por usarem umas de todos a um tempo, outras ora de uns, ora de outros. A essas diferenças das artes me refiro quando falo em meios de imitação [...]. Como aqueles que imitam pessoas em ação, estas são necessariamente ou boas ou más (pois os caracteres quase sempre se reduzem apenas a esses, baseando-se no vício ou na virtude a distinção do caráter), isto é, ou melhores do que somos ou piores, ou então tais e quais [...]. (ARISTÓTELES, 1995, p. 20).

Apesar de Aristóteles ter sido um discípulo das teses platônicas, temos, em suas formulações, um ideal que muito se assemelha ao drama, difundido durante séculos e que se interessa em espelhar uma sociedade com suas mazelas e suas dádivas, mesmo que tal arte seja ficcional, pois:

> Mesmo reconhecendo a herança de uma conceituação e de um vocabulário recorrente de A República, não subsiste, em Aristóteles, o menosprezo platônico pelo ato de imitar. Tragédia e epopeia continuam sendo a imitação não de homens, mas de vidas e ações; o que muda é a diferenciação entre vida real e sua (falsa) versão ficcional. Vida e arte, longe de construírem pólos opostos, constituem fatores interativos, em cujas relações Aristóteles situa a atividade poética. (NUÑEZ, 1996, p. 26).

Assim, observa-se que a ligação do mundo real com mundo fictício leva a uma "sublimação de atitudes" e "reprodução de atitudes" nos subgêneros dramáticos, como explica Alberto Pimenta em seu ensaio "Tragédia e Comédia – conceitos e realizações":

> Pode dizer-se que também a Comédia se tece com elementos interiores, espiritualmente válidos, mas fá-lo aplicando-lhes um domínio formal determinante, isto é, tece-os pela aparência significativa, momento exterior de uma essência discutível. A Comédia não procura eternizar em si o cerne do conflito, mas reproduzi-lo em alheamento – o conflito é que, em circunstâncias idênticas, pode repetir-se e eternizar o quadrado artístico que o reproduziu [...]. A Tragédia, debruçando-se até ao fundo, alarga o conflito por dentro e expõe-lhe a pele mais íntima em símbolo a pedir atenção eterna. Claro que para um conflito contribuem momentos ajustados [...]. Reproduzindo, a Comédia deduz; sublimando, a Tragédia induz. (PIMENTA, 1959, p. 2).

Na concepção do estudioso, comédia e tragédia, apesar de difundirem uma ideia antagônica de recepção (risível e funesto), levam a um mesmo estado de autoavaliação do que fomos, somos e seremos – já que os textos que aqui servem de suporte datam da Antiguidade Clássica e se fazem atuais, por conta das abordagens verossímeis.

Os caracteres de tragicidade e comicidade

Reconhecendo o papel do drama, como espelho social e berço da identidade de uma nação, é comum atribuir à composição dramática de uma determinada época e, principalmente à criação do espetáculo, bem como à receptividade do público, a ideia de que as peças teatrais, para surtirem o efeito desejado na plateia, bem como no mero leitor do texto, devem refletir o gosto de uma sociedade em seu respectivo tempo e espaço. Vejamos:

> Entre os textos teatrais de qualquer época, os que são levados à cena, são os que refletem, por certo, a escolha da sociedade que os cerca, seus gostos e costumes, se não pelo que está sendo representado, pela própria opção das plateias em assistir à apresentação de tais ou quais peças [...]. Poder-se-ia mesmo afirmar que, mais do que qualquer outra forma artística, o teatro está sempre absolutamente integrado a seu tempo, à sociedade que reflete, sendo uma das representações mais indicativas da cultura de um povo. Consideramos, portanto, o teatro como a forma artística da identidade cultural por excelência: um retrato, um espelho onde se reflete e por onde se pode conhecer a sociedade que lhe serviu de berço ou mesmo, tão somente, de plateia. (BRAGA, 1988, p. 9).

Em suas considerações, Braga (1988), estudiosa do teatro, atesta que podemos assinalar, como motivo da popularidade e aceitabilidade de tais peças, em contrapartida ao desconhecimento de outras não menos importantes, justamente a visualização, por parte do público, do reflexo social demonstrado, sob o ponto de vista até mesmo comportamental, pois nelas se faz perceptível certo tom de escárnio – a comicidade, tão discutida nas considerações bergsonianas, como sendo o riso um dos produtos da receptividade de farsas, comédias, onde o público ria de si e de seus contemporâneos. Bergson explica, através das diferentes sensações, a provocação do risível:

> Há estados d'alma, dizíamos, que nos comovem tão logo os conhecemos, alegrias e tristezas com as quais simpatizamos, paixões e vícios que provocam surpresa dolorosa, terror ou piedade naqueles que os contemplem, por fim sentimentos que se expandem de alma em alma por meio de ressonâncias sentimentais. Tudo isso diz respeito ao essencial da vida. Tudo isso é sério, às vezes trágico mesmo. Quando a pessoa do próximo deixa de nos comover, só ai pode começar a comédia. E começa com o que se poderia chamar de enrijecimento para a vida social. É cômica a personagem que segue automaticamente seu caminho sem se preocupar em entrar em contato com os outros. O riso estará lá para corrigir sua distração e para tirá-la de seu sonho. (BERGSON, 2004, p. 100-101)

Para Aristóteles, a essência dessa comicidade como que é pertinente à "mímese inferior", como sendo as ações fruto da imitação (pelas personagens) do homem comum, ignóbil (sem nobreza) e de suas problemáticas. Contudo, esse riso provocado não deve ser compreendido como o fruto de uma descontração banal, mas, principalmente, estimular o influxo moralizante, no sentido de correção da realidade concreta. Quanto a isso, ratifica D'Onofrio:

> Embora não pareça, arte cômica dificilmente tem por escopo a mera diversão. No Barroco Italiano, a comédia recebeu um lema que ainda hoje tem seu valor: *castigat ridendo mores* (-corrige os costumes mediante o ridículo) [...] Como toda arte autêntica, a comédia deve apresentar o racional e o justo, em oposição vitoriosa contra todos os inconvenientes e contra tudo o que há de insensato na realidade existencial. (D'ONOFRIO, 2003, p. 163).

Tal estratagema, em prol da comicidade e da reflexão, propõe-se a apontar as falhas estruturais e circunstanciais da sociedade, ridicularizando todas as mazelas com que o homem é obrigado a conviver, mas no sentido de superação das deficiências individuais e sociais.

A Tragédia

Quanto a sua etimologia, tragédia provém do grego "tragoidía" ("tragos" = bode e "oidé" = canto), relacionando-se ao canto ao bode, sendo, pois, uma manifestação ao deus Dionísio que, para fugir da perseguição da deusa Hera, adquiria a forma desse animal. Em alusão a essa transformação mitológica, durante os rituais em homenagem a esse deus, bodes eram sacrificados. Por despertar no público o terror e a piedade, a tragédia era considerada, para os autores clássicos, como o mais nobre dos gêneros literários.

Do ponto de vista estrutural, os textos trágicos eram compostos em cinco Atos e, do ponto de vista da encenação, além dos Atores – apenas homens, visto que as mulheres não eram consideradas cidadãs – intervinha o Coro, que representava, em suas intercalações características, o bom senso, a harmonia e a moderação, em vista da exaltação presente nas falas dos protagonistas.

Na tragédia, tudo é concebido como fruto do Destino. Logo, o sofrimento é encarado como parte inerente à vida. Desse modo, a mitologia grega serve, em muitos casos, como alicerce para a construção das tramas. Um dos casos mais ilustrativos seria "Édipo Rei" de Sófocles, visto que, em seu destino, estavam duas situações que aguçam os sentimentos catárticos: um filho casar-se como a própria mãe e matar o próprio pai (parricídio).

Dos tragediógrafos desse contexto, destacam-se Ésquilo, Sófocles e Eurípedes; porém, quantitativamente, os registros historiográficos contabilizam 150 autores trágicos. Sabe-se que muitas, cerca de 300 peças, foram escritas por esses principais dramaturgos antigos, mas apenas 10% foram preservadas, isso devendo-se aos resgates arqueológicos.

Principais dramaturgos:

ÉSQUILO (cerca de 525 a.C. a 456 a.C.):

"Os Persas", "Sete contra Tebas", "As Suplicantes", "Prometeu Acorrentado", "Agamêmnon", "Coéforas" e "Eumênides".

SÓFOCLES (496 a.C. a 406 .a.C.):
Trilogia "Édipo Rei", "Édipo em Colono" e "Antígona".

EURÍPIDES (485 a.C. a 406 a.C.):
"Medéia", "As Bacantes", "Heracles", "Electra", "Ifigênia em Áulis" e "Orestes".

A Comédia

A Comédia Antiga

Etimologicamente, a origem da palavra comédia provém do grego "komoidía" = "komos", que remete ao sentido de procissão, posto que, na Grécia, havia procissões

denominadas "Komoi", quando/onde os jovens saíam às ruas, em honra à natureza e à fertilidade, atributos relacionados às festas dionisíacas, assim como na tragédia. Introduzida 50 anos após a tragédia, a comédia antiga objetivava a crítica política, sobretudo a exposição dos problemas da *polis*.

Um fato curioso era o menosprezo a esse subgênero, pois havia contrastes bem demarcados: a comédia era considerada um gênero literário menor. Enquanto o júri que apreciava a tragédia era nobre, o da comédia era formado por pessoas do povo, escolhidas aleatoriamente, na plateia. Também, do ponto de vista temático, a tragédia refletia a história de deuses e heróis; a comédia, por sua vez, abordava a vida dos homens comuns.

Nas comédias antigas havia alusões jocosas aos mortos, sátira a personalidades vivas, aos deuses... E o objetivo sempre foi moralizante e democrático. Com a Guerra do Peloponeso (404 a.C.), a democracia declinou e, em consequência, a comédia antiga perdeu espaço.

Principais dramaturgos:

ARISTÓFANES (447 a.C. a 385 a.C.)

"Lisístrata", "As Vespas", "As Nuvens" e "Assembleia de Mulheres".

A Comédia Nova

Historicamente, após a capitulação de Atenas frente à Esparta, surgiu a Comédia Nova – fim do século IV a.C. até o começo do século III a.C. – influenciando os autores romanos, como Plauto e Terêncio. As diferenças da Comédia Antiga para a Comédia Nova são percebidas nos caracteres cênicos: o coro deixa de ser fortemente atuante, desempenhando papéis meramente coreográficos, e o rechaço à política não se faz tão veemente (assim como todo tipo de sátira desenfreada); os focos temáticos passam a ser as relações humanas (intrigas amorosas, situações cotidianas etc), a sensibilidade e o realismo são fatores que evidenciam uma forte mudança nesses textos risíveis.

Principal dramaturgo:

MENANDRO (343 a.C. a 291 a.C.):

"O Misantropo".

Conclusão

Pelo que foi aqui brevemente abordado, pode-se dizer que a capacidade de imitar acompanhou e acompanha a individualidade e a coletividade, nas diversas manifestações artísticas e no drama, sobretudo, com uma forte ligação identitária expressa nos textos considerados cômicos e trágicos. Trata-se de um espelho social, mesmo com suas falhas, como bem atesta o dramaturgo Coelho Netto, para quem "toda a cultura de uma nação reflete-se no seu teatro, que não é só o lugar de onde se olha como também o mostruário onde se vê" (COELHO NETO, 1924).

Não obstante, no universo ficcional das tramas, a verossimilhança figura como a lógica dos espaços, das ações construídas, tanto para os espectadores (das peças), como para os leitores e analistas de tais textos. Percebe-se, claramente, que o envolvimento e direcionamento ao risível, ou ao grotesco, parte de um anseio moral e de uma tentativa de balanceamento

dos nossos valores, bem como das percepções no que concerne a tudo o que envolve nossas virtudes e atribulações vitais/cotidianas. De fato, a leitura de tais textos dramáticos e posterior análise provoca, em quem os recepciona, uma mudança íntima, levando esses indivíduos à experiência catártica, mimética, entre outros processos cognitivos.

Como dito, os textos que aqui serviram de respaldo para amostragem do que os configuraria como tais, fazem parte do universo grego, da Antiguidade Clássica, com sua roupagem mitológica inerente e que, mesmo com esses caracteres, ainda se fazem notar por um quesito importante: a atemporalidade dos temas expostos. Além disso, como objetivou o estudo, as reações causadas em nós, leitores, enquanto humanidade, favorecem visualizações dicotômicas: um suposto riso e um suposto pranto.

Referências

ARISTÓTELES, 384-322 A. C. A poética clássica/ Aristóteles, Horácio, Longino; Introd. Roberto de Oliveira Brandão; trad. dir. do grego e do latim por Jaime Bruna. – 6. ed.— São Paulo: Cultrix, 1995.

BELTRÃO, Eliana Lúcia S.; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo em gêneros. Língua Portuguesa. Módulo 2: a vida em cena. 9. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2013. p. 55.

BERGSON, Henri. O riso: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRAGA, Claudia. Em busca da brasilidade: teatro brasileiro na Primeira Republica. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

COELHO NETO, Henrique Maximiano. Cidadania na visão humanística de Coelho Neto. / Henrique Maximiano Coelho Neto. Organização de Eulálio Leandro. – Imperatriz, MA: Ética, 2007.

COSTA, Iná Camargo. Sinta o drama. Petrópolis: Vozes, 1998.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, Jussara Gomes da Silva de. Sobre a teoria dos gêneros dramáticos, segundo Diderot, e sua aproximação da Poética de Aristóteles. 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp. Vol. 4, nº 2. UNESP: 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raymundo. Teatro I. Biblioteca educação é cultura. vol. 6. Rio de Janeiro: MEC-Fename /Bloch, 1980.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. A poética Clássica. In: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 127: 13/66, out. - dez., 1996.

PIMENTA, Alberto. Tragédia e Comédia – conceitos e realizações. Artes – Letras – Ciências – Suplemento n.º 261 do "Litoral". Ano I, n.º 2. Ensaio disponível em:<<http://www.prof2000.pt/users/avcultur/companha/Pg002010.htm>> Acesso em: 09 de julho de 2016.

ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA INVESTIGAÇÃO COM SUJEITOS OUVINTES

Susana Menezes Araujo[1]

Resumo: As línguas são o meio de comunicação mais utilizado pelo ser humano no processo de interação. Todas elas possuem em sua estrutura elementos icônicos e arbitrários que dizem respeito à relação existente entre significante e significado. Em virtude disso, decidiu-se realizar este trabalho com o objetivo de investigar a natureza das propriedades iconicidade e arbitrariedade dos sinais da Libras e a influência das mesmas para a significação dos sinais. Utilizou-se como referencial teórico, entre outros, os trabalhos de Quadros e Karnopp (2004), Frydrych (2013), que realizam estudos sobre as línguas de sinais. Para a concretização do mesmo, aplicaram-se questionários a sujeitos ouvintes, de ambos os sexos, com faixas etárias entre 14 e 20 anos, estudantes do ensino médio, residentes na cidade de Bacabal-MA, os quais não possuíam contato prévio com a Libras. A aplicação do questionário dividiu-se em dois momentos, em que, no primeiro, foram apresentadas imagens de sinais dicionarizados e, no segundo, vídeos sinalizados. Partiu-se da hipótese de que, ao verem os sinais sendo realizados no segundo momento, o número de acertos se elevaria. A partir da análise do *corpus*, observou-se que os elementos iconicidade e arbitrariedade influenciam no significado dado aos sinais por parte dos ouvintes. Foram apresentados 33 sinais a 32 ouvintes, dos quais 19 foram considerados icônicos e 14 arbitrários. Dos 19 sinais icônicos mostrados a eles, obteve-se o acerto do significado de 15 e apenas 4 erros por parte dos informantes. Dos 14 considerados arbitrários, obteve-se apenas 3 acertos, comprovando a existência da relação entre significante e significado entre os sinais icônicos e a inexistência dessa relação entre os sinais arbitrários. No que tange à hipótese de que o número de acertos se elevaria no segundo momento da aplicação do questionário, os resultados apontam o aumento de acertos em 15 sinais.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Iconicidade. Arbitrariedade.

Introdução

Uma das formas de linguagem mais utilizada pelo homem é a língua. Esta pode ser utilizada de acordo com a modalidade de percepção e produção que apresenta. Assim, existem as línguas que são produzidas na modalidade oral-auditiva (línguas orais) e as que são produzidas na modalidade visual-espacial (língua de sinais).

Todas as línguas naturais, sejam elas oralizadas ou sinalizadas, possuem em seu léxico palavras/sinais que carregam certo grau de iconicidade e de arbitrariedade, que dizem respeito à relação existente entre a forma e o significado das palavras ou sinais. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua em 24 de abril de 2002; é a língua natural dos sujeitos surdos brasileiros e é usada por eles no processo de comunicação com outros surdos ou com ouvintes. Ela é uma língua natural que apresenta em seu sistema sinais icônicos e arbitrários.

Reconhecendo a importância dos fatores iconicidade e arbitrariedade para a formulação dos significados dos sinais produzidos na referida língua, decidiu-se realizar este trabalho com o objetivo geral de investigar a natureza das propriedades iconicidade e arbitrariedade

[1] Graduada em Letras Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora substituta do Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda (CESBAC). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Linguística (FTED), em Língua Brasileira de Sinais (IBPEX-UNINTER). E-mail: susanamenezes.a@hotmail.com

dos sinais da Libras e a influência das mesmas para a significação dos sinais. Tendo como objetivos específicos: evidenciar na literatura sobre as línguas de sinais como a questão da relação iconicidade – arbitrariedade é constituída para diferentes línguas de sinais; efetuar experimentos contrastivos entre sinais icônicos e arbitrários sendo representados de forma estática (imagem dicionarizada) e na forma dinâmica (vídeos sinalizados); analisar a influência dos fenômenos da iconicidade e da arbitrariedade para a significação dos sinais da Libras por parte dos ouvintes.

Para isso, foram aplicados questionários a sujeitos ouvintes brasileiros, de ambos os sexos, com faixa etária entre 14 e 20 anos, estudantes do ensino médio, que nunca tiveram contato com a Libras. A coleta de dados dividiu-se em dois momentos: no primeiro aplicou-se um questionário com imagens dicionarizadas e pediu-se que os participantes escrevessem o significado que os sinais expressavam para eles. No segundo, apresentou-se um vídeo em que os sinais constantes no questionário estavam reproduzidos e pediu-se que os sujeitos escrevessem o significado que os sinais expressavam para eles. Subsequentemente procedeu-se à análise dos dados coletados.

Língua de sinais: um pouco de história

A história das línguas de sinais tem uma forte ligação com a história da educação dos surdos. Segundo Wilcox e Wilcox (2005), Charles Michel de l'Epeé, o abade de l'Epeé, ao visitar a residência de um paroquiano, percebeu duas filhas surdas deste sinalizando uma para a outra e percebeu que a língua sinalizada poderia ser utilizada na educação dos surdos, porém não entendeu que a ASLF (Antiga Língua de Sinais Francesa) era uma língua natural e completa.

Ainda de acordo com os autores, Thomas Hopkins Gallaudet reconheceu que os surdos americanos possuíam uma língua natural por meio da qual se comunicavam, porém, da mesma forma que l'Epeé, também não percebeu que se tratava de uma língua independente e gramatical.

Coube ao linguista William C. Stokoe a percepção de que a ASL (Língua de Sinais Americana) era uma língua natural complexa que possuía uma gramática própria que divergia da gramática da Língua Inglesa. Na década de 60, Stokoe foi convidado para ministrar aulas de inglês na Gallaudet University para alunos surdos. Começou a observar o uso da ASL por seus alunos e verificou que sua sinalização divergia da sinalização deles. Isso o fez entender que a referida língua possuía uma gramática própria e despertou-lhe o interesse em descobrir como a mesma se estruturava.

Segundo Frydrych (2013, p. 30):

> Primeiramente, ele busca o que seria, na língua de sinais, correspondente ao funcionamento fonético nas línguas orais; em segundo lugar, ele faz uma análise desse funcionamento bem como da estrutura correspondente ao nível fonêmico; finalmente, a partir da elaboração de uma lista de morfemas, considerando a estrutura morfêmica dos sinais ele delineia os procedimentos utilizados para a análise da morfologia e da sintaxe das línguas de sinais.

A partir dos seus estudos sobre a natureza linguística da ASL, Stokoe (1960) percebeu que da mesma maneira que as línguas sonoras são divisíveis e analisáveis em unidades menores (fonemas), as de sinais também poderiam ser. A essas unidades menores da ASL, ele chamou de quiremas (parâmetros) e verificou que são de três tipos: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M).

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 30):

> Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças [...]. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes.

Mais tarde, em 1978, Battison descreveu um quarto parâmetro como uma unidade distintiva própria das línguas de sinais: a orientação da palma das mãos. Em 1979, Klima e Bellugi incluíram na lista de parâmetros: o número de mãos. Na década de 80, Liddell e Johnson acrescentaram à lista dos parâmetros da ASL, as marcações não-manuais (expressões faciais, movimentos da cabeça, movimentos do torso).

No Brasil, as pesquisas linguísticas nas línguas de sinais iniciaram-se na década de 80. Em 1982, Brito inicia os estudos dessas línguas a partir da língua usada por integrantes de uma tribo de índios, inclusive os ouvintes, situada ao sul do Maranhão, os Urubu-Kaapor. Posteriormente dedicou-se à análise da estrutura da Libras chegando a propor uma gramática da língua de sinais.

Quadros e Karnopp realizaram na década de 90 estudos distintos que abordavam os aspectos da aquisição da língua de sinais. Em 2004 as autoras publicaram juntas o livro intitulado *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*, no qual descrevem e analisam a Libras explorando os níveis fonológico, morfológico e sintático da mesma.

O léxico da língua brasileira de sinais

Nas línguas de sinais existem algumas propriedades corporais que possuem consequências linguísticas. Estas propriedades se situam acima da cintura e contribuem para o carregamento de informações linguísticas num agrupamento de coarticulações que coocorrem de modo simultâneo.

Existem duas modalidades de línguas: as sinalizadas e as oralizadas. O que distingue uma língua da outra são os canais de comunicação utilizados pelos usuários. As sinalizadas utilizam a visão e o espaço, enquanto as oralizadas utilizam o canal oral-auditivo para a sua realização. No Brasil, temos as duas modalidades de línguas citadas. A primeira é utilizada pelos sujeitos surdos e a segunda pelos sujeitos ouvintes.

Nas línguas que se apresentam na modalidade gestual-visual-espacial, as mãos humanas são utilizadas com intentos linguísticos, ou seja, assumem a mesma função que os sons exercem nas línguas de modalidade oral-auditiva. A combinação dos elementos linguísticos de ambas as línguas geram uma infinidade de sentenças capazes de expressar conceitos concretos e também abstratos.

A Libras é uma língua com estrutura autônoma e com todos os requisitos para ser uma língua. Possui a mesma capacidade de expressão que a Língua Portuguesa. Possui como as línguas oralizadas uma estrutura gramatical própria, de caráter gestual-visual, em que os sinais simbolizam as palavras.

De acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Por ser uma língua natural, a Libras está constantemente sofrendo transformações. Novos sinais surgem, outros desaparecem, gírias são criadas, etc. Essa língua não possui em seu léxico elementos como interjeições, conjunções, preposições, artigos, desinências de gênero e de número. Porém, a falta desses recursos gramaticais não empobrece em nada o

léxico dessa língua porque, embora não existam, os usuários dela preenchem esses espaços com outros elementos da língua para que a comunicação possa se efetivar.

Iconicidade

Segundo o dicionário Houaiss (2007, *apud* SILVA, 2009, p. 68), iconicidade é "a propriedade que tem o signo icônico de representar por semelhança o mundo real (quanto maior o grau de iconicidade de um signo, menor o seu grau de abstração ou esquematização)". A relação icônica entre forma e significado traz a ideia de que há uma motivação entre ambos, ou seja, as palavras e os sinais carregam uma relação representacional e/ou simbólica de seus referentes.

Saussure, no *Curso de Linguística Geral* (2006, p. 82), assevera que "o símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário, ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre significante e significado". A partir da informação dada por Saussure, percebe-se que nem todas as palavras ou sinais apresentam uma relação completamente arbitrária com seu referente. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.32):

> A iconicidade reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida. Assim, mesmo não se conhecendo bem uma língua, há uma motivação do signo com relação ao referente.

Por serem as línguas de sinais, línguas que se apresentam na modalidade gestual-visual-espacial, modalidade esta em que se utilizam basicamente as mãos para a produção de sinais em espaços determinados e a visão para a percepção dos mesmos, é mais comum observar-se a iconicidade neste tipo de língua do que nas línguas de modalidade oral-auditiva, em que as palavras são produzidas por meio de sons e percebidas através da audição.

Porém, nas línguas de sinais, essa iconicidade se perde na comunicação em tempo real em virtude da simultaneidade dessas línguas. Os parâmetros das línguas de sinais, que são o equivalente aos fonemas das línguas orais, acontecem todos ao mesmo tempo, logo, perceber-se a iconicidade de uma palavra nem sempre é possível de imediato, embora ela exista. Frydrich (2013, p. 70) resume a noção de iconicidade em três pontos principais:

> 1) parece ser consenso que a iconicidade faz parte, integra, de alguma forma o sistema das línguas de sinais; 2) o caráter icônico das línguas de sinais está ligado à representação, a um referente no mundo e 3) a iconicidade é um aspecto que se manifesta em diversas gradações nas diferentes línguas de sinais.

Silva (2009, p. 68), considera que "grande parte do léxico da Libras é prenhe de iconicidade, já que estabelecem uma relação de figuratividade no momento em que as mãos se articulam, criando sinais e produzindo significado". Porém, cabe ressaltar que, embora seja mais comum a manifestação icônica nas línguas de sinais, isto não constitui uma regra. A iconicidade, assim como a arbitrariedade, são próprias das línguas de sinais.

Arbitrariedade

As palavras, assim como os sinais, podem apresentar uma relação arbitrária com seu referente. As palavras e sinais que apresentam uma relação arbitrária com seu referente são aqueles que não revelam nenhuma aparência do mesmo. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 26), "as palavras e os sinais apresentam uma conexão arbitrária entre forma e significado, visto que, dada a forma, é impossível prever o significado, e dado o significado, é impossível prever a forma". Isso significa dizer que não há nenhuma motivação ou conexão

entre forma e significado, é algo convencional.

Ainda de acordo com as autoras, a arbitrariedade na língua não se limita à ligação entre forma e significado, "aplica-se também, consideravelmente, à grande parte da estrutura gramatical das línguas, na medida em que estas diferem gramaticalmente umas das outras. Se assim não fosse, seria muito mais fácil aprender uma língua estrangeira do que realmente é" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 26).

Nas línguas oralizadas, o signo linguístico une um significante a um significado, ou seja, uma imagem acústica a um conceito. Também nas línguas sinalizadas o signo linguístico irá unir um significante a um significado, ou seja, uma forma a um sentido, onde, nem sempre, haverá uma relação de motivação representacional entre esses elementos, como se percebe no trecho a seguir:

> Sinais arbitrários – são aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam. Uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. Durante muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isso não é verdade, pois em línguas de sinais tais conceitos também podem ser representados, em toda sua complexidade (STROBEL; FERNANDES, 1998 *apud* FRYDRICH, 2013, p. 66).

Metodologia

Este estudo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa e caráter descritivo pautada em análise bibliográfica e em dados coletados em campo. Dividiu-se em três partes, sendo a primeira, o estudo bibliográfico que serviu de embasamento teórico para a mesma. A segunda compreendeu a aplicação de questionários. Esta parte da pesquisa, por sua vez, apresentou dois momentos, a saber: no primeiro foram entregues questionários com imagens de sinais da Libras e pediu-se que os participantes escrevessem o significado que os sinais expressavam para eles, posteriormente apresentou-se um vídeo em que os sinais constantes no questionário estavam sinalizados e pediu-se que novamente os informantes escrevessem o significado expressado pelos sinais. O intuito foi observar a influência dos fatores iconicidade e arbitrariedade para a significação dada pelos informantes aos sinais constantes no questionário. E a terceira trata da análise dos dados coletados.

Para a realização da pesquisa, utilizaram-se sujeitos ouvintes, utentes da Língua Portuguesa, dos sexos masculino e feminino, alunos de 1ª a 3ª séries do ensino médio, do turno vespertino de uma escola da rede estadual situada na cidade de Bacabal-MA, com faixas etárias entre 14 e 20 anos, que nunca tiveram contato com a Libras. Optou-se por realizar a pesquisa com sujeitos ouvintes desconhecedores da Libras, por entender que, quem pode, também, evidenciar uma possível iconicidade ou arbitrariedade na língua do outro são aqueles que não conhecem a língua. Assim sendo, não seria interessante trabalhar com pessoas que conhecessem a Libras.

Na pesquisa, decidiu-se trabalhar com imagens estáticas e dinâmicas para contrapor os resultados. A escolha dessa metodologia deve-se ao fato de partir-se da hipótese de que, ao verem os sinais sendo realizados no segundo momento da pesquisa, a visualização dos parâmetros em ação contribuiriam para a significação exata dos sinais constantes no questionário.

Foram aplicados questionários que continham 33 sinais a 32 ouvintes. Para classificar um sinal como icônico ou arbitrário é necessário que se interaja com ele, com sua construção carregada de sentidos, que se observem seus detalhes, sua estrutura. Assim sendo, destaca-se que, nesta pesquisa, os sinais foram classificados em icônicos ou arbitrários de acordo com a percepção da pesquisadora.

Análise e discussão dos dados

Os sinais selecionados para a pesquisa diferenciam-se por sua estrutura, podendo ser icônicos ou arbitrários. Os que compõem o grupo dos icônicos apresentam em suas estruturas elementos que representam os objetos, ações ou remetem aos significados dos referentes, já os que compõem o grupo dos arbitrários não apresentam em suas formas nenhuma relação de representação dos seus referentes, são imotivados.

Para melhor visualização, a amostra dos resultados será representada por meio de quadros, seguida de discussões sobre os dados obtidos. O quadro abaixo apresenta a amostra dos sinais considerados icônicos, dispostos por ordem de acertos de significados.

Quadro 01 – Amostra dos sinais icônicos

SINAIS ICÔNICOS	RESULTADOS 1° momento	RESULTADOS 2° momento
Pular	13	23
Bicicleta	6	20
Jacaré	12	14
Mesa	6	11
Máquina de escrever	4	11
Triste	2	10
Árvore	6	7
Livro	2	7
Bandeira	0	7
Caneta	0	5
Mamar	0	3
Ajoelhar	2	2
Elefante	0	1
Helicóptero	0	1
Cadeira	1	0
Besouro	0	0
Fogo	0	0
Melancia	0	0
Pipoca	0	0

Fonte: Produção da autora (2015)

Com base nesse quadro, evidencia-se que o fator iconicidade é um elemento relevante para a significação dos sinais por parte dos ouvintes desconhecedores da Libras, pois dos 19 sinais considerados icônicos, obteve-se o acerto do significado de 15 sinais, como mostra o quadro acima.

As imagens estáticas nem sempre possibilitam aos indivíduos que desconhecem as línguas de sinais, perceberem a relação de motivação icônica entre significante e significado nos sinais pertencentes a esses tipos de línguas, foi o que aconteceu com os sinais "bandeira", "caneta", "mamar", "elefante", "helicóptero", "besouro", "fogo", "melancia" e "pipoca", como é possível verificar no quadro 01.

O sinal "pular" foi o que ocasionou o maior número de acertos, tanto no primeiro momento da pesquisa, quanto no segundo. Observa-se neste sinal que a articulação das unidades que compõem a substância do gesto que o simboliza permite ao indivíduo, até mesmo àquele que desconhece a língua de sinais, uma representação de traços semânticos do referente, reproduzidos, no sinal em questão, pelos dedos indicador e médio. O movimento realizado pelos dedos quando a mão se movimenta para cima e os mesmos se dobram e depois voltam a se apoiar na mão não-dominante que serve como apoio, permite ao observador visualizar a imagem de uma pessoa pulando, o que evidencia a transparência da relação icônica entre o significante e o significado.

A representação icônica de traços semânticos do referente acontece com os sinais "jacaré" e "mesa" o que, consequentemente, contribui para a significação dos mesmos. No primeiro, a configuração das mãos e o movimento realizado por elas simulam o movimento de abrir e fechar a boca realizado pelo réptil e, no segundo, a forma do sinal representa a aparência do móvel quando as duas mãos com configuração em B, unidas pelas laterais dos indicadores se afastam simultaneamente para as laterais e em seguida para baixo.

Silva (2009) considera a forma dos objetos e o movimento realizado ao utilizá-los, como um conjunto de significantes, que servem como construtores da representação lexical de alguns sinais da Libras. Nos sinais "pular", "bicicleta" e "máquina de escrever", os sujeitos envolvidos na pesquisa perceberam claramente nas formas dos sinais a representação do movimento realizado por uma pessoa quando pula, pedala uma bicicleta ou datilografa, o que ocasionou um número significativo de acertos dos significados dos mesmos.

Como se pode observar no quadro 01, apenas 4 dos sinais considerados icônicos, não tiveram seus significados acertados: besouro, fogo, melancia e pipoca. A relação entre representante e representado não foi percebida pelos partícipes da pesquisa. Para Silva (2009, p. 97), "um sinal constituído iconicamente não é garantia de ser claramente decifrado por qualquer pessoa, como alguém que desconhece a Língua de Sinais". Foi o que aconteceu com este grupo de sinais, em que a iconicidade dos sinais não foi reconhecida pelos ouvintes.

A iconicidade proporciona uma ligação entre forma e significado, porém, nem sempre ela é reconhecida automaticamente. O sinal de "fogo" espelha em sua forma algumas características do seu referente. Os movimentos realizados pelos dedos e mãos remetem às chamas produzidas pelo fogo. Apesar desse traço do referente estar presente no sinal, não se obteve acertos em nenhum dos momentos da pesquisa. Todavia, cabe aqui ressaltar que, embora não se tenha obtido acertos, alguns informantes atribuíram ao sinal em questão, significados que fazem parte do mesmo campo semântico que ele. Neste ensejo, por campo semântico entende-se "expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam, linguisticamente, por meio de uma rede de associações e interligações de sentido" (HENRIQUES, 2011, p. 78). Assim, no primeiro momento, um informante atribuiu o significado "evaporar" ao mesmo. Já no segundo, obteve-se também os significados "ferver", "se queimar" e "quente". Percebe-se que apesar do fator iconicidade não ter sido preponderante para o significado exato do sinal, ele foi captado por esses indivíduos que imputaram significados pertencentes ao mesmo campo semântico.

Verificou-se que um grupo específico de sinais teve seus significados melhor interpretados pelos participantes da pesquisa como "pular", "bicicleta", "jacaré", "mesa", "máquina de escrever", "árvore", "triste", "livro" e "bandeira". Isso se deve ao fato de que, nas línguas de sinais, as mãos dos sinalizadores são produtoras de sentido e que, ao produzirem os sinais, constroem significados, pois nessas línguas o objeto é representado pelas mãos do enunciador/sinalizador.

A diferença entre as imagens dinâmicas e estáticas para um mesmo sinal pode ser vista nos sinais "bandeira", "caneta", "elefante", "helicóptero", "mamar", em que não ouve, no primeiro momento da aplicação do questionário, acertos por parte dos ouvintes, porém,

no segundo momento, a iconicidade desses sinais foi percebida e seus significados acertados.

A importância de contrapor imagens estáticas às imagens dinâmicas evidencia-se nos resultados obtidos, pois dos 19 sinais pertencentes ao grupo dos sinais icônicos, os resultados apontam um aumento no número de acertos dos significados de 13 deles no segundo momento da pesquisa.

Importante salientar que considerar um sinal como icônico ou não é algo muito subjetivo, já que, nem sempre, as relações de motivação icônica são percebidas da mesma forma por diferentes indivíduos, ou seja, o que é icônico para um indivíduo pode não ser para outro.

O quadro abaixo apresenta a amostra dos sinais considerados arbitrários, também dispostos por ordem de acertos de significados.

Quadro 02 – Amostra dos sinais arbitrários

SINAIS ARBITRÁRIOS	RESULTADOS 1° momento	RESULTADOS 2° momento
Aprender	1	1
Computador	0	1
Magro	0	1
Adolescente	0	0
Amanhã	0	0
Azul	0	0
Banco	0	0
Banheiro	0	0
Brincar	0	0
Família	0	0
Mulher	0	0
Professor	0	0
Queijo	0	0
Trabalhar	0	0

Fonte: Produção da autora (2015)

Falar sobre arbitrariedade remete às ideias de Saussure, para quem "[...] o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade" (SAUSSURE, 2006, p. 83, grifo do autor). Com base nesse conceito, a partir da análise dos dados, observou-se que o fator arbitrariedade não é um elemento relevante para a significação dos sinais.

A não existência de um laço natural entre o significante e os dados da realidade, como afirma Saussure (2006), comprova-se nos resultados obtidos, pois, dos 14 sinais considerados arbitrários, obteve-se o significado exato de apenas 3 sinais: aprender, computador e magro. Observou-se que, apesar de não haver, nesses sinais, relação entre a estrutura linguística e o significado acionado por ela, foram acertados seus significados, mas por um número pequeno de indivíduos.

A diferença entre as imagens dinâmicas e estáticas para um mesmo sinal pode ser vista nos sinais "computador" e "magro". A atribuição correta ao significado do sinal "computador" pode dar-se em função do parâmetro movimento. Ao atentar para esse parâmetro, percebe-se que o mesmo remete ao movimento que aparece nos monitores quando a máquina

está processando informações, o que pode ser considerada uma motivação indireta, o que torna o sinal não completamente arbitrário. Quanto ao sinal "magro", faz parte da constituição deste sinal, a marcação não-manual "expressão facial" que auxilia na forma do mesmo. Considera-se que esse parâmetro a mais pode ter contribuído para a precisa significação do sinal em questão.

O sinal "aprender" teve o significado acertado nos dois momentos da pesquisa. Embora não se possa afirmar com convicção, acredita-se que o acerto do significado do referido sinal deve-se ao fato dele ser articulado na proximidade da cabeça, lugar onde se localiza o órgão responsável pela ação de aprender.

No grupo dos sinais arbitrários, os informantes não conseguiram atribuir o significado exato de 11 sinais: adolescente, amanhã, azul, banco, banheiro, brincar, família, mulher, professor, queijo e trabalhar. Isso significa que a relação arbitrária entre a forma e o significado dos sinais pertencentes a esse grupo foi preponderante para a inexatidão dos significados.

De acordo com Mussalim (2008, p. 42, grifos da autora):

> No que diz respeito à arbitrariedade do *signo*, pode-se dizer que ela se expressa pela seguinte formulação: o laço que une o *significante* ao *significado* é arbitrário, no sentido de imotivado, isto é, no sentido de não haver nenhum tipo de relação intrínseca de causalidade necessária entre o *significante* e o *significado*.

A inexistência da relação intrínseca entre significante e significado como fala Mussalim (2008), pode ser percebida nos 11 sinais cujos significados não foram atingidos pelos participantes da pesquisa; dentre eles podemos citar o sinal "azul". O sinal apresenta em sua estrutura três letras existentes na palavra da Língua Portuguesa simbolizada por ele. Percebe-se que, apesar da existência desses elementos na formação do sinal, os mesmos não demonstram uma relação intrínseca com o referente representado por ele.

Conclusão

Sabe-se que a língua é uma invenção humana que se realiza por meio de elementos arbitrários e icônicos, apreendidos naturalmente por seus usuários nas situações de interações cotidianas sem que os mesmos se apercebam deles.

Em razão disso, decidiu-se realizar uma pesquisa com sujeitos ouvintes, que nunca tiveram contato com a Libras. O objetivo foi investigar a natureza das propriedades iconicidade e arbitrariedade dos sinais da Libras e a influência desses elementos na conceituação dos sinais da língua em questão por parte dos ouvintes. Para verificar tal influência, aplicaram-se questionários em dois momentos. A divisão em dois momentos deve-se ao fato de partir-se da hipótese de que ao visualizarem os sinais sendo realizados no segundo momento, o número de acertos aumentaria. Considerou-se importante essa divisão por acreditar-se que a visualização dos parâmetros em ação auxiliaria na interpretação dos sinais pelos participantes.

Foram apresentados 33 sinais a 32 ouvintes, dos quais 19 foram considerados icônicos e 14 arbitrários. Os resultados comprovam que, de fato, os fatores da iconicidade e da arbitrariedade influenciam no significado dado aos sinais por parte dos ouvintes que desconhecem a língua de sinais, pois, dos 19 sinais considerados icônicos, foram acertados os significados de 15. Isso significa que o fator iconicidade exerceu influência na significação dos sinais por parte dos ouvintes, evidenciando assim, a existência da relação entre significante e significado entre os sinais icônicos.

Dos 14 sinais considerados arbitrários, foram acertados os significados de apenas 3 por parte dos informantes partícipes da pesquisa, a maioria deles não conseguiu dar o significado exato dos sinais, o correspondente a 11 sinais. Isso comprova que a inexistência de uma

relação de motivação entre forma e sentido entre os sinais arbitrários é um fator relevante para a não significação exata dos mesmos.

Observou-se que a visualização das imagens estáticas no primeiro momento da aplicação do questionário não foi suficiente para a correta significação dos sinais. Porém, no segundo momento, a visualização dos parâmetros acontecendo simultaneamente através das imagens dinâmicas, foi relevante para a significação dos mesmos. Notou-se que para o entendimento dos sinais em línguas sinalizadas por parte de principiantes, é necessário que os mesmos vejam os sinais acontecendo, pois é no momento da produção que as relações entre forma e sentido são percebidas.

No que tange à hipótese de que o número de acertos se elevaria no segundo momento da aplicação do questionário, os resultados apontam o aumento de acertos em 15 sinais.

Referências

BRANDÃO, Flávia. Dicionário ilustrado de libras. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 24 abr. 2002. p.23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10436.htm>. Acesso: 25 fev., 2015.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sob a ótica saussuriana. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MUSSALIM, Fernanda. Linguística I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Gleice Lane de Araujo. Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo do sujeito surdo. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Tradução Tarcísio de Arantes Leite. Editora Arara Azul, 2005.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E O SEU PAPEL NA SALA DE AULA

Arlandia Oliveira dos Santos[1]
Débora Thalita Santos Pereira[2]
Manuela Maria Cyrino Viana[3]

Resumo: Artigo que versa sobre o Intérprete da Língua Brasileira de Sinais com base em Eco (2007), Quadros (2004) e Santos (2012), descreve a trajetória do intérprete evidenciando sua validação na lei, mas enfocando sua importância dentro da sala de aula, assim como, a relação que deve existir no "tripé": professor, intérprete educacional (aquele que atua na área da educação) e aluno. Segundo os conceitos de Eco (2007), baseados em Jakobson, não há equivalência perfeita entre as línguas, ficando a cargo do tradutor/intérprete encontrar o melhor caminho para que a transposição semântica de uma língua para outra, se aproxime ao máximo da mensagem original. Realizar essa atividade requer uma série de pré-requisitos, dedicação, qualificação especializada, comprometimento e ética, tanto com o locutor quanto com o interlocutor. Quando essa relação não é de todo harmoniosa e limitada, as consequências são negativas para todos que a compõe: o aluno surdo será privado de um direito reconhecido por lei, uma educação adequada durante toda a vida estudantil; o professor ao transferir a total responsabilidade do aluno surdo para o intérprete perde sua autoridade e reconhecimento, por parte do aluno; e o intérprete acabará atuando em uma área que não possui formação específica, sobrecarregando-se e extirpando qualquer chance de realizar um trabalho eficaz. Quadros (2004) considera os últimos índices que comprovam o aumento da comunidade surda no Brasil e a obrigatoriedade destes nas escolas, como um sinal relevante para que o intérprete educacional permaneça dentro da sala de aula, assegurando a presença dos alunos surdos no ambiente escolar. Por sua vital importância em ser ponte de acesso para que haja uma comunicação efetiva e uma inclusão verdadeira, faz-se necessário explorar esse assunto e fomentar a pesquisa nessa área.

Palavras-chave: Intérprete. Aluno surdo. Sala de aula.

Introdução

A Língua de Sinais (LS) além de uma linguagem é também produto social caracterizador da comunidade surda, mesmo apresentando diferenças e propriedades específicas, possui semelhanças que a identifica como língua e não apenas como linguagem (QUADROS, 2013, p. 60). Em outras palavras, cada comunidade surda possui sua língua específica, sendo a do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) que apresenta variações regionais.

Dentro dessas comunidades, segundo os surdos, não há isolamento social. Porém, ocorre em relação à comunidade ouvinte, quando a transposição semântica entre as línguas, processo conhecido como tradução e/ interpretação, acontece de maneira não efetiva. Para Gadamer (1960 apud ECO, 2007, p. 272) "a condição do tradutor e do intérprete são substancialmente idênticas", mas Quadros (2004 p. 9) afirma que o processo de tradução envolve ao menos

1 Graduanda em Letras/Francês, 5° período, Universidade Federal do Maranhão. harlandia@live.com. Apresentadora.

2 Graduanda em Letras/Espanhol, 5° período, Universidade Federal do Maranhão. deborathalita2011@hotmail.com. Apresentadora.

3 Professora do Departamento de Letras e Mestranda em Letras, Universidade Federal do Maranhão. Orientadora. manubrviana@hotmail.com.

uma língua escrita, e o de interpretação, uma língua falada/ sinalizada[4].

Transpor as barreiras comunicacionais entre essas duas comunidades é uma necessidade que perdura na sociedade. Conforme a Lei nº 12.319, o intérprete da Língua Brasileira de Sinais é o profissional encarregado para realizar essa interpretação/tradução de acordo com alguns pré-requisitos, pois encontrar a equivalência na diferença exige reflexão e uma seleção cuidadosa.

Este artigo versa sobre quem é o intérprete da Libras a luz da legislação, pontuando seus princípios éticos e descrevendo sua trajetória na educação brasileira até o momento atual, mas destacando sua importância dentro da sala de aula no intuito de promover a permanência do aluno surdo na escola e, por conseguinte, seu crescimento profissional. Nosso objetivo é instigar a pesquisa nessa área como forma de ampliar a concepção acerca do trabalho do intérprete, mostrando que além de um profissional habilitado na inclusão de pessoas com deficiência, ele é o mediador do processo de ensino-aprendizagem que se relaciona com outros componentes na sala de aula, formando um tripé, contribuindo com a melhoria de qualidade e condições de igualdade para o aluno surdo.

O percurso do Intérprete na Lei

Para Santos (2012, p. 4) o intérprete é concebido como o ser que rompeu com diversas concepções no decorrer do tempo, desde a proibição do uso dos sinais em 1880, no Congresso de Milão na Itália, ao descaso da sociedade ao classificá-lo como "elemento desnecessário na educação", as lutas sociais por direitos. Mas, ao passo que a LS ganha reconhecimento como direito linguístico em cada país, o intérprete torna-se fundamental para a integralização do surdo na sociedade.

Em 24 de abril de 2002, o Presidente Fernando Henrique Cardoso assinou a primeira lei que viabiliza a Libras como a primeira língua para os surdos.

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
>
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.[4].

Após oito anos, em 1° de setembro de 2010, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi legalizada a profissão dos intérpretes de Libras, com a Lei nº 12.319, regulamentando tanto o tradutor, que trabalha transpondo do texto escrito para a LS, utilizando as terminologias necessárias; quanto o intérprete, que traduz de maneira simultânea ou consecutiva o discurso oral.

> Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
>
> Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.[5]

4 Durante o trabalho será utilizado o termo intérprete, mas vale ressaltar que esse profissional dentro da sala de aula atuará como intérprete e tradutor.

5 BRASIL, 2000. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – Presidência da República**. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm > Acessado em 27 de abril de 2016.

5 BRASIL, 2000. **Lei 10.098/00.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf > Acessado em 25 de abril de 2016.

A Lei 12.319 também ressalta que a formação desses profissionais, em nível médio, é responsabilidade dos cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e as credenciadas pelas Secretarias de Educação. Tais cursos podem ser oferecidos também por órgãos representantes das comunidades surdas como associações, desde que os certificados sejam reconhecidos pelas instituições citadas na lei. Além disso, o 5° artigo ressalva o exame anual de proficiência obrigatório e os avaliadores desse teste.

> Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.[6]

No 6° artigo são citadas as atribuições do intérprete de Libras no exercício de suas competências ao mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; ao interpretar as atividades pedagógicas e culturais nas instituições de ensino; ao atuar nos processos seletivos para instituições de ensino e concursos, como também nas repartições públicas e ao prestar serviços em depoimentos em juízo, nos órgãos administrativos ou policiais, integrando assim o direito a acessibilidade do surdo.

O 7° artigo explicita que exercer essa profissão exige o conhecimento das necessidades específicas do público alvo, uma rigorosa técnica dependente dos valores éticos envolvidos, do respeito livre de preconceitos a pessoa e a cultura surda, em especial ao transmitir e guardar informações e na postura adotada no momento da interpretação e/ tradução, sendo solidário e consciente do livre direito a expressão.

Quanto à formação do intérprete, é destacado na Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, com vigência de 48 meses:

> I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)
>
> II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.[7]

As referidas leis sistematizam a profissão de interpretar e traduzir em Libras, concedendo a esses profissionais as obrigações necessárias para atuar como tal e atender de maneira correta e válida o surdo, visando afirmar a inclusão na sociedade, não apenas de maneira taxativa, mas ativa e participativa.

Código de Ética do Intérprete

Ao profissional são estabelecidos valores morais que devem ser observados no exercício de sua função, para respaldar os que já atuam e também orientar aqueles que um dia virão a atuar no mercado de trabalho. Esses valores e parâmetros estão descritos em um acordo denominado Código de Ética. Quadros (2004, p. 31), descreve o código de ética do intérprete

6 BRASIL, 2010. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm > Acessado em 27 de abril de 2016.

7 BRASIL, 2015. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Presidência da República.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acessado em 25 de abril de 2016.

como o orientador de suas ações, ou seja, são princípios que servem como guia na relação com as partes envolvidas no processo de interpretação/tradução, pois há uma grande responsabilidade ao atuar com veracidade e fidelidade na transmissão da mensagem.

O código de ética do intérprete é uma adaptação do original americano *Interpreting for Deaf People* – 1965, por Ricardo Sander, que interpretou pela primeira vez em Libras o Hino Nacional Brasileiro. Sander apresentou essa tradução em 1992 no II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/Brasil, organizado pela FENEIS. Após uma adaptação dessa tradução, surgiu o Código de Ética dos Intérpretes do Brasil, componente oficial do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS). É composto por quatro capítulos que direcionam o profissional nos princípios fundamentais, nas relações com o contratante do serviço e com os colegas de trabalho e sua responsabilidade enquanto profissional.

Para mediar à comunicação, o intérprete deve ser ético, pois qualquer falha durante o processo pode acarretar a modificação da mensagem original, fazendo-a perder sua veracidade. Por isso, esse acordo estabelece a fidelidade obrigatória ao transmitir a mensagem e ao guardar informações sigilosas, mas também é necessária a neutralidade, exceto quando for requerida a opinião do intérprete. Além do reconhecimento de sua capacidade cognitiva ao aceitar propostas de trabalho, assim como dos diversos níveis da Libras e da Língua Portuguesa, mantendo o respeito e a integridade das línguas envolvidas, adequando-as ao nível de comunicação de cada pessoa (caso ocorra em ambientes legais, às autoridades devem estar cientes do nível de comunicação utilizado). Também deve ser humilde ao procurar assistência de outros intérpretes ou profissionais quando o trabalho requerer um conhecimento mais elevado.

No capítulo 1, 5° parágrafo, é apontado à obrigação de discrição no vestir para que não seja atraída atenção indevida no exercício da função e assim manter a dignidade da profissão. A discrição também deve estar presente no estabelecimento de limites para que não ultrapasse a sua responsabilidade e nem influencie o surdo a buscar decisões em seu favor. São inúmeras as situações que podem acontecer no cotidiano, mas cabe ao intérprete permanecer ético diante do acaso e refletir antes de agir.

No capítulo dois, é estabelecido que o intérprete pode dispor-se a aceitar trabalhos sem remuneração, e os que puderem pagar pelo trabalho realizado, o pagamento deve está de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

Ademais disso, é necessário que esse profissional se esforce ao máximo para reconhecer e assistir as necessidades do surdo. Para isso, o código destaca no último princípio a relação com os colegas profissionais, cujo objetivo é dividir conhecimentos e desenvolver novas capacidades expressivas e receptivas que contribuam com sua atuação.

Intérprete Educacional

O trabalho do intérprete de Libras na educação começou entre as décadas de 80 e 90, de forma voluntária, com os pais de surdos que iam à escola para ajudar a mediar à comunicação e também com voluntários que atuavam em atividades missionárias e confessionais. Mas logo foram substituídos, por não possuírem competência linguística e serem considerados "atrapalho" ou mais um indivíduo que assistia às aulas dos professores (SANTOS, 2012, p. 7).

Até meados de 1990 essa visão permanece, pois a educação no país era bastante integralista e a contratação de mais um profissional para a educação, causaria um grande rombo nos cofres públicos. Porém, na mesma década, os surdos passaram a frequentar cursos universitários e os movimentos de associações de intérpretes de Libras no Brasil, surgiram com força total, reivindicando espaço e respeito na sociedade.

Nas regiões brasileiras, a educação dos surdos, mediadas por esse profissional, ocorreu

de forma diferente, como no Centro-Sul em que o trabalho já estava bastante avançado, contudo nas capitais do Norte e Nordeste, por exemplo, Belém do Pará, aconteceu de forma lenta e tardia. Uma das causas foi o atraso no surgimento dos exames de proficiência, garantidos por lei, pois os primeiros intérpretes não possuíam competência para atuar como profissionais.

É interessante apontar a capital maranhense – São Luís – que por meio do apoio do governo estadual, através da Secretaria do Estado do Maranhão, foi uma das primeiras capitais brasileiras a iniciarem trabalhos para a capacitação de intérpretes de LS (SOUSA, 2010, apud SANTOS, 2012, p. 6). Até hoje, a cidade auxilia esses profissionais com a Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras do Maranhão – APLIMA. Mas, foi a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 2006, que promoveu o primeiro curso a distância de bacharelado em Letras/Libras, sendo a primeira na América Latina a investir na formação acadêmica de intérpretes e pesquisadores de LS no Brasil.

De modo geral, atualmente, já está sistematizada a inserção desse profissional na educação de surdos brasileiros, o que não assegura sua presença em sala de aula e a eficácia de seu trabalho, mesmo que já seja garantida pela Lei 10.098/00, de 19 de dezembro de 2000, a acessibilidade as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e a obrigatoriedade de aceitação destes alunos por parte das escolas – públicas e privadas – desde 06 de julho de 2015, conforme a Lei 13.146.

Segundo Quadros (2004, p. 59), no Brasil e no mundo, o profissional intérprete é mais requisitado na área da educação, pois a quantidade de alunos surdos matriculados no ensino regular requer cada vez mais um número maior de intérpretes para trabalhar em sala de aula. Esse profissional recebe a denominação *intérprete educacional*, em virtude de mediar o processo comunicativo entre professor e aluno. Ao exercer sua função muitos obstáculos surgem e, se não forem trabalhados, causarão grandes prejuízos para todos os envolvidos nesse processo, especialmente ao aluno.

Desde a educação infantil, o intérprete enfrenta problemas inerentes a todas as crianças nessa fase, mas com a surdez existe uma necessidade muito maior de comunicação, causada principalmente pela exclusão social frente à comunidade ouvinte e pela pequena quantidade de pessoas que falam a sua língua. Por não ter maturidade suficiente, o aluno surdo desenvolve uma grande afetividade pelo intérprete, esquecendo que sua função em sala de aula é somente a intermediação do processo (QUADROS, 2004, p. 60).

Já o aluno adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete, todavia nesses níveis posteriores há o desafio de obter conhecimentos mais específicos e aprofundados para uma interpretação compatível ao nível de escolarização do aluno, e assim, ajudá-lo a entender e fazer-se entender. Por esse motivo e pelos diversos problemas de má interpretação até nos níveis mais avançados, o intérprete deve buscar especialização em sua área para acompanhar o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Segundo pesquisa realizada por Quadros (2004, p. 64) em 2001 com jovens universitários surdos, foram destacados grandes problemas também no processo de interpretação da língua alvo para a língua fonte, o que ocasiona uma perda irreparável no processo. Esse resultado revelou a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo do intérprete educacional e a atenção no cumprimento do seu código de ética como forma de auxiliar sua trajetória. O grande desafio para o intérprete é saber fazer com eficácia a intermediação comunicativa nas diferentes áreas e é exatamente por essa dificuldade que muitos surdos reclamam, e às vezes até desistem dos estudos, pois encontram várias barreiras impostas no processo de interpretação.

Tripé da Educação Inclusiva

Durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, forma-se uma relação fun-

damentada no tripé professor-aluno-intérprete, em que, o professor depende totalmente do aluno, que depende do intérprete, e este do professor. É uma relação de total dependência que perpassa vários seguimentos.

O Professor

A prática docente é por si só desafiadora, mas quando aplicada à deficiência, torna-se ainda mais. No caso do ensino de alunos surdos o desafio é muito maior, pois além de repensar toda a sua aula, ele precisa ter, no mínimo, um conhecimento básico da Libras, para subsidiar a sua relação com o aluno, no objetivo de conhecer melhor essa deficiência e suas especificidades. Valentini e Bisol (2012, p. 21) afirmam que:

> [...] conhecer as especialidades relativas a surdez e desmitificar ideias de senso comum poderá contribuir com a permanência e o sucesso da formação do acadêmico [aluno em todo os níveis de escolaridade] surdo.

Partindo desse conhecimento será possível fazer as adaptações necessárias para a inserção desse e dos demais alunos no processo de ensino-aprendizagem, tais como adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula e a adequação da forma de exposição por parte do professor.

De acordo com o MEC (QUADROS, 2004, p. 63), o professor que possui um bom domínio da Libras acaba assumindo a função de intérprete, por isso a proposta é a formação com dupla habilitação (professor/intérprete) desse educador, desde que sua atuação como professor e como intérprete de LS seja exercida em turnos diferentes.

Porém, o professor não precisa – necessariamente – ser intérprete de Libras, mas nada o impede de buscar conhecer essa língua, pois mesmo tendo esse conhecimento básico, ainda haverá dificuldades no processo comunicativo com o aluno surdo. Se esse profissional não utilizar o seu lado humanitário, ele, enquanto profissional, não avançará e o surdo, enquanto aluno, poderá sentir-se desmotivado a continuar ou motivado a desistir.

É um processo difícil e contínuo, pois mesmo garantida por lei à intermediação do intérprete em sala de aula, faz-se necessário a saída do professor de sua zona de conforto para um desenvolvimento satisfatório.

O Intérprete Educacional

Se no contexto da sala de aula estiver inserido um aluno surdo e não estiver presente à figura do profissional intérprete educacional, certamente não haverá socialização, pois para além do professor e do aluno surdo, há também alunos ouvintes que provavelmente não possuem nenhum conhecimento da Libras, mas que precisam conhecer e saber o que pensa o aluno com deficiência auditiva para que as mudanças, principalmente as sociais, possam acontecer.

De acordo com o documento "O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa", cada um desses profissionais [professor e intérprete] possui seu papel, que são distintos e devem estar delimitados (SANTOS, 2012, p. 7 apud BRASIL, 2007, p. 29-30). Ou seja, o intérprete não deve, de maneira alguma, querer tomar o lugar do professor, pois, conforme o seu código de ética, no momento de sua atuação ele deverá aplicar os conhecimentos pertinentes a sua área.

Caso algum deles não atue como deveriam, encontrar-se-ão alguns problemas, como uma tradução diferente daquilo que está sendo passado pelo professor. Isso acontece quando o intérprete não se qualifica ou não age eticamente, ou quando o professor está desqualificado

para trabalhar com o aluno surdo, não levando em consideração as suas limitações, o ambiente, os objetos em sala de aula e outros fatores que se fazem necessário observar. Por isso, tem-se não a inclusão de que todos esperam, mas a inclusão excludente, que é uma forma a partir da qual, aparentemente, os grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, dentro da escola é praticada a exclusão (SKILAR, 1998 apud GUARINELLO *et al*., 2006).

A responsabilidade na elaboração de estratégias para tornar a aula mais acessível é do professor, o que não impede o intérprete educacional de auxiliá-lo, tendo em vista o seu contato mais direto e o conhecimento mais sólido do universo surdo. Mas, o intérprete deve está ciente de suas limitações em sua atuação:

> O intérprete fará então sua função de mediar a comunicação através da tradução simultânea entre as línguas. O intérprete emprestará a sua voz e os sinais, traduzindo em primeira pessoa e não participando ativamente da conversa. (VALENTINI; BISOL 2012, p. 23)

Ademais disso, alguns problemas éticos prejudicam a atuação desse profissional, como comentários a respeito do aluno nos intervalos das aulas. Para Quadros (2004, p. 62), os comentários permitidos deveriam ser somente os pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A mesma autora aponta alguns direitos que são fundamentais para o desenvolvimento da interpretação, como o auxílio do professor através de revisão e preparação das aulas, intervalos para o descanso físico e cognitivo do intérprete e a consciência de que esse profissional é apenas um dos muitos elementos que garantirá a acessibilidade (QUADROS, 2004 p. 61).

Santos (2012, p. 6) também destaca a visão errônea que muitos profissionais da educação têm do intérprete educacional, como professor do surdo ou uma pessoa que assiste ao surdo em um viés cuidativo, sem que haja a necessidade de remuneração. Talvez essa concepção tenha embasamento na ação voluntária dos primeiros intérpretes e no caráter religioso das primeiras atuações. Quanto a isso, Quadros (2004, p. 30) esclarece algumas dúvidas a respeito do ser intérprete e especifica que pais e filhos de surdos não podem desempenhar ou receber o título de intérprete, mesmo que esses sejam nativos nas duas línguas (oral e sinalizada) e realizem a mediação entre o surdo e o ouvinte, pois não possuem qualificação específica para tal, assim como, técnicas, estratégias e processos de tradução e interpretação. Pessoas que convivem com surdos há muito tempo podem possuir certa vantagem na interpretação, mas nem mesmo isso garante que serão bons profissionais intérpretes.

O Aluno Surdo

Não há em sala de aula o aluno mais ou menos importante, mas o aluno surdo necessita de atenção diferenciada. Ao elaborar sua aula, o professor terá que pensar nas formas de torná-la mais acessível ao aluno surdo, atentando-se as especificidades como a localização desse aluno em sala de aula (o correto é que esteja sentado em um local favorável ao contato visual com o professor), a iluminação da classe (é muito importante por conta do contato visual), adiantamento do conteúdo, especialmente se a aula for estritamente expositivo-dialogada, entre outras. Quando a essas questões não é dada a devida atenção, o professor compromete a permanência do aluno surdo e o trabalho do intérprete educacional, dificultando a intermediação do processo.

Hoje, a maior reclamação do aluno surdo é acerca da interpretação da língua fonte - português - para a língua alvo – LS – (QUADROS 2004 p.64), isso acontece, na maior parte das vezes, porque algo não foi obedecido/cumprido ou pelo professor ou pelo intérprete

educacional.

Para que haja uma inclusão verdadeira no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que todos os envolvidos (professor, intérprete educacional, aluno surdo, aluno ouvinte e os demais) assumam seus papéis diante dessa nova realidade pela qual passa a educação brasileira.

Se todos esses pontos, mencionados acima, não forem observados e respeitados pelos atores desse processo, o maior prejudicado será o aluno surdo, pois ao mesmo tempo em que está/estará inserido na sala de aula, é/será excluído por falta de respeito e aceitação.

Considerações Finais

Não se pode negar a evolução garantida por lei à educação especial e, consequentemente, ao profissional intérprete de Libras. Mas, também não se pode mesclar a obrigatoriedade imposta as escolas a aceitarem, a qualquer custo, o aluno com deficiência. A situação concreta está resumida a um amontoado de alunos que necessitam de uma educação especializada, mas é renegado esse direito, sendo aprovados, ano após ano, de qualquer modo.

Mesmo com o avanço da obrigatoriedade de disciplinas voltadas à educação especial para os cursos de licenciatura, é perceptível que esses cursos precisam evoluir um pouco mais, para de fato tornarem o profissional intérprete acessível e capaz de estabelecer um relacionamento saudável com o surdo, ajudando-o a ser integrante ativo na sociedade.

Quanto ao relacionamento com o professor, sua base deve estar fundamentada nos princípios éticos, pois essa relação refletirá diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido com o aluno. O intérprete precisa ter em mente que na sala de aula o professor é a figura que possui autoridade absoluta, para que de forma alguma sejam feitas colocações que venham comprometer a qualidade da intermediação.

Acreditamos que tudo começa quando esse profissional assume as especializações como uma introdução do que virá, pois somente na prática ele aprenderá que cada aluno tem a sua individualidade e essa precisará ser levada em consideração durante o processo.

Podemos perceber com isso que para além da capacitação, tem que ser levado em consideração as questões éticas que norteiam qualquer profissão. É necessário, principalmente, que todos no ambiente entendam que a escola é um local em que se busca conhecimento, mas também valores para a vida. Sendo assim, o papel do intérprete educacional torna-se único e uma esperança de inclusão para os surdos inclusos dentro da sala de aula, mas exclusos, na maioria das vezes, do processo de ensino-aprendizagem.

Mudar essa realidade não é tão simples, pois ainda há estigmas que cercam nossa sociedade dividindo-a e tornando-a apática frente à necessidade do outro. As lutas pela identidade sócio-cultural-política da comunidade surda, mesmo que lentamente, vem conquistando espaço e direitos no meio social. Subordinado a essas conquistas, está o objeto de análise desse artigo, pois para Quadros (2004, p. 51):

> A preocupação em formar intérpretes surge a partir da participação ativa da comunidade surda na comunidade em que está inserida.
> É interessante observar que, enquanto a comunidade surda não constitui um grupo com identidade sócio-cultural-política, o intérprete não se constitui enquanto profissional.

Em outras palavras, quanto mais à comunidade surda estiver inserida no meio, mais esse profissional será necessário e requerido. No Brasil, apesar da existência de muitos obstáculos, a inserção dos surdos na sociedade é legalizada oficialmente e a acessibilidade, em todas as repartições sociais, é obrigatória. Por essa razão, assim como Santos (2012), queremos ajudar a fomentar a pesquisa científica nessa área, que deve ser discutida e ampliada, tendo em vista a realidade atual da educação brasileira.

Quadros (2004), alguns anos atrás, previu um futuro promissor ao intérprete, devido aos índices que revelavam o grande número de surdos brasileiros. Esse futuro é o nosso presente, pois segundo os dados do IBGE em 2010 e os da OMS em 2011[1], cerca de 2,6 milhões de brasileiros são surdos que estão circulando por todas as repartições sociais, sendo as escolas e as universidades o local em que a demanda pelo intérprete educacional é maior [2]. Se o passado é marcado por batalhas políticas, que o presente seja por conquistas, e o futuro seja o desafio que mantém a necessidade do aprender e conquistar.

Referências Bibliográficas

BRASIL, 2000. Lei 10.098/00. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf > Acessado em 25 de abril de 2016.

BRASIL, 2010. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm > Acessado em 27 de abril de 2016.

BRASIL, 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acessado em 25 de abril de 2016.

CHOI, Daniel. VIEIRA, Maria Inês da S. OLIVEIRA, Priscilla Roberta Gaspar de. NAKASATO, Ricardo. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais. *Língua Brasileira de Sinais*. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. p. 60.

Cresce o número de intérpretes de Libras no país. Disponível em:

<http://radioagencianacional.ebc.com.br/educacao/audio/2015-04/cresce-o-numero-de-interpretes-de-libras-no-pais > Acessado em 11 de junho de 2016.

GUARINELLO, Ana Cristina. *et al*. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *EAF STUDENT INSERTION IN REGULAR SCHOOLS: DEAF TEACHERS FROM P ARANAS TATE VIEWS*. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo. v. 12, n. 3. set./dez. 2006. p. 317-330 < http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003 > Acessado em 21 de abril de 2016.

ECO, Umberto. **Interpretação não é tradução.** *Quase a mesma coisa. Experiências de tradução.* In: AGUAR, Eliana, QUENTAL, Raffaela (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007, p. 265-298.

QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

1 **Quase 30 milhões de brasileiros sofrem de deficiência auditiva.** Disponível em: < http://www.hear-it.org/pt/quase-30-milhoes-de-brasileiros-sofrem-de-deficiencia-auditiva > Acessado em 10 de junho de 2016.

2 **Cresce o número de intérpretes de Libras no país.** Disponível em: <http://radioagencianacional.ebc.com.br/educacao/audio/2015-04/cresce-o-numero-de-interpretes-de-libras-no-pais > Acessado em 11 de junho de 2016.

Quase 30 milhões de brasileiros sofrem de deficiência auditiva. Disponível em: < http://www.hear-it.org/pt/quase-30-milhoes-de-brasileiros-sofrem-de-deficiencia-auditiva > Acessado em: 10 de junho de 2016.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Travessias históricas do tradutor / intérprete de libras: de 1980 a 2010. *Revista do Difere*, Pará. v. 2, n. 4, dez/2012.

< http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf > Acessado em 19 de abril de 2016.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. Inclusão no ensino superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.

OS VERBOS: REFLEXÕES NA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MANUELA MARIA CYRINO VIANA[1]
VERALUCE LIMA E SILVA[2]

Resumo: Os verbos na língua portuguesa são **conceituados como** a classe de palavras que se flexiona em pessoa, número, tempo, modo e voz. Mas o que realmente caracteriza o verbo é as suas flexões, e não os seus possíveis significados. Este trabalho objetiva realizar, por um lado, uma pequena apresentação da flexão verbal citado por Joaquim Mattoso Câmara Jr no livro a Estrutura da Língua Portuguesa nos capítulos relacionados à significação geral das noções gramaticais do verbo; a flexão verbal portuguesa - o padrão geral, e os padrões especiais dos verbos em português; e por outro lado, busca apresentar a flexão verbal na Língua de Sinais Brasileira a partir dos estudos da linguista Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp no livro Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. E, a partir desse paralelo partimos para uma reflexão sobre as dificuldades que o surdo poderá apresentar nos registros escritos do verbo no português com segunda língua. Percebemos que para a flexão tempo e modo dos verbos em português, estes assumem um padrão geral, mesmo para os verbos irregulares que na sua irregularidade são suscetíveis a um padrão. Para a Língua Brasileira de Sinais o padrão também existe, mas organizado espacialmente, movido por aspectos percebidos pela expressão facial e corporal como pelo movimento. Essas diferenças que são viso-espaciais na Língua de Sinais corroboram para que o surdo durante a escrita do verbo no português, não registre as flexões que são da segunda língua (português), pelo simples fato delas não existirem na primeira (Língua de Sinais), permanecendo implícitas no sinal (palavra) da primeira.

Palavras Chaves: Verbos, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre os capítulos XII, XIII e XIV do livro de Joaquim Mattoso Câmara Junior que trata da estrutura da língua portuguesa, especificamente para elucidar a significação geral das noções gramaticais do verbo; a flexão verbal portuguesa- o padrão geral e os padrões especiais dos verbos em português, explicando assim, que as noções gramaticais do verbo em português abrangem morfemas flexionais de tempo e modo, de pessoa e número. Como também explica como na língua Brasileira de sinais se dá a flexão verbal para pessoa e número, partindo das ideias das autoras Quadros e Karnoop (2004).

Camara Jr (2013, p. 98) comenta que a "complexidade para a interpretação do morfema flexional, propriamente verbal, em português, decorre, em primeiro lugar, da cumulação, que nele se faz, da noção de tempo e de modo, além da noção suplementar de aspecto que às vezes se inclui naquela primeira". Sendo assim não há como dissociar o tempo verbal do modo, pois, refere-se ao instante do acontecimento do processo, no ato da comunicação.

Para o padrão geral da língua portuguesa, utilizando os verbos regulares, leva em

1 Professora de Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da mesma universidade.

2 Professora Doutora do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras e minha orientadora no Mestrado em Letras, da mesma universidade.

consideração as seis pessoas gramaticais. Os verbos irregulares devem ser compreendidos como um desvio do padrão geral morfológico, que não deixa de ser regular no sentido de que é suscetível a certa padronização também.

Para a língua de sinais brasileira, um tipo de processo morfológico bastante comum é aquele que deriva nomes de verbos e vice versa. O português pode originar nomes através de verbos, como: pela adição de um sufixo (programar-programador) ou pela mudança de acento (fabrica- fábrica). Enquanto a língua brasileira de sinais, permite derivar nomes por meio de verbos, mudando apenas o tipo de movimento que irá corresponder ao novo vocábulo.

Pires (2010) explica que em português o sufixo de pessoa e número é afixado à raiz do verbo, estabelecendo concordância com o sujeito da sentença. Esse é um ponto em que a Língua Brasileira de Sinais se diferencia da Língua Portuguesa, pois as realizações dos morfemas flexionais de pessoa e número são distintas morfológica e sintaticamente em cada uma das línguas.

Assim organizamos esse trabalho, em dois itens: no primeiro discorreremos sobre os capítulos de Câmara Jr, já mencionados anteriormente e no último a flexão verbal direcionada para a Língua Brasileira de Sinais.

O VERBO NA LÍNGUA PORTUGUESA: a partir da visão de Câmara Junior.

Segundo Câmara Jr (2013), as noções gramaticais do verbo em português abrangem os dois morfemas flexionais de um lado o tempo e modo e de outro lado, pessoa e número. Pode-se observar também, que o segundo deles não é propriamente verbal, já que funciona apenas para indicar a pessoa pronominal do sujeito compreendida como elemento integrante do processo verbal. Dessa forma, cabe destacar que o morfema gramatical é um dos objetos de reflexão do presente capítulo, já que reúne em si, a indicação de tempo e modo verbal.

A noção gramatical de tempo consiste em localizar o fato no espaço temporal em relação ao momento de fala. Na língua portuguesa, possuímos três tempo verbais: pretérito, presente e futuro. O aspecto modo temporal possui uma evidente convergência no ato comunicativo pois, as flexões realizadas durante o processo influenciam a percepção verbal dos interlocutores e seguem o padrão verbal. O Indicativo caracteriza-se pela presença dois sistemas verbais possíveis, um exclusivo do outro e dependentes da existência ou não de formas marcadas para o futuro, como afirma CÂMARA JR (2013, p. 100):

> O primeiro é o usual na língua oral, opõe um presente e um pretérito. Este é o das formas marcadas para o passado em referencia ao momento da comunicação, expressões não marcadas para o pretérito funcionando como tal. Ex: parto agora, parto sempre de casa às 10hs; em face de: parti ontem, parti numa sexta feira do mês passado.

Enquanto o pretérito apresenta duas divisões em sentido diverso, sempre dentro da noção de tempo: - pretérito mais- que- perfeito, que assinala um pretérito anterior a outro, ou no eixo da noção de aspecto opões dois conjuntos de formas verbais: imperfeito ou perfeito. O pretérito mais que perfeito apresenta-se como um tempo de pouco uso social no campo da oralidade, mesmo considerado padrão na norma culta é comumente substituído pelo pretérito perfeito ou ainda sim, emprega-se uma locução de particípio, com um verbo auxiliar acrescido de pretérito imperfeito. (CÂMARA JR, 2013, p. 100)

O mesmo autor refere que o pretérito mais –que –perfeito tem utilização restrita na oralidade, como já foi explicitado anteriormente, em seu lugar é usado o pretérito perfeito, juntamente a uma locução de particípio com o verbo auxiliar *ter* (tinha cantado) conforme exemplos a seguir: pret. imperfeito - *eu já partia quando ele entrou; eu partia de casa sempre às 10 horas;* pret. mais q perfeito – *eu já partira quando ele chegou (ou tinha partido)*

quando ele chegou.(CÂMARA JR, 2013, p.100)

O futuro do pretérito tem uma utilização secundária se comparado ao futuro do presente, já que este indica o futuro em face de um presente indefinido dado as devidas condições especiais de cabimento. Ex: sabia que os árabes derramados já pela Galícia não tardariam a envolver na torrente das suas assolações a antiga cidade romana. (CÂMARA JR, 1967 a:47)

Os empregos menos recorrente do futuro do pretérito em face do futuro do presente, se explica pelas condições muito especiais em que ele tem cabimento, como propõe Câmara Jr (2013, p 101)

> Decorre principalmente da circunstancia de que a visualização de um momento, já passado, como o futuro em relação a outro momento passado, como futuro em relação a outro momento passado que lhe foi anterior- em vez de simplesmente passado em relação ao presente- só se impõe em casos particulares de expressão linguística.

O modo subjuntivo tem as divisões de presente, pretérito e futuro, mas o autor comenta que na realidade linguística há somente duas divisões. Oposição entre o presente e o pretérito sendo esta última a forma marcada. Orações precedidas do advérbio talvez, indica o passado: ex. talvez fosse verdade, supus que fosse verdade; presente: talvez seja verdade, suponho que seja verdade.

Para o infinitivo é a forma mais indefinida do verbo, a tal ponto, que costuma ser citado como o nome do verbo, a condição que de maneira mais ampla e mais vaga sintetiza a sua significação, sem implicações das noções gramaticais de tempo aspecto ou modo. Para Mattoso o gerúndio e o participou há fundamentalmente um caráter opositor de teor aspectual, o gerúndio é "imperfeito" por ser inconcluso em contrapartida o particípio é considerado perfeito por denotar um ação já concluída e finalizada, caracterizando uma oposição aspectual e não temporal.

O verbo é em português o vocábulo flexional, por excelência, dada a complexidade, a multiplicidade e a variabilidade inegável em suas flexões. No padrão geral dos verbos em português, o radical é uma parte invariável. Constituído de morfema lexical, acrescido, ou não de um ou mais morfemas derivacionais, ele nos dá a significação lexical, permanente do verbo. A indicação de noções gramaticais (modo, tempo, numero e pessoa) (CÂMARA JR, 2013, p. 104)

Temos a fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal da língua portuguesa:

T(R+VT)+SF(SMT+SNP). Que corresponde ,T= tema do verbo, R= radical, VT= vogal temática, SF= sufixo flexional, SMT = sufixo modo temporal e SNP = sufixo modo pessoal.

Consideramos as seis pessoas gramaticais, mesmo sabendo que a 5ª, ou segunda do plural é de rendimento mínimo, estando circunscrito a registros especiais da escrita. Como também a segunda pessoa, que só aparece na "fala coloquial culta". No dialeto geográfico e social, o ouvinte no singular e plural como sujeito conduz o verbo para a 3ª e 6ª pessoa, dessa maneira, o emprego do pronome pessoal de 2ª e 5ª pessoa gramatical usa-se dependendo do grau de intimidade, você e senhor com o verbo na 3ª ou 6ª pessoa. Para os sufixos modo-temporais, iremos considera o tímido rendimento do pretérito mais- que –perfeito.

As primeiras regras para descrever na análise dos verbos de língua portuguesa em seu padrão geral são referentes à distribuição do acento. Em regra dos verbos em português, a tonicidade incide na vogal temática, que assim, entra no quadro pleno das vogais portuguesas. A vogal temática só é átona final em 1,2,3,6ª pessoa do indicativo presente; na segunda pessoa do subjuntivo não subordinado ou imperativo. Para a primeira conjugação temos */a/* o alofone posterior da posição átona final, e na segunda e terceira conjugação uma confluência de formas, determinada pela neutralização fonológica entre */ê/* e */i/*. (a escrita adota grafia com letra *–e)*.

Outra possibilidade de vogal temática é ser zero. Para a primeira pessoa do indicativo presente, a sua eliminação resulta da adjunção do alomorfe –o *(/u/* átomo final) do sufixo número-pessoa, em virtude da lei fonológica geral, de que o acréscimo de um novo constituinte que começa ou se resume numa vogal levar-se-á superação da vogal átona final. *Ex /a'ma/ +/u/ = /amu/amo.*

A irregularidade presente no verbo pode se referir ao sufixo flexional, no entanto, há mais relevância na mudança no radical que passará a contribuir para as noções gramaticais: modo temporal e número pessoal.

O padrão especial mais relevante é o que instaura uma oposição entre o radical e as outras formas verbais. São, ao todo quinze verbos que essa ocorrência será identificada:

Ex: dar- deste- dei- deu.

Seis verbos em que há ou não um *–e*, átono final com a confluência entre as duas formas número-pessoais ex*: disseste- disse; quiseste – quis; coubeste- coube; houveste-houve; trouxeste-trouxe; soubeste-soube.*

Dois verbos opostos por alternância */i-ê/, ex: fizeste-fiz-fez; tiveste-tive-teve; estiveste-estive-esteve*. Dois verbos opostos por uma *alternância /u-ô/ ex: pudeste-pude-pôde; puseste-pus-pôs.* Um verbo oposto por alternância */ô-u/ ex: foste-foi-fui.*

Ao ajustar a estrutura dos verbos ao conceito de acentuação tônica, pode-se notar com facilidade que nas formas rizotônicas o acento tônico cai no radical do verbo: opino, aprendam, nutro; já nas formas arrizotônicas o acento tônico não cai no radical, mas sim na terminação verbal: opinei, aprenderão, nutríamos.

Um verbo atemático regular, mas com /u/ silábico oposto por uma alternância /i/ ex: *vieste-vim-veio.* Também encontramos estruturas cujo radical para o subjuntivo subordinado do presente abrangendo as formas arrizotônicas para a 4ª e 5ª pessoa, são divididas em cinco grupos.

O primeiro se alarga o radical mediante ditongação com um /i/ assilábico da vogal radical. *Ex: caiba-saiba-queira*. O segundo que acrescentam ao radical um fonema ou grupos de fonemas. *Ex: veja-esteja*. Em terceiro há as que trocam a última consoante de R. *ex: diga--traga-faça-possa-haja*. Um quarto onde os verbos de R com travamento nasal */teN/, /poN/ e /veN/.ex: tenha-venha- ponha*. E o quinto onde os dois verbos correspondentes a R/fô/, em que R é um grupo radical heterônimos. ex: *em –se/sa* do verbo ser e suas *variações (somos, são); em –va (vou, vais ..) e do –i do verbo ir (ides, irei, iria).*

Segundo Câmara Jr (2013), o verbo no particípio em geral o padrão é com a terminação – do, precedido de vogal temática *(amado, temido, partido).* Mas pode aparecer um particípio menos frequente em que tem nominal –o e –e estão na base do radical do infinitivo ou um seu alomorfe.

O primeiro padrão para o particípio ora são incluídos, ora não na língua literária. Ex: aceito – aceite (variante do padrão geral aceitado), assente – assentar (assentado), entregue-entregar (entregado), expresso-expressar (expressado) dentre outros.

Para o segundo padrão temos: o dito para dizer, o feito para fazer, o posto para por. Temos ainda o eleito – eleger (elegido), enxuto- enxugar (enxugado), expresso – exprimir (exprimido) dentre outros.

Sendo assim no português brasileiro encontramos uma diversidade de flexões descritas por Câmara Jr, mas ao longo do tempo o desuso associado ao enfraquecimento da morfologia verbal (GALVES, 1993) é responsável por dificultar a identificação do sujeito nulo no PB, dada a perda das marcas de pessoa no verbo, já que há uso de flexões idênticas para várias pessoas do discurso. Kato (1999) percebeu que este fenômeno que acontece largamente na fala, também esta se refletindo no português escrito. Para Figueiredo Silva (1994, p. 40 APUD PIRES, 2010), no português, os traços de número e pessoa da concordância verbal são no máximo quatro. Com exemplos a autora explica: eu canto, você canta (tu canta), ele canta,

a gente canta (nós cantamos), vocês cantam, eles cantam. Revela que os verbos concordam com elementos nominais em número e pessoa, sendo essa uma regularidade geral da língua.

OS VERBOS NA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para Quadros & Karnoop (2004) os verbos na língua de sinais são divididos em três classes: verbos simples, que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos[3] locativos[4]; verbos com concordância, que apresentam flexão em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Ex: dar, enviar, responder, perguntar e os verbos espaciais, que tem afixos locativos. Ex: colocar, ir, chegar. Desses apenas os verbos simples e de concordância apresentam flexão de pessoa e número que será explicado nesse capítulo.

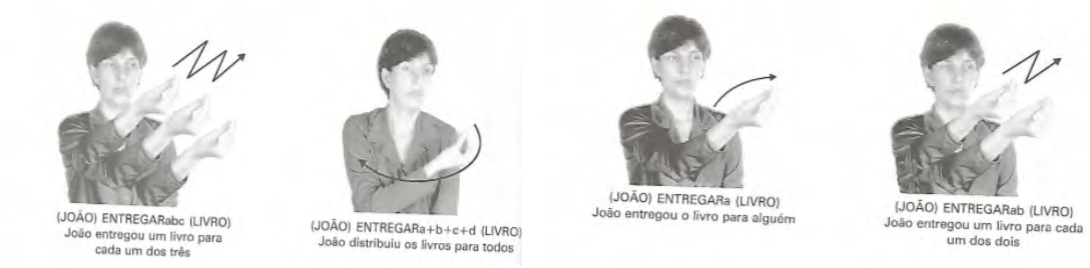
Conforme Klima e Bellugi (1979) na flexão verbal de pessoa da língua de sinais encontramos a *deixis*[5]. A função dêitica em língua de sinais é marcada através a apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes locais.

Ferreira-Brito (1995, p. 47) afirma que a Língua Brasileira de Sinais apresenta três pessoas do discurso, no singular e plural. Em todos os casos do singular, a configuração usada é a mão em [G1], ou seja, o indicador estendido e os outros dedos flexionados/unidos à palma da mão. Na primeira pessoa, o indicador aponta para o peito do locutor; na segunda, para o interlocutor; as terceiras pessoas são representadas por pontos no espaço, estabelecidos durante o discurso, ou pela localização do referente presente.

As formas verbais para pessoas são estabelecidas através do início e fim do movimento e da direção do verbo, incorporando estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes. Quadros & Karnopp (2004) afirmam que as formas flexionais que se responsabilizam pela expressão de pessoa e concordância são estabelecidas através do início (sujeito) e fim do movimento (objeto direto/indireto) e da direção do verbo (locativo), incorporando-se estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes. A flexão dos verbos em Língua Brasileira de Sinais é considerada um processo morfológico pelas autoras, assim como é para Ferreira Brito (1995, p. 48), que afirma "que o ponto inicial do movimento é o sujeito e o ponto final é a flexão do objeto, sendo estabelecidos como tais através do movimento direcional no espaço".

Possíveis pontos estabelecidos no espaço - 1ª 2ª e 3ª pessoas do singular e plural, conforme verificamos na figura 1.

Figura 1. Formas verbais para pessoas. 1ª 2ª e 3ª pessoas do singular e plural na Língua Brasileira de Sinais.



Fonte: Quadros & karnoop (2004)

3 Afixo: é um elemento que se junta a um radical para formação de uma palavra, alterando o sentido básico da palavra.

4 O locativo é um caso gramatical geralmente usado para indicar o nome referente a um lugar.

5 Palavra grega que significa apontar ou indicar descreve uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que são utilizados pelos verbos com concordância como parte de sua flexão

Quadros & Karnopp (2004, p. 130) afirmam que " na LSB[6], os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço (...). Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso." Quando os referentes estão presentes, os pontos são estabelecidos na posição real e quando ausentes são estabelecidos pontos abstratos no espaço.

A flexão de número nos verbos na Língua Brasileira de Sinais pode ser realizada pela repetição do sinal ou pela distinção entre a flexão do verbo para um, dois, três ou mais referente. O verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referencia generalizada incluindo todos os referentes integrantes do discurso. Exemplo dessa variação para o verbo ENTREGAR em: - João entregou o livro para alguém; João entregou um livro para cada um dos dois; João entregou um livro para cada um dos três e João distribuiu os livros para todos como demostrado na figura 2.

Figura 2. Flexão do verbo para um, dois, três ou mais referentes na Língua de sinais brasileira.

Fonte: Quadros & karnoop (2004)

Pires (2010) explica que na Língua Brasileira de Sinais o morfema afixado ao verbo que indica o sujeito e inicia o movimento pode ser estabelecido no espaço indicando a primeira pessoa (eu) próxima ao corpo do sinalizador; próxima ou em direção do interlocutor para estabelecer a segunda pessoa (tu/você) e em ponto específico ou à frente e ao lado do sinalizador para a terceira pessoa do singular (ele/ela).

Na Língua Brasileira de Sinais os locais estabelecidos no espaço de sinalização são referenciados de forma que fica estabelecido durante todo o diálogo. Para a terceira pessoa quando esta não estiver presente no momento da enunciação, é estabelecido um ponto específico para essa pessoa localizando-se à frente e ao lado do tórax do enunciador. Cabe também considerar que utilizamos na Língua Brasileira de Sinais a orientação das mãos e as Expressões não-manuais, identificadas pela direção do olhar e do movimento do tórax, "considerados morfema afixado ao verbo da que indica o objeto (ponto final do movimento) e que corresponde às 1a., 2a. e 3a. pessoas do singular" (PIRES, 2010, p.2).

A Língua de Sinais Brasileira apresenta suas características flexionais para pessoa e número, centrada no que lhe é relevante: o uso do espaço, das mãos e do corpo com movimentos específicos ao local e ao interlocutor durante seus discursos. Este representado pela direção em localizações fixas que o determinam, com movimentos simples e repetitivos ao objeto que se refere. A beleza da dança de seus movimentos no ar representam toda a significação de uma gramatica espacializada que necessita ser compreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos verbos na Língua Portuguesa, segundo Câmara Jr, expresso nas seis pessoas gramaticais, possuem formas específicas de flexão mesmo nos verbos denominados

6 LSB= Língua de Sinais Brasileira – sigla utilizada pela autora.

irregulares. É importante destacar, que nos estudos sobre flexão verbal e padrões especiais, o autor menciona que algumas flexões possuem rendimento mínimo pelo uso na escrita ou pela variação sociolinguística entram em desuso, ou sofrem modificações.

Contudo, o presente artigo objetivou demonstrar que apesar das falta de semelhanças morfológicas, semânticas e articulatórias que a LIBRAS e o Português indiscutivelmente possuem, é notável que na Língua Brasileira de Sinais há uma forma própria e distintiva na formação dos verbos como existe na língua portuguesa. A utilização de movimento, da expressão facial e o uso repetição corroboram para a realização da flexão verbal. As diferenças quanto no processo de flexão na língua portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira, dar-se-á, pois ambas possuem esse elemento integrador do ato comunicativo que se materializará de acordo com as peculiaridade de cada língua, adaptando-se ao uso da comunidade ouvinte e surda.

Para Pires (2010) a flexão número pessoal dos verbos, são bastante distintos entre as duas línguas, a concordância dos verbos na Língua Portuguesa indica o sujeito de uma sentença, e todos os verbos são flexionados, na Língua Brasileira de Sinais a concordância se dá com o sujeito e com o objeto, sendo essa flexão observada somente com um conjunto de verbos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Fundamentos de gramática do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**, Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro, in I Roberts e M Kato (orgs). Português brasileiro, uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: Loni Cabral & José Morais (orgs) Investigando a linguagem. Fpolis: Editora Mulheres, 1999.

PIRES, Lilian Coelho. Aquisição do Português Escrito por Surdos Usuários De LSB: Efeitos da Interferência da L1 em Contexto de Concordância Verbal. In Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

QUADROS Ronice Müller de; KARNOOP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.

QUADROS. Ronice Müller de. STUMPF. Marianne Rossi. Estudos da língua Brasileira de sinais. Florianópolis: Insular, 2013.

A PSICOPEDAGOGIA COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM)

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes [1]
WANNESKA, Anny Loureiro Brás [2]

Resumo: O presente trabalho refere-se a importância das contribuições da Psicopedagogia na mediação da aprendizagem da língua(gem). Ressaltando estudos sobre a aprendizagem humana de aquisição da leitura, que a mesma leva o aluno a se expressar, fazendo parte do universo de conhecimento e comunicação, através da linguagem escrita. A Psicopedagogia estuda o processo de construção do conhecimento, buscando decifrar elementos que podem estar travando essa aprendizagem, procurando trabalhar com ferramentas e estratégias de aprendizagem que faça o indivíduo superar essas dificuldades. Inserida como fator de suma importância no processo de ensino aprendizado, o psicopedagogo, em parceria com a escola, visa disponibilizar aos professores novas técnicas metodológicas de ensino para adequar-se a realidade do aluno com surdez, assim como em relação ao seu desenvolvimento psicossocial, que é um dos grandes obstáculos para o aprendizado da língua(gem), visto que essa dificuldade pode gerar consequências negativas para a aprendizagem que poderão ser irreversíveis no desenvolvimento, se não for oferecido o adequado acesso à aquisição de uma língua(gem) de forma natural. Como referência foram utilizados os estudos de autores como BARTHES (1988), BOSSA (2000), DIAS (2001), FERREIRO e TEBEROSKY (1991), KATO (1995), KÉZIO e WANNESKA (2015), LA TAILLE (1997), REGO (1995), SILVA (1996), PAIN (1985), VASCONCELOS (2000), VISCA (1991), VYGOTSKY (1984 e 1987), WEISS (1992).

Palavras-chave: Escola; Ensino e Aprendizagem, Psicopedagogo.

Considerações Gerais sobre a Psicopedagogia

Em primeiro, há necessidade de definir a Psicopedagogia em geral que, segundo o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp (1996), diz respeito à "área de estudo e de atuações no contexto de saúde e educação, tendo como foco o processo de aprendizagem humana".

Segundo prescrito no Código de Ética, a Psicopedagogia diz respeito às reflexões e práticas que levam em consideração os padrões normais e patológicos, tendo em vista a influência do meio – família, escola e sociedade – e o desenvolvimento psico-sócio-educacional e físico dos aprendentes, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

O surgimento da psicopedagogia deu-se na segunda década do século XX, nos Estados Unidos, Europa e na França, onde foram fundados os primeiros grupos de profissionais

1 Gerison Kezio Fernandes Lopes, - Licenciado em Pedagogia (UVA), Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional (UECE), Bacharel em Letras Libras (UFSC/UFC). Atua como Professor de LIBRAS da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Bacabal. ~ aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaça o movimento da mao

2 Anny Wanneska Loureiro Brás - Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia e Matemática (UVA), Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional (UECE), Especialista em Ciências da Educação (INTA). Atua como Psicopedagoga Clínica e Coordenadora Pedagógica da Escola Modelo de Ensino Fundamental II Neusa de Freitas Sá – Euzébio – CE. ~ aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaça o movimento da mao

formados por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais, objetivando tratar de pessoas com transtornos de aprendizagem, com comportamentos socialmente inadequados, tanto na escola quanto no lar, buscando sua readaptação.

Observa-se que a princípio houve uma preocupação com a questão de tratamento dos problemas relacionados com os distúrbios de aprendizagem. Hoje, diante da evolução dos estudos nesta área, a psicopedagogia assume um caráter bem mais amplo.

Segundo a literatura da Argentina, país onde se presencia uma grande evolução nesta área, cujos conhecimentos se disseminaram no Brasil na década de 90, a psicopedagogia, durante trinta anos, passou por várias mudanças, no sentido da afirmação e estabelecimento do seu objeto de estudo e campo de atuação. Daí surge alguns teóricos argentinos como, (Paín, 1985, Fernández, 1990, entre outros). Estas teóricas foram as primeiras a coordenar cursos de psicopedagogia em nosso país.

Portanto, no Brasil, diversos autores que tratam da questão da psicopedagogia, como Bossa (2000), Visca (1991), Weiss (1992), entre outros, enfatizam seu caráter interdisciplinar, cujo termo foi explicado por Barthes (1988), citado por Bossa (2000), como sendo aquele que consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém, mas às associações dialéticas entre dimensões polares, como por exemplo, teoria e prática; ação e reflexão; generalização e especialização; entre outras. Essa concepção se encaminha para uma busca de superação das biparticões em muitas das áreas do conhecimento, evitando assim uma visão incompleta da realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade contempla uma visão interativa, relacional e global da realidade.

A psicopedagogia enfatizar seu caráter interdisciplinar, uma vez que o seu quadro teórico exige uma fundamentação em várias áreas como à psicanálise, a psicologia social e a epistemologia genética, entre outras.

Em função do seu caráter interdisciplinar, como base para o seu campo de atuação, passou-se a pensar sobre seu objeto de estudo, objetivando construir sua definição. Bossa (2000), diz que a psicopedagogia tem como objeto de estudo o próprio processo de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto (realidade interna e externa), sem deixar de lado os aspectos cognitivos, afetivos, motor, pedagógico e sociais implícitos em tal processo.

Ainda de acordo com a autora referida, o objeto de estudo da psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: o preventivo, que se preocupa com o ser humano em desenvolvimento e as alterações desse processo, podendo esclarecer sobre as características das etapas do desenvolvimento; e o enfoque terapêutico, que se preocupa com a identificação, a análise, e a elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao objetivo do trabalho psicopedagogico Segundo ao código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (1996) "(i) promover a aprendizagem, garantindo o bem estar das pessoas em atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação interpessoal". (Capitulo I – Artigo 5°).

> A Psicopedagogia pode atuar junto à educação, facilitando o entendimento das dificuldades de aprendizagem, aqui em específico, as de leitura e de escrita, identificando-as, intervindo no processo de alfabetização, fornecendo mecanismos adequados para a solução dos problemas encontrados, isto é, funcionando como mediadora na relação dos sujeitos citados. Refletir psicopedagogicamente sobre os problemas de aprendizagem consiste em procurar compreender a forma como o aluno ou os alunos estão utilizando os elementos do seu sistema cognitivo e emocional para aprender. Significa refletir, também, com as relações que se estabelecem entre aluno e conhecimento, as

quais são interpostas pelo professor e pela escola. (KEZIO e WANNESKA, 2015, p. 09 e 10)

Portanto, este processo de aprendizagem em que se articulam as intervenções individuais e grupais de forma ativa, integrando afeto e cognição, é um dos diferenciadores significativos da atuação psicopedagógica. Portanto, a psicopedagogia é um campo do conhecimento que surgiu da necessidade de compreender melhor os mecanismos de aprendizagem humana, possuindo sua práxis baseada nos processos de aprendizagem e suas interrelações.

Apesar do seu nome dar noção de simplicidade ou de união de ciências, a psicopedagogia é algo além do que a simples soma da psicologia e da pedagogia. É um campo do conhecimento que estuda e busca a compreensão sobre os processos inerentes do aprender.

Baseado na psicopedagogia, área de conhecimento interdisciplinar, tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. É papel fundamental do psicopedagogo potencializá-la e atender as necessidades individuais, no decorrer do processo. O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo ou remediativo, institucional, clínico e terapêutico, o que amplia sua área de atuação, facilitando o processo de aprendizagem, trabalhando as diversas relações humanas que existem. Para tanto, é importante salientar que a psicopedagogia é uma área que vem para somar, trabalhando em parceria com os diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência.

Ressalta-se ainda que a psicopedagogia é uma área de conhecimento e de atuação dirigida pelo e para o processo de aprendizagem. Seu objeto de estudo é o ser, que apreende da realidade, e constrói o seu conhecimento, aprendendo. Visto que o conhecimento é construído natural e continuamente pelo sujeito, no seu viver, não sendo exclusividade do ambiente escolar, já que ocorre simultaneamente com o processo de vida. (Vygotski, 1984, 1987).

Observa-se que as relações psicopedagógicas com o conhecimento, vinculado à aprendizagem e as significações do ato de aprender, fazem parte do seu foco de estudo a fim de contribuir para a análise e reformulação de práticas educativas, ressignificando hábitos e atitudes.

Por esse motivo as teorias vinculadas a ela são relacionadas à prática pedagógica, envolvendo o atendimento às necessidades individuais ou em grupos de aprendizagem e a apropriação do conhecimento; à prática clínica, integrando compreensão, prevenção e métodos terapêuticos ao analisar o aprender, no que diz respeito à continuidade do processo de aprendizagem, aliada à fonoaudiologia, psicologia, neurologia, médicos, pedagogos e psicomotricista.

Escrita: Representado Ideias

O ser humano sempre expressou a comunicação, seja através das pinturas rupestres (desenhos feitos nas paredes de cavernas), seja através da escultura(talhe em rochas), entre outros. Por meio dessas formas de representações o homem ansiava se comunicar e foi por este anseio que surgiu a escrita. Portanto esta é a invenção que foi decisiva na história da humanidade.

Criada por volta de 3500 a 4000 a.C., a escrita não surgiu por acaso, mas como consequência a das grandes mudanças nas sociedades. Durante o período do surgimento das primeiras cidades, ela veio para satisfazer a necessidade de contabilizar os produtos comercializados, os impostos arrecadados, os funcionários do Estado, o levantamento da estrutura das obras, entre outros fatores da época.

A escrita foi propagada em toda a terra e com o seu surgimento o ser humano começa uma nova forma de registrar suas ideias e de se comunicar. Por meio de símbolos é a

propagação e representação dos pensamentos e da linguagem humana, permitindo que a vida seja conhecida pelas gerações que virão posteriormente.

Nos primórdios, o homem já sentia necessidade constante de deixar registradas suas experiências sociais e seus conhecimentos de vida e mundo, isso só foi possível através da escrita que tem origem no momento em que o homem atribui uma interação comunicativa com as representações gráficas que reproduzia conseguindo, assim, informar acontecimentos, pensamentos e sentimentos. Barbosa, (1991, p. 17), afirma "*a escrita era então considerada uma arte*".

Inicialmente, os homens procuraram compreender o mundo ao seu redor, em seguida criaram símbolos e consequentemente, signos estabelecendo contatos, socializando experiências, criando uma identidade própria na relação com outros indivíduos também humanos.

Dias, (2001, p. 13) afirma: "*a linguagem, aqui é entendida como as diferentes manifestações de um povo (oral, escrita, artística, de sinais, dentre outras.), com o objetivo de ação de comunicação entre pessoas ou interação comunicativa*". Num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de uma série de elementos diversos, a escrita surge. Sobre o aparecimento da escrita Barbosa, (1999, p.35), diz:

> O passo decisivo para o completo desenvolvimento da escrita vai ser dado pelos sumérios. A suméria é considerada o berço da escrita. O primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome de seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a. C. A mais primitiva escrita sumérica era ideológica, isto é, composta de sinais que representavam ideias e não palavras.

A utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por mudanças nos mecanismos de transmissão de conhecimentos, iniciando um processo acumulativo do saber, gerando a criação de novos conhecimentos a partir do acervo disponível.

Leitura e Escrita: Construindo significados

É por meio da linguagem que o homem dimensiona o seu mundo interior, o mundo ao seu redor, o mundo pelo qual sonha, criando valores, relações sociais, aspirações de justiça e liberdade, ou seja, a linguagem afirma a pessoa e a humanidade como sujeitos de seu próprio destino. A linguagem permite ir além dos limites individuais saindo do mundo pessoal expressando as individualidades, acolhendo diferenças, descobrindo através das interações, construindo e compartilhando um mundo melhor.

Rinaldi, (1998, p.279), afirma: *A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com os outros homens. Ela marca o ingresso na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.*

A língua natural é a manifestação de algo mais geral, é a manifestação da linguagem, ou seja, a língua é uma parte essencial da linguagem que permite expressar conteúdos, emoções, sentimentos, ordens, perguntas, afirmações, comentar o passado, o presente e o futuro. A sua formalização exigiu não só o estabelecimento das regras, como também se constituiu num sistema de intercomunicação humana por meio de signos visuais, passando a ter valores silábicos convencionais de forma e princípios.

A linguagem escrita alfabética ocidental é um conjunto de signos que representam fonemas formando assim palavras, que nomeiam objetos reais ou não, possibilitando que se

expresse através dela. A vivência da escrita como prática social e cotidiana é de grande valor para o aprendizado de todos, inclusive do aluno surdo. Ela permite o acesso ao conhecimento elaborado e científico, à representação da realidade que se caracteriza como um grande passo no desenvolvimento da pessoa.

Barbosa, (1991, p. 28), afirma:

> A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento.

Rêgo, (1995, p. 69), relata que "o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade". A escrita seria a abertura para o mundo da leitura, sendo a linguagem escrita bem ensinada, todos aqueles que sabem escrever, logicamente sabem ler.

Estudos linguísticos tradicionais, com fins normativos conceituam ler como o mesmo que decifrar, ou seja, transformar grafema em fonema. O conceito de ler mais completo está fundamentado nos estudos conhecidos genericamente como linguística pragmática, no qual ler é constituir um sentido, ou seja, quem ler constrói significados para o que está sendo lido.

As concepções não tradicionais relatam que leitura significa descobrir, explorar a escrita atribuindo significados, é informação visual impressa, é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Barbosa, (1991, p. 123, 124), dá vários significados para leitura: "*ler é sempre uma elaboração da informação... ler é aprender a explorar um texto*".

O contexto mostra que ler é o reconhecimento de formas visuais familiares ao aluno e a escrita vem como uma reprodução dessas formas, deixando de ser percebida como código e passando a ser entendida como um sistema representativo da linguagem, representando diferenças entre significantes.

Barbosa, (1991, p.120), diz que "*a escrita é uma linguagem para os olhos e não para os ouvidos. Ler não é traduzir o escrito em oral para chegar à compreensão*". O ensino da leitura e da escrita tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos que buscam um método, que possa assegurar o bom desempenho dos alunos nessas duas habilidades citadas.

Conforme a perspectiva pedagógica o problema da aprendizagem da leitura e escrita está reduzida a uma questão de metodologias educacionais. Essa perspectiva tradicionalista implica em afirmar que a forma mais eficaz da melhor produção da leitura e escrita está embasada nos métodos sintéticos e analíticos.

Ferreiro e Teberosky, (1991, p.18,19) afirmam sobre os métodos acima citados: "métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra (...) métodos fonéticos, propondo que se parta do oral (...) método analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores." Os métodos sintéticos trabalham com oral e o escrito, com o som e a grafia, e os elementos da escrita que são as letras. Os profissionais mais tradicionalistas trabalham com base nesse método.

O método fonético trabalha com o som da fala, ou seja, com o fonema. Esse processo parte do fonema associado pela representação gráfica, sendo necessário que o aprendente seja capaz de isolar e reconhecer todos os diferentes fonemas de seu idioma, relacionando-os aos grafemas, enfatizando auditivos para separar sons e associar grafemas-fonemas que são letras-som.

O aprendente nesse método tem que aprender a pronunciar de forma exata os fo-

nemas sem se confundir com as formas gráficas destes, tendo o aluno já fixado um a um o par fonema-grafema o professor partirá ao próximo par, assim fazendo posteriormente com que essa aprendizagem da leitura seja mecânica, apenas decifrando textos, que no futuro este aluno após aprender a ler com entonação correta passará a compreender o texto lido por ele.

Kato, (1995, p.19) afirma:

> O silábico-sintético supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba, e a partir de sua representação grafêmica chegar a unidades significativas como a palavra e a frase. O fônico-sintético supõe que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas, menores que a sílaba - o fone - para, a partir de sua representação grafêmica, chegar às unidades significativas.

O caminho sintético (letra, fonema, sílaba) considera o processo da leitura como um esquema somatório, ou seja, pelos dois elementos mínimos (fonema ou sílaba) o aprendiz aprende a palavra. Somando as palavras, frases e o texto. Ferreiro e Teberosky, (1991, p.19), afirmam sobre uma semelhança que há entre os métodos sintético e fonético:

> Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Porque se concebe a escrita como a transição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (...), ler equivale a decodificar o escrito em som.

Esse caminho considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz, realizando uma análise puramente racional dos elementos. Num processo cumulativo, o aprendente assimila as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e por último o texto completo.

O tradicional método sintético acredita que o aprendiz deve dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente de sua forma fonética ou gráfica. Geralmente aprendido repetitivamente em coro e soletrando. Ao passar esse período, sistematicamente e em ordem, as sílabas serão assimiladas. Em seguida, serão introduzidas as palavras simples, geralmente monossílabas e depois as longas, consideradas de pronúncias mais difíceis, assim, todas são repetidas sucessivamente por várias vezes e em coro.

A aprendizagem da leitura estava ligada estreitamente com a aprendizagem oratória, sempre em exercícios de articulações para eliminar falhas orais. A escrita não podia apresentar espaços em branco, pontuações, as letras tinham que ser rebuscadas e ornamentais. Todas essas características na escrita levavam à oralização da leitura. Esse era um método lento onde o aluno passava aproximadamente quatro anos para ter uma leitura completa. Após esse período de leitura a escrita era trabalhada.

Se escoltar a relação fonema-grafema, o processo da aprendizagem da leitura é visto como uma associação das respostas sonoras a estímulos gráficos enfatizando a importância dos aspectos perceptivos, especialmente os orais-auditivos. O método analítico global destaca as palavras e orações analisando seus componentes depois. Caracterizando assim a leitura como um processo fundamentalmente visual.

Kato, (1995, p.18, 19) afirma:

> O global analítico-silábico supõe que a concepção da escrita sobre a palavra escrita é que os estímulos são decomponíveis em unidades menores, silábicas, ou que é possível introduzir a ela tal noção (...) nesse sentido, simula melhor aquilo que ocorre

> naturalmente quando a criança se defronte com universo visual que a cerca. A percepção da criança não parte de segmentos isolados. Ela chega através da discriminação dos traços distintos dos estímulos que ela observa.

O objetivo desse método é fazer com que as crianças compreendam o sentido do texto lido, sempre se baseando no reconhecimento global de significação. A ênfase maior está na compreensão do que está sendo lido e não na decodificação. Abandonando em definitivo a ideia de oralização, acredita-se que a escrita é uma linguagem autônoma que remete diretamente ao sentido, sem passar obrigatoriamente pelo oral. A escrita assume uma função de comunicação.

A escrita deixa de ser percebida como códigos, cujo elemento e relações são dados previamente, e passa a ser entendida como um processo de representação da linguagem em que sua função principal e original é representar diferenças entre significados.

A concepção de língua escrita pelas metodologias tradicionais é de um código de transcrição de sinais sonoros que é a fala em sinais gráficos. Desse modo, a alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação oral para poder o aluno escrever e de uma decodificação escrita para o aluno ler.

A aprendizagem é entendida como a resposta da criança a determinado estímulo proporcionado pelo ensino, a criança é compreendida como uma espécie de caixa de ressonância passiva, acionada quando estimulada por um agente externo. A criança repete o conteúdo para memorizar.

O sistema de ensino tradicional obrigou muitos alunos a gastarem boa parte do seu tempo na escola discriminando e reconhecendo sons, pois se acreditava que se não os diferenciassem não tinham possibilidade de produzir uma boa escrita. Os êxitos da aprendizagem dos educandos eram atribuídos aos métodos e as habilidades perceptivas e motoras dos alunos ocultando suas habilidades e competências cognitivas.

O método de como ensinar, além de orientar ações, traz o objetivo que o professor pode atingir. Por muito tempo, a escola estabeleceu como meta o ensino decorrente de um saber específico sobre um sistema alfabético, que procura evidenciar uma característica que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Essa é a leitura que métodos tradicionais propunham a ensinar.

Ferreiro e Teberosky, (1991, p.272,277 e 278), afirmam:

> Na concepção tradicional de leitura, o significado aprece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização. É graças à emissão sonora que o significado surge, transformando assim a série de fonemas numa palavra (...) em resumo, a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança e de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de seu interesse, do qual se aproxima de forma inteligente (...) o sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói, espontaneamente, mecanismos para resolvê-los.

Uma nova proposta pedagógica defende que a escrita e a leitura não aparecem do nada, de um dia para o outro. Ela é uma tentativa de ruptura com o já estabelecido, procurando uma comunidade, uma ligação com o passado. Nas práticas tradicionais de ensino, a relevância do papel desempenhado pela escrita no desenvolvimento social e cultural do aprendente acaba ficando diminuída.

Vygotsky, (1998, p. 139), afirma: Ensina-se à criança a desenhar letras e construir

palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba decrescendo a linguagem escrita como tal.

A leitura mecânica está tão presente que o aluno perde a mágica do escrever as palavras, a mágica do escrever que ele poderá formar através da linguagem. Esse insucesso na leitura reflete-se na escrita, pois, uma vez já iniciado o processo de aquisição da leitura e escrita, ocorre uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve e quanto mais se escreve, melhor se lê.

É dito nas abordagens clássicas que para que ocorra o bom desenvolvimento da leitura é necessário o bom desenvolvimento do oral. Gaté, (1998, p. 26), afirma: "*A necessidade de uma passagem sistemática pelo oral pode ser, com razão, contestada, ler não implica necessariamente transformar sinais escritos em sons".*

Vygostsky, (1987, p.86), afirma: "*a escrita desenvolvida em toda sua plenitude é mais completa do que a fala oral.*" As palavras acima, são meios de contatos sociais com outras pessoas. A criança não percebe o mundo pela emissão de sons, mas por meio da interação com o outro mediado pela linguagem, que é também um processo conceitual.

Vygostsky, (1987, p. 94), afirma:

> O êxito do aprendizado de uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na língua materna. A criança aprende a ler a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos a luz de categorias mais gerais, e isso leva a consciência das suas operações linguísticas.

Precisa-se pensar nessa definição de "dificuldades de aprender" e rever as condições em que o professor ensina. É preciso começar a retribuir essas dificuldades também aos métodos estratégicos utilizados por ele na ocasião do repasse do conteúdo. Só será possível compreender melhor as dificuldades que marcam o processo de aprendizagem da língua escrita quando for revisto concepções subjacentes à alfabetização de uma forma geral e ampla.

O papel do professor nos primeiros momentos de aprendizagem não se resume à transmissão de conhecimento. Seu papel é criar situações significativas que deem condição ao aluno de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática.

Nesse sentido, não se ensina a criança a ler, ela aprende sozinha, o professor ajuda a conquistar um comportamento que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento da aprendizagem, através de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. Aprender a ler não supõe nenhum talento especial por parte do aprendiz. O professor assume um papel de orientador, facilitador da aprendizagem.

É importante que no processo de aprendizagem da leitura e escrita, o professor não julgue a produção como erro, pois, havendo esse rótulo, o aluno se constrange e não mais desenvolve. Ferreiro e Teberosky (1991), diz que é preciso a passagem pelos "erros Construtivos": "*Piaget mostrou a necessária passagem por "erros construtivos*" em outros domínios do conhecimento. A leitura e a escrita não podem ser uma exceção: encontramos também "erros" no processo de conceitualização. (p. 278). Esses erros são indicativos do processo de aprendizagem do aluno e ajudam o professor a direcionar sua intervenção de forma mais adequada.

Sabe-se que, evitando tais erros o professor evita que o aluno pense. É necessário compreender o processo e levá-lo a uma compreensão onde ele organize o seu pensamento para que melhor se desenvolva.

A concepção de escrita como cópia mecânica, inibe, encobre a verdadeira escrita, e a leitura como mero decifrado de um código cria problemas pedagógicos evidentes. Atuando as-

sim, a escola não contribui com a formação de um bom escritor e leitor, mas sim com alguém deficiente da escrita e da leitura.

Compreendendo a Importância da Língua(gem)

A linguagem parece se originar da convergência de inúmeros desenvolvimentos evolutivos. Supõe-se que sua origem está no próprio surgimento do homem sobre a face da terra. Salles et all, (2004, p.66), diz: "excluindo-se os primeiros homídeos, que surgiram cerca de 4 a 5 milhões de anos atrás, pode-se dizer, com alguma segurança, que o desenvolvimento da linguagem inscreve-se no período compreendido entre 100.000 e 20.000 anos atrás".

A aprendizagem acontece durante todos os momentos da vida. O aprendente está em constante processo de aprendizagem e a língua, por sua vez, exerce um papel de grande importância nesse processo, o desenvolvimento é estimulado, à medida que se aprende. De acordo com a visão sócio-interacionista, é necessário que haja interação mediada com o meio para que ocorra aprendizagem.

Goldfeld, (2002, p.160), diz: *A aprendizagem, no sentido amplo do termo, está presente durante todos os momentos da vida. A criança está em constante processo de aprendizagem e a linguagem exerce um papel fundamental nesse processo.*

A linguagem envolve tudo que tenha significado não se delimitando apenas ao modo de comunicação. É na linguagem que o pensamento é composto, embora este não possa ser reduzido a ela, a linguagem está presente no sujeito mesmo quando este não está se comunicando, pois ela significa a forma como o sujeito percebe o mundo e a si mesmo. Linguagem e pensamento estão ligados, unidos na prática social sob a forma de pensamento verbal. Silva, (2001, p.40), afirma: "a língua(gem) é fundamentalmente constituída pelo contexto social, que se dá entre indivíduos reais em momentos singulares e históricos, trazendo marcas e significações".

A aprendizagem do surdo está associada ao local em que ele é inserido, regras sociais, assim como a linguagem são papeis específicos que determinam a aprendizagem e o desenvolvimento. O aprendizado depende da linguagem, não se limitando apenas ao meio escolar, expandindo para o dia a dia do aluno em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Goldfeld, (2002, p. 73), afirma: "*a aprendizagem e o desenvolvimento, então, estão interrelacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem está sempre um pouco adiante, proporcionando o desenvolvimento".*

Todo ser humano, no convívio de uma comunidade linguística, tem a sua língua materna, aprendida com rapidez surpreendentemente, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades linguísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência linguística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição.

Conforme a criança se torna mais experiente, ela compreende melhor. A sua experiência social se constrói através do processo de imitação, copiando a forma que o adulto toma para resolver suas atividades particulares. A criança, assim, passa a conhecer o ambiente e antes que este controle seu comportamento ela exerce o poder de controlar o ambiente em que está inserida através da fala, produzindo outras e novas relações e organizando de forma diferente o seu comportamento.

Quando a criança começa a ter capacidade de usar a linguagem como instrumento de solução de problemas ela ganha mais domínio e passa a usar a linguagem adquirindo nesta uma função pessoal, ou seja, a usar em seu favor. Vygotsky, (1998, p.38), afirma: "*uma vez*

que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente".

Ao estudar aprendizagem, diversas teorias sobre o desenvolvimento surgem. Vygotsky, (1987) comenta algumas teorias sobre a relação entre o processo do desenvolvimento e o da aprendizagem. A primeira defende que o desenvolvimento da criança é independente do aprendizado, considerando que este é um processo puramente externo, que está envolvido ativamente no desenvolvimento. A segunda relata que o aprendizado é o desenvolvimento e que estes interagem simultaneamente. A terceira diz que os dois processos se interagem e são mutuamente dependentes, ou seja, para que um ocorra é necessário que o outro dependente também ocorra.

Sobre a primeira teoria Vygotsky, (1998, p.103,104 e 105), afirma:

> O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.

Sobre a terceira teoria relata Vygotsky, (1998, p.106): "*o processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação*". O aprendizado desperta diversos processos internos do desenvolvimento capazes de operar quando há interação, ou seja, o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, sendo esta considerada um dos processos do desenvolvimento. Logo se percebe que o aprendizado não é desenvolvimento, mas, este organizado resulta em desenvolvimento mental manifestando vários processos de desenvolvimento que de outra forma seria incapaz de acontecer.

O aprendizado é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. A aprendizagem de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. A aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem está sempre adiante, proporcionando o desenvolvimento.

A aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento que não segue o fator biológico, ele está relacionado às formas sócio-históricas em que a criança está exposta desde o nascimento. A aprendizagem está associada ao lugar em que a criança está envolvida, e as expectativas que os adultos criam ao seu respeito, que por sua vez se esforça para cumprir o que lhe é cobrado pela sociedade. As regras sociais impostas à criança também determinam a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A aprendizagem necessita da linguagem, o seu atraso retarda o aprendizado e o desenvolvimento. Quando o aluno que sofre atraso na linguagem, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes daqueles das crianças que passam por processos de aprendizagem formal, sem dificuldades linguísticas, portanto seu aprendizado escolar e, consequentemente, seu desenvolvimento pode ser afetado.

A aprendizagem é um aspecto necessário no processo de desenvolvimento humano. Para Vygotsky, (1998, p.118) "*o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado*". Já o processo de aprendizagem começa muito antes de uma criança ir à escola. Pesquisas como as acima mencionadas tentam descobrir as relações reais entre desenvolvimento e aprendizagem e a capacidade de aprendizado, atualmente a teoria do nível de desenvolvimento real e proximal que abate as demais teorias acima citadas.

Conforme Vygotsky, (1998, p.111), o nível de desenvolvimento real caracteriza-se pelo, "*nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados*". Percebe-se que o desenvolvimento real é o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, ou seja, as funções já amadurecidas, a parte conclusa do desenvolvimento.

O desenvolvimento potencial hoje em dia será o nível do desenvolvimento real amanhã. Aquilo que uma criança pode fazer com ajuda do professor hoje será capaz de fazer sozinha amanhã. Essa concepção da relação entre desenvolvimento e aprendizagem é atualmente bastante aceita por pesquisadores e profissionais da área da educação.

Vygotsky, (1998, p.113), relata que a zona de desenvolvimento proximal: *"permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, proporcionando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também, aquilo que está em processo de maturação."*

O aprendizado desperta diversos processos internos do desenvolvimento capazes de operar quando há interação. Logo, percebe-se que o aprendizado não é desenvolvimento, mas este organizado resulta em desenvolvimento mental manifestando vários processos de desenvolvimento que de outra forma seria incapaz de acontecer.

Diferentemente da concepção sócio-interacionista, a abordagem metodológica tradicional afirma que no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra ou domina a linguagem escrita, seu processo de desenvolvimento está basicamente completo. Já a concepção sócio-interacionista de desenvolvimento e aprendizagem defende que é no momento que a criança assimila o significado das palavras e domina a linguagem escrita, que ela começa a melhor desenvolver esse processo, já que a aprendizagem sempre se encontra em fase de mudanças, pois possui uma forma mutável.

O pensamento verbal é construído pela linguagem e pela experiência social da criança. Vygotsky, (1997, p.74), afirma: *O aprendizado é mais uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.*

A aprendizagem desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. Vygotsky, (1998, p.108), afirma: "O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas".

A Psicopedagogia no processo de Aquisição da Língua(gem) e a Estimulação Precoce

No desenvolvimento total da criança a estimulação através da linguagem, do toque, estimulação visual com objetos coloridos, conversar com o bebê, contar história, cantar e dar importância ao tom de voz e ao que dito para este bebê. É importante estimular a criança desde uma idade muito precoce por meio do movimento sem forçar sua natureza, para chegar a sua maturidade.

Nota-se que o desenvolvimento sensório-motor de um bebê é estimulado se oferecermos oportunidades para que ele vivencie experiências e sensações diversificadas e adequadas para a fase em que se encontra. Portanto, intervir precocemente é fundamental para o desenvolvimento dessa criança, onde trará resultados positivos para toda sua vida, estimulando possíveis habilidades que até então não haviam sido descobertas.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivos: oferecer atendimento multidis-

ciplinar, nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, a bebês com atraso no desenvolvimento sensório-motor; orientar familiares de crianças, inseridas no programa, sobre a importância da estimulação precoce, a utilização de técnicas corretas de manuseio e estimulação da criança em casa; proporcionar aos estagiários da pedagogia, fonoaudiologia e fisioterapia a atuação em um programa de intervenção precoce.

Portanto, estimulação precoce é o atendimento realizado com bebês e crianças de até 3 anos e 11 meses que apresentam alterações no seu desenvolvimento. As causas mais comuns relacionadas aos transtornos no desenvolvimento são: infecções no período de gestação (rubéola, toxoplasmose, radiações, ingestão de medicamentos, drogas, alcoolismo da mãe), bebês provenientes de mães diabéticas ou aidéticas, anóxia do bebê (falta de oxigênio no momento do parto), síndromes, prematuridade, baixo peso, meningite, traumatismos (sequelas motoras e/ou neurológicas).

Consequentemente, os bebês e as crianças podem apresentar alterações no seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, sócio afetivo, linguístico, senso-perceptivo (deficiência visual e/ou auditiva).

Sabe-se que a estimulação precoce tem o objetivo de promover o desenvolvimento global do bebê ou da criança. A forma de tratamento deve ser adaptada a cada caso. As alterações diagnosticadas e tratadas o mais precocemente possível possibilitam melhor desenvolvimento da criança, a fim de que as dificuldades sejam minimizadas ou superadas. A participação dos pais é fundamental. Através das orientações do profissional os pais sentem-se emocionalmente mais preparados para lidar com as dificuldades e estimular as potencialidades de seu filho.

Tem-se a preocupação de ensinar as técnicas corretas e de enfatizar os motivos e objetivos desejados em cada situação, tornando os pais participantes do processo. Então na estimulação precoce é importante identificar as alterações, ou as diferenças, no desenvolvimento de cada criança, mas, principalmente, acreditar e estimular suas potencialidades, pois, assim, poderemos realmente acompanhar as suas vitórias.

Conforme KEZIO e WANNESKA (2015):

> O processo de aquisição da linguagem precede e excede os limites escolares. Por isso, o próprio aluno é o ponto de partida de toda aprendizagem. Este vive num mundo onde a escrita é fator presente nas ruas, permitindo que já se reflita sobre o processo. Enquanto a escrita é um sistema de representação da linguagem, a leitura é a interpretação. Na aprendizagem escolar, o aluno pode atrasar-se em qualquer etapa do seu desenvolvimento. Existem vários motivos que pode desencadear essa dificuldade sejam estes internos, advindos de aspectos cognitivos, afetivos, motores, ou externos, devido a uma mediação inadequada na relação professor, aluno e família. (p. 08)

Para Vygostski (1984), a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação indivíduo e meio social, e é essa relação que o impulsionará para desenvolver-se. Desse modo, a mediação entre o social, o cultural tem fundamental contribuição no sucesso ou fracasso do aluno, esse fracasso relaciona-se com a inadequação da escola para atender a suas especificidades educacionais.

É por meio da linguagem que os indivíduos constroem sua identidade e desenvolvem-se nos aspectos afetivo, cognitivo e social. Logo, faz-se necessário que, desde cedo, a criança seja exposta a esta língua e que a família e a escola a utilizem como meio de comunicação e instrução. No que se refere à leitura e a escrita, a leitura envolve a identificação dos símbolos impressos e a escrita deve ter um sentido para quem lê, pois saber ler hoje em dia não pode ser apenas representar e decodificar signos de símbolos. Ler é muito mais que isso, é um mo-

vimento de interação das pessoas com o mundo e delas entre si. Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno. Podemos elucidar que não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. Leitura é uma atividade básica na formação cultural da pessoa. Além disso, é uma excelente atividade de lazer.

No que se refere as dificuldades no processo de aquisição da Leitura e da escrita KEZIO e WANNESKA (2015) evidencia:

> E, uma das principais barreiras que enfrentará é o processo de aprendizado da leitura e da escrita da língua oral de seu país pois, em suas primeiras tentativas, poderão ocorrer "erros" e erros nem sempre são vistos como um passo para o acerto. Essa forma negativa de perceber o "erro" pode causar traumas, frustrações, impedindo-o de tentar novamente, pois é rotulado como incompetente pelos profissionais ao seu derredor e por si mesmo, gerando dificuldade interna, uma dificuldade consigo mesmo, ao achar que não pode, que não conseguirá e se abdicará, quase sempre, em dizer que está com uma dúvida ou até mesmo em escrever um texto, mesmo que seja pequeno, pois teme que o professor irá dizer que está errado, teme que os demais alunos da escola, em que está incluído, saibam que não consegue ler e escreve com proficiência. (p. 09)

Mesmo assim, muitas vezes os aprendentes não são capazes de expressar nem de reproduzir o que os faz temer, desenvolvendo angústias, fazendo surgir depressão, revolta ou desespero, ou ainda a possibilidade de regressão no nível de desenvolvimento. Mais uma vez, o psicopedagogo é aquele que faz diferença, trazendo o sentimento de valorização da vida, amor próprio, auto-estima, aceitação e segurança - recuperar estes prazeres e garantir a construção dos conhecimentos que estariam acontecendo em ambiente escolar, é função do trabalho psicopedagógico que se insere na esfera hospitalar. Afinal, a aprendizagem é um processo tão amplo e grandioso que ocorre através de interações, em qualquer lugar.

Na aprendizagem escolar, o aluno pode atrasar-se em qualquer etapa do seu desenvolvimento. Existem vários motivos que pode desencadear essa dificuldade sejam estes internos, advindos de aspectos cognitivos, afetivos, motores, ou externos, devido a uma mediação inadequada na relação professor, aluno e família.

A escola, hoje, possui grandes desafios e um deles é saber lidar com a criança que apresenta dificuldade na aprendizagem escolar, em seu despreparo a escola pode desencadear no aluno mais problemas e até mesmo agravar os já existentes, reforçando nesse indivíduo, o auto conceito negativo, a desmotivação, o desinteresse e outras formas de justificar sua limitação diante a aprendizagem escolar, já que acredita ser incapaz de assimilar conhecimentos, portanto, esse aluno busca defender-se com a indisciplina, rebeldia ou até mesmo com a agressão.

O indivíduo somente age se ele sentir a necessidade de fazê-lo, se o equilíbrio for momentaneamente rompido entre o meio e o organismo, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, e readaptar o organismo. Toda conduta seja ela exterior, ou seja, uma ação realizada sobre o meio, ou interna, isto é o pensamento, busca sempre uma readaptação. (Piaget, 1967, p. 10, citado por La Taille, 1997, p. 37).

Pensar no ensino como a Psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade. Diante do baixo desempenho acadêmico, alunos são encaminhados pelas escolas, com o objetivo de elucidar a causa de suas dificuldades, a intervenção psicopedagógica vem ocorrendo na assistência às pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

> (...) Nossa intervenção leva em conta o estado emocional da criança que pede socorro quando se nega a uma atividade ou quando é agressiva (...) Em nossa escuta de Psicopedagogo, devemos agir por uma atividade que possa transpor o sofrimento de angústia, de solidão. (VASCONCELOS, 2000, p.28)

O trabalho psicopedagogicoo tem como objetivo ampliar a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem do aluno, abrindo espaços para que a escola possa viabilizar recursos para atender as necessidades de aprendizagem. A intervenção psicopedagógica ocorre através de técnicas e instrumentos próprios da Psicopedagogia, seja para potencializá-lo ou para amenizar dificuldades, atendendo as necessidades na aprendizagem. KEZIO e WANNESKA (2015).

Conclusão

O sócio-interacionista considera que a aprendizagem está associada ao lugar social que o sujeito ocupa, sendo que as regras sociais e o papel específico do sujeito dentro da sociedade determinam à aprendizagem e consequentemente o seu desenvolvimento. Nessa visão, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como transformador, podendo ser transformado nas relações produzidas em uma cultura. Ao interagir com esses conhecimentos o ser humano se transforma, aprende a ler e a escrever, obtendo domínio das formas complexas e construindo significados.

O processo de desenvolvimento da aquisição da língua(gem) ocorre em ambientes social. Mas essas práticas não são recebidas passivamente pelas crianças. Ao compreender elas transformam o conteúdo recebido a fim de registrarem a informação.

O processo de aprendizagem não limita apenas ao aprendizado escolar, o surdo desde o nascimento está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento. Na prática deve ser discutido e proporcionado ao desenvolvimento da escrita e leitura uma interação social por meio do acesso educacional.

Essa prática é diferenciada de muitas existentes que são norteadas por um enfoque tradicional onde acreditam que a aprendizagem da língua oral pelo surdo possa ser através de cópias repetitivas de textos, palavras e letras. A proposta sócio-interacionista diferencia da abordagem tradicional que por sua vez é considerado como causador de muitos fracassos escolares de alunos surdos.

A facilitação da forma trabalhada para o aluno aprender com eficiência a leitura e a escrita é um dos principais recursos que a escola e o professor precisam dispor para combater essa massificação resultante de metodologias inadequadas.

A leitura e a escrita tem que está relacionada de forma intima com o sucesso acadêmico do aprendente, possibilitando a ele a aquisição de diferentes pontos de vista, como o aumento e a troca de experiências através daqueles que já possuem um saber mais elevado, facilitando então, o surgimento de reflexões e posições colocando as novas ideias como instrumento de participação, renovações culturais e geradoras de novas práticas de vida.

O trabalho do Psicopedagogo na mediação do desenvolvimento das habilidades interativas e cognitivas visa compreender e intervir para amenizar os motivos que as dificuldades de aprendizagem levam os alunos a obterem resultados insuficientes ao esforço aplicado em sua busca pela aprendizagem da língua portuguesa escrita.

O atendimento psicopedagógico atinge plenamente seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem do aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem. Desta forma, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa.

A Psicopedagogia proporciona o encontro do investigar, do aprender com os alunos com a busca criativa que nos leva a soltar a inteligência, a tirar a criatividade do papel e desprender-se deixando solto o pensar, o conhecer e o crescer do ser humano.

A qualidade do trabalho psicopedagógico está associada à capacidade de percepção e promoção de avanços no desenvolvimento do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento trabalhando uma percepção do "erro" como um passo para o acerto, na motivação e superação de suas dificuldades.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do professor, v 16. São Paulo: Cortez, 1991.

BARTHES, R. O Rumo da Língua. São Paulo: Cortez,1988.

BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

CÓDIGO DE ÉTICA E ESTATUTO DA ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em www.abpp.com.br . Acesso em: 03 de maio de 2008.

DIAS, A. I. Ensino da Linguagem no Currículo. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Lichtenstein, Diana Myriam (trad.) Marco, Liana Di (trad.); Corso, Mário (trad.). 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Trad. por Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

GATÈ, J.P. Educar para o Sentido da Escrita. Tradução: Maria Elena Ortega Assunpçao, prefácio Antonine de La Garanderie. Coleção Educar. Bauru: EDUSC, 2001.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointerecionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KATO, M. A. O Aprendizado da Leitura. Texto e Linguagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KÉZIO, G e WANNESKA, A. A Psicopedagogia como Mediadora do Processo de Ensino Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Surdo. CENTRO VIRTUAL DE CULTURA SURDA REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA Edição Nº 16 / Setembro de 2015 – ISSN 1982-6842

LA TAILLE, Y de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (org.). Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

REGO, T. C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico – Cultural da Educação. Educação e Conhecimento. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RINALDI, G. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental.

In. Língua Brasileira de Sinais. Educação Especial: Educação de Surdos, Alfabetização: Aquisição de Português Escrito, por Surdos, O Aluno Surdo na Educação Básica e Superior. V II, Fascículo 4, 5 e 6, Série: Atualidades Pedagógicas, n 4. Brasília; MEC, SEESP, 1998.

SALLES, H. M. M. L. et all. Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, E. T. da. O ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIN, Sara. Diagnósticos e tratamento de problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Psicopedagogia Hospitalar para Crianças e Adolescentes. Campinas: Papirus, 2000.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia novas contribuições. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISS, Maria Lucia. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SURDOS NAS ESCOLAS EM SOBRAL – CE

OLIVEIRA, Isabella Lima[1]
VIVEIROS, Denise Penha[2]

RESUMO: O trabalho demonstrará as metodologias de ensino de Libras desenvolvidas na cidade de Sobral, como forma de inclusão de alunos surdos, desde os primórdios até a sala de aula prática. As metodologias apontadas para educação de surdos, destacando eles o Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, sendo o último mais apropriado nos dias atuais, onde a criança aprende duas línguas – Português e a Libras. Pensando na perspectiva de se trabalhar a prática docente, com base em estratégias de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas na qual vem buscando atender a qualquer tipo de deficiência, incentivando seus membros a participar, a construir e a experimentar o desenvolvimento de aprendizagem junto com essas pessoas. Serão apresentadas metodologias sobre o ensino de Libras no Brasil, desde as suas lutas iniciais, pelo reconhecimento e o direito a inclusão dessas pessoas na sociedade, fazendo menção a lei 10.436/2002 e o decreto 5626/2005 que reconheceu a Libras como língua natural do surdo. O objetivo desse trabalho é apresentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como metodologia adotada para a inclusão de surdos, da teoria à prática. A pesquisa foi feita em uma unidade escolar de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Sobral-Ce, que possui atendimento a pessoas com necessidades auditivas, e utiliza metodologias para o ensino de Libras como L1.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Libras. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: The work will demonstrate the Pounds teaching methodologies developed in the city of Sobral, in order to inclusion of deaf students, from the beginnings to the classroom practice. The methodologies aimed at deaf education, highlighting them oralism, Total Communication and Bilingualism, the latter being more appropriate in the present day, where children learn two languages - Portuguese and Libras. Thinking about the prospect of working teaching practice, based on strategies of inclusion of people with disabilities in schools in which has sought to meet any kind of disability, encouraging its members to participate, to build and to experience the development of learning along with these people. Methodologies will be presented on the Pounds education in Brazil, from its earlier struggles for recognition and the right to include such people in society, making mention of Law 10.436/2002 and 5626/2005 decree that recognized the pounds as natural language deaf. The aim of this paper is to present the Educational Service Specialist (ESA) as the methodology adopted for the inclusion of deaf, from theory to practice. A survey in a school unit of Youth and Adult Education in the city of Sobral-Ce, which has services to people with hearing needs, and uses methodologies for Pounds teaching as L1.

KEYWORDS: Deaf Education. Pounds. Educational Service Specialist.

INTRODUÇÃO

1 Graduanda em Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail:bhellalima@hotmail.com

2 Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Email:prof.devivei@gmail.com

"Surdo" é a palavra que as pessoas que não ouvem referem-se a si e aos outros, vocábulo utilizado por pessoas que vivenciam um déficit de audição, que é a perda parcial ou total da escuta. Podendo ser de nascença ou adquirido no decorrer da formação do ser humano. Nesse sentido, convém comentar sobre o conceito da palavra surdez.

Lima e Vieira (2006, p. 52-53), no excerto abaixo, conceituam a surdez como sendo:

> [...] a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...] Simplificando bastante, podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria.

A deficiência auditiva, assim nomeada para conceituar o termo surdez, é utilizada, com preferência, no contexto clínico, enquanto que o termo "*surdo*" está mais afeito ao cultural da surdez. Enfatiza Behares (2002, p.2) a diferença, e não a deficiência, por que:

> "Cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes".

No passado, os surdos eram excluídos da sociedade, pois eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso não frequentavam escolas, sendo assim eram privados dos seus direitos básicos como cidadãos.

Na tentativa de mudar essa ideia surgiram vários autores que contribuíram no espaço educacional com o processo de inclusão dos surdos, defendendo que o surdo deveria ser educado e instruído, alé de que era crime não instruir um surdo- mudo.

Com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez ocorreu o Congresso de Milão no período de 06 a 11 de Setembro de 1880, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes provenientes de vários países, como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha. Nesse evento foi declarado que, na Educação de Surdos, o método oral deveria ser preferido ao gestual, pois se acreditava que as palavras eram, consideravelmente, superiores aos gestos.

Como mostra Lacerda (1998):

> Nesse Congresso, foram apresentados vários surdos que falavam bem, com o intuito de mostrar a eficiência do método oral, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de suma importância para a vida social do surdo, e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho.

Segundo Skliar (1997, p.109), as conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

> Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação', segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Após o Congresso de Milão, as práticas educacionais foram vinculadas ao Oralismo, tornando-se um referencial para o ensino e a aprendizagem dos surdos, mas os resultados não foram satisfatórios. Lacerda, 1998, comenta que a maioria dos surdos teve grande dificuldade

em desenvolver a aquisição da fala e quando conseguiam algum sucesso era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte, mesmo com o incremento do uso de próteses (aparelho auditivo).

A partir daí surgiram outros autores que se dedicaram a educação de surdos, no qual se desenvolveram métodos de aprendizado que pudessem ajudar as pessoas surdas. Os métodos desenvolvidos na educação de surdos se fundamentaram em três metodologias diferentes, que alguns autores apontam para a educação de surdos como Goldfeld (1997) o oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade ouvinte, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português).

Para alguns defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo, a única forma de comunicação dos surdos. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Comunicação Total é outra metodologia que valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Defendendo os modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com deficiência auditiva.

Para os profissionais que defendem a Comunicação Total conceber o surdo de forma diferente dos oralistas, precisa ser visto não só como alguém que tem que ser eliminada, mais sim com uma pessoa normal, tendo a surdez como uma marca que desenvolva as relações sociais tanto no desenvolvimento afetivo como no cognitivo dessa pessoa.

A Comunicação Total não é uma técnica ou método e sim uma filosofia de linguagem que abre canais de comunicação adicionais, facilitando a interação entre surdos e ouvintes, aumentando a visibilidade da língua falada para a simples leitura labial.

Capovila (2000, p. 104) pretendia melhorar o desempenho do surdo na função de ler e escrever:

> Com a filosofia da Comunicação Total e a consequente adoção da lingua falada e sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia visto desde a adoção do oralismo escrito. No fim dos anos 1980, na Dinamarca, por exemplo, o progresso se tornou tão aparente que a sinalização da fala usada na comunicação total foi logo adotada como o "método por excelência".

O Bilinguismo é um método que privilegia a língua de sinais frente às demais formas de comunicação por entender que as formas gestuais são a melhor forma do surdo se comunicar, e que a língua de sinais deve ser oferecida a criança surda o mais precocemente possível, para facilitar a sua comunicação e sua inserção na sociedade. Sendo assim, o Português deve ser ensinado como segunda língua, tanto na modalidade escrita e quando possivelmente na modalidade oral.

Ferreira Brito (1993) pontua a importância do Bilinguismo no desenvolvimento do surdo:

> No bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, "propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social".

O Bilinguismo tornou-se uma proposta de educação, desenvolvida nas escolas, propondo as instituições de ensino, a instruir os alunos surdos sobre os conteúdos através da língua de sinais, por meio de recursos visuais como figuras, língua portuguesa e escrita, desenvolvendo a memoria visual e o hábito de ler, recebendo o apoio do professor especialista em lingua de sinais.

Quadros (1997), em seu excerto abaixo demonstra essa proposta de ensino:

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL

O ensino de Libras no Brasil teve seu passo inicial a partir da chegada do professor surdo francês Eduard Huet, com mestrado em Paris, veio sobre os cuidados do imperador D. Pedro II, tendo assim a intenção de inaugurar uma escola com modelos da Europa de educação de surdos.

Em 26 de Setembro de 1857, fundou-se no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, intitulada Instituto de Educação dos Surdos (INES), que utiliza a língua de sinais.

Em 1911, o INES seguia uma tendência mundial, assumindo uma abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos que continuavam a utilizar de forma proibida a língua de sinais nos corredores e pátios da escola.

A Comunicação Total chega ao Brasil no fim da década de setenta e na década seguinte começa o Bilinguismo, que surge com as pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

A Língua de Sinais, no Brasil, é denominada de Língua Brasileira de Sinais - Libras e atualmente tem se destacado em virtude dos movimentos da Comunidade Surda e pelo processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. O reconhecimento da Libras ocorreu por meio da Lei 10.436/2002, que entrou em vigor a partir do dia 24 de Abril de 2002, que em seu artigo 2º profere:

> Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

A inclusão nos cursos de formação especial, não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa e nem a garantia de assistência à saúde com atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva.

O decreto, no qual regulamentou a lei, estabeleceu a inclusão da Disciplina Libras na Matriz Curricular, como cita Brasil (2005) em seu pressuposto:

> O Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O Decreto 5626/2005 apresenta em seu Artigo 14º e 15º, que as instituições de ensino devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação e a informação, adotando mecanismos que complementam o currículo, como o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua para os surdos.

Na Libras, mesmo com a luta da comunidade surda e suas conquistas diante da sociedade ouvinte, ainda existem desafios, pois apesar de todas as iniciativas criadas para promover o ensino da mesma nas escolas brasileiras, há falta de ambiente educacional adequado para que os surdos estejam inseridos, como por exemplo, a garantia da língua de sinais na educação,

escolas de surdos, intérpretes nas escolas, o ensino da LIBRAS para ouvintes, entre outros apontados pela regulamentação da lei 10.436/2002.

Percebe-se que conforme a lei na área de educação de surdos era para existir acessibilidade, garantindo intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se verifica é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes são minimizadas pelos familiares, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los.

Salamanca (1994) declara em seu fragmento:

> Um impulso que foi dado às questões das diferenças e sua aceitação pela sociedade, evocando que a todos deve ser dado o direito de acesso e permanência em escolas regulares, devendo estas modificar-se ou adaptar- se para acolher a todos que a elas acorre, com eficiência e eficácia.

Esse processo de inclusão descrito por Salamanca provocou uma mudança no ambiente escolar, que passou por um momento de transição, inserindo uma nova concepção de escola, onde essa instituição é um espaço privilegiado da inclusão social. Conduzindo os alunos com necessidades especiais ao sistema de ensino para a sua integração nas classes comuns.

Conforme o Decreto 3956, de 2001, pela Convenção Interamericana, como cita em seu Artigo 2º a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, propiciando a sua plena integração à sociedade.

Segundo a Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, determina em seu Artigo 11º, § 1º, que as pessoas com "necessidades especiais" receberão AtendimentoEducacionalEspecializado – AEE.

A.E.E – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Um programa que foi criado pelo governo para o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva inclusiva. Estabelecendo como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e da capacidade dessas pessoas. Sendo assim a metodologia que mais se destacou nas escolas brasileiras.

O AEE possui uma rede de serviços destinados ao público portador de necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino. Conforme manifesta a Resolução nº 4, de 2009 como profere em seu Artigo 2º:

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE é parte integrante do processo educacional do aluno, realizado em sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso da escolarização. Visando o processo de interação e desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais.

O plano do AEE é elaborado e executado pelos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular e com a participação das famílias.

Os professores do AEE possuem uma imensa carga de responsabilidade, então mostraremos abaixo as atribuições que competem a este profissional no Artigo 13º ainda da

Resolução nº 4, de 2009:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A partir do que foi exposto sobre o AEE, iremos abordar sobre metodologias utilizadas no espaço escolar do ensino de surdos que acontece na cidade de Sobral – CE. Apontando como os professores trabalham nos processos de aquisição de LIBRAS nestes programas, discutindo sobre o ambiente escolar de aprendizado desses sujeitos e as dificuldades imposta pela sociedade.

A.E.E NO ENSINO DE SURDOS

O atendimento a essas pessoas tende a ser aplicado desde a educação infantil até o ensino superior, visando à garantia de que ela possa desde cedo utilizar os meios de que necessita, para vencer suas dificuldades e usufruir dos seus direitos escolares.

Visto que as dificuldades dentro de sala comum, conforme o desempenho de alunos com surdez ainda é muito corrente, obstáculos esses que são identificados e questionados entre os professores, no intuito de melhorar os pontos existentes, para o ensino obter êxito.

Para entendermos esse processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS no AEE, consideraremos primeiramente o que nos diz Damázio (2007, p. 13):

> As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvi-mento (sic) da aprendizagem.

Como visto, não adianta garantir o acesso do aluno com surdez ao sistema regular de ensino, se esses prejuízos como a forma de estruturação do ambiente escolar e a falta de estímulos de que nos fala Damázio não forem levados em consideração. Tem que haver, assim, um espaço de aprendizagem no qual esses estímulos estejam no cerne do trabalho pedagógico.

Do mesmo modo questiona FELIPE (1997):

> Se a escola inclusiva, tal qual a temos hoje, de fato respeita os direitos linguísticos das pessoas com surdez, levando em consideração o que preconizam os Princípios Fundamentais para uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que, entre eles, está o fato de toda e qualquer pessoa possuir o direito de receber educação linguística

> especial, caso tenha algum distúrbio de linguagem. O fato de a maioria das crianças com surdez não terem adquirido espontaneamente a língua oral-auditiva de seus pais ou a língua gesto-viso-espacial das comunidades surdas geralmente causa distúrbios de linguagem, e a criança necessita de uma educação linguística especial para esta aprendizagem.

O AEE torna-se, uma possibilidade de ambiente viável à aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista que ele serve a um público alvo específico, e não tem as burocracias que geralmente são encontrados no cotidiano das escolas regulares. O trabalho buscou descobrir como acontece o aprendizado deste aluno nas escolas, salas de AEE.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na unidade escolar de referência na cidade Sobral-Ceará. A pesquisa de natureza qualitativa, utilizando coleta e geração de dados. Foram analisadas teorias sobre a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e o AEE – Atendimento Educacional Especializado, através de instrumentos como: leituras e fichamento de pesquisadores da LIBRAS; aplicação de questionários, levando em consideração questões éticas como, por exemplo, não revelar a identidade dos entrevistados, usando pseudônimos quando necessário.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Profª Cecy Cialdini foi fundado na cidade de Sobral em 11/10/1984. Fica situado a Rua Oriano Mendes, 455 Centro, Sobral – CE. Localizado em pleno centro da cidade e de fácil acesso para as comunidades sobralenses de bairros que circundam sua redondeza e necessitam deste tipo de ensino. Fica próximo a um dos pontos turísticos mais visitados da cidade o 'Arco do Triunfo' e se encontra sob a Jurisdição da 6° Crede (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) Regional de Sobral.

A unidade possui alunos com média de 15 a 60 anos de idade, e tem por missão garantir a educação básica de jovens e adultos com equidade e presteza, prezando e primando pela liberdade de expressão tanto social quanto educacional. Ressaltando o trabalho na perspectiva inclusiva dessa Instituição, que apesar das observações constarem pouca disponibilidade de materiais específicos para um bom desenvolvimento de alunos com deficiência, atendem pessoas com necessidades auditivas e visuais.

Apresentando uma sala de Recurso Multifuncional (AEE), no qual possui 10 (dez) mesas com cadeiras, formando duas filas, sendo que uma fica de frente para outra, conta com três estantes, onde são ocupadas com jogos e brinquedos e mais dois armários com materiais escolares que a professora utiliza com os alunos que necessitam de atendimento especial como apostilas, dicionário e etc.

O ambiente de sala é climatizada e bastante iluminada, porém deixa a desejar no quesito espaço, tornando a sala um pouco apertada. Tem uma decoração bem infantil, com o alfabeto exposto em gravuras, os números de 1 a 10 e até mesmo o alfabeto em libras. Desenhos de vários formatos, inclusive de mãos, ornamentam a sala, tudo feito em EVA.

Segundo a coleção na Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, do Ministério da Educação para ter um ensino de qualidade para pessoas com necessidades especiais é preciso à realização de atividades pedagógicas tais como expressão corporal, expressão artístico-cultural, dramatização, contextualização de situações vividas, aula-passeio e sessão de filmes, assim com recursos lúdicos como jogos interativos, jogos eletrônicos e livros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Destaca-se o papel do professor frente à formação inclusiva, que manifesta muitas vezes as dificuldades em trabalhar com a diversidade de alunos com algum tipo de problema

de aprendizagem, aqueles que geralmente saem dos padrões de sala de aula regular, devido à falta de recursos apropriados e formação profissional.

Aucoutier e Lapiere (1986, p. 77) nos evidenciam que:

> É através de uma relação entre professor e aluno com deficiência, relação esta que deve ser baseada de forma espontânea, autêntica e comprometida é que fluirá uma comunicação numa relação dialética de trocas e que possibilitara ao educador compreender aquilo que a criança vive.

Diante desse contexto pretende-se construir uma prática pedagógica que garanta os métodos de aprendizagem, pois é necessário que se tenha atenção quanto ao que é e como ocorre, pois ensinar é muito mais que transmitir conhecimento.

Para a realização desta pesquisa foi entrevistada uma professora de AEE, que atua como docente há 12 anos com pessoas de necessidades especiais, formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, com especialização em Psicopedagogia, e complementação em cursos de capacitação, sendo um deles o de Língua de Sinais, promovido pela Secretaria de Educação com o apoio da 6° CREDE.

Na ocasião, a docente apontou como é o estilo de metodologia utilizada por ela para o ensino de Libras. Mostrando o uso do aplicativo ao qual trabalha com os seus alunos, chama-se PRODEAF. Do ponto de vista metodológico, nos deparamos com o seguinte questionamento: será que esse aplicativo é um método de ensino de língua ou uma forma de comunicação? Diante dos estudos prévios e sobre o uso desse aplicativo, que expõe um método comunicativo básico para iniciantes. É um software de tradução de texto e voz no Português para Libras. O aplicativo está disponível para download gratuito em aparelhos Android, iOS e Windows Phone 8. Também faz parte desse aplicativo o dicionário de Libras, onde o usuário pode selecionar centenas de palavras em Português e ver sua representação em Libras, que usa um simpático personagem em 3D para apresentar as interpretações em Libras.

A professora pesquisada utiliza essa ferramenta como método de comunicação (que se relaciona ou pode ocasionar a transmissão ou recepção de ideias ou de mensagens, buscando compartilhar informações) entre ela e os alunos surdos.

Como pontuamos neste trabalho, o Atendimento Educacional Especializado ainda apresenta dificuldades como a inclusão da sociedade, o interprete em sala comum, o acesso ao Bilinguismo no ambiente escolar, dentre outros. Aos quais impossibilita a pessoa surda, de seu progresso dentro do contexto social.

A princípio, a intenção desse estudo é mostrar a importância de lecionar Libras como L1 e o português como L2. Visando a contribuição com êxito a experiência do educador, relacionando a teoria e a prática, buscando suporte ao que nos diz os teóricos aos quais relatamos anteriormente e que dão base para nossa pesquisa.

No intuito de buscarmos compreender a abordagem bilingue, como apresenta Fernandes, 2011 comenta em seu excerto:

> Parte do pressuposto que a educação para surdos acontece em duas línguas: L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (a escrita obrigatoriamente e oral possivelmente, já que nem todos os surdos têm oportunidades de desenvolver a oralidade, como segunda língua).

Desse modo, o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada nas escolas que recomenda tornar acessível à pessoa surda às duas línguas no contexto escolar. Na escola os professores apresentam propostas para a implementação do bilinguismo, Libras e Português escrito, como a abordagem educacional adequada para os alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um ensino eficaz e uma inclusão pertinente é necessário que o professor esteja envolvido no processo educativo do surdo, colaborando com a construção do saber escolar através da proposta bilingue.

Durante a pesquisa observamos a proposta apresentada pela docente. Com a sua estratégia do uso do aplicativo pode-se observar, que para uma aprendizagem eficiente na perspectiva de inclusão, não obtevi-se êxito, pois a qualidade de ensino a alunos surdos não é oferecida, de acordo com a lei 10.436/2002 no ensino de surdos deve-se utilizar a proposta bilingue, além de um interprete em sala de aula, junto com o professor regente. Mas, a sala da professora pesquisada, não apresenta essas caracteristicas. Assim privando o direito dos surdos em ter acesso a educação de qualidade e inclusiva.

Segundo os dados obtidos, através da entrevista com a docente, certificamos que há certa urgência na instrução dos profissionais em AEE para surdos na cidade de Sobral-Ce, com formação em Libras, além de um intérprete em sala de aula para auxiliar no ensino desses alunos, com o intuito de melhorar também a participação desses estudantes com o ambiente escolar. Pode-se perceber que esses alunos não frequentam a escola regularmente, e que a gestão escolar pouco se importa com a frequência dos mesmos, não fazendo nenhuma menção a mudança desse hábito, dificultando assim, o acesso dessas pessoas surdas à educação.

De acordo com a proposta do Bilinguismo apresentada no decorrer de todo o trabalho e com o reconhecimento da Lingua Brasileira de Sinais como língua natural, e sendo vista como uma forma de comunicação entre as pessoas surdas. Podemos entender que essa é uma metodologia baseada numa perspectiva inclusiva, uma vez que apresenta uma educação de forma eficiente e eficaz, onde o aluno terá um avanço tanto educacional quanto social.

Desta maneira, concluímos que, de acordo com essa perspectiva bilíngue, existem inúmeras possibilidades para um melhor processo de ensino, contribuindo para a aprendizagem e para a organização de uma identidade surda. É preciso alfabetizar letreando o aluno surdo, oportunizando as práticas sociais e seus contextos, sendo a LIBRAS sua língua natural, existirá momentos em que o surdo utilizará mais sua 1° língua, mas também haverá ocasiões que ele precisará utilizar o português escrito. Por isso é importante que os pais e professores peças-chaves na construção linguística do surdo, conheçam bem a língua de sinais.

Em relação aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado de Surdos, podemos compreender que o ambiente escolar é retratado como um espaço de transformação social. Para muitos, a escola é fitada como algo novo, onde há o poder de transformar e colaborar na geração de valores para o convívio na sociedade. A realidade, que vem sendo discutida em nosso País, é a forma de agir na frente do desafio de incluir toda a população surda, não de forma auxiliar, mas de forma digna, cidadã e com humanidade. A escola nessa interpretação deve ser reinventada, restruturada e dessa forma é preciso que confiemos em uma educação de qualidade.

Enfim, é necessário que toda a comunidade escolar enxergue os surdos como pessoas de direitos, independentes e livres, capazes de aprender e determinarem sobre sua própria vida.

REFERÊNCIAS

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. Surdos: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHARES, Luis Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria, UFSM, (2000). p.1-22

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

SKLIAR, C. B.. Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). Educação & Exclusão..3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997

CAPOVILLA, F.C. Filosofias Educacionais em Relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao Biliguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, 2000

BRITO, L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro : BABEL Editora, 1993

QUADROS, R.M. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

Lei n°10.436. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Decreto n° 5626. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

Decreto n°3956. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_0AEE3/decreto/2001/d3956.htm

Resolução de n° 4. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 1997.

FELIPE, Tanya Amara. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. Espaço. Rio de Janeiro: INES, p. 41-46, junho. 1997.

AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. Bruno: Psicomotricidade e Terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FERNANDES, S. Educação de Surdos. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUÍSMO: PROPOSTAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE SURDOS

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes[1]

Resumo: O referido trabalho apresenta uma reflexão partir das vertentes Oralista, Comunicação Total e Bilíngue para Surdos e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A problemática consiste na dificuldade da elaboração de um discurso escrito, pelo surdo, pois, a forma como os surdos escrevem não está bem articulada de acordo com a estrutura gramatical da Língua oral. É de suma importância entender as especificidades do processo de aprendizagem da escrita da Língua Oral de nosso país, especialmente as dificuldades que marcam o processo de ensino da pessoa surda, visto que, este é um sujeito bilíngue, entendendo que este tem a língua de sinais como sua primeira língua, para assim pensar soluções e propor alternativas que melhorem a prática pedagógica, favorecendo um aprendizado efetivo para que o surdo possa aprender os demais conteúdos acadêmicos que chegam para eles através da escrita da língua oral, sua segunda língua, proporcionando desse modo um desempenho de leitura e escrita compatível a sua escolaridade. Como referência foram utilizados os estudos de autores como Quadros (1997 e 1998), Fernandes (1999), Goldfeld (2002), Salles (2004), Capovilla (2001), Ciccone (1990), Pereira (1999 e 2000), Ferreiro e Teberosky (1993).

Palavra-chave: Vertentes Educacionais, LIBRAS, Língua Portuguesa para Surdos.

Leitura, Escrita e Educação de Surdos

A visão sócio-interacionista considera que a aprendizagem está associada ao lugar social que o sujeito ocupa, sendo que as regras sociais e o papel específico do sujeito dentro da sociedade determinam à aprendizagem e consequentemente o seu desenvolvimento. Nessa visão, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como transformador, podendo ser transformado nas relações produzidas em uma cultura. Ao interagir com esses conhecimentos o ser humano se transforma, aprende a ler e a escrever, obtendo domínio das formas complexas e construindo significados. Ferreiro, (1993, p.24), diz:

> O desenvolvimento da alfabetização ocorre sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam.

A aprendizagem não limita apenas ao aprendizado escolar, o surdo desde o nascimento está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento. Na prática deve ser discutido e proporcionado ao desenvolvimento da escrita e leitura uma interação social por meio do acesso educacional.

Essa prática é diferenciada de muitas existentes que são norteadas por um enfoque

1 Gerison Kezio Fernandes Lopes, - Licenciado em Pedagogia (UVA), Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional (UECE), Bacharel em Letras Libras (UFSC/UFC). Atua como Professor de LIBRAS da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Bacabal. ~ aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaça o movimento da mao

tradicional onde acreditam que a aprendizagem da língua oral pelo surdo possa ser através de cópias repetitivas de textos, palavras e letras. A proposta sócio-interacionista diferencia da abordagem tradicional que por sua vez é considerado como causador de muitos fracassos escolares de alunos surdos. Fernandes, (1999, p.77), afirma:

> Através das metodologias do ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. Como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificados como inerentes à condição da "deficiência auditiva" e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico cognitiva diversa.

A facilitação da forma trabalhada para o aluno aprender com eficiência a leitura e a escrita é um dos principais recursos que a escola e o professor precisam dispor para combater essa massificação resultante de metodologias inadequadas. A leitura e a escrita tem que está relacionada de forma intima com o sucesso acadêmico do aprendente, possibilitando a ele a aquisição de diferentes pontos de vista, como o aumento e a troca de experiências através daqueles que já possuem um saber mais elevado, facilitando então, o surgimento de reflexões e posições colocando as novas ideias como instrumento de participação, renovações culturais e geradoras de novas práticas de vida. Rossi, (2000, p.103), afirma:

> É por meio da comunicação com o outro que a criança constrói sua realidade social e descobre a si próprio. A interação com o meio auxilia a perceber a si mesma, oferecendo-lhe elementos de identificação e diferenciação em relação aos outros.

O aprendizado da leitura e da escrita através de métodos repetitivos ainda estão presentes na escola. Contrária a essa evidência, Silva, (1996, p.96), afirma:

> A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes.

Considerado como um processo cognitivo a construção do desenvolvimento da leitura e da escrita pode ser efetivada através de estímulos, influências do meio e de modelos sociais a fim de explorar melhor o aprendizado dessas duas modalidades da língua oral. O aprendizado ocorre a partir dos desafios e situações problemas propostos, podendo o aprendente ser agente estimulador e investigador. Ressalta Goldfeld, (2002, p.74):

> A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso na linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona.

Muitos surdos que enfrentam problema na escrita e leitura da língua oral provêm desta prática pedagógica onde a repetitividade é considerada aspecto essencial no aprendizado de pessoas surdas, sendo essa prática educacional causadoras de muitos fracassos educacionais. Mas, a realidade do fracasso escolar é o resultado de equívocos que reforçam o condicionamento do surdo a superar a deficiência e ser igual ao ouvinte baseando-se sempre no ser deficiente e incapaz de viver no mundo se não igualar-se ao ouvinte e falante.

O problema se agrava, pois a escola não percebe que isso esteja acontecendo, vem

ignorando o caminho que o aprendiz percorre até chegar ao ato de escrever. A escola vem enfatizando o processo da escrita, desassociado do processo de compreensão da palavra impressa, ou seja, da leitura. A consequência é que alunos são limitados a reproduções de significados. Dias, (2001, p.42), afirma:

> Sair desse enfoque mecânico, de simples decodificação, penso que seja importante, necessário e urgente. E isso implica em uma mudança de postura docente, que se inicia com a ampliação do conceito de leitura e a crença de que os indivíduos podem aprender a ler sem decifrar e sem oralizar, pura e simplesmente, um texto, pois a leitura não depende nem da decifração nem da oralização lineares. Ler é atribuir diretamente (ou seja, sem intermediários) um sentido a algo escrito, um texto, questionando esse escrito a partir de uma necessidade e/ou expectativa reais de situações da vida (que são diferentes das simulações escolares).

A escrita é um instrumento de liberdade, um instrumento que através dele você expõe sonhos, pensamentos, fantasias e realidades, um instrumento que domina, invade a alma de quem ler. A escrita dá acesso ao homem os seus direitos, deveres, justiça, injustiça, a escrita relata uma sociedade letrada que se propõe ser democrática.

Reagindo de forma positiva, consciente e plena a escola diante desses instrumentos de transformações e de comunicação, deve preparar profissionais para operar e ensinar seus alunos para que eles possam se munir de conhecimento, sabedoria e serem meros conhecedores do mundo que a eles estão inseridos.

Na visão sócio-interacionista o surdo desenvolve sua aprendizagem norteada pela construção, onde o agente principal seria ele com auxílio do meio escolar, professores e outros. As dificuldades encontradas pelo surdo podem ser enfrentadas por ele mesmo através de seus conhecimentos ultrapassando as barreiras da escritura e leitura. Freire, (1999, p. 30) ressalta:

> (...) as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentados mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça.

Uma das formas de enfrentar essas dificuldades é nortear a prática de ensino aprendizagem de uma segunda língua voltada para as habilidades de leitura, escrita fazendo uso da primeira língua como forma mediadora e como meio de instrução. O ensino da escrita é realizado como estratégia para alcançar objetivos específicos, estabelecidos, levantando e mostrando-a como função essencial e social da aprendizagem, esse estabelece procedimentos metodológicos possibilitando ao aluno ativar suas habilidades comunicativas naturalmente interando-os com o meio social sendo que os conteúdos determinados em sala de aula possam fazer que o surdo progrida na escrita, na leitura e produção de textos.

A leitura e a escrita é de importância para o sucesso escolar, professores e escolas podem usar essas duas modalidades como um meio de trazer o aluno a conhecer a realidade da vida, construindo meio/modo de enfrentar a vida. A leitura é importante para compreender os registros deixados pelo homem ao longo do tempo, conhecer a realidade e descobrir o que lhe aguarda no futuro.

Para conhecer, compreender as realidades e realizações do homem registradas ou das que ainda serão registradas através da escrita o homem tem que executar um ato, o de aprender a ler o mundo, ou podemos até dizer que ele precisa ler para poder aprender a viver. Silva, (1996, p.42,43), diz:

> Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano... Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis.

O propósito básico de qualquer leitura realizada é a assimilação dos significados, ou seja, compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem. O ato de ler revela uma necessidade concreta para adquirir significados, consequentemente experiências na sociedade onde a escrita se faz presente.

Esse ato inicia no momento em que o sujeito, através de sua percepção se concretiza de documentos escritos existentes no mundo, possibilitando a ele significados. A leitura se manifesta como experiência resultante de um trajeto seguido pela consciência do sujeito e essa experiência permite o homem ser um leitor incrementando seus próprios significados no que está sendo lido.

Silva, (1996, p.45), diz: *"Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo".* Baseando-se na corrente de pensamento sócio-interacionista, Goldfeld, (2002, p.50), comenta sobre os benefícios dessa prática pedagógica:

> Se utilizássemos esta corrente como embasamento para a pesquisa sobre a aquisição da linguagem de crianças surdas, acreditaríamos que ela poderá adquirir o domínio da língua portuguesa de acordo com as regras gramaticais desta(...)

Por ser surdo, o aluno não adquire a língua oral espontaneamente como os ouvintes, no caso do Brasil o Português falado. Como a maioria das metodologias de ensino/aprendizagem da escrita fazem apelo para o aspecto fônico, para ensinar as letras do alfabeto e posteriormente as palavras, geralmente são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado, e o desempenho do surdo é quase nulo.

Seria natural, dessa forma, trabalhar a aquisição da escrita sem recorrer ao oral, ensinando a língua oral de forma instrumental como segunda língua. Recorrendo a estratégias visuais e especificamente a língua de sinais, o surdo apresentará um desempenho satisfatório, pois os sinais fornecerão o aparato linguístico cognitivo necessário.

Identificar e saber desenhar letras não habilita alguém a combiná-la de forma a construir palavras, sentenças e enunciados escritos gramaticalmente corretos e sabendo excluir o que é agramatical. Cabe então o professor utilizar métodos, estratégias, para ensinar a estrutura das sentenças da língua oral mediante o uso metalinguístico da língua de sinais.

Após a aquisição da Língua de Sinais e de atividades de leitura coletiva de textos apropriados a série de ensino, se a metodologia do ensino/aprendizagem do língua oral escrito for apropriada ao ensino de segunda língua escrita, os surdos aprenderão a ler e a escrever muito bem, talvez melhor que o ouvinte, pelo menos no que se diz a respeito à ortografia, por não ouvir a pronúncia das palavras, levará a esse aluno a escrita da ortografia de forma correta, pois não será seduzido pela pronúncia oral que muitas vezes é diferente da escrita.

Para que ocorra uma aprendizagem efetiva deve ser apresentado ao surdo, conteúdos que envolvam a construção de significados para desenvolver a habilidade de leitura e escrita, tendo como objetivo final levá-lo a continuar a aprender mesmo fora de sala de aula através de suas vivências cotidianas capacitando-o a produzir um texto escrito. Cárnio, Couto, Lichtig, (2000, p.50), afirmam:

> A relação entra linguagem e leitura / escrita se dá à medida que quanto maior a base linguística do indivíduo, maior será sua facilidade para desenvolver a língua

> escrita. Quando a criança possui uma boa informação linguística, ela tem a seu favor uma variedade de recursos mnemônicos para codificar ou simbolizar os estímulos (ouvidos ou lidos) e processá-los eficazmente. Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da escrita é a maturação interna (biológica) da criança. Contudo, as experiências variadas e as relações sócias e educacionais interferem diretamente nesse desenvolvimento.

Como incentivar o aluno ler e escrever? Que metodologias podem ser utilizadas? É importante a escola proporcionar ao aluno o contato com diversos textos para que assimilem de cada um à sua estrutura, formato, ideia, vocabulário. Dessa forma, professores darão ao aluno a oportunidade, formas e funções de textos.

Abordando e analisando diferenças, semelhanças e estrutura textual de cada texto o professor, em sala de aula, estimula a leitura e a escrita, trabalhando a interpretação e a produção textual de diversos textos, existentes e utilizados na sociedade, pelos alunos. De acordo com os saberes prévios revelados pelos alunos os textos deverão ser apresentados, trabalhados e criados em sala de aula. Dias, (2001, p.25), afirma:

> São exemplos de portadores de texto que podem ser lidos e produzidos em sala de aula, por alunos e professor(a): jornais, revistas, livros, outdoors, receitas culinárias, sinais de trânsitos, placas indicativas, símbolos presentes em portas de banheiro coletivo, carnês de pagamento, cheques, bulas de remédio, embalagens, rótulos etc...

Conhecer as mais variadas funções de textos ajuda o aluno no dia a dia, facilita sua vivência em diversas situações, proporcionando conhecimento do mundo em que está inserido, sabendo reconhecer e solucionar aspectos que enfrentará no cotidiano.

A escola fazendo com que os momentos em sala de aula proporcionem situações reais, lendo de verdade textos reais, tornará a vida na escola mais útil à vida do aluno fora da escola. A compreensão das relações simbólicas da leitura e da escrita é equivalente ao percurso da humanidade, do início da existência, ou seja, da própria história do homem.

A escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar os conhecimentos acumulados, não se restringindo só a transmissão de conteúdo, mas, ensinando o aluno a pensar. O ensino deve proporcionar um conhecimento elaborado, de modo que o aluno possa praticá-lo com total autonomia não só na sua permanência escolar, mas também ao longo de sua vida.

A qualidade do trabalho do professor está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Se a escola desempenhar bem seu papel, partindo daquilo que a criança já sabe, se ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, ela estimulará processos internos que efetivarão a possibilidade de construir a base que possibilitarão novas aprendizagem.

Oralismo e o processo de Ensino da Leitura e da Escrita

Ao decidirem abolir a Língua de Sinais na Educação de Surdos se deu a concepção que os sinais não tinham valores linguísticos na qual não passavam de mímicas, e que essa necessitava ser evitada estabelecendo então, que todas as disciplinas escolares fossem repassadas através da Língua Oral.

Para o Oralismo, surdez é uma deficiência que necessita ser minimizada, visando que o surdo viva e seja igual ao ouvinte. A fim de atingir sua meta os oralistas trabalham com um conjunto de especialistas médicos e terapêuticos, tais como, neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e otorrinolaringologistas, aproveitando resíduos auditivos caso existam, (por meio

do aparelho).

O Método Oralista tornou-se dominante e, consequentemente, a educação Oral apoderou-se, expulsando do meio educacional os professores surdos e banindo a Língua de Sinais que fora considerada uma ameaça para Oralização. Sobre a Filosofia Oralista: Sales; et all, 2004. (p. 55-56) afirma:

> A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado.

Repercutindo a valorização do método Oral, as línguas de sinais eram consideradas como método tradicional e essa visão acomodou o surdo, o desmotivou a falar, passando a viver numa subcultura. Conforme Capovilla, (2001, p. 1481), *"os surdos passaram a serem vistos, unicamente, como deficientes, e não como um povo com cultura própria."* Com a ênfase dessa filosofia os surdos eram rotulados como: "surdos-mudos". Entretanto, a Educação de Surdos com o método Oral não obteve bons resultados.

Pesquisas revelam resultados esmagadores no requisito vida acadêmica desses alunos, foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos surdos. Sobre pesquisas do aprendizado de surdos pelo método oral Salles; et all, 2004 (p.56) afirma que:

> Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente à quarta serie; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado indica uma situação similar na Inglaterra, com estudantes surdos por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos.

Na oralização de alunos surdos Capovilla, (2001, p. 1482) revela pesquisas sobre o aprendizado desses alunos pelo método oral:

> Na Inglaterra, foi observado que, após a educação especial oralista a, apenas 25 por cento dos surdos, que graduaram-se aos 15-16 anos de idade conseguem articular a fala de um modo que seja inteligível, pelo menos por seus próprios professores. Em termos de leitura e escrita, a mesma pesquisa mostrou que, dos graduados 30 por cento eram analfabetos e menos de 10 por cento tinha um nível de leitura apropriado a sua idade. O nível de leitura médio era equivalente a crianças de nove anos. 0s dados mostram ainda, que suas habilidades de leitura labial eram igualmente insatisfatórias.

O processo educacional de surdos norteados pela filosofia oralista não era suficiente para o bom aprendizado da leitura e da escrita de alunos surdos. Goldfeld, (2002, p.38) afirma sobre a educação de surdos norteada pele método oral.

> A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições do desenvolvimento intelectual, profissional e social. Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado.

O Método Oral enfatizou a escrita de forma mecânica, onde o aluno era condicionado à repetição sucessiva de textos, o ensino de surdos através desse método não deu conta da demanda de necessidades por eles apresentadas, formando alunos com baixa compreensão na leitura e na escrita devido ao vocabulário reduzido e a maioria desses alunos teve um processo

de fala ilegível.

Uma criança só pode construir uma língua se participar inteiramente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos, não apenas da aprendizagem imposta da língua oral, que é proposta pelo Oralismo. Essa aprendizagem não pode ser comparada a aquisição espontânea, pois não garante a formação de um sistema que alcance níveis abstratos, já que a aprendizagem da língua oral pela criança surda ocorre de forma sistemática.

Salles, et all. (2004, p. 57) relata sobre o fracasso escolar do surdo oralizado quando afirma que:

> No Brasil, é constatado que grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não falam bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da integração verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável.

Raríssimo são os surdos, que apenas, oralizados conseguem ter bom desempenho em Língua Portuguesa, a não ser aqueles que adquiriram a surdez quando já haviam iniciado o processo de aquisição do Português ou que apresentam surdez leve. Mas mesmo esses apresentam dificuldade na produção de um texto escrito. Lacerda, Nakamura e Lima, (2000, p.09) revelam:

> Estudos em outros países e também no Brasil, de 20 anos para cá, evidenciaram graves problemas envolvendo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelo sujeito surdo no oralismo, descritos, geralmente, como pobreza de vocabulário ou evidenciados pelas dificuldades encontradas na aquisição da língua escrita.

O surdo sofre atraso na linguagem e sem contato com uma língua natural, não tem condições de adquirir pelo ensino formal, conceitos científicos, já que é a aquisição de conceitos científicos que impulsiona a aquisição de conceitos mais abstratos. O Oralismo parece ignorar essas dificuldades que o atraso da linguagem proporciona e continua a posicionar a necessidade do surdo em ser oralizado.

Lacerda e Mantelatto, (2000, p.26) afirmam que *"o trabalho com o surdo, baseado numa abordagem oralista, está voltado para a aquisição de linguagem oral, visando à aquisição de um vocabulário básico".*

O Oralismo é insuficiente, pois parte de uma noção de língua e linguagem, que provoca nos surdos um atraso de linguagem e suas consequências, essa filosofia não considera os aspectos cognitivos determinados pela linguagem e pela cultura prendendo-se ao canal auditivo para a transmissão de conteúdos. Os surdos que não obtêm o sucesso determinado são considerados fracassados, incapazes e perdedores.

Surdos oralizados ou não sentem a necessidade de conviver com outros surdos. Essa necessidade de se integrar é uma razão de extrema importância para que a LIBRAS lhes seja oferecida desde cedo. Goldfeld, (2002, p.100) diz: *"é comum encontrarmos surdos em instituições para surdos que passaram com sucesso pelo oralismo e na idade adulta sentiram necessidade de aprender LIBRAS e integrar-se na comunidade surda".*

Esses achados, como reinvidicação da própria comunidade surda vem gerando uma mudança nas atitudes dos educadores perante a Língua de Sinais e a condição particular de cada surdo perante a linguística.

Comunicação Total e o processo de Ensino da Leitura e da **Escrita**

Nos anos Setenta e Oitenta, a Comunicação Total foi utilizada por muitos países. Utilizando de vários artifícios, essa Filosofia Educacional, tem como objetivo integrar o surdo na

sociedade ouvinte, acreditando que ele terá uma boa comunicação seja através da fala, sinais ou escrita. E quando comparada ao Oralismo, por meio de estudos e avaliações chegaram à conclusão de que os surdos obtiveram melhor desempenho na compreensão e comunicação, apesar das dificuldades em expressar os sentimentos e ideias.

Acredita-se que para o surdo obter uma leitura e uma escrita satisfatória, necessitará de diversos artifícios para chegar a uma boa comunicação na língua de seu país. Preocupada com a comunicação de surdos com surdos, surdos com ouvintes e com a aprendizagem da língua oral, que é considerada por esta Filosofia, de grande relevância para o desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos e emocionais, defende também, a utilização de recursos espaço viso-manuais.

Essa visão postula a valorização de abordagens, alternativas, que permitam ao surdo trocar ideias, sentimentos e informações com ouvintes. A Comunicação Total possui objetivos básicos, o de facilitar a integração do surdo com o meio, e fornecer condições adequadas para o seu bom desenvolvimento psicolinguístico. Ciccone, (1990, p. 07 e 53) afirma:

> E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em "aproximar" pessoas e permitir contatos... facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente.

Na Comunicação Total se utiliza muito o uso do alfabeto manual[2] para se chegar a uma comunicação com os ouvintes, também conhecido como datilologia o alfabeto manual. A sua difusão gera, entre muitos ouvintes, a pressuposição de que o alfabeto é a própria Língua de Sinais, mas esse é apenas um suplemento dessa língua, que sua função é a soletração de nomes, siglas, aqui no Brasil possui 27 (vinte e sete) configurações, incluindo as letras k, w, y, e também o ç. Kazlowski, (2000, p.89) afirma:

> Alfabeto Datilológico (ou alfabeto manual): é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. Esse sistema utiliza, na realidade, uma escrita no espaço. Quando queremos "escrever" uma palavra, a mão realiza as configurações que correspondem às letras das palavras de forma sequencial.

Os seguidores dessa Filosofia veem o surdo de forma diferente do oralismo, não como um portador de uma patologia de ordem médica que deveria ser eliminada e sim como uma pessoa normal, permitido assim a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem, afirmando que tudo e qualquer meio que façam o surdo aprender é de importância, inclusive, os sinais. Essa Filosofia relata que o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação é necessário, desde a fala, passando por todos os sistemas artificiais, até a Língua de Sinais,

2 A datilologia tem a sua origem em Espanha. A sua fonte conhecida mais antiga, a obra do monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1526-1586), foi publicada em 1593. Este afirma no seu livro que a fonte original desse alfabeto é San Buenaventura (Frei Juan de Fidanza, 1221-1274). Foram descobertos alfabetos manuais em centenas de pinturas renascentistas medievais. Outro monge espanhol, contemporâneo de Sánchez Yebra, Pedro Ponce de León (1508-1584), também tinha feito uso de um alfabeto manual para educar crianças surdas. A difusão alcançada pelo alfabeto manual de Sánchez de Yebra, contudo, não se deve a Ponce de Léon que não chegou a trazer a público os seus trabalhos, a não ser um, publicado em 1620, mas a outro espanhol, Juan Pablo Bonet, que era secretário da família Fernandez de Velasco, que tinha vários surdos, por causa dos frequentes casamentos entre parentes, realizados para manter o patrimônio vinculado à família. http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind9811&L=slling-l&P=2134, visitado em 16 de Setembro de 2016.

abrindo canais para comunicações diversas.

A Comunicação Total trabalha simultaneamente com a língua oral e a sinalizada denominando essa forma comunicativa de bimodalismo, um dos recursos utilizados por essa Filosofia no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, acredita-se que essa forma de ensino permitirá o aluno surdo decodificar as regras da língua falada na escrita, que deverá aprender por intermédio da língua de sinais. Embora a comunicação entre surdos e ouvintes estivesse melhorando foi observado que as habilidades de escrita e leitura ainda continuavam a quem do esperado.

O surdo enfrenta dificuldades em aprender significados quando ouvintes se comunicam com ele por meio do bimodalismo, uso dos sinais e da fala de forma simultânea. A visão do surdo se sobrecarrega ao tentar ler os lábios do interlocutor, a fim de perceber palavras, e por ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos.

Essa combinação de língua oral com língua de sinais impede o surdo de perceber e distinguir a estrutura sintática da língua oral e da de sinais. Por esse motivo, o aprendizado da leitura e da escrita fica prejudicado, consequentemente os surdos não sabem ler, nem mesmo textos breves e simples e ao escreverem na língua oral de seu país transportam para essa língua a estrutura sintática da Língua de Sinais.

É interessante observar que, mesmo utilizado a Língua de Sinais, a Comunicação Total continuou apresentando dificuldades de aprendizagem no requisito leitura e escrita. Pode-se então, concluir que isso acontece em virtude de que, a Língua de Sinais, ao ser usada nas práticas dessa Filosofia, suas características linguísticas não tem sido respeitadas, como uma verdadeira língua, sendo então utilizada apenas como um subsídio para aprendizagem e não como um elemento principal para o acontecimento da aprendizagem.

Procurando descobrir se o ensino oral e sinalizado estava acontecendo, com efeito, na produção da leitura e escrita, os pesquisadores decidiram filmar os professores no ato da ministração da sua aula, percebendo que a educação não acontecia de forma perfeita.

Com essa Filosofia, os surdos despertaram para a valorização da Língua de Sinais, pois o ensino com sinalização não era de forma plena como era para ser, logo emergiu a posição em que a Filosofia da Comunicação Total deveria ser substituída pelo Bilinguismo para Surdos, afirmando que a Língua de Sinais e a língua falada podem viver lado a lado, mas não simultaneamente.

Foi então a partir dessa prática que a língua de sinais passou a ocupar certo destaque como meio de comunicação efetivo nas Comunidades Surdas. Em alguns países como Suécia e Inglaterra, perceberam que essa língua deveria ser utilizada independentemente da língua oral, e não as duas em momentos iguais como eram utilizadas. Surge então, a Filosofia Bilíngue, que, ao contrário do Oralismo e da Comunicação Total, defende o respeito e o valor que deve ser dado à Língua de Sinais. Capovilla, (2001, p.1486), afirma:

> Assim, com a Comunicação Total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição da língua falada e escrita, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua falada sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava da abrir os olhos à riqueza da Língua de Sinais. Ainda mais agora que dados experimentais haviam se acumulado o suficiente para fornecer um arsenal de razões concretas para questionar metodologicamente a prática exclusiva da língua falada sinalizada em sala de aula e para considerar seriamente a perspectiva do Bilinguismo.

A combinação Língua Oral e Língua de Sinais foi um obstáculo para o surdo discernir as estruturas de uma língua para a outra, tendo como consequência o aprendizado da leitura e da escrita prejudicado tornando o surdo um leitor não competente e um escritor limitado a textos pequenos.

A Comunicação Total tem aspectos positivos e negativos. Ela ampliou a visão do surdo e da surdez, deslocando a necessidade do surdo ser oralizado e ajudou o processo da utilização dos sinais, mas não a viabilizou suficientemente. Essa Filosofia considerou o surdo uma pessoa capaz e a surdez repercutiu nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo do surdo.

Bilinguismo para surdos e o processo de Ensino da Leitura e da Escrita

Na Comunicação Total ocorre a utilização simultânea da linguagem oral e gestual, empregando todas as formas possíveis de comunicação, usando a fala, leitura labial, língua oral sinalizada, alfabeto manual, audição residual, e outros, diferenciando-se do Bilinguismo que aborda as duas línguas, de forma que, elas sejam usadas sem que uma interfira ou prejudique no aprendizado da outra. Portanto, as línguas seriam usadas em momentos diferentes.

O Bilinguismo percebe o surdo de forma diferente do Oralismo e da Comunicação Total, pois nessa filosofia o surdo não necessita almejar uma vida igual à do ouvinte, podendo assumir sua surdez formando uma comunidade, com cultura e língua. A origem do Bilinguismo se dá pela insatisfação de surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua, aliado aos estudos linguísticos comprovando o status dessa língua.

Utilizando a surdez para denominar um grupo linguístico e cultural, e para denominar um grupo por condição física e falta de audição. O Bilinguismo tem como foco principal os Surdos atendendo-os em sua língua, cultura e aceitando sua forma de agir e pensar.

Quando se fala de Bilinguismo no campo da educação de surdos, relata-se à existência de duas línguas nesse ambiente, ou seja, a Língua Oral dos ouvintes, no caso do Brasil, o Português Brasileiro e a Língua de Sinais no caso dos surdos do Brasil a LIBRAS. Pereira, (2000, p. 104) afirma sobre os estudos realizados por Ferreira Brito:

> ... o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo, se a metodologia recorrer a estratégias visuais, essencialmente a LIBRAS, não enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Acrescenta que a fala tem papel fundamental no processo de aquisição da escrita, mas apenas no que diz respeito à estruturação dos conceitos e das ideias, sendo, pois, perfeitamente possível substituí-la pela LIBRAS, que na realidade, nada mais é do que a fala dessa modalidade gestual-visual da língua.

Essa tendência traz como objetivo uma educação que permite aos indivíduos um acesso completo a uma língua natural, que essa seria a língua de sinais. Após a aquisição dessa seria introduzido a eles a língua escrita de seu país, e esta seria viabilizada por intermédio da língua de sinais. Kozlowski, (2000, p.51), afirma:

> Isso exige, então, no processo de educação da criança surda, existam obrigatoriamente, um profissional ouvinte, que seria responsável pela língua da comunidade ouvinte e um profissional surdo, responsável pela transmissão da cultura dos surdos e da língua de sinais.

Esse novo olhar para a educação de surdos que vem superando muitas dificuldades provenientes dos antigos planos educacionais é apoiado por sua comunidade que pressupõe o reconhecimento de expressão da língua de sinais como ponto central para o desenvolvimento educacional. Considerando a língua de sinais como a primeira língua dos surdos e a língua da sociedade em que estão inseridos sua segunda língua, a leitura e a escrita da segunda língua seria uma forma de integração de surdos com ouvintes e essa como já falada será repassada

pela Língua de Sinais. Pereira, (2000, p. 98), afirma:

> Adquirida a língua de sinais, terá um papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português, que será adquirida através da leitura e da escrita. É ele que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de um, conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada uma fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

O Bilinguismo relata que se o surdo não adquirir logo nos primeiros anos de vida a língua de sinais eles sofreram consequências como à perda da oportunidade de usar a linguagem. Como o surdo não pode fazer uma leitura do mundo pela fala, então é imprescindível que a outra forma de se comunicar com o mundo seja pela Língua de Sinais. Assim, ele ficará inteirado do mundo. A língua de sinais, para os surdos, assim como a língua oral, para os ouvintes, fornece um aparato linguístico cognitivo.

A aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada a uma criança, sendo ela surda ou ouvinte, se ela não puder ter uma participação ativa em sua situação comunicativa não poderá contar com um desenvolvimento normal dessa primeira língua. Essa que deve ser de fácil acesso para essa criança.

O passo mais importante para concretizar o Bilinguismo foi dado na Suécia, que foi o primeiro país a reconhecer, politicamente, o sujeito Surdo como uma minoria linguística com seus direitos políticos assegurando a educação na língua de sinais e na língua falada.

O Bilinguismo foi constatado com sucesso na Dinamarca onde pesquisadores acompanharam durante oito anos, nove crianças surdas, de seis aos quatorze anos de idade, obtendo bons resultados na leitura e escrita. O primeiro ano foi dedicado, exclusivamente, ao desenvolvimento da Língua de Sinais usando inicialmente descrições de desenhos animados. Depois de dois anos constataram que sete das nove já se comunicavam fluentemente em sinais, mostrando um vocábulo elevado correspondente a sua idade.

A partir do segundo ano de pesquisa a língua Dinamarquesa falada e escrita foi introduzida como primeira língua estrangeira, alguns já tinham grandes habilidades devido os programas de leitura precoce. Neste ensino de leitura e escrita foram usados vários recursos entre esses está a sinalização, a língua falada e os textos escritos.

Houve uma expansão excelente, aos doze anos de idade, cinco das nove tinham nível de leitura conforme o das crianças ouvintes, sendo que ao chegarem aos quatorze anos de idade, nove das crianças conseguia ler com certa fluência. Foi através desse programa que o Bilinguismo, hoje em dia, tem grande aceitação na Dinamarca, por todas as escolas e comunidades em geral.

Como esse sendo um exemplo de resultado mais eficaz no ensino de pessoas surdas, é necessário colocar essa proposta educacional para os surdos o mais cedo possível, pois, em contato com a língua de sinais o aluno aparecerá com um desenvolvimento rico e pleno da linguagem, assim logo após a linguagem oficial de seu país será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

O Surdo como sujeito Bilíngue

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se com dificuldades no que diz respeito à leitura e a escrita, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Isso advém da necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

A Educação Bilíngue para Surdos percebe as línguas de sinais como línguas naturais das Comunidades Surdas, esta Filosofia Educacional traz a proposta de que esses alunos Surdos devem ser ensinados através de sua língua materna e que estas seriam a base para o aprendizado da língua oral de seu país.

É a partir da língua natural do Sujeito Surdo que este deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Pereira, (2009, p. 14): "*A tarefa do professor não é corrigir o aluno, visando à adequação morfossintática, mas ser interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula".*

O Bilinguismo defende que ambas as línguas, (a língua de sinais e a língua oral), sejam consideradas para os surdos diglossicamente, sem que uma prejudique a outra, tendo como objetivo principal do enfoque bilíngue, que o surdo saiba comunicar-se pelas duas línguas. Acredita-se que por intermédio da língua maternado surdo (língua de sinais), este pode desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente sem enfrentar tantas dificuldades. A filosofia é de postura política, cultural, social, e educacional, não se resumindo apenas à aquisição de duas línguas. Quadros, (1997, p.27), comenta:

> Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar accessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

É necessário que os profissionais percebam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento do Surdo. Pois, essa é a única língua que pode ser adquirida de forma espontânea através das relações sociais e diálogos do cotidiano. O Bilinguismo é simples e eficaz, pois o surdo adquire a Língua de Sinais na mesma rapidez que ouvinte adquire a língua oral. Goldfeld, (2002, p. 108), afirma sobre essa vertente:

> (...) o bilinguismo tem com origem a insatisfação dos surdos com proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua, aliado aos estudos linguísticos e comprovando o status das línguas de sinais enquanto verdadeiramente uma língua.

A proposta Bilíngue para Surdos é definida como uma oposição às práticas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas. Todos que compõe o estabelecimento de ensino necessitam preparar-se melhor para atender esses alunos. Esses profissionais devem utilizar de língua de sinais para que o aluno possa melhor aprender, percebendo que essa língua é uma língua visual podendo o aluno desenvolver através do ver, tocar, descobrir o mundo a sua volta, trazendo o meio social em que ele está inserido para as práticas de ensino. Quadros, (1997, p.67), afirma:

> ... conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino da língua portuguesa para surdos.

Conclusão

Como um estabelecimento de ensino a escola deve estar preparada para atender os alunos surdos, disponibilizando de professores, administradores e profissionais preparados e capacitados para adequar-se a essa realidade mostrando-se coerente ante a família do aluno e o próprio aluno.

A escola tem que estar preparada para o repasse de conteúdos para o aluno surdo incentivando os familiares a participarem, da vida escolar de seus filhos, a se engajar também nesse processo de ensino como aprender LIBRAS, (no caso de pais ouvintes não conhecedores de Língua de Sinais) e conhecer mais da Cultura Surda para haver uma melhor interação na comunicação familiar, como também um melhor incentivo, estímulo e um real apoio por parte da família para com esses alunos.

Goldfeld, (2002, p.160), diz: *"É preciso que a família da criança surda tenha consciência da necessidade de estimular essa criança. As informações que naturalmente a criança ouvinte recebe devem ser dadas também à criança surda".*

O grupo de educadores de surdos, por sua vez, deve repassar aos familiares a importância da língua de sinais para o aluno surdo, explicando que este poderá aprender a língua oral assim como o aluno ouvinte, pois existe uma comunicação visual (a língua de sinais), que utilizada pelo surdo permite o desenvolvimento da linguagem, podendo descobrir o mundo de diversos sentidos que está ao seu redor.

A língua de sinais atua no processo de emancipação, transformação e construção social da escola, sendo um eixo central da relação pedagógica afirmando as pessoas surdas como indivíduos participantes da comunidade humana, permitindo a eles partilhar, ampliar o conhecimento socialmente construindo e exercer a sua cidadania. A língua de sinais pode colaborar na comunidade escolar e na comunidade social para que elas se modifiquem e se abram para o surdo.

A escola tem um papel importante para um aluno surdo e seus familiares, o de propagar que uma pessoa surda não tem um mundo de tragédias pela frente, pelo fato deste não se comunicar como a pessoa ouvinte, mas sim um mundo de possibilidades, pois estão à frente de uma forma diferente de comunicação que envolve uma cultura e uma língua visual espacial.

Nessa proposta de Ensino a língua oral deve ser baseada em técnicas de aprendizagem de segunda língua enfatizando a leitura e a escrita como modalidades de acesso a língua majoritária (em oposição ao acesso através da metodologia oral da língua). Quadros, (1997, p. 32 - 33), diz: *A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa.*

A proposta bilíngue concebe o seu desenvolvimento baseando-se em técnicas de ensino de segunda língua, ou seja, o ensino da língua oral deverá ser ministrado enfatizando a escrita, considerando que o canal de aprendizagem do aluno surdo é o visual podendo este ter acesso ao processo de aprendizagem, do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Essa técnica parte das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pela criança ao longo de suas experiências naturais com a língua de sinais. Essa é considerada como primeira língua. A língua de seu país será considerada como segunda língua.

Referências Bibliográficas

BRITO, L. F. Língua Brasileira de Sinais. In RINALDI, G. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Língua Brasileira de Sinais. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. V III, Fascículo 7, Série: Atualidades Pedagógicas, n 4. Brasília; MEC, SEESP, 1998, 19 – 22.

_____. Estrutura Linguística da LIBRAS. In RINALDI, G. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Língua Brasileira de Sinais. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. V III, Fascículo 7, Série: Atualidades Pedagógicas, n 4. Brasília; MEC, SEESP, 1998, 23 – 61.

CARNIO, M. S.; COUTO, M.I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000, 44 – 55.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe de Língua de Sinais Brasileira. Vol II: Sinais de M a Z. São Paulo, Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CICCONE, M. M. C. Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DIAS, A. I. Ensino da Linguagem no Currículo. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FERNANDES, S. É Possível Ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. 2v.Porto Alegre: Mediação, 1999, 59-81.

FERREIRO, E. Alfabetização em Processo. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, A. M.da F. Aquisição do Português Como Segunda Língua: Uma Proposta de Currículo Para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. 2v.Porto Alegre: Mediação, 1999, 25-34.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointerecionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KOSLOWSKI, L. O Modelo Bilíngue/Bicultural na Educação do Surdo. In: Anais do Seminário: Surdez: Desafios Para o Próximo Milênio. Palestras. Rio de Janeiro: INES, 2000, 47 – 52.

LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

_____;MANTELATTO, S. A. C. As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000, 23 – 43.

PEREIRA, M. C. da C.; OLIVEIRA, C. L. de. A Questão da autoria nas Produções Escritas de Adolescentes Surdos. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. 2v.Porto Alegre: Mediação, 1999, 103 – 112.

_____. A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000, 15 – 22.

_____. Aquisição de Língua Portuguesa por Aprendizes Surdos. In: Anais do Seminário: Surdez: Desafios Para o Próximo Milênio. Mesa redonda. Rio de Janeiro: INES,

2000, 95 – 100.

QUADROS, R. M. Aquisição da Linguagem por Crianças Surdas. In RINALDI, G. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Língua Brasileira de Sinais. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. V III, Fascículo 7, Série: Atualidades Pedagógicas, n 4. Brasília; MEC, SEESP, 1998, 63 – 80.

_____. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

ROSSI, T. R. de F. Um Processo em Direção ao Bilinguismo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000, 103 – 105.

SALLES, H. M. M. L. et all. Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, E. T. da. O ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Valdirene Nascimento Campos[1]
Eliane Pereira Machado Soares[2]

Resumo: Esse artigo trata do tema da minha dissertação de mestrado do curso do PROFLETRAS que estou desenvolvendo sobre o estudo da variação linguística e tem como público alunos da Escola Família Agrícola, uma escola da zona rural do município de Marabá que atende filhos de agricultores de diversos assentamentos deste município. A temática desse estudo aborda uma problemática que permeia as discursões dos docentes que é sobre práticas pedagógicas que são desenvolvidas em salas de aula sobre variação linguística. O objetivo deste estudo é identificar e analisar alguns fenômenos, que oportunizará aos alunos refletir sobre as variantes linguísticas que fazem parte do contexto linguístico das comunidades do campo a que eles estão inseridos. Contribuirá para levantar elementos linguísticos das comunidades pesquisadas e mostrar que é possível promover atividades que possam valorizar a língua que eles já possuem como também conhecer as demais variantes sem o choque de que existe uma melhor, mais correta. A pesquisa será relevante para valorizar o uso do léxico das comunidades camponesas e ribeirinhas, público alvo do meu estudo. A proposta é voltada para experiências com o uso de textos orais e escritos, utilizando como gênero a entrevista, que está sendo um importante instrumento para a realização desta proposta sobre a variação linguística. Para embasar este estudo abordo alguns autores da área da linguística e, mais especificamente, da sociolinguística, que analisam e propõem o que pode ser feito para minimizar problemas referentes ao tratamento da variação linguística em sala de aula. Para a realização deste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa-ação a partir de um projeto de pesquisa, que tem como clientela alunos do 6° e 7° anos da escola Família Agrícola.

Palavras-chave: Variação linguística. Sociolinguística. Diversidade.

Introdução

O ensino da língua portuguesa no Brasil é um tema que é debatido em todos os espaços pedagógicos das unidades de ensino. Neste projeto será pesquisado sobre um assunto que vem sendo debatido cada vez mais na área da Sociolinguística, muitas vezes decorrente da prática e concepção que é a variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, de como essas

O Brasil tem uma grande diversidade regional e sociocultural. E a língua não poderia ser diferente. E segundo Aragão (2011: p. 300), "a língua portuguesa, em nosso país, apresenta uma diversidade bastante significativa, tanto regional quanto social, especialmente em relação ao léxico".

Era de se esperar que no Brasil o ensino sobre variação linguística não fosse tão problemático, haja vista haver um plurilinguismo na língua portuguesa falada no Brasil. No entanto, a concepção que se tem de língua ainda é de forma homogênea. O ensino da língua portuguesa nas escolas acaba concentrando-se na norma culta e apenas citando as outras variantes.

O que não queremos é que o aluno se aproprie apenas da norma culta, como se esta

1 Mestranda do Programa Profissional em Letras pela Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (FAEL/ILLA/Unifesspa). Bolsista do Programa do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: direne2009@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: elianema@ufpa.br

variantes são abordadas e trabalhadas em sala de aula.

fosse a melhor, pois isto pode ser desastroso no sentido de reproduzir um modelo dominante que reforça as desigualdades sociais e faz com que os outros usos sejam vistos como deturpações da norma culta. Esta abordagem nega as diferenças, não tratando de forma adequada as demais variantes que são as mais recorrentes no uso da linguagem dos falantes da língua.

Então qual seria a forma mais adequada para ensinar a língua portuguesa nas escolas? Sabe-se que a concepção de ensino, atualmente, necessita de uma nova miragem, de um novo rumo para que haja mudanças. Mudanças de paradigmas, de práxis, e principalmente no processo de ensino aprendizagem.

A presente pesquisa investiga sobre o estudo da variação linguística e trata sobre a discriminação do uso da linguagem que ainda persiste em pleno século XXI em todos os ambientes onde ocorrem as práticas da oralidade, da leitura e da escrita. Nosso foco é uma escola onde o tratamento das variantes não é tão diferente dos demais espaços. Na verdade, dentro das escolas é que se acaba reforçando ainda mais a crença dos próprios falantes dessas variantes, que a sua forma de falar não é a correta. Iremos nos reportar nessa pesquisa aos aspectos léxicos dos falares de algumas comunidades, utilizando principalmente o aspecto diatópico para direcionar a pesquisa.

Essa problemática contribui para que o ensino de língua portuguesa seja rejeitado por muitos alunos por vê-la como algo distante da realidade dos mesmos, ou seja, como algo que dificilmente terão condições de aprender. Não se leva em conta que no ambiente escolar, como em qualquer outro espaço social pode se encontrar diversas variações no uso da linguagem. E que não se imponha ao aluno que ele desaprenda a "sua língua" e passe a falar e a escrever a língua dita privilegiada, a padrão.

A problemática sobre a desvalorização da língua materna dos falantes oriundos de comunidades do campo nas aulas de língua portuguesa não é um tema novo que se discute nas formações e nos planejamentos nas escolas, no entanto continua sendo a causadora do insucesso dos alunos perante a aprendizagem da leitura e da escrita durante sua escolarização, negando muitas vezes sua identidade.

Nas escolas do campo este problema se agrava ainda mais por vários motivos além dos que já foram citados acima. A maior parte dos professores é urbanocêntrico, moram na cidade e vai para o campo apenas para lecionar, ficando lá durante o turno que trabalham ou só durante a semana; não consideram a língua dos falantes das comunidades, onde muitas das vezes é motivo de risadas.

Outro ponto importante é que ainda não há uma proposta pedagógica voltada paras as especificidades do campo no município de Marabá. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação, através da Diretoria de Ensino do Campo e das comunidades escolares, está elaborando uma proposta que tem o objetivo de assegurar que as necessidades dos sujeitos do campo sejam priorizadas nessa proposta pedagógica. Até o momento há apenas uma proposta na rede que é generalista e não atende as especificidades das escolas do campo.

Para Santos et al (2010) A politica de educação do campo (educação rural) teve e ainda tem uma visão preconceituosa, marginalizada no painel educacional brasileiro. Não é por acaso que as politicas públicas demorem tanto a chegar às comunidades do campo. Para este autor, a ineficácia ou inexistência destas politicas à classe trabalhadora do campo contribuem para a existência de práticas pedagógicas fora do contexto da realidade das comunidades campesinas, influenciando na formação do homem, educação e sociedade de forma alienante. E nisso está inclusa a educação, objeto principal alienante da classe dominante que se retrata através: do analfabetismo, de taxas altíssimas de evasão, de escolas precárias e, tímida politica de formação de professores voltadas para um currículo da educação do campo.

Sobre este assunto Arroyo, Caldart e Molina ressaltam que

> Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades,

> de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 21).

Nessa perspectiva o estudo sobre a variação linguística é pertinente, no sentido de contribuir também para o processo de repensar um currículo com conteúdos e metodologias diferenciadas para as escolas do campo que possibilite a reflexão crítica dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais das comunidades inseridas neste contexto. E que a partir dai se analisem e definam o currículo mais adequado para os sujeitos do campo.

Esta explanação é necessária para que se percebam as problemáticas e a necessidade deste estudo e, que a proposta de intervenção que se pretende, possa contribuir para a implementação de práticas voltadas à leitura e à escrita que fazem parte do contexto linguístico das comunidades desses leitores, bem como valorizar a variedade linguística dessas comunidades do campo.

Locus da pesquisa

A escola do campo que estou realizando esta pesquisa é a escola Família Agrícola que fica situada a 23 quilômetros do município de Marabá e que atende, em regime de alternância, filhos de agricultores de diversos assentamentos deste município. Esta escola reiniciou no ano de 2014, após reinvindicações dos agricultores que almejavam uma escola que seus filhos estudassem com o objetivo de formar seus filhos, principalmente, para o mundo do trabalho.

Essa escola prima em formar cidadãos conscientes de sua realidade, possibilitando que os alunos façam suas escolhas, seja profissional ou acadêmica, independente do lugar onde vivem. A valorização do trabalho, bem como da cultura dentre outros, são temas pertinentes durante todo o período em que os alunos permanecem na escola.

A variação linguística: um olhar sociolinguístico

O processo de ensino e aprendizagem da língua materna vem sendo colocado em discussão. O que estaria errado? Vários estudiosos da área de linguística, e mais especificamente da sociolinguística, analisam e propõem o que poderia ser feito para minimizar as problemáticas do ensino da variação linguística em sala de aula. As mais recorrentes são: a metodologia adotada, privilegiar a norma culta, desvalorização do repertório linguístico dos alunos, desvalorização dos textos oriundos do saber popular, dentre outros.

Sabe-se que algo tem que ser feito para mudar esta problemática. E um dos principais pontos que deve ser repensado é a forma de abordagem, a estratégia que é usada para trabalhar a língua materna em sala de aula e da postura dos educadores em saber lidar com o conhecimento do universo dos educandos sem discriminações. Pois dependendo da concepção que os educadores têm da língua, a sua prática será difundida em sala de aula.

Barroso apresenta em um de seus textos algumas experiências sobre variação linguística que foram realizadas em salas de aula do ensino fundamental. Neste trabalho a autora relata que é possível se construir uma pedagogia da variação linguística centrada na sociolinguística educacional. Que é possível formar cidadãos com autonomia suficiente para fazer escolhas e se expressar com eficiência, superando dificuldades e limites. A autora enfatiza que

> O trabalho com a Sociolinguística Educacional na escola tem apontado, como se vê, para a possibilidade de se ampliar consideravelmente as ações didáticas do professor de português, dando novo sentido ao trabalho escolar com a linguagem, isto é, levando o aluno a tornar-se competente, inclusive nos uso das variedades cultas. (BARROSO, 2014: p. 20).

Sendo a Sociolinguística a área de estudos linguísticos que tem como objeto de estudo as relações entre língua e sociedade, que considera a língua como um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado, Mollica compreende que ela proporciona um estudo da língua viva usada nas comunidades numa relação linguístico-social.

> [...] A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. [...] (MOLLICA, 2004, p.10).

As variedades linguísticas podem ser consideradas de dois tipos conforme Travaglia:

> Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros (estes também chamados de estilos, por muitos estudiosos). Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do recebedor, da mensagem ou da situação. (TRAVAGLIA, 2000, p. 42).

De acordo com Bortoni-Ricardo, a variedade linguística sofre influencia conforme a variedade social, ou seja, de acordo com a divisão de classes sociais de uma sociedade a variação linguística vai também sofrer influência. Ele define essa divisão de classes como domínios sociais, ou seja,

> Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

Essa diversidade na língua é tratada de forma preconceituosa dentro das escolas, reforçando ainda mais a distancia entre o dominante e o dominado. Segundo Bagno:

> A escola geralmente não reconhece a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, impondo assim, sua lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de grau de escolarização. (BAGNO, 1999, p. 15).

Essas diferenças regionais, de acordo com o autor, não são criadas pelo tamanho do país, mas sim, pelo distanciamento entre as classes sociais que afastam cada vez mais os falantes das variedades não padrão e dos falantes da variedade culta do português brasileiro.

Bagno fala ainda que isto se reproduz, infelizmente, dentro das escolas. No entanto, ele acredita que esta situação pode ser mudada com o comprometimento dos educadores no que diz respeito a sua concepção de educação para que mude também sua prática em sala de aula. Neste ponto ele menciona sobre a reeducação linguística.

> A reeducação sociolinguística é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência "pura", as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por ideologia linguística autoritária e excludente. (BAGNO, 2007, p.86)

Esse processo vai proporcionar uma transformação na vida profissional do professor, e consequentemente, uma mudança da sua prática em sala de aula e na aprendizagem dos alunos, de forma significativa para esses falantes da língua materna.

Segundo Antunes,

> ... optar por tal dimensão (funcional da linguagem), a escola irá se concentrar em atividades de compreensão e análise de textos orais e escritos; de reflexão e debate em torno de temas que põem em relação as variedades linguísticas e a realidade social e política do país; de elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, de diferentes registros e finalidades, com ênfase nos procedimentos de planejamento e de revisão. (ANTUNES, 2007: p.146).

Esta abordagem pode contribuir de forma significativa para os estudos da análise linguística em sala de aula. Pois abrange todos os aspectos necessários para o aprofundamento da produção e compreensão de textos orais e escritos, além, de possibilitar aos alunos serem sujeitos críticos sobre a própria língua.

Os PCNs sugerem quanto ao ensino que

> a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, sabendo: a) ler escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59).

No entanto, não é isto que se percebe dentro das salas de aula. Até que o tema sobre variação linguística é tratado dentro das escolas, mas não da forma como se deveria. No máximo se trabalha apenas os conceitos sobre as variantes, mas não se faz uma análise linguística a partir das práticas sociais, ou seja, das situações reais de interação dos alunos. Os próprios livros didáticos trazem os mesmos exemplos, independente do segmento, e na maioria das vezes, de regiões distantes tanto geográfica como sociocultural. Muitos dos professores não conseguem refletir teoricamente sobre língua e linguagem, desta forma fica bem longe colocar em prática o que os PCNs propõem.

Uma das formas de mudança no tratamento com a variedade linguística é saber trabalhar com gêneros textuais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. Marcuschi orienta que *"(...) o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais".* (MARCUSCHI, 2008, p.256).

Colocando em prática

De acordo com *Sampieri,* a definição do tipo de investigação pode se realizar sob quatro tipos: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa. No entanto ele frisa que não se pode considerar uma melhor ou pior, pois

> Cada uno tiene sus objetivos y razón de ser (...). En este sentido, un estudiante no debe preocuparse si su estu dio va a ser o iniciarse como exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo; debe preocuparse por hacerlo bien y contribuir al conocimiento de un fenómeno. (SAMPIERI, 1991, p. 77).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa com abordagem qualitativa "(...) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)", que são os mais relevantes princípios da pesquisa-ação. Esses princípios orientam-se pelo estudo das situações reais e pela intervenção na situação de pesquisa, com estreita relação entre pesquisador e pesquisado.

Complementando Ludke e André, Thiollent afirma que:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Assim não se trata apenas de um levantamento de dados, mas de uma pesquisa na qual as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer - o papel ativo de quem fará a pesquisa será muito importante para apontar os dados e equacionar os problemas encontrados.

Fiorentini e Lorenzato definem a pesquisa-ação como um tipo especial de pesquisa participante em que

> [...] o pesquisador se introduz no ambiente estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo, para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. (FIORENTINI E LORENZATO, 2006, p. 112).

Trata-se de um processo investigativo de intervenção em que prática investigativa, prática reflexiva e prática educacional andam juntas, ou seja, ao ser investigada, a prática educativa produz compreensões e orientações que são utilizadas em sua própria transformação, gerando novas situações de investigação.

Vale ressaltar que o planejamento de uma pesquisa-ação, ao contrário de outros tipos de pesquisa, é bastante flexível. Desta forma, apesar de tentarmos definir as etapas da pesquisa podem surgir outras necessidades e termos que criar novas metodologias. É o que Thiollent aborda quando diz que

> Há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos "usuários", colocar outro problema, mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar resultados, etc. (THIOLLENT, 2002, p. 47).

A proposta da pesquisa-ação foi desenvolvida num prazo de quatro meses, através de registros das atividades com produções escritas, áudios, filmagens e fotografias tanto do planejamento coletivo, das aulas, como também das entrevistas realizadas com os moradores de algumas comunidades com o objetivo de ter os registros da elaboração e do replanejamento de algumas ações.

Para tanto, foi necessário reunir com os professores e equipes gestora e pedagógica para apresentar a proposta de intervenção e identificarmos as práticas pedagógicas do cotidiano

escolar no ensino de língua portuguesa que a escola já trabalha. E assim propor estratégias pedagógicas visando a ampliação dos conhecimentos e a exploração das variações linguísticas, levantando questões de discussão sobre o "como" e o "porquê" a variação linguística na escola deve ser ressignificada.

Algumas ações estão sendo desenvolvidas pelos alunos nos tempos-comunidade. Essas atividades foram previamente planejadas, haja vista que os sujeitos das comunidades onde os alunos moram serão também incluídos na pesquisa. Para tanto será importante a construção de um mapa falado ou cartografia das referidas comunidades para identificarmos aspectos sociais, culturais e religiosos, que serão importantes para as próximas atividades do tempo-escola. Durante o tempo comunidade elaboramos e organizamos as aulas a partir do contexto dos alunos.

Para a realização da entrevista, utilizamos como subsidio alguns elementos dos campos do questionário semântico-lexical da ALIB. O roteiro abaixo mostra algumas das ações que foram colocadas em prática:

- Discussão teórica sobre o fenômeno da variação (diferenças entre fala e escrita);
- Fazer uma abordagem sobre o repertório que os alunos usam em suas práticas sociais para analisarmos o que eles acham da linguagem que eles fazem uso;
- Orientação da pesquisa de campo aos alunos que farão com moradores das comunidades;
- Entrevista léxico-semântico do Alib (quatro questões por campo);
- Transcrição dos dados coletados;
- Apresentação através de painéis;
- Trabalho com correção ortográfica – sala de aula reescrita com consulta a dicionário e elaboração do glossário pelos alunos;
- Culminância com comunidade escolar apresentando o resultado da pesquisa;
- Análise do processo.

Ao final da pesquisa buscaremos elaborar um glossário com palavras pertinentes às comunidades que participarão do projeto.

Considerações finais

Essa pesquisa tem o objetivo de mostrar que existem outras formas de abordar o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre a variação linguística. Que a variante regional ou diatópica deve ser vista como uma forma de se expressar de uma determinada comunidade em suas práticas sociais, colaborando para a expressividade dos sujeitos que a usam.

O modelo de currículo quanto as metodologias urbanizadas não atendem as necessidades dos sujeitos do campo, e sim, apenas reforçam a ideia de inferioridade dos sujeitos do campo ao tratar esses sujeitos como iguais aos sujeitos da cidade. Assim, não valorizam os espaços desses sujeitos, bem como sua cultura, suas crenças, seus valores etc.

Mas, contrários a isso, esses povos almejam serem reconhecidos, valorizados em seus espaços, conforme a realidade em que vivem.

Desta forma, essa pesquisa não se limita apenas a trabalhar a língua portuguesa, mas a partir dela mostrar que a língua que esses sujeitos fazem uso é uma forma de fazê-los valorizar não só a linguagem, mas também sua cultura, seus saberes e a diversidade. Além disso, possibilitar com que os professores reavaliem suas concepções sobre língua e linguagem.

Referências

ANDRÉ, M. E. D.; Ludke, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-52.

ARAGÃO, Maria do Socorro de. Os regionalismos e os dicionários da língua portuguesa. In: CARDODO, Suzana Alice Marcelino et al (org). Os dicionários: fontes, métodos e novas tecnologias. Salvador: Vento Leste, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). ***Por uma Educação do Campo***. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROSO, Bruna Loures de Araújo, et al. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. In Revista Interdisciplinar. Itabaiana/SE, Ano IX, v. 20, jan/jun. 2014, p. 73-94.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros curriculares nacionais***: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORENTINI, D.; Lorenzato, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores associados, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. – Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et. Al. Concepção de Educação do Campo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández. Metodologia de la Investigación. **1ª ed. México**: McGRAW HILL, 1991.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino de língua materna. In:

Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO LETRAR: UMA PERSPECTIVA NO LETRAMENTO DOS ALUNOS DO BAIRRO CODÓ NOVO, NO MUNICÍPIO DE CODÓ

Albideias de Oliveira Corrêa[1]
Criciane Melo Sousa[2]
Orientadora: Mariana Aparecida de O. Ribeiro[3]

Resumo: O Projeto LETRAR surgiu na cidade de Codó – MA, em uma parceria entre a secretaria municipal de educação e a Universidade Federal do Maranhão Campus de Codó. O objetivo da realização do projeto é aumentar o nível do letramento do munícipio de Codó e, por consequência, o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional do Brasil) da cidade. O Projeto LETRAR traçou a seguinte forma de funcionamento: foram designados monitores em um sistema de parceria (duplas) que ficariam responsáveis por assumir as turmas do 5° ano do bairro Codó Novo, bairro que possui o maior número de turmas do 5° ano. Neste bairro, há nove escolas que participam do projeto. Nas turmas formadas, as duplas ministram o conteúdo de português e matemática que, posteriormente, será cobrado na Prova Brasil. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, foi constatado um grande número de alunos, especificamente do 5° ano, que não sabiam ler e nem escrever. Diante disso, iniciou-se um trabalho especifico com esses alunos, estes foram separados e organizados em turmas denominadas de alfabetização, estudando conteúdos ainda envolvendo o português e a matemática. Eles passaram a receber aulas no contra turno e, ainda, continuaram participando do desenvolvimento do projeto. No final de cada etapa, que é traçada anualmente, é aplicada novamente a mesma prova Brasil que foi aplicada no início do projeto, e, consequentemente, foram comparados os resultados obtidos e elaborados gráficos. Foi notável as melhorias "porcentuais" em relação aos resultados das avaliações aplicadas aos alunos, dados que revelam que houve um aprendizado significativo por parte dos alunos envolvidos no projeto.

Palavras-chave: Projeto LETRAR, Prova Brasil, Letramento e Alfabetização.

Introdução

O Projeto Letrar: Letras e Números surgiu no ano de 2015 mais precisamente em abril de 2015, de autoria da Prof.ª Dra. Cristiane Dias Costa Martins e do Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva, o projeto trata-se de uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão, Campus VII – Codó – MA com a Prefeitura Municipal de Codó que especificamente é representada pela secretaria municipal de educação do município de Codó – MA. Embora o Projeto Letrar tenha se iniciado na prática em abril de 2015, já havia desde novembro de 2014 negociações e acordos entre a UFMA e a prefeitura municipal de pôr em funcionamento o projeto na cidade. A justificativa para implantação do Projeto Letrar: Letras e Números, é que o ano de 2015 foi um ano de realização da Prova Brasil e o projeto tem como foco principal a mesma, para além disso podemos observar no gráfico 01. que o município de Codó – MA, vive desde 2011 um processo "estagnamento" nos índices do (IDEB) que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com base nestes índices que são obtidos através dos resultados da aplicação

1 Graduando do curso de Ciências Humanas – História, UFMA – Campus VII. E-mail: albydeia_blue08@hotmail.com

2 Graduanda do curo de Ciências Naturais – Biologia, UFMA – Campus VII. E-mail: criciane_melo@hotmail.com

3 Prof.ª Drª do curso de Letras, UFMA – Campus III. E-mail: maribeiro58@gmail.com

da Prova Brasil, se mostrou necessário a implantação do Projeto Letrar, para mudar esta realidade e tentar fazer os índices da educação básica de Codó – MA, voltarem a crescer.

IDEB OBSERVADO (5° ano)			METAS PROJETADAS (5° ano)		
2011	2013	2015	2011	2013	2015
3,6	3,6	-	3,6	3,9	4,2

Gráfico 01. IDEB de Codó
Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2pdf

Objetivos

Geral:

✓ Aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Codó – MA.

Específicos:

✓ Preparar os alunos para a aplicação da Prova Brasil.

✓ Alfabetizar alunos que não saibam escrever e ler.

✓ Trabalhar com a inclusão na escola de alunos surdos, com problemas sociais e outras necessidades especiais.

✓ Realizar atividades acadêmicas que aproximem os profissionais da educação básica com a universidade (I Seminário de Pesquisa e Formação Docente).

Metodologia

No ano de 2015 o Projeto Letrar: Letras e Números teve a seguinte forma de funcionamento: monitores (discentes da UFMA/Campus VII) aprovados em seletivo, foram designados para assumir as turmas de 5° ano de escolas localizadas no bairro Codó Novo, o motivo pelo qual o Projeto Letrar concentrou suas atividades no bairro Codó Novo foi por conta deste bairro ser o que abrigava o maior número de turmas de 5° ano na cidade de Codó – MA. E a Prefeitura Municipal de Codó alegou ser inviável a implantação do projeto em todos os bairros por conta de motivos financeiros. O projeto adotou em seus primeiros meses algumas características de funcionamento como por exemplo o sistema de parceria, onde os monitores assumiam as turmas em duplas e até trios, realização de oficinas (musicais, jogos, leitura) e a pedagogia da alternância, mas no decorrer dos meses algumas destas características tiveram que ser repensadas devido ao pouco tempo que o projeto tinham para apresentar resultados.

Durante o ano de 2015 nove escolas do bairro Codó Novo tiveram a atuação do Projeto Letrar, estas eram: Antônio Joaquim, José Merval, Nossa Senhora das Vitórias, Pica-pau, Presidente Lula, Rosalina Zaidan, São Luís, São Sebastião e Santo Antônio e nestas nove escolas aos sábados (que era o dia de funcionamento do projeto) passou a ser trabalhado o conteúdo de português e matemática com base nos descritores da Prova Brasil, dessa maneira pretendíamos tanto preparar os alunos para a Prova Brasil (aplicando simulados com questões de Provas Brasil anteriores) como sanar deficiências e dúvidas que os alunos tinham a respeito

da prova, como por exemplo o preenchimento correto do gabarito, que muitos alunos no início do projeto não conseguiam fazer.

A equipe Projeto Letrar fez um levantamento e pudemos perceber, que nas nove escolas que o projeto atuou em 2015 abrigavam juntas uma média de 450 alunos, destes alunos foi possível diagnosticar aproximadamente 100 que não sabiam nem ler e nem escrever, estes alunos continuaram a participar das atividades do projeto, mas com a ressalva de participarem todos os dias de aulas de alfabetização no contra turno, com professores especificos de alfabetização.

O Projeto Letrar também trabalhou com a inclusão nas escolas, aos poucos foram diagnosticados casos de alunos surdos e deficientes físicos, com problemas sociais de violência, abandono, maus tratos, etc. Todos os casos diagnosticados foram trabalhados pela equipe do projeto que conta com profissionais específicos para atuar nesses casos, observar na tabela 01. toda a equipe do projeto, que conta por exemplo com uma psicopedagoga e também uma interprete de libras.

EQUIPE DO PROJETO LETRAR

Coordenador Geral do Projeto	José Carlos Aragão Silva
Coordenadora Pedagógica	Cristiane D. Martins da Costa
Prof.ª Formadora de Português	Mariana A. de Oliveira Ribeiro
Prof.ª Formadora de Matemática	Severina C. S. Cantanhede
Psicopedagoga	Caroline Moreira Pinto
Interprete de LIBRAS	Lindalva Oliveira Neves
Administração	Discentes
Monitores	Discentes

Tabela 01. Equipe do Projeto Letrar

Referencial Teórico

Apesar de ser encarada por muitas pessoas como apenas um teste a Prova Brasil é muito importante para se definir os rumos da educação básica de um munícipio é através dos resultados obtidos nesta prova que se gera o índice da educação básica de um município, para além disso dependendo dos resultados alcançados na Prova Brasil as escolas recebem premiações que ajudam tanto no aspecto financeiro, como também no organizacional, pois muitas escolas se preparam e encaram como um verdadeiro desafio alcançar bons resultados na Prova Brasil, essa atitude das escolas reflete diretamente nos alunos que passam com o tempo a compartilhar do mesmo sentimento. Araújo (2005, p. 64) explica como o fator organizacional da escola contribuí para o aluno "para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura e da escrita, é necessário considerar aspectos pedagógicos e de gestão das escolas e dos sistemas de ensino".

Embora o Projeto Letrar, tenha surgido com um objetivo definido de aumentar os índices do IDEB do município de Codó, nos deparamos com uma problemática que fez surgir um novo objetivo dentro do projeto. Foram diagnosticados um número de aproximadamente 100 alunos que apesar estarem no 5° ano do ensino fundamental não sabiam ler e nem escrever, com isso se mostrou altamente necessário um trabalho específico com esses alunos, que para além de alfabetizar busca o letramento dos mesmos, pois como explica Val (2006) letrar e alfabetizar são fenômenos diferentes, embora sejam complementares. E por conta disso precisam ser trabalhados em conjuntos para que os alunos além de conseguirem aprender

a ler e escrever, consigam usar estas habilidades de leitura e escrita adequadamente quando necessário.

A atuação do Projeto Letrar se dá em escolas de um dos bairros mais carentes e de maiores taxas de violência do município de Codó – MA, que é o bairro Codó Novo. Por conta disso a necessidade de se implantar uma educação transformadora neste bairro é gritante, para além disso é necessário como defende Setubal (2009) deixar de apontar culpados para as falhas da educação, e agir em conjunto (principalmente a escola e a família) na transformação desse cenário de violência e carência através da educação.

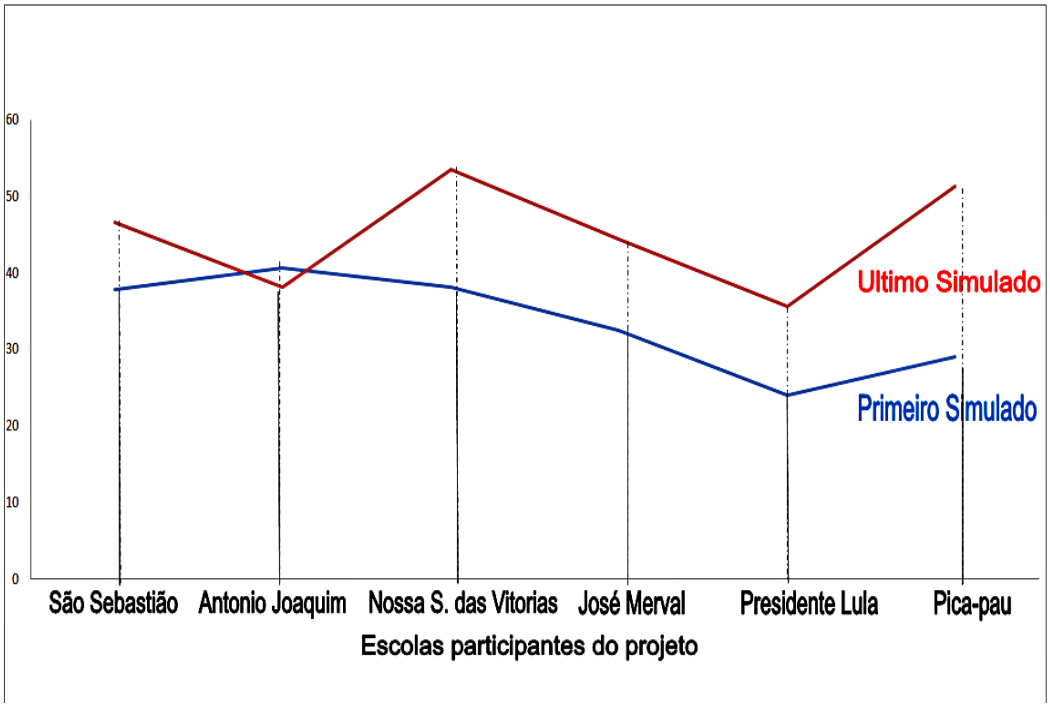
Resultados e Discussões

O Projeto Letrar durante seu andamento no de 2015, conseguiu alcançar alguns objetivos para além dos esperados no início do projeto. Apesar de ainda não termos acesso aos dados do IDEB de Codó em 2015, por conta de alguns problemas que dificultam a divulgação dos resultados, conseguimos alcançar resultados como:

- ✓ Diagnosticar alunos do 5° ano das escolas do bairro Codó Novo que não sabiam ler e nem escrever, e realizar trabalhos específicos de alfabetização e letramento com os mesmos.
- ✓ Trabalhar a inclusão de alunos surdos e com outras necessidades especiais. Como também através da psicopedagoga acompanhar alunos em situação de abandono, violência, etc.
- ✓ Melhorar a questão da indisciplina nas escolas, com conversas entre a psicopedagoga e os alunos mais indisciplinados. Houve também ao final do ano de 2015 uma redistribuição dos alunos, pois três das escolas participantes do projeto, não tinha condições em sua estrutura física para funcionar como escolas, pois as mesmas eram casas que foram alugadas pela prefeitura e serviam como escolas, no final do ano de 2015, as mesmas fecharam.
- ✓ Proporcionar atividades acadêmicas voltadas aos profissionais da educação básica de Codó, como foi o I Seminário de Pesquisa e Formação Docente, que ofereceu a professores e alunos da educação básica minicursos, oficinas, palestras e mesas-redondas que tiveram como objetivo criar uma relação de proximidade entre professores e alunos da educação básica com a universidade.

Para além dos resultados citados acima o Projeto Letrar, conseguiu através de simulados aplicados nas escolas participantes do projeto, observar melhoras "porcentuais" no rendimento dos alunos destas escolas, o gráfico 02. mostra a comparação de simulados aplicados no início do projeto e de simulados aplicados no final do ano letivo, lembrando que estes simulados foram elaborados e aplicados nos mesmos moldes da Prova Brasil.

Gráfico 02. Comparação de simulados baseados na Prova Brasil.



Fonte: Equipe do Projeto LETRAR

Conclusões

Apesar dos poucos meses para exercer seu trabalho e da cobrança por resultados imediatos, o Projeto Letrar conseguiu exercer bem o seu papal durante o ano de 2015, alcançado grandes resultados e contribuindo para o avanço da qualidade de ensino no município de Codó. Agora no de 2016 já consolidado o Projeto Letrar continuará a atuar nas escolas, seguindo basicamente os mesmos objetivos do ano de 2015, mas se aperfeiçoando e fazendo as mudanças necessárias, como por exemplo o dia de funcionamento que passou dos sábados para as sextas-feiras, devido a evasão de alunos nos dias de sábado, e também a mudança na série trabalhada que no ano de 2015 foi o 5° ano, passando a ser o 4° ano em 2016. Com estas mudanças o projeto agora terá a oportunidade de preparar os alunos durante todo o 4° e o 5° ano para a Prova Brasil, ganhando desta forma muito mais tempo para a realização de um bom trabalho com estas turmas.

Iniciativas como o Projeto Letrar são altamente necessárias, principalmente em bairros periféricos, onde os alunos muitas vezes tem uma baixa qualidade de ensino que mais tarde reflete em sua vida social. Mais do que apenas preparar os alunos para uma boa nota na Prova Brasil, o Projeto Letrar busca fazer um trabalho social de transformação na educação do bairro Codó Novo que reflita sobre todos os aspectos deste tão carente bairro.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, C. H. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e

equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curricu-

lares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC, 199.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB Inep, 200.

SETUBAL, Maria Alice. Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. Alfabetização e letramento. In CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006.

POLIDEZ LINGUÍSTICA: O EMPREGO DE *EMOTICONS*, RISADINHAS E OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA A PRESERVAÇÃO DE *FACE* NAS INTERAÇÕES VIA *WHATSAPP*

Mayara Letícia Paiva Magalhães[1]

Resumo: O objetivo desse trabalho é investigar, em seu aspecto principal, o processo de interação que ocorre por meio da escrita que emerge da utilização dos telefones móveis. A análise do corpus da pesquisa está pautada na investigação de como se configura o elemento da polidez nas conversações digitais, buscando semelhanças e diferenças entre os usos dessa estratégia nos dois planos, real e digital, face a face e virtual. A pesquisa enquadra-se na qualidade de pesquisa de campo. O corpus para análise foi obtido por meio da observação em um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas para telefones celulares *WhatsApp*, utilizando-se da etnografia virtual proposta por Hine (2000). A amostra é composta por alunos do quarto período do curso de graduação em Comunicação Social – Relações Públicas, da Universidade Federal do Amazonas. O período considerado para observação dos grupos do aplicativo *WhatsApp* foi de Fevereiro de 2014 a Junho de 2014. Utiliza-se como ferramenta de análise do corpus a perspectiva da Análise da Conversação em Marcuschi e da Sociolinguística Interacional em Goffman. Evidenciou-se que os usuários de telefones celulares desenvolvem estratégias conversacionais próprias ao meio digital para a preservação de sua *face*, utilizando de risadinhas e de *emoticons*, como formas de atenuação ou abrandamento quando, aparentemente, estão diante de um ato de possível ameaça. Demonstra-se comum também o uso da ironia, uma espécie de brincadeira que busca deixar o(s) outro(s) participante(s) mais à vontade durante a conversação. Verificou-se que os participantes estão a todo momento buscando manter uma autoimagem positiva incluindo o desejo de ser apreciado e aprovado.

Palavras-chave: Polidez linguística. Escrita. Telefones móveis

Introdução

Podemos observar que a humanidade está em constante evolução e dessa evolução também faz parte a linguagem usada pela sociedade. O surgimento da escrita ofertada pela internet, envolvendo principalmente redes sociais, *blogs*, *e-mails* e *chats*, rompeu com as regras de linguagem e criou novos hábitos. Dentre os ramos da tecnologia que mais crescem nos dias de hoje, podemos destacar a mobilidade. Os *smartphones* são algumas das ferramentas mais populares no momento, de forma que as tecnologias que levam acesso e autonomia para esses aparelhos também estão se desenvolvendo.

Todas as novas tecnologias geram impactos sobre a linguagem e a modificam. Sem dúvida, a mobilidade tem um efeito sobre a escrita. Com essa tecnologia, surgiram escritas novas e com características interessantes. Não se escreve nos aparelhos móveis da mesma maneira que se escrevia no papiro ou na pedra, por exemplo. Se observarmos algumas mensagens de aparelhos móveis, verificaremos o uso mínimo de letras possíveis, uma escrita que se desprende de regras ortográficas e o uso de símbolos com o intuito de ilustrar a escrita e até demonstrar sentimentos.

Mais do que possibilitar transmissão de informação ou de buscar transparência na

1 Professora efetiva de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM (Campus Manaus - Centro). Mestre em Letras – Área de Concentração em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: mayara.paiva@ifam.edu.br.

comunicação, por meio da língua em funcionamento, o sujeito dialoga com o outro, constituindo-se como sujeito da linguagem. Logo, o papel do usuário das tecnologias de informação não se restringe ao de consumidor passivo dos artefatos tecnológicos. Ao contrário, ele é um agente na adoção, no uso e na adaptação dos recursos disponíveis, ou seja, ele atua sobre a tecnologia e a redefine sempre que com ela interage. Os indivíduos redefinem e modificam, durante a prática, os significados das tecnologias, suas propriedades e suas aplicações, sendo este, portanto, um processo de construção social.

Dessa forma, o estudo ora apresentado tem por objetivo analisar o processo de interação que ocorre através da escrita que emerge da utilização da tecnologia móvel, sobretudo dos aparelhos celulares. Nossa análise está pautada na investigação de como se configura o elemento da polidez nas conversações digitais, buscando semelhanças e diferenças entre o uso dessa estratégia nos dois planos, real e digital, face a face e virtual. Tomaremos como ferramenta de análise em nossas discussões a perspectiva da Análise da Conversação em Marcuschi e da Sociolinguística Interacional em Goffman. Apresentamos na próxima seção a sistematização do corpus da pesquisa.

O corpus da pesquisa

O desenho metodológico que traçamos para alcançar o objetivo proposto em nosso estudo baseia-se na abordagem qualitativa de apreensão do fenômeno social, considerando que a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intricadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

Neste sentido, o corpus de nossa pesquisa foi obtido por meio da observação em um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas para telefones celulares *WhatsApp,* utilizando-se da etnografia virtual proposta por Hine (2000). O período considerado para observação dos grupos do aplicativo *WhatsApp* foi de Fevereiro de 2014 a Junho de 2014.

Tomamos como sujeitos da investigação os alunos do quarto período do curso de graduação em Comunicação Social – Relações Públicas da Universidade Federal do Amazonas. A população/amostra é formada por 11 alunos do curso de Relações Públicas, sendo 07 mulheres e 04 homens. Esta foi intencionalmente constituída devido à faixa etária dos sujeitos da pesquisa e devido à frequência e ao interesse em que estes demonstram utilizar aparelhos celulares para interação, através da escrita de mensagens em aplicativos de bate-papo.

Foram analisadas cinco conversações, selecionadas de acordo com a presença do elemento da polidez, elemento estabelecido para análise. Após selecionadas, as conversações foram salvas em formato *.jpeg* e foram editadas no computador por meio de um programa de edição de imagens, para que a identidade, os números de telefone e outras informações pessoais dos participantes se mantivessem em sigilo. Estas foram organizadas apenas por data, tendo em vista a grande dificuldade que há em quantificar os discursos, pois no ambiente virtual os discursos são fragmentados, podendo haver pausas e continuidades durante todo o processo comunicativo.

Após apresentarmos a sistematização do corpus da pesquisa, abordaremos a etnografia virtual e suas contribuições para a pesquisa.

Contribuições da etnografia virtual na pesquisa

Embora seja comum associarmos a pesquisa etnográfica com a antropologia, onde tem sido tradicionalmente empregada em estudos com povos indígenas e tradicionais e minorias étnicas e culturais, percebemos que hoje essa técnica de pesquisa vem sendo muito utilizada na exploração de temáticas associadas a outras áreas de conhecimento e em outros contextos

e situações sociais.

Para Angrosino (2009, p. 30), a etnografia "é a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças". Os etnógrafos coletam dados sobre as experiências humanas vividas a fim de discernir padrões previsíveis e descrever instâncias de interação.

Considerando que atualmente se evidenciam novas formas de interações sociais através da internet, torna-se fundamental pensar em procedimentos metodológicos para o ambiente virtual. Marcuschi e Xavier (2010), ao empreender seus estudos acerca dos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, demonstram convicção ao afirmar que "uma etnografia da internet é de grande relevância para entender os hábitos sociais e linguísticos das novas 'tribos' da imensa rede mundial, que vêm se avolumando e diversificando a cada dia". (MARCUSCHI e XAVIER, 2010, p. 17)

Cumpre destacar que, acerca dos procedimentos metodológicos para o ambiente virtual, alguns autores utilizam o termo *netnografia*. Outros, porém, optam pelo termo etnografia virtual, termo este que utilizaremos em nosso trabalho. Segundo Pieniz (2009), o neologismo *netnografia* foi cunhado em 1995 pelos pesquisadores norte-americanos Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz e ainda é utilizado por Kozinets. Já o termo etnografia virtual é mais utilizado por Hine.

Para Angrosino (2009), na etnografia virtual percebemos o que se passa num espaço virtual quase que da mesma forma que num espaço tradicional, pois a comunicação eletrônica se baseia na palavra escrita ou imagens. De acordo com Hine (2000), o contexto *online* é definido como um contexto cultural pela demonstração de que a etnografia pode ser aplicada a ele. Para ela, em sua forma básica, na etnografia temos um pesquisador imerso no mundo que estuda por um tempo determinado, levando em conta as relações, atividades e significados que são forjados entre aqueles que participam dos processos sociais desse mundo.

Neste sentido, a etnografia virtual estuda as práticas sociais na Internet e o significado destas para os participantes, permitindo um estudo das relações nos espaços virtuais, de maneira que a Internet seja interface cotidiana da vida das pessoas e lugar de encontro que permite a formação de comunidades, grupos estáveis e a emergência de novas formas de sociabilidade (Cf. HINE, 2000).

Na etnografia virtual, a mediação tecnológica está presente durante todo o processo etnográfico, tanto na observação como no registro e construção de dados. A observação é realizada com o intuito de documentar o que não está documentado, revelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática online, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano virtual.

A etnografia virtual é utilizada com as seguintes etapas: definem-se o tema e o problema de pesquisa; procede-se a uma revisão de literatura pertinente ao problema de investigação e escolhe(m)-se a(s) orientação(ões) teórica(s) que dará(ão) suporte ao estudo; procede-se a um levantamento dos sites e listas de discussão relacionados ao tema da pesquisa; seleciona-se a comunidade virtual a ser pesquisada; inicia-se o trabalho de campo por meio da apresentação da proposta de pesquisa aos membros da comunidade virtual; procede-se ao acompanhamento da lista de discussão ou site; selecionam-se os documentos disponíveis para download de acordo com o objeto da pesquisa; procede-se ao download dos documentos; selecionam-se as mensagens trocadas pelos membros da comunidade virtual em um período determinado; classificam-se as margens em categorias; selecionam-se os membros da comunidade virtual para possíveis entrevistas on-line; realizam-se as entrevistas, se for o caso; registram-se as observações do pesquisador num diário de campo; analisam-se os dados coletados; resgata-se o problema que suscitou a investigação; elabora-se uma primeira versão do relatório de pesquisa; retorna-se ao campo para a validação dos resultados ou para obter comentários

adicionais de membros da comunidade virtual; confrontam-se os resultados obtidos com a(s) teoria(s) que deu(ram) suporte à investigação; formula-se a conclusão; elabora-se a versão final do relatório de pesquisa. (MERCADO, 2012)

Um dos maiores benefícios da etnografia virtual é a possibilidade de o pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e descobrir como é ser um membro desse mundo. Nessa técnica, a análise dos dados tende a iniciar por uma leitura por meio da qual o pesquisador, em um trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido.

Cumpre destacarmos que a pesquisa etnográfica virtual apresenta alguns desafios éticos à pesquisa. Como mostram Lankshear e Knobel (2008), esses desafios referem-se à necessidade do consentimento informado e proteção da privacidade e sigilo, o que gera dificuldade na assinatura e visualização face a face, podendo ser questionada a autoria e identidade real. Embora a internet seja um espaço público, livre e democrático, as pessoas que dela fazem uso são indivíduos que precisam ter seus direitos preservados.

Dessa forma, apesar de faltarem regras éticas abrangentes aplicáveis à pesquisa online, alguns cuidados se fazem necessários: os membros de uma comunidade virtual devem ser informados se o pesquisador estiver online observando suas atividades para fim de pesquisa; os membros de uma comunidade virtual sob observação devem ter a garantia de que o pesquisador não usará nomes reais, endereços de e-mail ou qualquer outra marca de identificação em qualquer publicação baseada na pesquisa; se o grupo online tiver definido suas regras de entrada e participação no grupo, essas normas devem ser respeitadas pelo pesquisador quando pretender fazer sua observação (Cf. MERCADO, 2012).

Tendo compreendido o papel da etnografia para estudos em ambientes virtuais, iniciaremos nossa análise acerca do corpus de nossa pesquisa.

Análise dos dados

A organização elementar da conversação

Segundo Marcuschi (2003, p.15), "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora". Para exemplificar o autor se remete à interação da mãe com o nenê desde os primeiros dias de vida da criança. A mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos e construindo significados para os silêncios ou sons da criança. Neste sentido, Marcuschi (2003), em seus estudos acerca das conversações, estabelece cinco características básicas constitutivas da organização elementar da conversação. São elas: interação entre pelo menos dois falantes, ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, presença de uma sequência de ações coordenadas, execução numa identidade temporal e envolvimento numa "interação centrada".

Segundo o autor, ao se exigir pelo menos dois falantes e pelo menos uma troca de turnos, excluem-se o monólogo, o sermão, a conferência, etc. das conversações. Faz-se necessário destacar que em Bakhtin (1992) temos uma ideia diferente acerca dos monólogos. Para ele, o dialogismo está presente também no monólogo, visto que há a presença de um "eu" e um "tu". O "eu" e o "tu", mesmo estando dentro de um mesmo ser, estão sempre inseridos em uma sociedade, em uma cultura, interagindo com outros seres que vivem em uma mesma dimensão histórica. Portanto, assim como no diálogo, no monólogo esses "eus" e "tus" confrontam-se, discutem e tentam se entender.

A identidade temporal, nessa perspectiva, também representa condição necessária na conversação, considerando que, segundo Marcuschi (2003), mesmo que a conversação ocorra

em espaços diversos, esta deve ocorrer durante o mesmo tempo.

Por interação centrada, Marcuschi (2003) mostra que esta é condição necessária para que haja uma conversação, pois uma conversação se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum. Dessa maneira, o simples acompanhamento linguístico de ações físicas não caracteriza uma conversação.

O autor mostra que iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico como para os paralinguísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo e outros. Para produzir e sustentar uma conversação, é necessário também que as pessoas em interação partilhem um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles estão, como nos mostra o autor, a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais.

Após uma breve introdução acerca da organização elementar da conversação, iniciaremos a observação de como o elemento da polidez se configura na conversação digital.

A polidez linguística na escrita dos telefones móveis

O princípio da polidez está associado aos processos de elaboração da face (autoimagem pública dos indivíduos) e é oriundo dos trabalhos sobre face de Erving Goffman. Wilson (2012, p. 97) citando Holanda (1995) afirma que a polidez:

> É, de algum modo, organização da defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar inatas sua sensibilidade e suas emoções.

Segundo os estudiosos da polidez, as pessoas tendem a cooperar entre si para manter a face na interação, de forma a assegurar a autoimagem de todos os participantes. Goffman (2011) introduz a noção de *face* como "o valor social positivo que uma pessoa reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico". *Face* é, segundo o autor, "uma imagem do ‹eu› delineada em termos de atributos sociais aprovados". (GOFFMAN, 2011, p. 13-14). Neste sentido, haveria sempre um esforço por parte das pessoas em prol da preservação da face, tornando-se, então, condição da interação.

Wilson (2012, p.100), citando Brown e Levinson (1987), toma o conceito de face como autoimagem pública que qualquer indivíduo reclama para si. O autor apresenta dois tipos de face: *face negativa* (reivindicação básica para a privacidade e a preservação social, isto é, o desejo de não imposição) que corresponde à polidez negativa, e *face positiva* (autoimagem positiva incluindo o desejo de ser apreciado e aprovado), correspondendo à polidez positiva.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), "a polidez é um conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valorizar seu parceiro de interação" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.94).

Ao citar Leech (1983), Wilson (2012, p. 102) afirma que o julgamento de um indivíduo quanto à polidez ou falta de polidez é possível somente com base nas normas de um grupo social. Dessa forma, o autor estabelece algumas máximas de polidez. São elas: máxima do tato (minimização do custo do outro e maximização do benefício do outro), máxima da generosidade (minimização do benefício de si próprio e maximização do custo a si próprio), máxima da aprovação (minimização da aprovação do outro e maximização da honra do outro), máxima da modéstia (minimização de seu orgulho e sua vaidade e maximização de sua modéstia), máxima da concordância (minimização da desavença entre as pessoas e maximização da concordância

entre as pessoas) e máxima da simpatia (minimização da antipatia e maximização da simpatia).

Podemos observar que as teorias da polidez estabelecem um ideal de conduta humana centrado na cooperação e que todo o princípio estabelecido por Leech (1983) está orientado em direção ao bem-estar do outro. Nas conversações digitais, observamos que os interlocutores estão frequentemente preocupados em manter as faces em equilíbrio, mesmo quando, aparentemente, um ato de possível ameaça é instaurado. Assim, sinais do tipo *kkkkk*, *rsrsrs* e *ahuahuahuah* costumam aparecer diversas vezes nas conversações digitais, como formas de atenuação ou abrandamento, como nos mostra a Figura 1.

Figura 1 - Conversação do dia 24 de fevereiro de 2014.

Nesta conversa, um dos participantes deseja saber se é necessário imprimir os informativos referente a um trabalho em grupo. Como não há um consenso entre os demais participantes da necessidade de imprimi-los, o participante que já havia feito a pergunta, o faz novamente demonstrando certa impaciência quando pergunta "*quer ou não? AHSUAH*". Neste enunciado podemos perceber o uso das risadinhas como estratégia para manter a face em equilíbrio.

É interessante observar que parece haver uma diferenciação na forma em que os interlocutores utilizam para expressar suas risadas (ver Figuras 1 e 4). Cada um tem a sua maneira de expressar que achou algo engraçado durante uma conversa no WhatsApp, de maneira que a expressão que é utilizada para escrever as gargalhadas pode dizer muita coisa sobre a personalidade.

Ao observar algumas conversas no *WhatsApp*, é possível verificar uma espécie de grau de intensidade nessas risadas. Assim, a risada "rsrsrs" significa normalmente uma risadinha discreta, de canto da boca. É considerada por muitos como um sorriso "seco". A risada "kkkkk", por sua vez, exprime uma risada de tom mais intenso, é como rir muito de uma piada, mostra que o humor desencadeado pela situação produziu um efeito realmente divertido, de longa duração. A risada "hehe" demonstra uma risada mais contida, tímida. Há também a risada "huahauhauahuahauhau", na qual o interlocutor por preguiça ou pressa não deseja pensar em uma maneira correta pra rir e apenas sai apertando várias teclas. Outras variações desse tipo de risada são a "oaopskaposkaposkaposkapsoak" e a "ashauhsashuasha", sendo essas atribuídas a pessoas mais "moderninhas". A risada "hihihihihihi" corresponde a uma risadinha sapeca e marota de quando alguém está se dando bem ou rindo de outra pessoa, mas quer parecer recatada e inofensiva. A risada "hahahaha" é considerada a risada utilizada

por pessoas normais. Afinal, a sonoridade da palavra "hahaha" mostra que ela é a que mais se assemelha, de fato, à maneira como as pessoas dão gargalhadas na vida real.

Cumpre destacar que diferentemente de outras interações, nas quais os usuários muitas vezes são anônimos e, portanto, constroem a sua identidade segundo os seus interesses comunicativos, no ambiente virtual das conversações em grupo via *WhatsApp,* os sujeitos já se conhecem e interagem dentro e fora do ambiente virtual, tratando-se de sujeitos reais, porém "virtualizados". Neste sentido, não observamos estratégias voltadas à construção da face, apenas para a sua manutenção ou preservação.

Outro trecho de conversação digital em que a polidez pode ser claramente percebida como estratégia de preservação de face é o apresentado a seguir, no qual um dos participantes procura justificar-se por não haver comprado o que ficara sob sua responsabilidade. Percebemos na reação dos demais participantes que estes utilizam risadas "*kkk" e emoticons* como forma de abrandamento da situação.

Figura 2 - Conversação do dia 24 de fevereiro de 2014.

Apresentamos a seguir dois trechos nos quais encontramos o uso de *emoticons*, estratégia bastante utilizada também com a finalidade de preservação da face.

Figura 3 - Conversação do dia 26 de maio de 2014.

Na Figura 3, a conversação demonstra ter atingido um ar mais sério dado o discurso de um dos participantes, que faz uma crítica à atitude da turma ao não fazer silêncio durante à aula de um professor que falava de algo importante. Após essa "fala", os demais participantes expressam suas opiniões sobre o que ocorrido e um deles escreve "*isso aí gente*", concordando com aquele que realizou a crítica, mas em seguida utiliza-se do *emoticon* da carinha com vergonha ou tímida e o de uma mão fechada/soco, que expressam preservação da face.

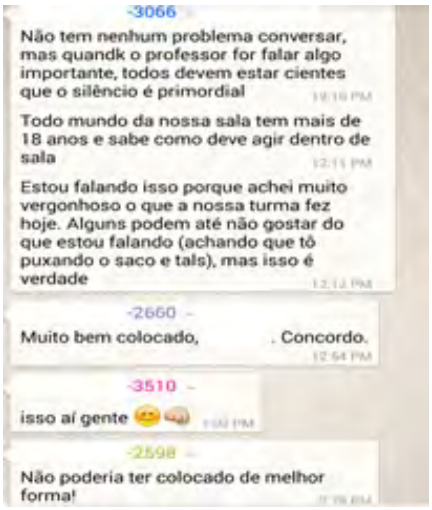


Figura 4 - Conversação do dia 03 de junho de 2014.

Nesta segunda conversação (Figura 4), novamente percebemos o uso do *emoticon* da carinha com vergonha ou tímida quando o participante demonstra estar feliz com o novo prazo para a entrega da resenha.

Uma das formas comuns de expressar a polidez nas conversações via *WhatsApp* refere-se ao uso da ironia, uma espécie de brincadeira que busca deixar o(s) outro(s) participante(s) mais à vontade. Ao utilizar este recurso, o "falante" demonstra sua simpatia em relação ao "ouvinte". Vejamos um trecho a seguir no qual ocorre o uso dessa estratégia de preservação de face.

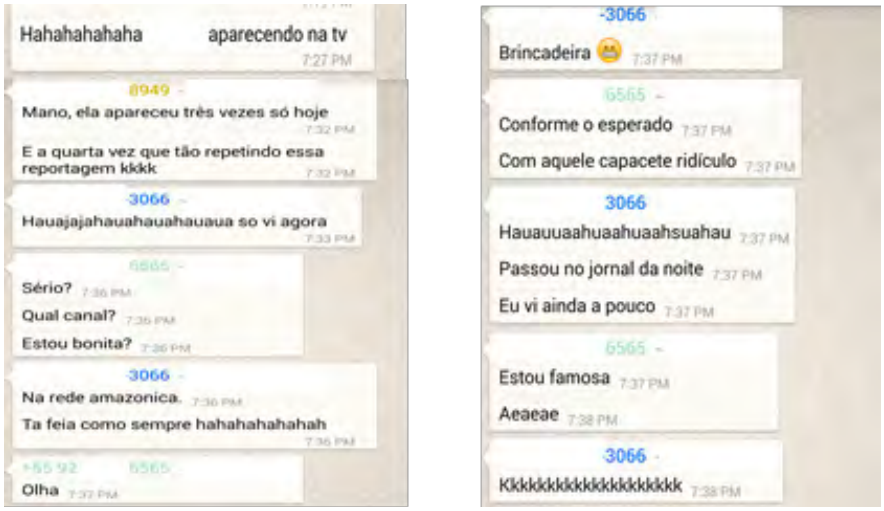


Figura 5: Conversação do dia 12 de março de 2014.

Como podemos observar, quando uma das participantes (que foi vista dando uma entrevista na televisão) pergunta se está bonita, outro participante responde "*Ta feia como sempre hahahahahahah*", demonstrando a seguir tratar-se de uma brincadeira.

Podemos observar que no exercício da polidez há um estado de equilíbrio muito sutil e muito fino para se proteger sem ferir o outro. E é sobre esse equilíbrio sutil que repousa o funcionamento harmonioso da interação. Reduzir ao máximo possível os antagonismos potenciais entre os interactantes, desarticular, ao menos, parcialmente, os conflitos que ameaçam surgir a qualquer instante do desenvolvimento da interação: essa a finalidade profunda da polidez, a qual podemos definir como uma violência feita à violência. Conforme a etimologia da palavra, a polidez tem a função de arredondar os ângulos e "polir" as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de graves lesões. (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006)

Concluímos aqui nossa análise acerca de como se configura o elemento da polidez nas conversações digitais. Cumpre destacarmos que os resultados encontrados não nos permitem afirmar que estes sejam representativos da escrita em dispositivos móveis de forma geral, porém os tomaremos como resultados situados, dadas as especificidades de material e dos sujeitos investigados, considerando a faixa etária, suas relações de amizade e o contexto acadêmico-científico que perpassam suas interações.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de interação que ocorre através da escrita que emerge da utilização dos telefones móveis. Com o advento da tecnologia móvel, verificamos o surgimento de novas formas de conversação. Neste sentido, neste trabalho nossa análise foi pautada no elemento da polidez, buscando semelhanças e diferenças entre os usos das estratégias nos dois planos, real e digital, face a face e virtual.

Observamos que os usuários de telefones celulares desenvolvem estratégias conversacionais próprias ao meio digital para a preservação de sua "face". Nessa perspectiva, surgem as "risadinhas" e os "*emoticons*", usados como formas de atenuação ou abrandamento quando, aparentemente, estão diante de um ato de possível ameaça. Parece haver também uma diferenciação na forma em que os interlocutores utilizam para expressar suas risadas. Logo, cada um tem a sua maneira de expressar que achou algo engraçado durante uma conversa no *WhatsApp*.

Os participantes estão a todo momento buscando manter uma autoimagem positiva incluindo o desejo de ser apreciado e aprovado. Dessa forma, demonstra-se comum o uso da ironia, uma espécie de brincadeira que busca deixar o(s) outro(s) participante(s) mais à vontade durante a conversação.

Diante do que foi exposto neste trabalho, faz-se necessário que nos coloquemos abertos às mudanças sob o efeito dessa nova perspectiva de uso da linguagem e é justamente com este intuito que essa pesquisa foi realizada. Sabemos que a tecnologia dos telefones móveis e seus usuários em interação com ela têm muitas coisas para nos ensinar e ainda pouco tem sido explorado a respeito. Esperamos ter sido capazes nesse trabalho de construir os meios necessários para a compreensão de nosso objeto de estudo.

Referências bibliográficas

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness:** some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, E. Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face; tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HINE, C. Virtual Ethnography. Londres: Sage Publications, 2000.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI. C. Análise da conversação: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics.** London: Longman, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. (orgs.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. Revista Teias, v. 13, n.30, p. 167-181, set./dez. 2012.

PIENIZ, M. Novas configurações metodológicas e espaciais: etnografia do concreto à etnografia do virtual. Revista Elementa. Comunicação e Cultura. Sorocaba, v.1, n.2, jul/dez 2009.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. *In:* MARTELOTTA, M. E. Manual de linguística. (org). 2. ed., 1a impressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DESLOCAMENTO E IDENTIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DO ROMANCE CINZAS DO NORTE DE MILTON HATOUM

Autora: Ivanete da Silva Alve[1]

Resumo: Pensar no deslocamento como uma forma de compreender o plano cultural é uma opção válida, tendo em vista que o ato de transitar sempre esteve presente em todas as culturas, já que o ser humano sempre se deslocou. O deslocamento leva o sujeito a conviver com outros sujeitos e a urdidura de interação permite que cada sujeito conviva com a diferença. A convivência com a diferença é positiva para os indivíduos porque a identidade só se constitui na relação com o outro. Assim, o deslocamento permite também a constituição do sujeito. O deslocamento na Amazônia brasileira é certamente intenso, e o nosso objetivo é refletir sobre esse deslocamento, tanto físico quanto no plano simbólico. Para isso usou-se como objeto de análise a obra Cinzas do Norte de Milton Hatoum, por acreditar que essa obra seja imprescindível nessa reflexão. Esse trabalho contou com suporte teórico de autores como Stuart Hall (2014), Zilá Bernd (2003) e Hugo Achugar (2006). Dessa forma, podemos constatar que as identidades são tomadas por uma constante mobilidade.

Palavras-chave: Deslocamento; Amazônia; Identidade.

Introdução

Ao refletir sobre a contemporaneidade pode-se notar facilmente que vivemos em um período marcado pelo deslocamento que se configura nas mais diversas modalidades, seja ele real ou psíquico. Transitar sempre esteve na vida do ser humano, e na pós-modernidade torna-se mais evidente, como que uma característica do sujeito pós-moderno que na sua complexidade vive um vai e vem, muitas vezes com objetivo de encontrar a si mesmo e compreender o mundo em que vive e a sua identidade.

A busca pela identidade é uma constância para esse sujeito da pós-modernidade que vive um dilema por ainda buscar algo em que se afirme com sujeito, mas que isso é inviável, tendo em vista que não se tem uma, mas sim diversas identidades que muitas vezes se contradizem e entram em imensos conflitos. Esses conflitos identitários geram certa angustia nas pessoas, e isso é retratado de várias maneiras e por diversas modalidades de texto, como pela literatura.

O romance Cinzas do Norte de Milton Hatoum, por exemplo, é uma narrativa que aponta para essas questões do deslocamento e os conflitos de identidades. Por isso que escolheu-se esse romance para se discutir a questão do deslocamento e da identidade na atualidade. Cinzas do Norte foi publicado em 2005, contudo, a narrativa é ambientada em meados do século XX (anos 50 e 60, e vai até os anos 80).

Em Cinzas do Norte há alguns personagens de relevo, além de Mundo (Raimundo) personagem central da obra, Alícia, uma mestiça e Jano (Trajano), um comerciante extrativista filho de um Português que veio para a Amazônia durante o ciclo da borracha, porém, com a decadência do comércio do látex, retornou a Portugal, deixando os negócios de herança para o filho.

---

1 Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará. É aluna de Pós-Graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, nível Mestrado. E-mail: ivanety_23@hotmail.com. Esse trabalho foi desenvolvido na disciplina do Mestrado: Seminário de Teoria da Literatura: trânsitos críticos e literários contemporâneos no Brasil e na América Latina, disciplina ministrada pela professora Dr. Haydée Ribeiro Coelho, e-mail: haydeeribeiro@hotmail.com.

Fundamentação teórica

O deslocamento é um conceito importante para se pensar o mundo na contemporaneidade, tendo em vista que a mobilidade é cada vez mais frequente, seja ela física ou no campo simbólico. Assim, a ideia de deslocamento torna-se oportuna para se discutir, entre outras, as relações sociais e os embates no campo cultural. É por compreender essa importância do deslocamento que Elena Palmero González afirma que esse conceito:

> Entendido como vivência e prática dos sujeitos, o deslocamento é um conceito fundamental nos estudos sobre imaginário e memória cultural. Entendido como metodologia de trabalho, converte-se em paradigma fundamental para pensar processos culturais. Ou seja, o conceito abarca um amplo universo de significados e de relações, sendo a remissão ao lugar, ou aos neologismos derivados da desconstrução da noção de lugar, o que articula essa ampla rede conceitual. (GONZÁLEZ, 2010, p. 109).

Assim, pensar o mundo nessa rede de deslocamentos pode ser eficaz para compreender sua complexidade, e entender que os diversos povos possuem seu valor culturalmente. É notório que há um discurso eurocêntrico que tenta descartar ou se nega a reconhecer que a América Latina esteja dentro da cultura. São discursos homogeneizantes que veem a cultura como algo pertencente apenas a um grupo selecionado. Para eles as pessoas da América Latina são inferiores e não tem o que dizer, ou o que dizem não acrescenta porque somos da margem, da periferia. E a periferia e margem "[...] É Para o Primeiro Mundo, para aqueles que entendem como hegemônicos no Primeiro Mundo [...] lugar de carência". (ACHUGAR, 2006, p. 20).

O lugar de carência para o discurso hegemônico, não pode emitir opinião a respeito do mundo porque ele se configura somente como um necessitado, e isso lhe impossibilita de pensar e se pronunciar sobre os aspectos culturais. No entanto, esses discursos vêm perdendo força na pós-modernidade devido a intelectuais que ignoram esses discursos e propõem mostrar que a cultura é pertencente a todos, por entenderem que todos os povos possuem cultura. É dentro dessa perspectiva que Abdala Junior afirma que "A cultura é uma construção histórica que se fez na dinâmica dos contatos entre povos e culturas diferenciadas". (ABDALA JUNIOR, 2002, p. 21).

Esses intelectuais acreditam na heterogeneidade. O mundo não é homogêneo, essa homogeneidade nunca existiu, ela está a serviço de ideologias totalizantes e dominantes que se afirmam as hierarquias. O mundo é heterogêneo por isso que Achugar fala que "A heterogeneidade foi e é, de algum modo, uma reinvindicação e uma característica do discurso da resistência, diante de um projeto homogeneizante". (ACHUGAR, 2006, p. 155).

O mundo nunca foi homogêneo muito devido ao deslocamento, que embora não existisse de modo tão intenso como na contemporaneidade, ele sempre existiu. É por isso que Abdala Junior coloca que "Na realidade, desde os primórdios, sempre houve deslocamentos humanos, com contatos sexuais consensuais ou violentos, através de invasões". (ABDALA JUNIOR, 2006, p. 21).

Então, essa ideia de pureza que o discurso hegemônico prega, nunca existiu. O mundo não é puro. Sempre foi uma mistura "A própria ideia de raça é também ideológica e surgiu como decorrência da necessidade de se justificar o domínio de um povo sobre outros". (ABDALA JUNIOR, 2006, p. 21). Isso desconstrói qualquer ideia de homogeneidade e leva os críticos latino-americanos a questionarem e a reivindicarem seus posicionamentos no plano cultural. É partindo dessa compreensão que Román de La Campa afirma: "La proliferación de discursos críticos de los últimos treinta años, biem sabido lo es, coincide com el período em que la literatura latino-americana cobra um valor paradigmático para a literatura mundial.

(CAMPA, 1996, p. 698).

Essa cobrança acontece porque os críticos latino-americanos não são vistos ou reconhecidos como no mesmo patamar que os críticos do Primeiro Mundo. Os intelectuais latinos não são colocados no plano da crítica no discurso eurocêntrico. Intelectuais brasileiros, por exemplo, não são reconhecidos, como aponta Román de La Campa:

> Igualmente debe añadirse que el pensamiento crítico brasileño, el cual cuenta com la presencia de figuras com Roberto Schwarz y Silviano Santiago, tampouco há sido ampliamente reconocido em este terreno. Em conjunto, más que um olvido se trata de um desencuentro fundamental entre diversos modos de hacer y vivir la posmodernidad latinoamericana. (CAMPA, 1996, p. 699).

Isso acontece ou porque as hegemonias acreditam que a América Latina não tem cultura, ou porque acreditam que a cultura latina é na sua totalidade inferior. Contudo, pensar que um determinado povo não tem cultura é um pensamento perigoso, visto que cultura não é e nunca foi um conceito simples, Stuart Hall, 2003, p. 134, assinala que cultura continua sendo um conceito complexo. Hall, não fecha um conceito de cultural justamente pela complexidade desse conceito e pela perspectiva pós-modernas, em que nada é definitivo, pronto ou acabado. É dentro desse pensamento que Hall assinala que "No trabalho intelectual sério e crítico não existem "inícios" absolutos e poucas são as continuidades inquebrantadas". (HALL, 2003, p. 131).

É válido observar que na Modernidade tudo estava organizado, muito bem alinhado e posicionado. Havia certezas universais a respeito de diversos assuntos. O sujeito era centrado em um eu coerente. Nota-se que nessa perspectiva, o sujeito tinha um centro unificador que "consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo". (HALL, 2014, p. 10). No entanto, esse sujeito mudou na pós-modernidade.

Na pós-modernidade há um deslocamento do sujeito. Esse sujeito passa a não dispor de um centro unificador de um "EU'. O sujeito torna-se fragmentado, possuindo, não uma, mas várias identidades que as utilizam de acordo com as necessidades apresentadas. É por isso que Hall assinala que "Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por "uma pluralidade de centros de poder". (HALL, 2014, p. 13).

O sujeito pós-moderno é tomado por um constante deslocamento e uma incompletude. Pode-se perceber que o sujeito da pós-modernidade é totalmente diferente do moderno, já que aquele é um "[...] sujeito não essencial, constitutivamente incompleto e, portanto, aberto a identificações múltiplas, em tensão com o outro, o diferente, através de posicionamentos contingentes que é chamado a ter". (ARFUCH, 2010, p. 80). Esse sujeito é essencial para se pensar o campo cultural e social

Outro fator importante para se penar o campo cultural e social é a memória, visto que a memória está presente na nossa concepção como sujeito. Sabemos que há uma memória popular e a memória oficial e que ambas muitas vezes divergem, já que a memória oficial é quem quer ditar as regras da história. Não é por acaso que "A memória ritualizada do poder é e tem sido a memória oficial". (ACHUGAR, 2006, p. 180).

Essa memória oficial para a América Latina começou a ser construída ainda pelos jesuítas quando faziam a catequese dos nativos. Então, a memória oficial faz parte de um conjunto de discursos eurocêntricos que foram impressos sobre os povos latinos. Essa memória é geralmente divergente da memória popular, mas a história foi contada sob preceitos do olhar hegemônico, desprezando a memória nativa. É por isso que Achugar verbaliza:

> Na América Latina, em fins do século XIX, quando o processo de construção nacional estava em seu apogeu, ocorreu o tempo dos próceres mortos. O Lugar da memória esteve constituído pela voz dos padres da pátria inscrita no mármore e no bronze. A monumentalização da memória proclamava uma memória única, nacional, e homogeneizadora. (ACHUGAR, 2006, p. 179).

Sabemos que a história, para o conceito hegemônico deve ser aprendida de acordo com o discurso eurocêntrico. Mas as pessoas passam as informações adiante através da memória. Nota-se que de uma geração a outra o passado segue adiante. [...] "Um passado mantido vivo graças à transmissão de geração em geração, aí está a fonte de uma resistência da memória e seu tratamento historiográfico". (RICOEUR, 2007, p. 409).

A memória tem sua importância na construção e manutenção de uma sociedade. "A memória é um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno" (RICOEUR, 2007, p. 4013). Assim, a memória está presente no meio social e muitas vezes ela é representadas pela literatura. O romance Cinzas do Norte de Milton Hatoum é uma obra que recorre de forma contundente à memória.

Cinzas do Norte: identidades marcadas pela mobilidade

Cinzas do norte é narrado por Lavo (Olavo) amigo de Mundo, o narrador relata os acontecimentos que outras pessoas lhe contam, ou os que ele presenciam. Percebe-se que o romance recorre à memória para tecer a urdidura, já que o narrador depende muito da memória dos outros e da dele mesmo para compor o enredo. O romance é um relato sobre a história de Mundo. Dentro do relato têm as cartas do personagem Ranulfo que narram sua vida com Alícia e Mundo. Sendo assim, Cinzas do Norte é um trabalho de rememoração.

Nota-se também na obra que muitas vezes o leitor tem que tentar compreender o que não está explícito, Já que algumas informações não ficam muito claras, o que leva o leitor a se questionar sobre o romance e dar o significado final. Nessa conjuntura, "A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor". (ISER, 1996, p. 50).

Na obra Cinzas do Norte é possível observar que não há unicidade identitária, tendo em vista que as pessoas possuem múltiplas identidades, e essas identidades vão sendo construídas e reconstruídas de acordo com a exigência das necessidades. É por isso que Zilá Bernd diz que as identidades estão em "[...] permanente movimento de construção/desconstrução, criando espaços e interagindo na trama discursiva sem paralisá-la". (BERND, 2003, p.18). Alícia exemplifica isso. Elas possui diversas identidades e usa de acordo com a situação. Ela recusa o catolicismo, e não é uma esposa fiel como manda os preceitos católicos, e ainda aprecia a liberdade. Gosta de artefatos de origem eurpeias, como roupas e jóias, por exemplo, pois conhece bem, já que é casada com um filho de português, mas também gosta de coisas de origem indígena, como a culinária. Isso mostra a intensa mobilidade da identidade.

No romance Cinzas do Norte o protagonista é Mundo. Mundo é filho de Alícia, com Jano. Mundo vive em conflito com o pai que não aceita a opção do filho pelas artes e não demonstra interesse nos negócios da família. Jano sempre quis um herdeiro, um filho para assumir os negócios, como pode-se observar na citação que segue: "Ela me disse que Jano estava feliz por ter um herdeiro Mattoso, um homem [...] depois tua mãe percebeu que ele estava envaidecido não com o filho, mas com o herdeiro, até que um dia brigaram por causa da palavra herdeiro". (HATOUM, 2005, p. 216).

Ao analisar o personagem Mundo, pode-se compreender que ele está em busca de uma identidade para a Amazônia e para si mesmo. Pode-se notar isso quando ele diz que "Só quis dar algum sentido a minha vida". (HATOUM, 2005, p. 307). No entanto, essa busca é frustrante, porque não existe uma identidade pura e delimitada. Mundo tem identidades deslocadas, a identidade de artista, a identidade de filho, por exemplo e vive uma incompletude.

Na pós-modernidade o sujeito é fragmentado, incompleto. É como assinala Stuart Hall, sobre esse sujeito que ele é "composto não de uma única, mas de várias identidades". (HALL, 2014, p. 11). E, de certa forma, Mundo se atenta pra isso, no final do romance, ao dizer que "a volta ao lugar de origem era impossível". (HATOUM, 2005, p.308).

Durante toda sua vida Mundo passa querendo compreender a si mesmo, através da arte. Em Manaus frustra-se por não ter o apoio do pai. Após a morte de Jano, Mundo vai para a Europa: Alemanha, Espanha, Inglaterra. Não é bem sucedido, não consegue ingressar em uma escola de arte. Desmotiva-se ao ponto de afirmar que não se considerar um artista. "Me livrei de um peso quando terminei esse trabalho, mas não me considero um artista, Lavo". (HATOUM, 2005, p. 307). Fica evidenciado que as identidades estão em constante deslocamento.

Nota-se que Mundo transita entre culturas diferentes, visto que, enquanto está em Manaus o personagem passa férias no Rio de Janeiro, então convive com a cultura carioca, depois vai morar na Europa, o que implica interagir com uma cultura bastante diversa da cultura manauara. Desse modo, é nítido que o personagem se desloca entre culturas distintas. Esse contato com outras culturas faz com que ele perceba a amplitude cultural presente no meio social, e leva-o a entender que toda cultura possui o seu valor, uma vez que ele não faz nenhum julgamento entre os aspectos culturais.

É importante destacar que enquanto está na Europa, Mundo se comunica com algumas pessoas na Amazônia: Ranulfo, Lavo e Arana. Mas as informações são desencontradas e não tem nexo. As informações dos três são todas diferentes. Mundo não responde e não comenta os assuntos que Lavo faz referência, por exemplo, chegando ao ponto de Lavo se incomodar com isso. "Desde que deixara o Brasil, nenhuma alusão as minhas cartas". (HATOUM, 2005, p. 237). Nessa perspectiva, Mundo pode ser entendido como uma metáfora de "mundo". Isso porque as pessoas não veem o mundo da mesma maneira. Cada pessoa tem uma forma de ver o mundo. Cada um tem uma maneira única de compreender as coisas, os acontecimentos. E tanto, Lavo, quanto Ranulfo e Arana tem informações diversas sobre o Mundo. "Alguma coisa do que Arana me dissera e declarara na imprensa podia ser verdade. Mas como ele soubera?". (HATOUM, 2005, p. 258).

Outro personagem que pode ser concebido de modo metafórico é Jano, já que esse personagem pode ser compreendido como o olhar eurocêntrico para a Amazônia, não aceita a cultura local, visto que renega totalmente a cultura amazônica. Desaprova com veemência a amizade do filho Mundo com os nativos. "Na Vila Amazônia, ele chegou por trás, me deu uns solavancos e me chamou de fresco na frente dos filhos dos empregados. Só porque me viu rindo e brincando com os meninos de Okayama Ken". (HATOUM, 2005, p. 124). Jano não compreende a cultura dos nativos. Por isso os consideram como seres inferiores.

Nessa perspectiva, Jano representa o colonizador que valoriza apenas a sua cultura em detrimento da cultura do Outro. Assim, Jano é o Eu e os indígenas são o Outro. Pois de acordo com Hugo Achugar na visão do colonizador o Outro é:

> [...] o antropófago, bárbaro, canibal, índio, selvagem, colonizado, dominado, subalterno, escravo, marginalizado, delinquente. O Outro é aquele que não sente o que eu sinto, que não crê no que eu creio, que não pensa o que eu penso, que não ama o que eu amo, que não faz amor da mesma maneira que eu faço, que vive em outra casa [...] em outra cultura. [...] O Outro usa chapéu, argola nas orelhas, nos lábios, no nariz. O Outro me odeia. Eu odeio Outro. (ACHUGAR, 2006, p. 314).

Assim, é possível perceber que a convivência com a diferença é uma tarefa que exige mais tolerância. Precisa haver negociação, ao invés de negação. Não podemos ignorar a cultura do outro, uma vez que todas as culturas têm o seu valor. É como Achugar coloca que temos que ter uma história "que não é a história de uns silenciando a história de outros, mas

a história resultante de uma negociação". (ACHUGAR, 2006, p. 158).

Jano não gosta da interação com o diferente. Rejeita a amizade do filho com os indígenas e os pobres. Para ele, Mundo deveria se relacionar apenas com as pessoas que pertencem a mesma classe social dos Mattoso. No entanto, para o sujeito se constituir ele precisa interagir com o outro. "são nas redes de iteração que constituem os sujeitos". (ARFUCH, 2010, p. 92).

É importante destacar que a relação de Jano com Ramira e Lavo, refere-se ao sujeito pós-moderno, esse sujeito ambivalente, de várias facetas, as várias faces de Jano são evidenciadas em diversas ocasiões. Ele demostra uma relação amigável com Ramira e Lavo, ambos mestiços, embora não se relacione muito com eles. Um exemplo disso é quando ele visita à casa de Ramira:

> Ela apareceu, e sua expressão foi de surpresa e vergonha. Cheirava a peixe cru, e, antes de cumprimentar a visitante, limpou as mãos no avental. "O senhor por aqui?" [...] Entreolharam-se por algum tempo, até ela abrir os braços e erguer a cabeça: se desculpou pela desordem as sala, pelas manchas de mofo nos tabiques, as ripas do forro empenadas. (HATOUM, 2005, p. 21).

Nota-se, portanto, que Milton Hatoum põe em relevo a heterogeneidade na Amazônia brasileira. Ele mostra uma Amazônia habitada por pessoas de diversos lugares do mundo, destacando um trânsito intenso na região Amazônia. O autor destaca as interações e tensões que acontecem entre as diversas culturas, e nessa convivência no plano cultural está pautado no jogo de poder.

Considerações finais

Pode-se compreender, por conseguinte, que o deslocamento é realmente um conceito importante para se pensar nas complexas relações sociais na pós-modernidade. Assim, é essencial para se refletir sobre as identidades que se desconstroem e reconstroem ao longo da existência dos sujeitos.

Notou-se que a identidade não é única, mas várias. Todos tem diversas identidades que as utilizam de acordo com as situações. E já não há um Eu unificador de identidades. O mundo é múltiplo e as identidades são múltiplas também. As identidades não bem posicionadas, bem organizadas, ao contrário, elas são todas fragmentadas, cheia de fissuras que se comunicam e até se conflitam entre si.

Isso ficou evidenciado em Cinzas do Norte. Nesse romance Milton Hatoum demonstra que apresentam fragmentos, e que o sujeito ainda busca por uma identidade, embora não a encontre no formato bem organizado como gostaria. No romance também percebe que o jogo de poder entre as diferenças ainda impera. Entende-se que pessoas devem aprender a lidar e a conviver com as diferenças e não simplesmente ignorar o outro.

Assim, nesse trabalho fica notável dentre outras coisas, que na América Latina há críticos que pensam na nossa história como sujeito detendo de cultura. Também evidenciou-se que os latinos produzem obras literárias. Ao analisar a obra de um escritor manauara pode-se constatar que ela pode ser estudada em qualquer lugar para se compreender o campo cultural.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais*: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca*: estudos efêmeros sobre arte, literatura e cultura. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 2010.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade Nacional*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DE LA CAMPA, Román. Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos: discurso pós-colonial, diáspora intelectuales y enunciación fronteriza. *Revista Iberoamericana: Crítica cultural e teoria literária latinoamericanas*. (Org. Mabel Norña). University of Pittsburg. Julg-dic, 1996 n 175-177.

GONZÁLEZ, Elena Palmero. *Deslocamento/desplaçamento* In Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos. Org. Zilá Bernd [et. Al.]. Porto Alegre: Literalis, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, stuart. *Da diáspora*: Identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ISER, Wolfgang. *O ato da Leitura*: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes kretschmer. São Paulo: Editora 34. 1996.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Aalain François [et al.]. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

INCESTO EM "DOIS IRMÃOS", DE MILTON HATOUM: O INTERDITO OCULTO

Matheus Picanços Nunes[1]
Leonardo de Oliveira Colares[2]
Edna Carlos de Almeida Holanda[3]

Resumo: O romance Dois Irmãos, de Milton Hatoum (2000), rompe um silêncio de 11 anos que o autor vinha mantendo desde *Relato de um Certo Oriente,* sua estreia como romancista. A narrativa explora diversas nuanças, dentre elas rejeição, paixão, morte, alteridade e incesto, presentes na relação conflituosa entre dois irmãos gêmeos, Yaqub e Omar, de uma família de origem libanesa que vive em Manaus no início do século XX. Tais nuanças são colocadas ao leitor da narrativa através de avanços e recuos no tempo, por meio de uma narração subjetiva e não-linear. Atendo-se ao aspecto das relações incestuosas, o presente artigo tem como objetivo realizar uma leitura da trama a partir do viés sociológico e psicanalítico, entrando em acordo com as noções de Lévi-Strauss (1982) e Freud (1913) sobre incesto como um processo de dupla interdição: de um lado, do próprio indíviduo, a partir da rejeição de desejos inconscientes, e de outro, das estruturas sociais, que, relacionando-se a isso, se estabelecem como superiores ao sujeito em suas proibições. Para tanto, serão analisados os indícios que sugerem as relações entre a personagem Rânia e seus irmãos - Zana e seu filho no decorrer da narrativa, concordando com Barthes (2008) em sua concepção de índice como unidade que, ainda difusa, é necessária ao sentido da história. Conclui-se que a expressão do incesto em "Dois Irmãos", apesar do caráter secundário e indicial, constitui parte indispensável do desenvolvimento psicológico das personagens, sendo necessária sua análise para a compreensão de outros aspectos e unidades funcionais presentes na narrativa.

Palavras-chave: Dois Irmãos. Incesto. Romance. Milton Hatoum. Romance.

Resumé: Le roman Deux frères, Milton Hatoum (2000), rompt un silence de 11 ans qui l'auteur avait tenu depuis "Les rapports d'un certain Orient", son début en tant que romancier. La histoire explore diverses nuances, parmi eux: le rejet, la passion, la mort, l'altérité et l'inceste, présents dans la relation conflictuelle entre deux frères jumeaux, Yaqub et Omar, d'une famille libanaise qui vit à Manaus au début du XXe siècle. Ces nuances sont placées pour le lecteur par des avancées et des reculs dans le temps et par une narration subjectif et non-linéaire. Coller à l'apparition de relations incestueuses, cet article a comme objectif effectuer une lecture de la histoire du biais sociologique et psychanalytique, entrant en confrontation avec la théorie de Freud (1982) et de Lévi-Strauss (1913) sur l'inceste en tant que interdiction de double processus: d'une part, l'individu lui-même rejet de désirs inconscients, et d'autres, les structures sociales, qui sont relatives à elle, sont établis comme supérieur à ce sujet dans ses interdictions. Pour cela, seront analysés les éléments que suggèrent le relation entre le

1 Apresentador do trabalho no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA. Graduando em Letras/Português – Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de monitoria PROMAC na disciplina de Sociolinguística. E-mail: matheusp.nunes@aluno.uece.br

2 Apresentador do trabalho no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA. Graduando em Letras/Português – Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/CAPES do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: leonardocolaresuece@gmail.com

3 Orientadora do trabalho. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: ednaholanda@yahoo.com.br

caractère Rania et ses frères - Zana et son fils dans le cours de la histoire, en accord avec Barthes (2008) dans sa conception d'index comme une unité qui reste floue, il est nécessaire pour le sens de l'histoire. Nous concluons que l'expression de l'inceste dans "Deux Frères", en dépit de la nature secondaire et circonstancielle, est une partie indispensable du développement psychologique des personnages. C'est necessaire leur analyse à la compréhension des autres aspects et unités fonctionnelles présentes dans le récit.

Mots-clés: Deux frères. Inceste. Roman. Milton Hatoum.

Introdução

Ao abordar a temática de proibição do incesto, Lévi-Strauss (1949) ressalta que esta interdição, dentre tantas, detém uma característica extraordinária: trata-se de "uma regra que, única entre todas as regras sociais, possui ao mesmo tempo caráter de universalidade" (p.47). É deste modo que podemos observar que mesmo em sociedades distintas, que desenvolveram sua cultura em diferentes épocas e lugares, a proibição do incesto permanece como laço em comum. Mesmo quando emergem exemplos clássicos para fundamentar o argumento de exceção à proibição, como as sociedades do Egito Antigo, Peru, Havaí ou Japão ancestral, nota-se que esta exceção existe apenas quando em comparativo com as regras sociais de outro grupo, e não em um quadro geral. Um exemplo disso são as comunidades que permitem o casamento entre certas categorias co-sanguíneas em detrimento de outras. A questão, segundo Lévi-Strauss (1949), "não consiste portanto em saber se existem grupos que permitem casamentos que são excluídos em outros, mas, em vez disso, em saber se há grupos nos quais nenhum tipo de casamento é proibido." (p.48). A resposta, provando o ponto do autor, é negativa: a interdição permanece, ainda que sob nova roupagem e diferentes requisitos.

Observa-se, portanto, que o incesto está arraigado na história das sociedades desde os seus primórdios, e diversos estudiosos se debruçam sobre o tema para analisá-lo por um viés particular, seja sociológico ou psicanalítico.

Não é surpresa que a proibição do incesto, portanto, sendo não só uma via importante para a construção da cultura, mas também peça fundamental para consolidá-la, se manifeste com recorrência em diversas vertentes artísticas, especialmente no que tange à literatura mundial. Antônio Cândido (1965) afirma que "(...) a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais." (p.21) e é partindo disso que se explica a quantidade de obras que abordam as relações incestuosas, vindas desde a mitologia grega, como em "Édipo-Rei" (427 a.C), de Sófocles; Electra, de Eurípides (410 a.C), e chegando até à esfera da cultura pop atual, em *best-sellers*, como observado nas "Crônicas de Gelo e Fogo" (com primeira publicação em 1996). Neste trabalho, decidimos nos ater à manifestação dessa temática dentro da literatura brasileira.

Observamos que são poucas as obras, nacionalmente, que se debruçam sobre o assunto. Podemos citar algumas como os romances Helena (1876), de Machado de Assis, e Lavoura Arcaica (1975) de Raduam Nassar, ou o conto Johann (1855), de Álvares de Azevedo. Ao optarmos pela análise da abordagem do incesto dentro do romance Dois Irmãos (2000), de Milton Hatoum, observamos a quebra no padrão da morfologia da narrativa incestuosa seguido nas obras citadas.

Dentre os diversos aspectos que podem ser explorados sob a ótica de literatura e sociedade no romance - desde o contexto histórico e cultural em que a trama está inserida até a relação de alteridade, rivalidade e rejeição presentes em um núcleo familiar - o incesto se apresenta em segundo plano e de forma extremamente indicial, mas representa um importante fator no desenvolvimento do corpo narrativo.

Dois irmãos, Milton Hatoum

O romancista Milton Hatoum é um dos expoentes da Literatura Contemporânea. O escritor desenvolve suas obras adentro de um recorrente espaço, a cidade em que nasceu, Manaus, buscando se respaldar em uma infinitude de recursos históricos presentes na região, em que tem o deleite de nos apresentar em seus enredos. O autor também desenvolve suas obras diante dos fatos que viveu, tendo em seus romances um certo teor autobiográfico, onde descreve os primeiros imigrantes que desembarcaram na região no inicio do século XX. Diante disso, Hatoum busca respaldo nas lembranças para reconstruir no presente as experiências vividas.

Após 11 anos desde *Relato de Um Certo Oriente* (1989), sua estreia como romancista, Milton Hatoum rompe o silêncio e nos apresenta uma obra repleta de nuanças, ora com sutileza, ora com agressividade, aludindo temas sobre o ciúmes, a rivalidade, a consolidação de uma identidade através do passado, a morte e, o nosso ponto de análise, incesto. No romance Dois Irmãos (2000), o leitor se depara com uma trama que gira em torno de uma tumultuada relação entre dois irmãos imigrantes libaneses: os gêmeos Yaqub e Omar. A narrativa é delineada por intermédio de Nael, filho da empregada da família com um dos homens da casa. À vista disso, o narrador rememora os fatos em busca de desvelar a identidade paterna.

Fundamentação teórica

"Certas narrativas são fortemente funcionais (assim os contos populares), e em oposição certas outras são fortemente indiciais (assim os romances «psicológicos»); entre estes dois polos, toda uma série de formas intermediárias, tributárias da história, da sociedade, do gênero." (BARTHES, p. 32, 1970). Para análise de "Dois Irmãos", seguimos as duas principais classes de unidades propostas por Roland Barthes em *Introdução à Análise estrutural da narrativa,* onde o autor propõe a divisão em funções distributivas (relacionados às ações dos personagens, onde cada segmento e elemento narrativo são imbuídos de significado e funcionalidade) e funções integrativas (relacionados às características psicológicas, culturais, sociais dos contextos em que as ações ocorrem).

Diante destas classes, o autor nos direciona à quatro subclasses. As primeiras estão relacionadas às ações dos personagens na estrutura narrativa, se subdividindo em funções cardinais ou núcleos (fato concreto que determina o desenrolar do enredo) e catálises (momentos de pausa ou aceleramento entre os átomos narrativos). As segundas têm o papel de unir outras funções distribuídas no corpo do texto, e são formadas pelos índices (características relativas às personagens, ambientes ou sentimentos, que são ditas de forma implícita) e informes (dados concretos e explícitos).

Uma das características que reforça o teor psicológico e extremamente indicial do romance "Dois Irmãos" é a narração subjetiva e não-linear. O narrador-personagem se utiliza de avanços e recuos no tempo, que constituem um enredo turvo e incerto, passível à diversas releituras. Neste contexto, focamos na análise dos índices por sua alta funcionalidade dentro do romance em detrimento das outras funções, utilizando-nos de seu caráter integrativo para ultrapassar os limites meramente formais da obra, comungando com a noção de Cândido (1965) sobre ser necessário fundir a visão externa e interna da narrativa para compreendê-la. Sobre isso, o autor afirma:

> "Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é

> virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno." (p. 14)

Incesto em dois irmãos: O interdito oculto

> "No ato de recriação da obra pela leitura, a proposta inicial se amplia e as intenções primitivas do autor são superadas. Entre o dizer e o ouvir, entre o escrever e o ler, ocorrem coisas maiores do que os propósitos de um emissor e as expectativas de um receptor: há um saber inconsciente circulando na linguagem, instituição e bem comum de autores e leitores." (p.109, PERRONE-MOISÉS)

As tramas que abordam o incesto dentro da literatura brasileira são notadamente distintas, perpassando as diversas escolas literárias - desde o romantismo ao pós-modernismo - mas possuem uma característica em comum que se sobrepõe ao espaço de tempo em que foram escritas: explicitam, através de recursos e subterfúgios narrativos, as consequências nefastas que esse vínculo pode trazer. Esses recursos não pertencem apenas à morfologia estrutural da narrativa, mas são também instrumentos de manutenção e reforço da consciência social na qual estamos inseridos.

Dentre os métodos mais utilizados para isso nos contos e romances que abordam o incesto, encontram-se a consequente decadência do núcleo familiar ou a morte dos ou de um dos personagens envolvidos como modo de expiação por transgredir o interdito, como em Helena (1876) ou Lavoura Arcaica (1975).

Em "Dois Irmãos", o incesto não se institui como ponto nodal da decadência familiar ou acompanhado pela morte dos personagens como modo de punição, mas sim como ligação que existe de forma natural, subentendida e, por isso, sem protagonismo na trama ou moralidade que tenha como objetivo reforçar o valor - culturalmente julgado degradante - desta relação. Apesar disso, é importante pontuar que as relações incestuosas do enredo influenciam diretamente no núcleo sobre o qual as outras funções distributivas se desenvolvem: a rivalidade entre os dois irmãos e as consequências disso.

O incesto sugerido se sustenta sobre dois eixos distintos: Rânia - Omar - Yaqub (irmã e irmãos) e Zana - Omar - Yaqub (mãe e filhos). Os informes relativos à Rânia são colocados de modo a construir uma personagem sisuda e introspectiva, distante dos estereótipos socialmente atribuídos à figura feminina, desde o espaço intimamente relacionado à personagem - um quarto fechado e escuro - até a aptidão para os negócios de família, como explicitado no seguinte trecho:

> "Rânia foi esse ser enclausurado, e ai de quem a molestasse depois das oito, quando ela se resguardava do mundo. Saía do quarto na noite do aniversário da mãe e nas ceias natalinas. Abandonou a universidade no primeiro semestre e pediu ao pai para trabalhar na loja. Halim consentiu. O que ele esperava de Omar, veio de Rânia, e da expectativa invertida nasceu uma águia nos negócios." (HATOUM, p.70, 2000)

Os dois únicos homens que lhe interessam afetiva e sexualmente são os próprios irmãos. A sugestão da relação incestuosa, neste caso, é colocada como um modo de exercício da sexualidade de Rânia, que a expressa tão somente quando presente entre Omar e Yaqub. "Ela mimava os gêmeos e se deixava acariciar por eles, como naquela manhã em que Yaqub a recebeu no colo. As pernas dela, morenas e rijas, roçavam as do irmão; ela acariciava-lhe o rosto com a ponta dos dedos, e Yaqub, embevecido, ficava menos sisudo. Como ela

se tornava sensual na presença de um irmão! Com esse ou com o outro, formava um par promissor." (HATOUM, p. 87, 2000)

A narração subjetiva nos permite entrever o incesto através de um plano difuso - nunca há a entrega plena do fato, mas os indícios são suficientes para guiar a interpretação. Um dos trechos mais indiciais está presente no momento em que Yaqub visita a família, retornando de São Paulo. O tempo que passa com a irmã, fora da visão do narrador-personagem, é, consequentemente, colocado também fora da perspectiva dos leitores - neste momento, estamos tão cientes dos ocorridos quanto o próprio narrador, compartilhando de sua liberdade em deixar a "imaginação correr solta": "Ainda chovia muito quando a vi subir a escada, de mãos dadas com Yaqub; entraram no quarto dela, alguém fechou a porta e nesse momento minha imaginação correu solta. Só desceram para comer." (HATOUM, p. 88, 2000)

O eixo Zana - Omar - Yaqub é explorado de modo distinto. Enquanto as relações fraternais são vistas a partir do prisma de exercício e vazão da sensualidade de Rânia e idealização dos gêmeos em detrimento de outros pretendentes que a desejam - existindo, portanto, uma fixação pela impossibilidade por parte da personagem, sem preferir um ao outro - as relações entre Zana e Omar são mais específicas, existindo um vínculo que ultrapassa o meramente maternal, reforçado pelas condições de Omar no nascimento, que fizeram-lhe ser visto como o mais "frágil": "O senhor não sabia que o meu Omar adoeceu nos primeiros meses de vida? Por pouco não morreu, irmão. Só Deus sabe... Deus e a mãe... Ela suava, entregue ao êxtase de grande mãe protetora." (HATOUM, p.27, 2000)

O sentimento obsessivo da mãe é reforçado pela ausência de Yaqub, fazendo-a dirigir todo o afeto sufocante ao filho remanescente. O laço com Yaqub parece definitivamente rompido a partir do momento em que este casa, como demonstrado no seguinte trecho: "Para ela, um filho casado era um filho perdido ou sequestrado. Fingiu-se desinteressada do nome da nora e cercou ainda mais o Caçula, que ela atraía para si como um ímã atrai limalhas." (HATOUM, p. 69, 2000).

Há, portanto, uma relação de parasitismo entre Zana e Omar, em que esta tenta prendê-lo sob a redoma materna, chegando ao ponto de impedir-lhe o relacionamento mais sólido até então, com Dália, A Mulher Prateada.

> "Zana se remexeu na cadeira ao ver o filho aproximar-se de Dália, (...) até que ele, exibicionista e enamorado, beijou teatralmente a amante no meio da sala e depois pediu aplausos para ela. (...) Só Zana ficou alheia a tanta homenagem. Não quis que cantassem parabéns; desprezou o bolo e deixou acesas as velinhas." (HATOUM, p. 76, 2000)

É possível, portanto, concluir que o incesto é o núcleo central da trama, apesar de seu caráter secundário. A ira entre os dois irmãos surge a partir da preferência materna obsessiva, amante e incestuosa que desencadeia a sequência de eventos que, ao fim, desfazem o núcleo familiar. Apesar disso, o incesto não é abordado de modo explícito o suficiente para que o autor se utilize de recursos narrativos que demonstrem a punição social, mas necessário para que rompa o padrão narrativo que circunda as histórias que tratam do assunto.

Considerações Finais

Analisou-se em Dois Irmãos o elemento estrutural "índice", que nos permitiu a referência ao incesto - objeto central da análise - possibilitando, dessarte, desvendar inúmeras facetas da obra, como o tempo, os personagens e o espaço. Além disso, inferimos que o conjunto de obras de Milton Hatoum nos permite enveredar por abundantes campos, possibilitando

pesquisas relacionadas à literatura, à sociologia, à psicologia etc., tornando-o um dos maiores escritores modernistas da última geração.

O modo com que o autor transita entre o Oriente Médio, a Europa e o Amazonas, tendo esse último espaço um valor extremamente simbólico e valorizado em suas obras - principalmente quanto a desconstrução do estereótipo da região - nos chamou atenção, assim como a narrativa que denuncia os descasos das autoridades, desempenhando obras de cunho político-social e histórico.

Referências

HATOUM, Milton. Dois irmãos. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. As flores da escrivaninha. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis: Vozes, 1982

BARTHES, Roland et al. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. Rio de Janeiro. Vozes. 1976.

Literatura comparada: reflexões sobre a Correspondência Entre Literatura E Artes Visuais

Isaquia dos Santos Barros Franco[1]

RESUMO: Desde a antiguidade é possível percebermos o diálogo entre as artes visuais e a literatura, acompanhando a quebra de fronteiras rígidas entre as diferentes linguagens e, consequente, aproximação entre as artes, principalmente o rompimento dos limites entre o texto e a imagem, bem como foi observado por Praz (1982) e Souriau (1983). Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca das diversas possibilidades de relações que uma arte estabelece com outras, procurando evidenciar que essa correspondência interartes coloca em prática, por parte dos interessados, a necessidade de se refletir, mais pontualmente, sobre a comparação entre elas. Por esse viés, evidenciamos uma estreita relação dos estudos interartes com a Literatura Comparada, já que para essa disciplina a literatura não deve ser vista como um sistema fechado, mas na sua ligação com outros códigos, sejam eles picturais, musicais, cinematográficos, etc. Nesse sentindo, nossa pesquisa sustenta-se numa perspectiva metodológica comparativista, amparada nos estudos de Carvalhal (1991), Remak (1994), entre outros. Para fundamentarmos nossa pesquisa utilizamos, além dos conceitos da Literatura Comparada, noções de Interdisciplinaridade fundamentadas em Coutinho (2011), uma vez que ele coloca que essa associação entre campos distintos sempre existiu. Procuramos também buscar os princípios da Intertextualidade assentos em Clüver (1997), por acreditarmos que, assim como a estética comparada, este é um dos campos que promovem o diálogo entre literatura e artes visuais. Concluímos com a idéia de que o universo que emerge da comparação entre pintura e literatura é muito amplo e com a criação da disciplina da literatura comparada abriu-se um leque de inúmeras possibilidades entre os estudos interartes.

Palavras chave: Literatura Comparada. Artes visuais. Interdisciplinaridade. Intertextualidade.

A correspondência entre a literatura e pintura não é recente, desde a antiguidade evidenciamos reflexões acerca dessa relação. Mario Praz, em Literatura e artes visuais (1982), nos remete a expressão "Pintura é poesia muda. Poesia é pintura que fala", proferida por Simônides de Cós e à analogia estabelecida por Horácio "Ut pictura poesis" que se traduz em "Poesia é como pintura". Tais homologias influenciaram a prática de poetas e pintores ao longo dos tempos. Essa influencia foi colocada positivamente por Barthes (2004) quando ele discorre acerca da não-hierarquia entre a literatura e a pintura:

> Se a literatura e a pintura já não são mais consideradas numa relação hierárquica, uma sendo *espelho* de fundo para a outra? Para quê mantê-las como objetos ao mesmo tempo unidos e separados; em resumo, *classificados*? Por que não eliminar a diferença (puramente de meio material)? Por que não renunciar à pluralidade das 'artes', para afirmar tão mais fortemente a pluralidade dos 'textos'? (BARTHES 2004, p.46, traduções nossas, grifos do autor).

Para o teórico francês, se não existem abismos intransponíveis entre as artes, torna-

1 Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui Mestrado pelo mesmo programa (2015). Especialista em Língua Portuguesa (1996) e Psicopedagogia (1997), é também graduada em Letras, Português/Literatura, ambos pela Universidade Estadual do Maranhão (2003). Tem experiência na área de Letras. isaquiasbf@gmail.com

-se viável procurar relações claras entre elas. A máxima de Souriau (1983, p. 3), "a arte são todas as artes", considerada em sua obra *A correspondência das artes*: elementos de estética comparada, coaduna com as palavras de Barthes, na medida em que trata dessa relação a ser estabelecida entre as "diferentes atividades criadoras". Para Souriau (1983, p.14), "nada mais evidente que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas, estão levitando no mesmo templo." Corroboramos com o autor quando reconhecemos que a arte abarca em seu significado todas as formas de manifestação humana.

Entretanto, temos de considerar que embora as formas artísticas possuam um ponto de correspondência, em razão de estarem interligadas por um só termo, pode existir entre elas uma diversidade de relações. Cada forma de arte tem sua linguagem própria, sua individualidade, ou como afirma Souriau (1983, p. 16), "poesia, arquitetura, dança, música, escultura, pintura são todas atividades que, sem dúvida, profunda, misteriosamente, se comunicam ou comungam. Contudo, quantas diferenças". Em virtude dessas análises, o autor determina o seu campo de estudo, instituindo os princípios da Estética Comparada, uma disciplina que objetiva pôr em evidência e anotar corretamente as similitudes e as oposições que podem ser relacionadas entre as artes.

Ao expandirmos esse pensamento, compreendemos que o estudo sobre o diálogo entre as artes pode ser bastante enriquecedor. Esse estudo oportuniza a compreensão do conhecimento das mesmas, uma vez que esse diálogo exige clareza sobre a expressão estética, favorecendo, assim, crescimento no aprendizado. A busca por equivalências homológicas entre sistemas distintos permite, de acordo com Gonçalves (1997), verificar possíveis correspondências entre tais procedimentos e também analisar as diferenças de operacionalização de recursos oferecidos por cada um dos meios expressivos.

Além disso, Souriau (1983) já advertia que o conhecimento da correspondência entre as artes é uma forma de compreendermos o ser humano, pois é um conhecimento que nos transforma em espectadores de várias manifestações culturais com somente uma leitura de um texto que contempla várias artes e suas diferentes criações. Exatamente por isso, existe um discurso preocupado com os contatos e as relações entre as artes.

Na atualidade, o estudo das relações entre a literatura e as artes visuais se disseminou significativamente, revelando como as interações transcodificadoras se dão no campo das artes e comunicações contemporâneas e, sobretudo, como as linguagens analógicas reproduzem-se nos mais diferentes meios. Praz (1982, p. 1), declara que a irmandade entre as artes já criou raízes em nosso intelecto:

> [...] a ideia de artes irmãs está tão enraizada na mente humana desde a Antiguidade remota que deve nela haver algo mais profundo que a mera especulação, algo que apaixona e que se recusa a ser levianamente negligenciado. Poder-se-ia mesmo dizer que, com sondar essa misteriosa relação, os homens julgam poder chegar mais perto de todo fenômeno da inspiração artística.

Dessa forma, ressaltamos que o interesse crescente de pesquisadores em torno dos contatos e das relações entre as artes favoreceu o estabelecimento do conceito "Estudos Interartes". Tal fato se deu "no congresso internacional 'Interart Studies: New Perspectives' [Estudos Interartes: novas perspectivas], realizado em maio de 1995 na cidade sueca de Lund [...]" (CLÜVER, 2006b, p. 12, traduções do autor). Esse evento tinha como objetivo discutir sobre as relações interartísticas e, segundo Clüver (2006b), seus resultados foram publicados na Poética interartes: ensaios sobre as interrelações entre as artes e as mídias.

Essa discussão teve sua origem ligada à reforma do sistema universitário quando inseriu as artes no curriculum. Inicialmente, esse estudo era realizado de forma isolada, só depois, com o surgimento dos termos *interdisciplinaridade e transdisciplinaridade* é que ocorreram mudanças na sua aplicação. Assim como nos remete Clüver (2001, p. 336):

> A formação de novos discursos disciplinares envolvendo a antropologia, a linguística, a psicologia, as ciências cognitivas, a semiótica, a informática, os estudos textuais, os estudos de comunicação, a critica ideológica (especialmente nas variantes marxistas e feministas), e os novos estudos culturais (*cultural studies*) que inspiraram e forneceram modelos para a transformação do tradicional estudo comparatístico das artes, ainda *inter*disciplinar, nos 'estudos interartes' do nosso tempo, cujos interesses se interligam freqüentemente com os de outros discursos *trans*disciplinares.

Com o avanço das pesquisas nesse âmbito, o rótulo "Estudos Interartes" tornou-se cada vez mais impreciso e, assim, insatisfatório, tanto em relação aos textos tratados quanto às formas e gêneros textuais. Por isso, nas palavras de Clüver (2006b, p. 18), estudiosos desenvolveram os conceitos: *Estudos Intermidiáticos ou Estudos Intermídias*

Segundo Clüver (2008, p. 224) devemos entender a intermidialidade como "fenômeno abrangente que inclui todas as relações e todos os tópicos e assuntos tradicionalmente investigados pelos Estudos Interartes." Subentendemos, portanto, que a substituição dos termos liga-se a uma prática que já havia sendo realizada no interior dos estudos interartes, como bem nos coloca o autor:

> O leque dos *Estudos Interartes* parte dos estudos de fontes, passa por questões de periodicidade, problemas de gênero e transformações temáticas, até alcançar todas as formas possíveis de imitação que ocorrem através de fronteiras entre mídias (em formas e técnicas estruturais, tendências estilísticas, e outras mais) (CLÜVER, 2006b, p.16).

Desta forma, manifestou-se o processo denominado de "iluminação mútua das artes" (CLÜVER, 2006b, p. 12), entendido como perspectiva de afinidade de conceitos e métodos utilizados no estudo artístico. Assim, sendo a correspondência entre as artes colocada em prática, houve, por parte dos interessados, a necessidade de se refletir, mais pontualmente, sobre a comparação entre elas.

Por esse viés, evidenciamos uma estreita relação dos estudos interartes com a Literatura Comparada. Prática tomada inicialmente como disciplina que se destinava exclusivamente a aproximar obras e autores de literaturas diferentes, verificando como se dava a troca entre essas, mas que ao longo de sua evolução, ampliou o alcance de suas práticas de pesquisa, permitindo à literatura transitar entre várias áreas, apossando-se de métodos próprios dos objetos que relaciona.

Remak (1994, p. 175), sintetizou essa ampliação ao definir a Literatura Comparada como o estudo da literatura além das fronteiras de um país em particular, e o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento de outro. Esse professor de Literatura Comparada acrescenta ainda que, embora existam muitas discordâncias acerca dos aspectos teóricos da Literatura Comparada, existe um consenso sobre a sua tarefa:

> [...] dar aos estudiosos, aos professores e estudantes, e, *last but not least,* aos leitores, uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo, em vez de um segmento departamental ou vários fragmentos departamentais de literatura isolados. E isso ela pode fazer melhor não apenas ao relacionar várias literaturas umas às outras, mas ao relacionar a literatura a outros campos do conhecimento e da atividade humana, especialmente os campos artísticos [...] (REMAK, 1994, p. 180-181).

Tal possibilidade de atuar entre campos diversos colocando-os em relação corresponde, de acordo com Carvalhal (1991), a mudança de paradigmas. A autora enfatiza que, se antes a particularidade da Literatura Comparada era confirmada por uma limitação de campos e modos de atuação, na atualidade, essa mesma especificidade é alcançada pela atribuição à

disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação.

O pensamento da autora converge com o que acentua Cosson (2002) sobre as práticas comparatistas da atualidade que, segundo o pesquisador, quebram o par literatura/literatura em favor dos pares literatura/artes. O que significa dizer que a literatura não deve ser vista como um sistema fechado, mas na sua ligação com outros códigos, sejam eles picturais, musicais, cinematográficos, etc. Trata-se de uma ampliação de campo que parte das relações interliterárias, passa pelas relações interartísticas e chega às relações interdisciplinares.

Podemos afirmar, então, que a prática comparatista tem como característica principal atuar entre elementos diversos para então explorá-los, como "uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística" (CARVALHAL, 2001, p. 74). A Literatura Comparada entendida dessa maneira nos leva à busca pelas semelhanças e diferenças, à percepção do dialogismo presente entre os textos, mesmo sendo produzidos em épocas diferentes e lugares distantes.

Nesse âmbito, citamos o texto de Coutinho, *Literatura comparada e interdisciplinaridade* (2011, p. 21), no qual ele coloca que essa associação interdisciplinar sempre existiu:

> [...] a Literatura Comparada porta, desde sua fase inicial de configuração como disciplina acadêmica, uma transversalidade que a conduz não só além das fronteiras nacionais e idiomáticas, mas também interdisciplinares, rompendo frequentemente com as barreiras entre as disciplinas e pondo em xeque a compartimentação do saber, que dominou as instituições de ensino no Ocidente, sobretudo a partir do Iluminismo.

Não podemos negar, então, que a Literatura Comprada abriu um leque de inúmeras possibilidades entre os estudos interartes, que tomaram uma enorme dimensão na atualidade. E assim, "passou a existir uma espécie de 'febre' cada vez mais alta em se estabelecer algum tipo de relação comparada" (GONÇALVES, 1997, p. 58). No Brasil, o maior incentivo dado à área foi o da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Com esse reforço teórico a esfera de atuação dos estudos comparados se ampliou consideravelmente em nosso país.

Além disso, com o avanço dos estudos nessa área evidenciamos que à prática comparatista permitiu à literatura expandir-se para outras formas de experiência humana acima das fronteiras disciplinares, comprovando que a rígida separação de disciplinas por especializações pode levar a um estagnante isolamento. Com isso, evidenciamos a coexistência cada vez maior de elementos pictóricos, cinematográficos, musicais, etc. numa mesma obra literária. Basta uma leitura mais atenta da obra machadiana para que o leitor perceba as constantes relações estabelecidas entre a literatura do escritor carioca e as demais artes.

Desse modo, consideramos pertinente elucidar a reflexão de Carvalhal sobre alguns aspectos do projeto estético de Machado de Assis. A autora procura atestar que as obras machadianas são exemplos significativos de relações interartísticas, ela diz que há no autor "uma correspondência estreita entre projeto musical e projeto literário" (CARVALHAL, 1991, p. 16). Partimos desse posicionamento adotado por ela no que se refere ao contato entre literatura e outras artes.

Entendemos que, se ao relacionar duas ou mais literaturas o investigador quer melhor compreender a literatura em si mesma, de outro, relacionar duas ou mais formas de expressão artísticas nos diria muito mais sobre os fenômenos estéticos em si (CARVALHAL, 1991). Esse relacionamento interartes nos oferece possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho que abranja questões intertextuais, uma vez que a intertextualidade coopera para o rompimento dos limites entre linguagens diferentes dentro de uma arte. Como nas artes plásticas, em que há uma estreita ligação entre pintura desenho, gravura, fotografia, etc.

Clüver (1997, p. 40) já dizia que "questões de intertextualidade podem fazer de textos

literários objetos propícios a estudos interartes [...]". De onde concluímos que a intertextualidade - assim como a estética comparada - é um dos campos que promovem o diálogo entre literatura e artes visuais. Diante desses postulados, emerge a possibilidade de estabelecermos analogias que possam nos levar aos estudos das artes comparadas, elegendo dois objetos específicos: a literatura e a imagem.

Como nos aponta Schøllhammer (2007, p. 11) "foi na perspectiva da *Literatura Comparada* que a relação entre imagem e texto emergiu como foco de análise num movimento de expansão dos estudos comparativos *stricto senso"* (grifos da autora). Desse modo, seus desdobramentos descortinaram um novo e expandido campo comparativo da literatura. Reiteramos que esse novo e expandido campo de estudo deriva não só das semelhanças, mas também das diferenças percebidas entre elas.

Essa identificação só será possível através do nosso repertório de leitura, já que para a arte ser assimilada depende muito de quem a recebe, isso porque "as abordagens comparativas entre a literatura e as artes plásticas são inúmeras e podem ser extremamente complexas" (GONÇALVES, 1994, p. 17). Contudo, o autor acrescenta não haver necessidade de se consultar nenhum tratado de estética comparada, para que possamos perceber as relações mais imediatas entre as artes, em geral, e entre literatura e pintura, em particular.

Desta forma, nós podemos concluir que o universo que emerge da comparação entre pintura e literatura é muito amplo, pois ao longo dos tempos esta possibilidade de comparação vem sendo estudada e analisada por várias pessoas. E com a criação da disciplina da literatura comparada abre-se um leque de inúmeras possibilidades entre os estudos interartes.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. S/Z . 1ª ed. Traducción de Nicolás Rosa. Buenos Aires: Siglo XXI, editores Argentina, 2004.

CARVALHAL, Tânia Franco. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. Revista brasileira de Literatura Comparada. Niterói, 1991.

_____. Literatura comparada. São Paulo: Ática, 2001.

COSSON, Rildo. A contaminação como estratégia comparatista. In Dubito Ergo Sum - Sítio Cético de literatura e Espanto. Texto eletrônico disponível em http://paginas.terra.com.br/arte /dubitoergosum/convidado09.htm, acesso em 20/03/2014

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. Literatura e Sociedade, São Paulo, n. 2, p.37- 55, 1997.

_____. Estudos Interartes: Orientação Crítica. In: ***Floresta Encantada:*** *novos caminhos da literatura comparada.* Helena Buescu, João Ferreira Duarte, e Manuel Gusmão (eds.). Publicações Dom Quixote. 2001.

_____. Da transposição intersemiótica. Trad. Thaïs Flores Nogueira Diniz et al. In: ARBEX, Márcia (Org.). Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras : Estudos Literários, FALE/UFMG, 2006a.

_____. Inter textus/Inter artes/Inter media. In: Aletria: revista de estudos de literatura, p.10-41, 2006. Belo Horizonte: POSLIT, Faculdade de letras da UFMG, 2006b.

_____. Intermedialidade e Estudos Interartes. In: NITRINI, Sandra; PEREIRA, Helena B.

C.; LEONEL, Maria Célia; HOSSNE, Andrea Saad; BASTAZIN, Vera; LEVIN, Orna (org.). Literatura, artes, saberes. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

COUTINHO, Eduardo F. Literatura comparada e interdisciplinaridade. In.: OURIQUE, João Luis Pereira; CUNHA, João Manuel dos Santos; NEUMANN Gerson Roberto; (org.). Pelotas: Ed. Universitária PREC/UFPEL, 2011.

GONÇALVES, Aguinaldo José. Laokoon Revisitado: Relações Homológicas entre Texto e Imagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. Literatura e Sociedade. Nº 2. São Paulo,1997.

PRAZ, Mario. Literatura e Artes Visuais. Trad. José Paulo Paes. São Paulo, SP: Cultrix; Ed. Universidade de São Paulo, 1982.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Além do visível: o olhar da literatura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SOURIAU, Etienne. A correspondência das artes: elementos de estética comparada. Trad. Maria Cecília Pinto e Maria Helena da Cunha. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1983.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA DAS ESCOLAS: PILARES NA FORMAÇAO DO LEITOR LITERÁRIO

Nathália Serra[1]
Gustavo Anderson Barros[2]
Samara Sousa[3]
Aldecina Costa Sousa[4]

RESUMO: O objetivo da leitura é criar seres ativos na sociedade, capazes de questionar e expor suas opiniões, conforme Cândido (1995, P. 42) "a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos". É inegável que para compreender o presente é necessário conhecer o passado e este nível de conhecimento é bem mais acessível se for construído de forma harmoniosa, dinâmica e prazerosa por alunos que leem porque querem e não por serem obrigados. É nessa perspectiva que o presente artigo aborda a importância e a realidade da formação do professor de Letras, bem como a estrutura da escola pública de ensino médio em Santa Inês, no que se refere à formação de leitores, tendo em vista que estas variáveis interferem na tarefa de formar leitores. A investigação fez uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo a qual utilizou como técnica de coleta de dados dois questionários semiestruturados, aplicados em quatro escolas da rede pública, com professores e alunos. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2015, com o objetivo de obter informações relacionadas aos aspectos da infraestrutura no ensino de literatura e do desenvolvimento da leitura literária no espaço escolar. Com a obtenção dos resultados pode-se constatar certa dificuldade do professor em encontrar materiais didáticos. Outro ponto importante é a biblioteca das escolas, quando há, algumas fornecem livros variados, mas sem muito incentivo no que diz respeito à visitas e dinamização do acervo, outras dispõe apena de livros velhos, na maioria didáticos, o que torna esse espaço enfadonho e pouco frequentado.

Palavras-chaves: Leitura. Formação do Professor. Literatura. Ensino. Biblioteca.

ABSTRACT: The reading goal is to create active beings in society, able to question and express their opinions, as Candido (1995 P.42) "literature clearly appears as a universal manifestation of all men at all times." It is undeniable that to understand the present is necessary to know the past and this level of knowledge is much more accessible if it is built in a harmonious, dynamic and enjoyable for students who read because they want to and not because they are required. It is in this perspective that this article discusses the importance and reality of teacher of letters, and the structure of high school public school in Santa Inês, with regard to the formation of readers, given that these variables interfere the task of forming readers. The research made use of literature and field research which used as a data collection technique two semi-structured questionnaires administered in four public schools, with teachers and students. The survey was conducted in the second half of 2015 with the objective of obtaining information related to aspects of infrastructure in the teaching of literature and the development of literary reading at school. After obtaining the results can be seen some difficulty teacher to find teaching materials. Another important point is the library schools, when there are some provide various books,

1 Acadêmica do 5° período de Letras UEMA/CESSIN – apresentadora. E- mail:asqbq@hotmail.com

2 Acadêmico do 5° período de Letras UEMA/CESSIN. E- mail:gtbarros@gmail.com

3 Acadêmica do 5° período de Letras UEMA/CESSIN – apresentadora E-mail: maroca.2014@outlook.com

4 Mestra em Letras- UFPI, professora do Curso de Letras da UEMA/CESSIN – Orientadora - email:aldecina35@hotmail.com.

but without much encouragement with regard to visits and promotion of the collection, other apena have old books in teaching most, which makes this boring space and unfrequented.
Keywords: Reading. Training Teacher. Literature. Teaching. Library.

INTRODUÇÃO

A Literatura deve ser vista como uma fonte inesgotável de transmissão de cultura, valores e referências basilares na formação de crianças e jovens. Seguindo essa perspectiva é importante que seja usada como fonte disseminadora de valores estéticos, como ponte para aguçar a sensibilidade, e introduzir na vida dos educandos o verdadeiro sentido do belo, de modo a distingui-los da maioria, cuja percepção desses aspectos é restrita ao que impõe a mídia, e não lhes permite obter parâmetros para discuti-los quando se defrontam com os textos literários.

Tendo em vista que o propósito da educação escolar é contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade, não se pode desconsiderar que a literatura tem um papel decisivo nesse processo.

Convém ressaltar que a existência da literatura é permeada pela prática da leitura, e somente no século XV quando Gutenberg desenvolveu a técnica que tornou possível imprimir o texto no suporte de papel, chumaço impresso e encadernado, que passou ao nosso conhecimento como livro, foi possível disseminar os textos literários de forma massiva.

No processo de disseminação da literatura a escola também tem um papel relevante. Para uma efetiva contribuição deve atender ás necessidades dos alunos e professores quanto às condições estruturais oferecidas para o trabalho educativo, neste artigo direcionado especificamente, para o texto literário.

> Para que a escola possa produzir um ensino eficaz de leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com uma boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo uma interação democrática e simétrica entre o alunado e o professor. (BORDINI, 1993, P. 33)

Entende-se então que a escola deve ter um espaço estruturado da melhor maneira para atender as necessidades dos alunos e promover da melhor forma ações de incentivo à leitura. A biblioteca escolar deve ser mais do que um simples ambiente destinado à leitura, um lugar em que os alunos buscam suas respostas e interagem entre si.

Este estudo procura descobrir a relação que existe entre o professor e o aluno quando se trata da formação do gosto pelo texto literário, as práticas de leitura desse profissional em sala de aula, no que se refere à leitura literária, a dificuldade de encontrar materiais pra suprir a necessidade no trabalho com a Literatura em sala de aula, assim como ressaltar a importância da formação desse professor "formador de leitores" face às dificuldades da estrutura da escola em que trabalha.

O TEXTO LITERÁRIO

Muitos estudos já foram realizados sobre a questão do que é ou pode ser considerado um texto **literário** ou **não literário**. Contudo, têm-se apenas características que descrevem e

se aplicam a cada uma das categorias aqui em foco. Partindo do que não é classificado como obra literária, leva-se em conta o objetivo, a clareza e o direcionamento reto ao leitor; com o intuito de informar, lembrar, reportar, comunicar informações que são de interesse cotidiano, com predomínio da denotação das palavras, ou seja, o não literário exerce o papel informativo. Jornais, artigos científicos, resenhas, resumos, livros didáticos e etc., são exemplos de textos não literários. Em contrapartida, o texto literário tem por seu principal aspecto a capacidade de transmitir e provocar emoções no leitor, despertando seus sentimentos. Suas construções são marcadas por possuir linguagem conotativa, evidenciando o teor criativo do autor, que por sua vez se expressa com todas as ferramentas linguísticas sob seu domínio.

O texto literário é marcado por uma pluralidade de sentido, figuras de linguagem como metáfora, inversão e outras são alguns dos recursos responsáveis por provocar sentidos múltiplos. Outro aspecto importantíssimo presente no texto literário é a subjetividade tanto do autor quanto do leitor, este ao ser provocado e excitado a deleitar-se, ou não, às expressões manifestas no texto. Sabendo que o leitor já traz consigo um conhecimento prévio, ou seja, suas vivências e experiências de leitura literária e de mundo "a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores". (GERALDI, 2008, p.99).

O texto literário vai além de um modelo bonito transcrito em folha, com estrutura impecável, ou expressões artísticas fictícias em um universo paralelo, irreal, utópico:

> [...] quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. A mensagem literária é autocentrada, isto é, o autor procura recriar certos conteúdos na organização da expressão. (SAVIOLI & FIORIN, 2006, p.361).

Contém nele todo um arcabouço de ideologias, crenças, um período histórico e suas características, que são apresentadas explícitas ou de maneira sutil, que perpassa as linhas do texto e deixa o leitor tirar suas próprias conclusões. Uma vez que:

> A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (PCNs, 1998, p 37).

Para concluir, no mundo contemporâneo, tecnológico, em que as informações são repassadas e compartilhadas em questões de minutos, o texto literário não é de exclusividade de alguns, de uma classe dominante ou de *status* social elevado, não, ele está disponível a todos. Crônicas, peças teatrais, romances, contos, poesia entre outros gêneros que estão disponíveis a todos que queiram mergulhar e se aprofundar em obras com temáticas e abordagens de épocas e culturas diversas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR DE LITERATURA

O professor de Literatura boa parte das vezes ensina mal porque tem má formação, ou mesmo porque não soube desenvolver uma análise mais profunda em sua formação acadêmica sobre a área. Aspectos que se refletem em sua prática, pois seu baixo nível de leitura influencia na prática de leitura de seus alunos, agregando ainda a esta circunstância a distribuição de disciplinas na grade curricular das escolas, bibliotecas nas escolas servindo de "depósitos" de livros e o mais importante: muitas vezes, a falta de interesse do professor por sua formação

continuada. Pesquisas demonstram que só pode incentivar a competência de leitura aquele educador que no processo de sua formação desenvolveu uma boa relação com os livros. Bamberger (1995. p. 20) em uma pesquisa desenvolvida na Áustria listou fatores que influenciam crianças e jovens a lerem e apontou várias características, dentre as quais:

> a) Tem geralmente um relacionamento muito bom com o professor, o qual por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu;
>
> b) Frequentaram aulas de professores interessados e informados que possuíram boa profissão de material de leitura (bibliotecas na sala de aula);
>
> c) Foram "induzidos à leitura" por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno de leitura.

Percebe-se então que os hábitos e o interesse dos professores "contagiam" seus alunos. No Brasil, várias pesquisas apontam para essa relação inerente, como é perceptível deve haver uma melhoria no perfil do professor que tem a laboriosa tarefa de formar de leitores. Lajolo (1998, p. 53) defende que "se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances que ele seja um mau professor". Reafirmando Lajolo, Ezequiel Teodoro (2012, p. 111) ratifica que, a necessidade de capacitação dos professores de Língua Portuguesa torna-se urgente, na medida em que se torna importante melhorar suas condições de trabalho, uma vez que cabe a eles a

> [...] iniciação das crianças a leitura através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias ás demandas da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento da informação e/ou ainda midiáticas. (SILVA, 2012, p. 111).

Há necessidade que o professor para aperfeiçoar sua prática de leitura seja apaixonado pelos livros, para através dessa prática formar futuros apaixonados pela leitura. Se este não é um leitor assíduo, crítico e rigoroso serão mínimas as chances de fomentá-la no seu público.

O fato de preocupar-se que o professor seja um leitor assíduo para que ele mesmo seja um exemplo a seguir, não significa que se queira que todos os professores sejam obrigados a ser leitores compulsivos, exigentes e sofisticados, mas é preciso enfatizar a necessidade do professor licenciado em Letras e Pedagogia tenha uma prática efetiva de leitura literária e sempre em busca de aprimorá-la.

Muitas vezes, estes profissionais não precisam apenas de uma formação específica, nem de treinamento direcionado para o processo de fomentação do gosto, se ele não se conscientizar que a leitura permeia sua prática docente e que para ser apreciada pelo aluno precisa primeiro ser apreciada por ele mesmo, nenhuma capacitação, treinamento fará mudar sua habilidade para esse processo. Tal necessidade norteia principalmente o prazer de cultivar o gosto pela leitura, quando for propô-la na sala de aula.

Tecidas as considerações acima, faz-se necessário pensar sobre o perfil dos cursos de licenciatura que estão alimentando esse público. Percebe-se que a dimensão estética da formação do profissional de Letras encontra-se em conhecido enfraquecimento, a capacitação se torna fraca à medida que este não domina as próprias competências de leitura que pretende ensinar. Mas sabendo quem é o profissional que a Universidade está formando, torna-se possível delinear estratégias que visem à melhoria dessa formação, incluindo nela recursos para capacitá-lo melhor e torná-lo preparado para mediar o trabalho com a leitura literária, uma vez que não se pode ensinar alguém a gostar de ler quando não se é leitor. Todavia é importante

enfatizar que sem a vontade própria desse 'formador de leitores' não haverá meios de trabalhar essa competência tão esperada dos alunos, a capacidade de ser um 'leitor competente".

Percebe-se então que está aqui o drama da leitura no Brasil, e nesse bojo o da leitura literária, a Universidade recebe estudantes que não tiveram uma educação básica de qualidade e que optam por um curso de licenciatura por ser mais barato, acessível e menos exigente. Ao sair, se não houver um trabalho que habilite o futuro docente a ser leitor e a promover leitores, haverá sérios danos aos dois atores mais importantes no processo de leitura como um todo o que substancialmente vai interferir na carreira leitora destes, pois como afirma Andrade (2004, p. 160) "a formação oferecida tem por função aparelhar os professores, produzindo análises sobre o contexto escolar para que eles, sozinhos, construam seus processos de formação".

O ESPAÇO DE LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

O gosto pela leitura é uma habilidade que se adquire com o tempo e prática. Vale destacar o papel fundamental da escola nesse desenvolvimento, é ela que irá propor estratégias para melhor apresentação do mundo literário. Dessa forma, o aluno deve ser estimulado a ler desde as séries inicias, mesmo que ainda não entenda sua verdadeira importância; mesmo que leia apenas imagens ou apenas ouça a leitura feita pelo adulto. Segundo Solé (1998, p.55):

> A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com a linguagem, cujas características de formalidades e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas de tarefa de leitura (olhando gravuras, relacionando com as que se lê, formulando e respondendo perguntas, etc.) assim constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler.

A prática da leitura literária na escola deve ocorrer durante todo o caminhar do aluno, desse modo ao percebe-se no nível médio essa prática causará estranhamento, uma vez que o diálogo literário está entre uma das principais contribuições dos projetos de incentivo ao ler, como bate-papo e roda literária, frequência à biblioteca. Atividades que ampliam o conhecimento de textos variados, mas para ser bem-sucedido o motivador precisa atuar de forma direta com seus alunos criando um vínculo de amizade como estratégia, pois ele como principal referência, é fonte de segurança e bem- estar para que percebam o perfil do bom leitor e a importância da leitura literária na formação do homem, seja dentro ou fora da escola. Portanto:

> Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisara fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquista plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo. Uma pratica de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, 1997, p.58)

Percebe-se, que é essencial a mobilização para o hábito da leitura no contexto da escola, sem isso não ocorrerá uma prática pedagógica efetiva em prol da literatura e, consequentemente, esta falha se refletirá nos alunos, a união escolar é responsável pela convivência afetiva e profícua com os textos literários e servirá como pilar para que o professor crie alternativas de abordagem em favor do incentivo à leitura e o acesso à literatura, além de contar com um suporte que lhe favorece a qualidade do ensino.

Uma das alternativas mais eficazes para fomentar a convivência com os textos literários no espaço escolar é o uso das bibliotecas, sejam elas de sala ou uma geral que supra as necessidades da escola. Segundo IFLA/UNESCO (2005, p. 12), nesses recintos, o bibliotecário tem "conhecimentos, habilidades e especialidade (que) devem atender às demandas de uma determinada comunidade escolar. Além disso, ele deve organizar campanhas de leitura e de promoção da literatura, dos meios de difusão e cultura infantis." O ideal é que esses profissionais, além de dinamizarem a biblioteca, também auxiliem o professor na promoção e acesso ao livro. É indiscutível que "O bibliotecário deve criar um ambiente de entretenimento e aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos, livre de qualquer medo ou preconceito". (IFLA/UNESCO, 2005, p. 12). Desse modo, entende-se que professor e bibliotecário devem trabalhar em conjunto com a escola, e cabe a cada um destes desempenhar seu papel de maneira eficaz na criação e aplicação de estratégias para formar o tão desejado leitor dos diversos gêneros literários.

METODOLOGIA

O trabalho apresenta um foco qualitativo que considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. Esse tipo de abordagem é com frequência empregada em estudos realizados no campo das ciências humanas e sociais, por ter adquirido diferentes significados no decorrer do pensamento científico, portanto, contempla o objeto pesquisado num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade, propósito dessa investigação.

Partindo dessa premissa, a metodologia utilizada para a pesquisa foi a aplicação de questionários semiestruturados em quatro (4) escolas da rede Estadual de Ensino de Santa Inês, contemplando alunos e professores do nível médio, contendo questões relacionadas aos aspectos da infraestrutura no ensino de literatura e no desenvolvimento da leitura literária no espaço escolar. A técnica escolhida teve como propósito deixar os atores em questão mais à vontade para responder as perguntas e possibilitar abstrair as informações necessárias na coleta de dados. O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido: "como a técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." Sendo, portanto, apropriado aos objetivos propostos pela investigação.

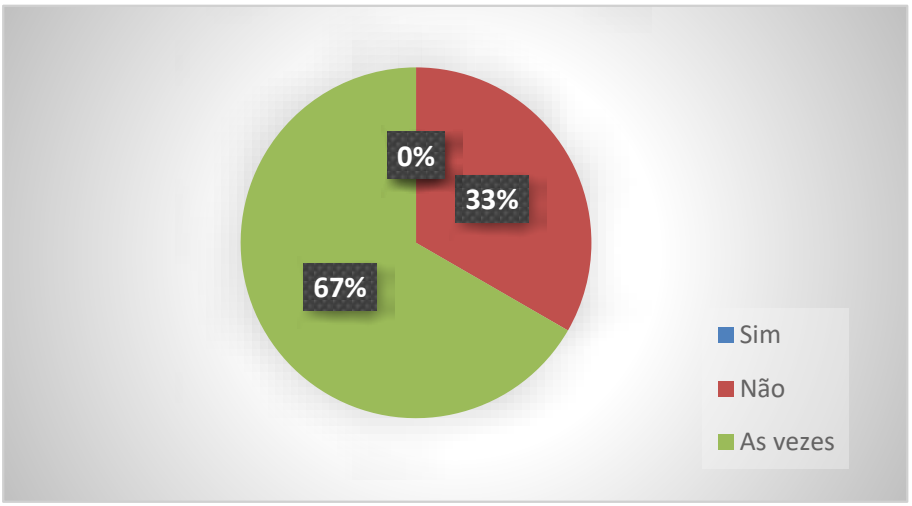
Para compreender a relação dos professores de Língua Portuguesa com o ensino da literatura, bem como analisar seus métodos de trabalho e formação dentro desse contexto, além da aplicação dos questionários, foi necessário um estudo mais minucioso e investigativo nas respectivas escolas para montagem dos gráficos, análise e apresentação dos resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretende-se agora apresentar os resultados alcançados após a coleta de dados obtidos com a aplicação dos questionários e a análise feita para a construção dos gráficos. Considera-se aqui os dados mais relevantes a respeito da relação professor/aluno, ensino da literatura como prática prazerosa em sala de aula e a concepção do professor sobre seu trabalho com Língua Portuguesa e formação de leitores literários.

Abaixo estão os gráficos contendo as informações recolhidas através dos questionamentos direcionados aos professores sobre os aspectos acima citados.

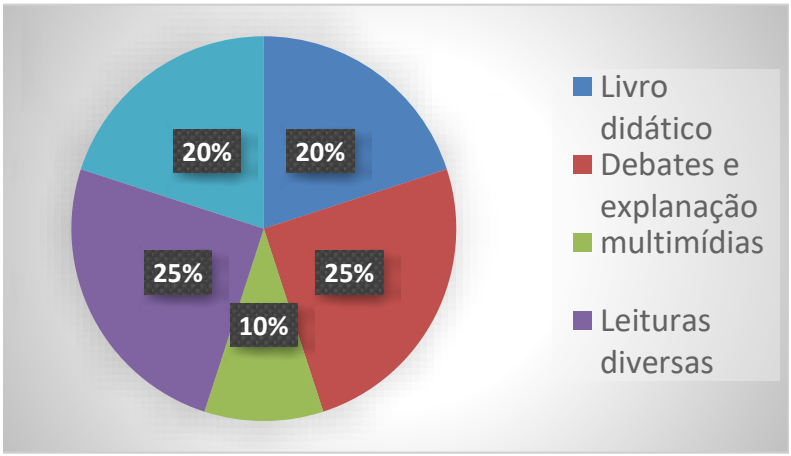
Gráfico 1 – Dificuldade para encontrar materiais didáticos adequados para o ensino da disciplina



Fonte: Escolas Públicas de E.M. de Santa Inês, 2015.

Conforme o gráfico 1, verifica-se que 33% dos professores afirmam que não há dificuldade em encontrar materiais adequados para trabalhar a disciplina de Literatura, enquanto boa parte, 67%, confirmaram ser este o maior obstáculo, pois as escolas não disponibilizam material adequado para esta finalidade. Realidade que vai de encontro ao que recomenda os PCN'S (BRASIL, 1998), nos quais "material didático é um instrumento de trabalho na sala de aula: informa, cria, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sintetiza conhecimentos e propicia vivências culturais. Sua aplicabilidade só enriquece a prática docente.". Dessa forma percebe-se que estes são dispositivos auxiliares para enriquecer e aprimorar a prática docente, assim como contribuir para que o aluno se sinta motivado a aprender. No caso do ensino de literatura, é inviável formar leitor sem os objetos de leitura, livros.

Gráfico 2 – Recursos mais utilizados nas aulas de Literatura

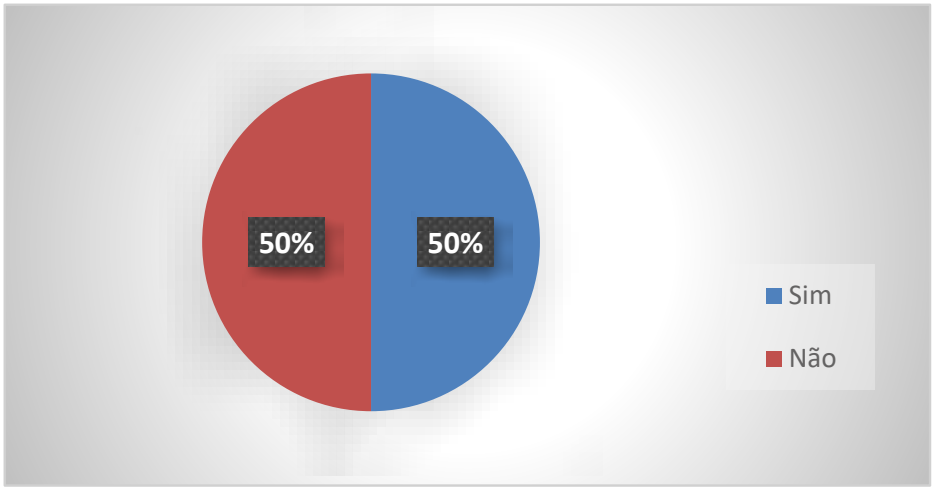


Fonte: Escolas Públicas de E.M. de Santa Inês, 2015.

Analisando o gráfico 2, pode-se perceber que há uma considerável variedade de recursos utilizados pelo professor da escola pública de Santa Inês para o trabalho com a Literatura,

enquanto 20% destes usam o livro didático como principal instrumento, 25% valem-se de leituras diversas, debates e explanação e outros 10% recorrem aos multimídias. Conforme Kleiman e Moraes (1999, p.66): "o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto." Na verdade, percebe-se que além do problema com o material didático, o modo como este é utilizado em de sala de aula não é criativo, pois várias são as estratégias para apresentar a diversidade de gêneros literários ao leitor e incentivá-lo à prática de leitura e análise textual.

Gráfico 3 – Disciplina direcionada para o ensino da leitura na formação docente

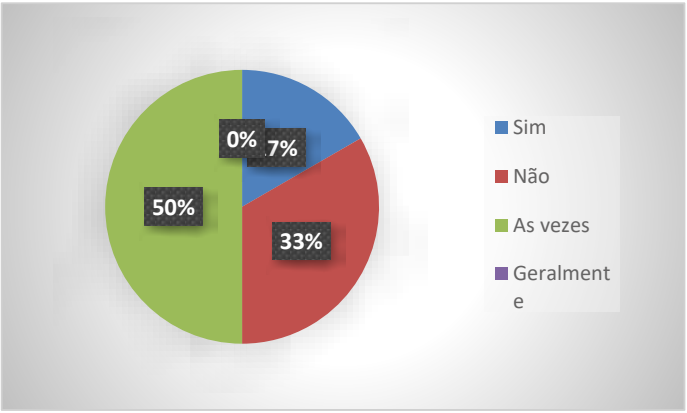


Fonte: Escolas Públicas de E.M. de Santa Inês, 2015.

Observa-se que a respeito da formação docente (gráfico 3) há uma divisão bem homogênea quanto às respostas dadas. Os professores entrevistados tiveram grande dúvida quando perguntados sobre qual disciplina os instrumentalizaram para o trabalho com a leitura. Fazendo a correlação do tempo de docência com a idade dos entrevistados pode-se atribuir a esta resposta a defasada formação destes, que não esteve tão embasada na prática de leitura, principalmente a literária. É importante ressaltar que a formação em nível superior não garante total qualidade da formação docente, mas tem função importante quanto à valorização do profissional em docência e irá lhe oferecer condições para melhoria do processo educacional, que deve ser permanente. Segundo (SILVA, 2009, p.44).

> [...] É a prática pedagógica em sala de aula que possibilita a esse profissional adquirir um conhecimento prático, ou seja, aprende-se a ser professor exercendo o ofício e adquirindo os saberes pedagógicos, pois a escola é, verdadeiramente, um espaço de aprendizagem/desenvolvimento para o professor.

Gráfico 4 – Frequência dos alunos na biblioteca da escola



Fonte: Escolas Públicas de E.M. de Santa Inês, 2015.

A TÓPICA DO *CARPE DIEM* NA POESIA CONTEMPORÂNEA

Franciele dos Santos Feitosa[1]
Rafael Campos Quevedo[2]

RESUMO: Se durante a tradição clássica a imitação de modelos e formas literárias alimentava a produção dos artistas, posteriormente com o romantismo é a idéia de originalidade que se impõe como critério para a criação. Entretanto, apesar dessa grande ruptura romântica com o clássico, há na poesia contemporânea a recorrência de *topói* líricos, o que põe em xeque o conceito de o que é ser original em literatura e se realmente é possível sê-lo. Desta maneira, neste artigo, busca-se investigar a recorrência do *topos carpe diem* na poesia contemporânea. O *topos* ou lugar-comum, conforme nos informa Ernst Robert Curtius em seu livro Literatura européia e Idade Média Latina, é proveniente da literatura antiga – da lírica principalmente – e são comumente visitados por poetas de varias épocas, inclusive da atualidade. Um dos *topói* muito recorrentes da poesia lírica é o *carpe diem*, presente na ode n° 11 *do Livro das Odes de Horácio* e significa viver o dia, colher o dia, ou seja, aproveitar o hoje, viver o momento e deixar de se preocupar tanto com o futuro. No entanto, interessa-nos a maneira como poetas contemporâneos, mesmo depois da ruptura com o clássico, valem-se do lugar-comum *carpe diem*, consagrado por Horacio, manipulando-o e dando a ele novas direções ao colocar seu talento pessoal e as idéias de sua época, bem como o fez Paulo Henriques Britto (2012) no poema "Horacio no baixo". Como referencial teórico para este trabalho, usaremos o livro Lírica e lugar-comum de Francisco Achcar, obra que traça a genealogia das tópicas do tempo desde suas primeiras formulações nas epopéias antigas, passando pela cristalização realizada por Horácio até versões modernas da referida tópica realizada.

Palavras-chave: Poesia contemporânea. *Topos. Carpe diem.*

"Originalidade não tem vez neste
mundo, nem tempo, nem lugar"
(Paulo Henriques Britto)

A história literária é continuidade, isto é, mesmo com a mudança de uma época para outra há traços que seguem presentes em todos os momentos literários. "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser, muda-se a confiança; Todo o mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades". (CAMÕES, 2002, p.106). A maneira de pensar poesia também muda e seria incoerente se assim não o fosse, já que o tempo é o agente transformador de tudo. No entanto, há na poesia, aspectos que mesmo com as mudanças permanecem e são retomados, ainda que de forma sutil.

Essa questão nos leva a duas problemáticas; a primeira é a de que se a literatura é continuidade, como se explicaria a dicotomia tradição e ruptura? E em segundo lugar, se um texto poético retoma outro, como ser original?

> A tradição literária passou a ser vista como ''fonte de ensinamentos'' e os modernos deveriam voltar os olhos para os antigos, como uma espécie de dívida ou submissão para com eles. Os grandes escritores do passado seriam os Pais e Mestres, que os novos

1 Aluna do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Email: franciele15151@hotmail.com

2 Professor associado ao Departamento de Letras da UFMA. (Orientador). Email: rafaelquevedo2001@yahoo.com.br

> escritores deveriam honrar e imitar. Mas ao mesmo tempo em que a história literária fornece modelos ou exemplos a serem imitados, ela também é fonte de inspiração e criação. Se a literatura fosse exclusivamente imitativa, produziria obras repetitivas e pouco atrativas para os leitores: seria, enfim, sempre a mesma (PAGOTO, 2007 p.231; aspas do autor)

Essa espécie de relação de divida que os escritores modernos tinham com os antigos mudou com o surgimento do movimento romântico. O que se quis proclamar com a ruptura romântica fora à ideia de que a imitação poética já não faria mais parte das obras e o que passaria a valer como critério para a criação é a originalidade. "A literatura muda porque a história muda em torno dela. Literaturas diferentes correspondem a momentos históricos diferentes" (COMPAGNON *apud* PAGOTO, 2007, p. 232). O fato de ser dizer que o Romantismo trouxe consigo a ideia do original não significa afirmar que na tradição o novo não existia. Apesar de a imitação – na tradição clássica – ser tida de certa forma como obrigação, obras originais sempre surgiam. O conceito de novo e original devem ser vistos com prudência. "O que nos leva a crer que aquilo que denominamos de *ruptura* atualmente, era antes, designado de *variação* ou *exageração* – são as velhas idéias com novos nomes" (PAGOTO, 2007 p. 232)

Nas sociedades modernas, a questão de originalidade tem sido questionada, muitos teóricos afirmam que se tratando de literatura não há originalidade. O que não deixa de ter um fundo de verdade. Para se compreender uma obra literária o leitor muitas vezes volta-se aos seus conhecimentos de leitura. É o que se denomina de intertextualidade.

O termo intertextualidade nasceu com os estudos de Bakhtin, para ele as palavras nunca são neutras ou vazias, mas são carregadas de significados; são unidades migratórias, ou seja, uma palavra migra de um discurso a outro levando consigo seu contexto. "O fenômeno de um texto retomar outro, por meio de citações, alusões, inversões, paródicas ou não, passou a ser visto como elemento essencial do discurso literário." (ACHCAR, 1994, p.13). A intertextualidade passou a ser entendida como um fenômeno "que não depende de influências ou de convergências fortuitas entre autores, e que é inerente ao trabalho literário. As influências e convergências são consideradas casos particulares do processo fundamental da literatura" (p. 14).

Pode-se afirmar que a intertextualidade estava presente já na Antiguidade clássica, ainda que tenha sido teorizada apenas recentemente. O modo como cada escritor lírico se apossa do repertório dos *topoi*, reestruturando-os, remodelando-os e atualizando-os, e assim, buscando criticar, ultrapassar, homenagear, ou igualar-se a seus modelos, é um fator importante para se compreender ou caracterizar a poesia lírica como imitação. Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Achcar (1994):

> Na poesia da Antiguidade, predomina o processo de escrita que Francis Cairns chamou 'composição genérica' qual corresponde a uma codificação da prática intertextual, uma forma particular de 'arte alusiva': um poema toma do repertório tradicional uma série de lugares-comuns e, juntamente, a maneira de organizá-los, derivando daí sua pertinência genérica. [...] A novidade e a propriedade com que esses lugares-comuns são expressos, a habilidade com que são correlacionados ou a originalidade com que são exploradas novas possibilidades de organização – nisso consiste parte essencial dessa arte de que Horácio foi mestre exímio. [...] Na poesia culta, nunca se abandona o jogo – joga-se com as regras dele. (ACHCAR, 1994, p. 18-19; aspas e grifo do autor).

A prática intertextual marcada pela generalidade alude tanto a relação do poeta com seus precursores, quanto o modo como dado momento histórico-cultural recebeu a vasta herança desses precursores, problematizando-a sob diferentes prismas. Desta maneira, a tradição histórica está presente no fazer artístico do escritor, ainda que de maneira inconsciente.

Uma das evidências de que o passado permanece presente e a literatura nasce da própria literatura é a permanência dos lugares-comuns nos textos atuais.

É Curtius, em sua obra "Literatura Européia a Idade Média Latina", que nos chama atenção para a presença dos *topoi* e para a continuação da tradição literária. Os *topoi*, termo que ficou conhecido e passou a ser empregado como sinônimo de clichê e de lugar-comum é visto como a presença do clássico no atual, ou seja, uma espécie de encarnação da tradição.

Dentre os vários *topoi* presentes na história literária, encontra-se o *carpe diem*, sobre o qual discorrerei mais detalhadamente. Para tanto, tomemos como ponto de partida a obra *Lirica e lugar-comum* de Achcar (1994), que traça uma genealogia do *carpe diem*, considerando-o um gênero poético, desde Homero até o século XX e que chega ao século XXI ainda a "todo vapor".

A fugacidade do tempo é um *topos* que já se encontrava nos versos de Arquíloco, escritor lírico mais antigo de que se tem conhecimento. O tema, posteriormente, é utilizado por vários poetas gregos e romanos, durante a Idade Média, o Classicismo e o Barroco, até ser aparentemente relegado pelos românticos e modernistas. (ACHCAR, 1994, p.61). Temas como o da fugacidade da vida, já era utilizado por Homero em suas obras *Ilíada* e *Odisséia*.

> Em Homero, o dia é a única medida cujo ritmo pontua o contínuo fluxo de eventos épicos, e é também a noção de tempo que pode assumir conteúdo positivo e definido (o tempo em que...): "Virá o dia em que cairá a sagrada Ílios"; "Se eu fosse jovem e forte como no dia em que ..."; "o dia do destino"; "o dia da volta"; "o dia da escravidão"; "o dia cruel". Assim concebido, "dia" recebe seu caráter do evento que nele ocorre, de fato se identifica com o evento que traz. Desta forma, uma expressão épica como "evitar o mau dia" (Od., 10.269) é equivalente a "escapar da destruição". A nova direção que leva à lírica está ligada a que os homens não mais crêem na possibilidade de evitar o dia (isto é, eventos e circunstâncias), mas sentem-se controlados por ele em todos os sentidos. (HOMERO apud ACHCAR,1994, p. 60)

Em *Odisséia,* a fala de Ulisses mendigo aos pretendentes, presente no canto 18, resume a nova ideia de dia. "Pois tal é o espírito dos homens sobre a terra, qual o dirige a cada dia o pai dos homens e dos deuses" (HOMERO *apud* ACHCAR, 1994, p.60), em tais versos, ao usar expressões como "espírito dos homens" o que se nota é que "o homem é inteiramente 'efêmero', isto é, sujeito ao dia e exposto as suas vicissitudes". (ACHCAR, 1994, p. 61*).* Em *Ilíada,* o tema aparece com a analogia da vida as folhas das arvores "Tais as gerações das folhas, quais as dos homens. As folhas, algumas o vento deita ao chão, outras a selva florescente produz, e sobrevém o tempo da primavera; assim as gerações dos homens, umas nascem, outras morrem" (HOMERO *apud* ACHCAR p. 61). Em *Ilíada* o tema da fugacidade aparece claramente: assim como as folhas que nascem e morrem é a vida do homem.

> A constatação da brevidade e instabilidade da vida não leva à conclusão de que os homens devam dedicar-se aos prazeres possíveis - para Aquiles, a consciência de que sua vida será breve impõe a busca da glória (...) Ainda no mundo da Odisséia, bastante afastado do da llíada, não é a solução hedonista que se impõe, apesar de se estar menos longe dela. Ulisses, na seqüência da fala antes citada, afirmara que o homem não deve nunca ser injusto, mas sim aceitar em silêncio os dons que os deuses lhe concedam. (...) A idéia de «fazer de cada dia uma unidade em si mesma", que é como Pierre Grimal interpreta a fórmula horaciana *carpe diem*, já parece insinuar-se aqui, e será muito mais evidente nos poetas posteriores. (ACHCAR, 1994, p. 66; aspas do autor)

O tema da fugacidade da vida também é presente em Aristófanes e Píndaro, entretanto, é nos versos de Semônides que o tema da brevidade da vida se associa ao hedonismo, que é a busca pelo prazer, sem deixar de lado a influência epicurista.

> "(...)Enquanto um mortal possui a flor adorável da juventude, com ânimo leviano pensa em muitas coisas irrealizáveis, pois tem a esperança de nem envelhecer nem morrer. Insensatos, que têm assim o espírito e não sabem que o tempo da juventude e da vida é breve para os mortais. Mas tu, sabendo destas coisas relativas ao termo da vida, dispõe-te a conceder prazeres a tua alma" (SEMÔNIDES apud ACHCAR, 1994, p. 65)

É na Grécia de Semônides que o tema passou a ter realce e cresceu ao encontrar as condições socioculturais adequadas para tal. Depois de Semônides, o tema aparece ainda em Mimnermo com a antítese juventude/velhice:

> E nós, quais as folhas que produz o tempo da primavera florida, quando depressa viçam os raios do sol, assim por um breve momento gozamos das flores da juventude, nada sabendo do mal e do bem dos Deuses. Mas as negras Queres já estão próximas, uma com o termo da penosa velhice, a outra com o da morte: breve é o fruto da juventude, tanto quanto o espraiar-se do sol sobre a terra. (MIMNERMO *apud* ACHCAR, 1994, p. 68).

Passada essa fase helenística, em Roma, o gênero iniciou-se com Catulo. E é de Catulo o exemplo mais extraordinário: "vivamos, minha Lésbia, e amemos, e atribuamos aos rumores dos velhos mais severos, todos, o valor de um vintém. Os sóis podem pôr-se e retornar, mas nós, uma vez que se põe a nossa breve luz, devemos dormir uma só e perpétua noite" (CATULO *apud* ACHCAR, 1994, p.74). Em tais versos, percebemos o tema hedonista ao convite amoroso. No qual a mulher amada, deve ceder ao convite amoroso do eu lírico antes que a vida se acabe. Modelo inquestionável do *carpe diem.*

A expressão latina *carpe diem* foi utilizada na ode nº 11 do Livro das Odes de Horácio. No poema aparecem algumas características essenciais da poesia do *carpe diem*. Cito como exemplo, o enunciador (o próprio eu lírico), seu interlocutor, o enunciado de orientação, em voz imperativa, o convite ao prazer ou convite amoroso, a crença na astrologia e o próprio *carpe diem.* Abaixo a transcrição da ode horaciana a partir da tradução de Achcar (1994):

> Tu não indagues (é ímpio saber) qual o fim que a mim e a ti os deuses tenham dado, Leuconoé, nem recorras aos números babilônicos. Tão melhor é suportar o que será! Quer Júpiter te haja concedido muitos invernos, quer seja o último o que agora debilita o mar Tirreno nas rochas contrapostas, que sejas sábia, coes os vinhos e, no espaço breve, cortes a longa esperança. Enquanto estamos falando, terá fugido o tempo invejoso; colhe o dia, quanto menos confiada no de amanhã (ACHCAR, 1991, p. 88).

Carpe diem é uma expressão latina, no qual carpe deriva do verbo *carpere* que quer dizer tomar/colher e *diem é dia. Desta forma, carpe diem* significa literalmente colher o dia, ou seja, aproveitar o hoje, viver o momento e deixar de se preocupar demasiadamente com o futuro, pois, muitas vezes, nos preocupamos tanto com o dia de amanhã, que não usufruímos verdadeiramente do que o momento presente pode nos ofertar. A exortação feita por Horácio é um convite ao prazer. "Horácio recomenda consumo imediato [do vinho]: é verdade que o vinho pode melhorar se o deixares em repouso, mas talvez não o bebas. A desconfiança Epicurista do amanhã não poderia ser expressa mais vividamente." (ACHCAR, 1994, p. 92)

É igualmente relevante no texto horaciano, o "diálogo" entre o eu lírico e o receptor, indicio da poesia do simpósio – também chamado de a lírica do tu. "Portanto, faz parte da encenação o registro coloquial do discurso, que reforça a verossimilhança do diálogo sugerido" (ACHCAR, 1994, p. 99). Existe uma simulação de diálogo entre o eu lírico e Leuconoé. Esta, ainda que seja permeada por dúvidas e incertezas, aparenta ser uma

mulher de espírito singelo e ingênuo e que confia na astrologia. Horácio, demonstrando a fugacidade do tempo, aconselha a aproveitar o dia sem confiar no amanhã: propõe que se aproveite o agora e desconsidera tudo que possa impedir que isso ocorra, como "as preocupações com o futuro, as 'questões severas' da vida pública, a preocupação com a riqueza, o apego aos bens" (p. 97).

Na poesia portuguesa, o tema do convite ao prazer, aparece desde o século XVI,Castro, por exemplo, fez apologia ao tema em seus versos : logra-te do tempo/ que assi te deixa correndo e voando/ com suas asas. (ACHCAR, 1994, p. 103). No século XVII, há poucas traduções dos versos de Horacio, há registro apenas das versões de João Franco Barreto. No século XVIII, destaca-se José Agostinho de Macedo; "aproveita o presente, e não confies/ Crédula no Futuro" (p.110). Se a referência aos textos horacianos, mais significativo da literatura portuguesa do século XIX, se encontra em Garrett, o do século XX é representado por Fernando Pessoa, com o heterônimo de Ricardo Reis: "Uns, com os olhos postos no passado,/ Vêem o que não vêem; outros, fitos/ Os mesmos olhos no futuro, vêem/ O que não pode ver-se/ Por que tão longe ir pôr o que está perto -/ O dia real que vemos? No mesmo hausto/ Em que vivemos, morreremos. Colhe/ O dia, porque és ele." (p. 117)

Feitas tais considerações, encaminho-me agora, para o segundo ponto deste artigo. Após traçada a genealogia do *carpe diem* desde suas primeiras formulações até o século xx, veremos como esse *topos* está presente na literatura moderna, buscando refletir sobre a existência de uma ruptura ou a continuação de uma tradição. O poema selecionado é do escritor Paulo Henriques Britto e pertence a seu livro "Formas do nada" (2012).

Horácio no Baixo
(*Odes I,* 11)

Tentar prever o que o futuro te reserva
não leva a nada. Mãe de santo, mapa astral
e livro de autoajuda é tudo a mesma merda.
O melhor é aceitar o que de bom ou mau
acontecer. O verão que agora inicia
pode ser só mais um, ou pode ser o último –
vá saber. Toma o teu chope, aproveita o dia,
e enquanto ao amanhã, o que vier é lucro. (BRITTO, 2012, p.23)

No poema "Horácio no baixo", de Britto, o *carpe diem* está identificado, logo no titulo do poema, quando o autor faz referência a Ode horaciana. É possível notar claramente o convite ao prazer, presente nos versos "Toma o teu chope, aproveita o dia". Semelhantemente a Horácio, Britto faz referencia á bebida "coes os *vinhos*/Toma o teu *chope"*, ao substituir *vinho* por *chope*, Paulo Henriques Britto valeu-se do lugar-comum, consagrado pela tradição e imprimiu seu talento pessoal, bem como a marca de seu tempo histórico e de sua realidade social, como o fez Horácio e tantos outros autores antes e depois dele.

O enunciatário é notado pelo uso de pronomes como *teu* e *te;* "Tentar prever o que o futuro *te* reserva/ Toma o *teu* chope", semelhança com o poema de Horácio, pois nele o destinatário surge identificado pelo nome próprio, Leuconoé. É interessante observar que o destinatário do poema de Britto não é uma única pessoa, como na ode de Horacio, mas sim varias pessoas; todos aqueles que lerem o seu poema. Outro elemento essencial é a exortação, enunciados de ordem e conselhos, podem ser percebidos pelo uso de verbos no imperativo como *toma e aproveita.* Em trechos como "O melhor é aceitar o que de bom ou

mau acontecer", fica evidente a vontade do eu lírico de convencer o leitor. Além do mais, há na poesia uma encenação dialógica, que como vimos, é uma característica do gênero do *carpe diem*.

Na ode de Horácio o eu lírico aconselha Leuconoé sobre a confiança na astrologia, "tu não indagues (é ímpio saber) qual o fim que a mim e a ti os deuses tenham dado, Leuconoé, nem recorras aos números babilônicos", indicando que os astros não podem prever o futuro, o eu lírico do poema de Paulo Henriques Britto, sugere a mesma coisa: que não se pode confiar na astrologia, "tentar prever o que o futuro te reserva/ não leva a nada. Mãe de santo, mapa astral/ e livro de autoajuda é tudo a mesma merda".

O caráter passageiro da vida é constatado na necessidade de se viver o momento presente "O verão que agora inicia pode ser só mais um, ou pode ser o último- vá saber". Então, pode-se dizer que o Eu que permeia o poema "Horácio no Baixo" é um ser que não vive de espera e sim aproveita o agora, sem se preocupar com o futuro e "o que vier é lucro".

A recorrência do tema horaciano nos leva, de certa forma, a questionar a existência de uma ruptura na história da literatura. "O *carpe diem* faz-nos ver que os textos clássicos estão sempre vivos quando um escritor retoma e reconfigura palavras já ditas" (PAGOTO, 2007, p.238)

Pode-se perceber que mesmo passados séculos, poetas contemporâneos ainda mantêm laços com a tradição.

> Contudo, parte considerável da poesia recente mantém com a tradição tópica uma profícua relação, como se os poetas contemporâneos estivessem a dirigir uma crítica velada – através da apropriação, geralmente seletiva, irônica, paródica e desconstrutora, que fazem de tópicos diversos – aos já gastos clichês instituídos pela chamada modernidade lírica.(PIRES, 2007, p.6)

Os estudos voltados para os lugares-comuns podem nos ajudar a compreender a relação da literatura atual com a tradição clássica. "Cremos, inclusive, que tais práticas têm relativizado e minado, na essência, os conceitos modernos de originalidade e novidade, tão pisados e repisados desde o Romantismo" (PIRES, 2007, p. 27). A respeito da originalidade, encerro minhas considerações com o poema "Circular" de Paulo Henriques Britto, que trata da relação do novo na modernidade.

Circular

Neste mesmo instante, em algum lugar,
alguém está pensando a mesma coisa
que você estava prestes a dizer.
Pois é. Esta não é a primeira vez.

Originalidade não tem vez
neste mundo, nem tempo, nem lugar.
o que você fizer não muda coisa
alguma. Perda de tempo dizer

o que quer que você tenha a dizer.
Mesmo parecendo que desta vez
algo importante vai ter lugar,
não caia nessa: é sempre a mesma coisa.

Sim. Tanto faz dizer coisa com coisa

ou simplesmente contradizer.
Melhor calar-se para sempre, em vez
de ficar o tempo todo a alugar

todo mundo, sem sair do lugar
dizendo sempre, sempre a mesma coisa
que nunca foi necessário dizer.
Como faz este poema. Talvez. (BRITTO, 2012, p.12)

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. Lírica e lugar-comum: alguns temas de Horácio e sua presença em português. São Paulo: Edusp, 1994.

BRITTO, Paulo Henriques. Formas do nada. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 1° Ed.

CAMÕES, Luís Vaz. Sonetos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CURTIUS, Ernst Robert. Literatura européia e Idade Média Latina. Brasília: Instituto Nacional do Livro. 1979.

PAGOTO, Cristian; CARVALHO, Aécio Flávio de. O carpe diem horaciano na poesia de Adélia Prado. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 230-239.

PIRES, Antônio Donizeti. Lugares-comuns da lírica, ontem e hoje. LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas, Catalão, vols. 10-11 – 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrg.br/lep/article/download/34355/18093> Acesso em: 10 mai 2016

O LÉXICO DO QUILOMBO NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM ETNOTERMINOLÓGICA

Georgiana Márcia Oliveira Santos[1]

Resumo: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Etnoterminologia, que investiga as raízes étnico-culturais que geram particularidades nos léxicos dos grupos humanos, e nos pressupostos legais que determinam e orientam o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica no Brasil, como a Lei 10.639/03, este trabalho tem o propósito de evidenciar a necessidade e as possibilidades de abordagem, na escola, das especificidades denominativas e, principalmente, das especificidades semântico-conceptuais do léxico do quilombo Jamary dos Pretos, em Turiaçu/MA. Assim sendo, a partir, sobretudo, da análise dos traços semânticos atribuídos, ampliados ou suprimidos por esse grupo étnico para construir semioticamente sua singular visão de mundo, apresentam-se sugestões para uma abordagem etnoterminológica desse léxico em sala de aula. Mais especificamente, analisam-se as relações léxico-semânticas e, sobretudo, as semântico-conceptuais estabelecidas em 24 unidades lexicais distribuídas nos campos semânticos *territorialidade*, *tipo humano*, *ritual/espiritualidade*, *alimentação*, *ação*, *doença*, *lazer*, *vestuário*, *modo*. Para tanto, este estudo baseou-se em um *corpus* oral constituído por 18 entrevistas realizadas com quilombolas e 06 realizadas com um grupo de controle formado por não quilombolas. Para a análise, sobretudo, das diferentes etapas do processo de conceptualização *lato sensu* das unidades lexicais desse quilombo foram usadas as fichas etnoterminológicas. Como resultado dessa análise, apresenta-se uma panorâmica da visão de mundo específica do quilombo Jamary dos Pretos, a qual revela as particulares raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação desse quilombo, atestando, por conseguinte, que as especificidades denominativas e conceituais do léxico desse grupo convertem-se em signos-símbolos de sua axiologia. E, a partir desses dados, são apresentadas algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala, as quais trazem à tona, inevitavelmente, atrelada aos aspectos linguísticos, a realidade sociocultural, os modos de produção e a memória oral dessa comunidade.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Etnoterminologia. Léxico. Jamary dos Pretos.

Introdução

A lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, alterou a lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino de todo o Brasil a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

Consequentemente, os estabelecimentos de educação básica públicos e particulares do Estado do Maranhão passaram a ter a responsabilidade de inserir nos seus currículos conteúdos como a história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e no Maranhão, a cultura negra brasileira/maranhense, o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro em várias áreas pertinentes à História do Brasil e do Maranhão.

Nesse contexto, se inserem tanto as escolas quilombolas, ou seja, aquelas situadas em comunidades legalmente reconhecidas como quilombolas, bem como as escolas não-quilombolas que recebem, ou não, estudantes oriundos dessas comunidades.

No Maranhão, a fim de contribuir para a inserção, especialmente, da luta e cultura do

1 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e professora pesquisadora do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA. Email: gsantos_23@yahoo.com.br

povo negro quilombola no currículo dessas escolas, colaborando, assim, para o cumprimento da lei 10.639/03, estudos como este são de fundamental importância, pois promovem o conhecimento de aspectos socioculturais, políticos e produtivos das comunidades quilombolas maranhenses por meio do conhecimento do léxico específico desses grupos étnicos.

Portanto, com base no anteriormente exposto e na fundamentação teórico-metodológica da Etnoterminologia, que investiga as raízes étnico-culturais que geram particularidades nos léxicos dos grupos humanos, este trabalho tem o propósito de evidenciar a necessidade e as possibilidades de abordagem, na escola, da história do quilombo Jamary dos Pretos, em Turiaçu/MA, a partir das especificidades denominativas e, principalmente, das especificidades semântico-conceptuais do léxico desse quilombo.

Assim sendo, fazemos uma análise dos traços semânticos atribuídos, ampliados ou suprimidos ao léxico por esse grupo étnico para construir semioticamente sua singular visão de mundo. Mais especificamente, analisamos as relações léxico-semânticas e, sobretudo, as semântico-conceptuais estabelecidas em algumas unidades lexicais distribuídas nos campos semânticos *territorialidade*, *tipo humano*, *ritual/espiritualidade*, *alimentação*, *ação*, *doença*, *lazer*, *vestuário*, *modo*.

Para tanto, este estudo baseou-se em um *corpus* oral constituído por 18 entrevistas realizadas com quilombolas e 06 realizadas com um grupo de controle formado por não quilombolas. Para a análise das diferentes etapas do processo de conceptualização *lato sensu* das unidades lexicais desse quilombo usamos as fichas etnoterminológicas.

Como resultado dessa análise, apresentamos uma panorâmica da visão de mundo específica do quilombo Jamary dos Pretos, a qual revela as particulares raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação desse quilombo, atestando, por conseguinte, que as especificidades denominativas e conceituais do léxico desse grupo convertem-se em signos-símbolos de sua axiologia.

A partir desses dados, apresentamos algumas sugestões de abordagem do léxico de Jamary em sala, as quais trazem à tona, inevitavelmente atrelados aos aspectos linguísticos, a realidade sociocultural, os modos de produção e a memória oral dessa comunidade.

Educação e diversidade étnico-racial

A compreensão da necessidade de sanção da lei 10.639/03 requer um conhecimento da dinâmica das relações raciais que se dão no cotidiano escolar de grupos étnico-raciais como as populações afrodescendentes dos meios urbano e rural, as comunidades quilombolas e os povos indígenas.

Nessa dinâmica, as manifestações de racismo em relação, em especial, aos/às negros/as nos espaços escolares são evidenciadas, por exemplo, no currículo eurocêntrico ainda vigente; nos livros didáticos que ainda invisibilizam ou estereotipam os/as negros/as; na falta de formação de professores/as e de materiais suficientemente satisfatórios para a abordagem da diversidade étnico-racial, sobretudo local; nas relações interpessoais racistas estabelecidas na escola entre os diversos segmentos escolares.

Indiscutivelmente, portanto, ter ciência desses aspectos é imprescindível para entendermos que há uma forte correlação existente entre a pertença étnico-racial dos/as estudantes e seu histórico de fracasso ou de sucesso escolar, isto é, que o racismo, o preconceito e a discriminação racial — que se manifestam das mais variadas, e igualmente perniciosas, formas no cotidiano escolar brasileiro — interferem incisiva e diretamente no acesso, permanência, rendimento, progressão e na qualidade da educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros/as.

Considerando o exposto, é imperativo compreendermos que a lei 10.639/03 resulta da luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação anti-racista ao trazer à

tona das reflexões educacionais o poder das linguagens e relações escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, a histórica orientação eurocêntrica do currículo brasileiro em detrimento da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por africanos.

Afinal, a educação não é neutra, ao contrário, é um campo explícito de forças político-ideológicas pautadas na relação de poder e dominação. Como afirma Nascimento (1978, p. 95), muitos anos antes da sanção da lei 10.639/03,

> [no Brasil] o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero , constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Assim sendo, a comprovação, por estudiosos e militantes do movimento negro, da reprodução da discriminação racial no espaço escolar não só intimou a sanção da lei 10.639/03 como vem exigindo todo um aparato legal e pedagógico necessário para promover a efetiva implementação dessa lei.

Para tanto, foram elaborados importantes documentos, em âmbito nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), entre outros.

Entre os documentos supracitados, destacamos o estabelecido no Art. 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica sobre o currículo escolar quilombola com vistas ao enfrentamento do preconceito, racismo e discriminação no ambiente escolar e, consequentemente, para o atendimento à lei 10.639/03. Nesse sentido, o currículo da educação escolar quilombola deverá:

> I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
>
> II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;
>
> III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;
>
> IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;
>
> V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;
>
> VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:
>
> a. superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das

> comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas. (BRASIL, 2012, p. 13).

Esses princípios constituem-se como parâmetros para a elaboração de panoramas sobre os avanços e os desafios dos estabelecimentos de ensino quilombolas quanto à implementação da lei 10.639/03, ou seja, quanto às ações realizadas e às que precisam ser planejadas para a superação do histórico modelo educacional excludente, a correção de injustiças e a eliminação das discriminações raciais no ambiente escolar brasileiro e, consequentemente, para a valorização do povo negro quilombola nos diversos processos de formação da sociedade brasileira e, especialmente, maranhense.

Jamary dos Pretos: tradicional quilombo maranhense

O quilombo Jamary dos Pretos — localizado na Baixada Ocidental Maranhense, microrregião de Gurupi, na zona rural do município de Turiaçu — está entre as comunidades quilombolas maranhenses atuais que se originaram de quilombos formados no período escravagista em Turiaçu.

A escolha dessa comunidade quilombola deu-se em função de ser composta, em sua grande maioria, por descendentes diretos de escravizados africanos; localizar-se em área rural do município, mantendo um certo afastamento da sede do município; ter sua identidade quilombola consolidada pelo autorreconhecimento de seus moradores e pela titulação emitida pelo Governo do Estado do Maranhão, por meio do Instituto de Terras do Maranhão – ITERMA, em 2003 e, ainda, em razão da ausência, a despeito de estudos já realizados sobre essa localidade, de um inventário linguístico dessa comunidade.

Distante cerca de 465 quilômetros de São Luís, capital do estado do Maranhão, o quilombo Jamary dos Pretos se situa numa área rural afastada, aproximadamente, 43 (quarenta e três) quilômetros da sede de Turiaçu. É encoberto por densa vegetação que circunda os seus limites, ao sul, com as propriedades de Adalto Rabelo e Ribamar Cavalcante, ao norte, com terras devolutas do Estado e com o rio Caxias, a leste, com terras devolutas do Estado, com as terras de São Tiago e com a propriedade de Manoel Rabelo e a oeste, com terras devolutas do Estado e as propriedades de Nazareno, José Alves e Valdemar Rabelo. (PROJETO VIDA DE NEGRO, 1998, p. 97).

Aportes teórico-metodológicos

Quanto ao viés etnoterminológico desta pesquisa, é oportuno enfatizarmos que a Etnoterminologia estuda a variação cultural do signo linguístico engendrada por uma comunidade em razão de seus saberes, valores, modos próprios de viver e de conceber o mundo. Em conformidade com o exposto, Latorre (2011, p. 72) declara que

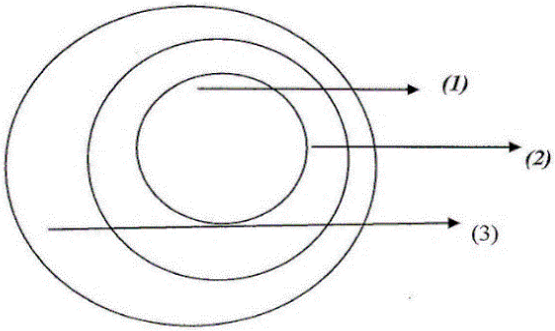
> A Etnoterminologia está intimamente associada ao sentido de etnia e etnicidade/etnismo na formação social e cultural de um grupo, e às interferências históricas e geográficas que subordinam o processo de conceptualização dos seus sujeitos. Suas formas para denominar portam valor documental, fruto do contato com a realidade e visão de mundo, da axiologia que permeia suas relações. Enquanto veículo da herança da cultura popular, amealhada ao longo do tempo, refletem valores, usos, costumes, crenças, hábitos de caráter fundamental, porém abstratos, e modulam a maneira de pensar, sentir e viver de um grupo.

É pertinente explicitarmos, ainda, que a Etnoterminologia é uma disciplina que estuda, particularmente, os discursos etnoliterários, isto é, os discursos "dos sistemas de valores que, por sua vez, determinam pensamentos e comportamentos, de formas de ver o mundo, de maneiras de agir, recomendável ou condenável, no fazer social, [e] definem, assim, uma *axiologia*." (PAIS, 2002, p. 104).

No caso específico desse tipo de discurso, o vocábulo-termo — unidade mínima de significação desse tipo de discurso, por conseguinte, unidade mínima de análise da Etnoterminologia — agrega uma multifuncionalidade de papeis configurada pela convergência de funções de vocábulo e de termo que acumulam. Desse modo, de acordo com Barbosa (2007, p. 440), "as unidades lexicais do universo do discurso etnoliterário têm um estatuto próprio e exclusivo", pois "essas unidades lexicais combinam qualidades das línguas especializadas e da linguagem literária, de modo a preservar valores semânticos, sociais e constituir, por outro lado, documentos do processo histórico da cultura".

A formação da conceptualização *lato sensu* dos vocábulos-termos apresentam a seguinte estrutura:

Figura 1 – Estrutura do conceito lato sensu



conceptus

metaconceptus

metametaconceptus

(1) Noemas universais, biológicos
(2) Noemas ideológicos, culturais
(3) Noemas ideológicos, intencionais

Fonte: Barbosa (2007)

Esses três subconjuntos contêm noemas característicos, assim, 1) o *conceptus stricto sensu* é constituído por noemas universais, biológicos, que garantem a múltipla nomeação e servem à conceptualização da semiótica natural; 2) o *metaconceptus* é composto pelos noemas ideológico-culturais que operam os movimentos de redução/ampliação de traços semânticos de acordo com as *singulares experiências de um grupo étnico-cultural*, logo, esses noemas, a partir de um recorte cultural específico, *(re)constroem*, de forma particular, *o mundo semioticamente construído* por um grupo humano, nas palavras de Barbosa (2001, p. 53), o discurso etnoliterário "enfatiza o metaconceptus, que é o subconjunto dos traços semântico-conceptuais culturais, produzindo simultaneamente uma modificação do recorte cultural, própria de uma reconstrução particular do mundo semioticamente construído."; 3) o *metametaconceptus* é formado por noemas ideológicos-intencionais-culturais que configuram os *embates*. "Neste último, o noema [intenção] é o mais importante, por oposição ao [ideológico] do subconjunto anterior, não tão marcado como o [intencional]." (BARBOSA, 2004, p. 61).

O léxico de Jamary dos Pretos: um legado étnico-cultural na escola

Nas escolas especialmente quilombolas, de Ensino Fundamental e Médio, é possível proceder-se à análise das relações léxico-semânticas e das relações semântico-conceptuais estabelecidas no léxico do quilombo Jamary dos Pretos, em Turiaçu/MA, a fim de, a partir da compreensão da complexa relação desse quilombo com as palavras, compreendermos a singularidade étnica e cultural desse grupo envoltas na sua particular visão de mundo.

Assim, em se tratando das relações semântico-conceptuais, no campo semântico *territorialidade*, por exemplo, o vocábulo-termo terra comprova o processo de seleção, redução e/ou o acréscimo de semas específicos por parte dos quilombolas de Jamary para representar sua visão de mundo.

Quanto à conceptualização desse vocábulo-termo é indispensável ressaltarmos a vitalidade da questão fundiária para as comunidades quilombolas de forma geral. Durante o período escravagista, muitas dessas atuais comunidades quilombolas, como Jamary dos Pretos, formaram-se em decorrência da fuga de negros escravizados que ocuparam terras devolutas. Pós-Lei Áurea, outras comunidades foram se formando e estabelecendo em terras herdadas, doadas, abandonadas, compradas, ou mesmo, devolutas. Consequentemente, a relação entre terra e comunidade quilombola é muito forte.

No caso específico do quilombo Jamary dos Pretos, suas terras motivaram muitas lutas e conflitos, tanto em função de pessoas de fora do quilombo — após terem seus pedidos de asilo aceitos pelos jamarizeiros e de lá se estabelecerem — porem à venda, passado um tempo, as casas e roças que lá haviam conseguido construir, alterando, assim, a relação dos jamarizeiros com a terra e entre si, como, principalmente, em razão das famílias Rabelo e Fonseca, ajudadas pelos Alves e Cavalcante, tentarem se apossar, judicialmente, das terras de Jamary dos Pretos, uma vez que, somente em 2003, foi emitido, pelo Governo do Estado do Maranhão, por meio do ITERMA, o título de comunidade quilombola à Jamary dos Pretos assegurando-lhe o direito às suas terras.

A análise da formação do conceito do vocábulo-termo terra permite-nos identificar, em seu núcleo sêmico conceptual *stricto sensu*, os semas [+solo], [+estrutura], [+ local de habitação]. Também, nos possibilita identificar a adição de semas culturais-ideológicos, formadores do *metaconceptus*, os quais sinalizam, sobretudo, a relação de dependência, de sobrevivência que os quilombolas têm com a terra e a luta que travaram pelo direito à posse dessa terra, como os semas [+alimento], [+vida], [+uso comum], [+trabalho], [+identidade coletiva], [+cultura], [+conflito], [+segurança], [–propriedade].

Para os quilombolas de Jamary, então, "terra significa que de lá que nós tiramos o alimento, da terra... nós precisamo da terra [...] Que sem a terra nós num veve. [...] Aqui, [...] era tudo comum aí. [...] O dono, ninguém sabe quem é o dono da terra, que o dono da terra é Deus e ele nunca dá terra pra ninguém, ele deixou a terra pro povo trabaiá..." (M.S., FIII, M[2]); "significa, assim, como um filho quando num tem mãe. [...] Por causo que quem tem a terra ele tá... ele pode até num ter a mãe dele, mas ele tem a terra pra ele trabalhá." (J. R., FII, F); "Terra é um lugar onde tu pode te firmar teus pés, te segurar e viver com tua família. É um lugar que se tu tiveres vai viver confortável, vai ter uma vida, ter onde plantar, onde colher, ter... tem como tu te identificar com tua... teu... povo. [...] Assim, terra eu, também, uso como cultura, assim, (inint) a cultura que faz a gente também a, querer cuidar, querer preservar nossa terra, [...] lutar por ela." (D.M.S., FI, F); "A terra, pra nós representa... acho que vida, porque ... sem... sem a terra ninguém vive, né? Que nós vivemo é em cima dela... e, ao mehmo tempo a terra é um... um... um ato de conflito. [...] A terra, no caso, pra eles era... pra gente, é trabalhar em cima dela, plantar, colher, fazer os serviço necessário pa sobreviver, sem tá com

2 As siglas referem-se às iniciais dos nomes, às faixas etárias e ao sexo dos informantes.

conflito com... com o... no caso com os irmão, né?" (F. R., FI, F).

E no cenário do embate entre os discursos contra e a favor da conceptualização erigida pelos quilombolas de Jamary, ocasionado por questões políticas, históricas, surgem os semas intencionais, modalizadores, manipulatórios, que configuram a oposição [+propriedade]/[+uso comum], [+conflito]/[+conciliação], formando o *metametaconceptus*.

Na conceptualização da unidade lexical terra, entrevemos a concepção de mundo desses quilombolas quando da percepção das formas de organização social que esse elemento suscita, da ancestralidade e da cidadania que evoca, da memória que aciona no cotidiano dos moradores desse quilombo, da importância de sua posse renovada de geração a geração.

A análise das relações léxico-semânticas estabelecidas, também, entre negro e quilombola instiga-nos a compreender a complexa e particular concepção de mundo desses quilombolas quando da conceptualização desses vocábulos-termos, pois, além de nos remeter à ancestralidade desse grupo, apresenta-nos um legado da herança cultural desse grupo que se revela na visão estereotipada que constitui o cerne da conceptualização de negro e no apagamento dessa visão quando da conceptualização da unidade lexical quilombola, a qual ressalta os enobrecedores aspectos de resistência e de luta, negação à submissão de quaisquer naturezas, consciência de direitos, entre outros.

Consideramos, assim, que o vocábulo-termo negro, também denominado preto, contém o vocábulo-termo quilombola, ou seja, é hiperônimo de quilombola, uma vez que reúne traços semânticos mais gerais que este. Segundo os quilombolas de Jamary, o negro "vem duma raça. [...] Antes de... do branco já existia também, o negro. [...] É mais forte e firme [que as outras raças]" (J. R., FII, F); "Os preto mehmo, eles num tem terra, mehmo, mas, então, quer dizer que os preto ficaro com as posse daqui..." (M.S., FIII, M); "Somos [os negros] um povo que viemos de... da África pra cá, fomos trazidos, eh... trazidos escravizados." (D. M. S., FI, F); "A vida do negro, pra mim, pra meu pensamento, a vida... a vida do negro é porque, a vida dele é trabalhar, eh... de roça, porque ele não tem, mehmo, muita sabedoria, né, hoje, já tá... os negro... já tem muitos negro sabido, mas, quando eu me entendi, os negro era mehmo negro, analfabeto, e a vida era só trabalhar de roça, não tinha otra profissão. [...] Agora, já tem uns [negros] que já querem ser grande, né, já... porque já sabe mais um pouquinho, já não é mais como era, e já querem se... se... se... como é que diz, se ter, assim, que seja grande, né, como os branco, porque os branco são sabido, eles sabe de tudo." (M. T. M, FIII, F).

Quilombola, por sua vez, "é ter, é ter força de lutar, é ter garra, força de vontade, lutar pelo ideal, não só seu, mas da sua comunidade, não só pra você, mas pro seu povo, pela sua comunidade, é... é isso." (D.M.S., FI, F); "ser um quilombola é ser... como é... é valorizar a sua... sua raça, sua cor, a sua inteligência." (R. M. S., FII, F).

A relação de hiperonímia/hiponímia existente entre negro/preto e quilombola é deflagrada, então, pela constação de que o hipônimo quilombola congrega muitos semas atribuídos, em Jamary, a negro/preto, uma vez que, desde sua origem escravagista, quilombola, no Brasil, tem a ver, sobretudo, com negro: "Eu sou quilombola [...], quilombola é aonde tem negro, é ser negro." (J. R., FII, F). Ao mesmo tempo, o conceito de quilombola construído, em Jamary, apresenta traços semânticos específicos: *alguém que luta, coletivamente, pelos ideais de sua comunidade*; *que valoriza sua raça, sua inteligência*.

Podemos perceber que o processo de conceptualização do vocábulo-termo quilombola, realizado por esse grupo, reflete as bases das atuais políticas públicas brasileiras para os quilombolas, as quais estabelecem, como condição primeira para o recebimento de benefícios, que esses grupos, assim, se reconheçam: "através dessa denominação *quilombo* a gente pode ir e reivindicar os nossos direito mais na frente." (R. M. S., FII, F).

Sintetizando os traços semânticos atribuídos, acrescidos e/ou suprimidos pelos quilombolas de Jamary dos Pretos, temos negro = [+raça], [+escravizado], [+africano], [+forte], [+analfabeto], [+trabalho na lavoura] e quilombola = [+raça], [+autoreconhecimento],

[-escravizado], [-analfabeto], [+luta coletivamente pelos ideais do grupo], [+ organização social].

A análise léxico-semântica do léxico de Jamary dos Pretos permitiu-nos, ainda, identificar casos de *relação de oposição transitiva* ou *relação de sobrejeção* (BARBOSA, 2003, p. 81), em que a dois ou mais conceitos — com pelo menos um traço semântico comum, isto é, que possuem intersecção semântica — corresponde, apenas, uma denominação, ou seja, identificamos casos de polissemia dentro do universo linguístico-cultural de Jamary, como o que ocorre com mandioca, por exemplo.

Para os quilombolas de Jamary dos Pretos, mandioca é o produto maior desde os primórdios até hoje, alimento principal, o primeiro pão desde o nascimento até a morte, o pão da vida, o comestível, o pão de cada dia do quilombo, rei do trabalho, ramo de vida, fonte de vida, vida, matéria principal da sobrevivência de Jamary dos Pretos, tão importante quanto a água, produto do qual depende o futuro da roça, do trabalho, das pessoas, é superior. Apodrece no chão, não se soca e nem requisita os procedimentos que o arroz exige, tem muita importância, pois sem a mandioca não tem roça, pode se ficar sem tudo, mas, sem ela se passa mal. Não estraga, serve para fazer a farinha branca ou seca, farinha de puba ou amarela, tapioca, bolo, usa-se como ração para aos animais, é, sobretudo, com ela que se faz a *roça de ligeiro*[3], é utilizada para consumo próprio e outras pessoas, é compartilhada até o fim da vida, em Jamary dos Pretos, é o que faz esse quilombo sobreviver, é vendida para que se possa comprar outras coisas de que os quilombolas necessitam, é do que as pessoas vivem em Jamary dos Pretos, por isso, nesse quilombo, nunca se fica sem ela.

Com base, sobretudo, nessa conceptualização étnico-cultural particular de mandioca realizada pelos quilombolas de Jamary, constitutiva do *metaconceptus*, bem como, nos semas universais constitutivos do *conceptus* e dos semas intencionais, manipulatórios, constitutivos do *metametaconceptus*, conseguimos delinear a relação de oposição transitiva que ocorre entre a denominação mandioca e os vários conceitos que ela comporta nesse quilombo.

Assim, o *conceptus* de mandioca — raiz usada para a produção de farinha — constitui o marco da intersecção semântica, pois a partir dele são erigidos, pelos quilombolas de Jamary dos Pretos, traços semânticos étnico-culturais específicos, que compõem o *metaconceptus*, como "pão da vida" (M.S., FIII, M), "rei do trabalho" (D.R., FIII, M), "futuro da roça" (D.R., FIII, M), "vida" (D.R. FI, M), "matéria principal da sobrevivência do nosso povoado" (R. M. S., FII, F). Nesse caso, percebemos que há, ainda que tênue, uma intersecção semântica entre o *conceptus*, o *metaconceptus*, e o *metametaconceptus* — pão dos pobres — já que o *conceptus* fica, praticamente, subtendido, quando da análise do *metaconceptus* e o *metametaconceptus* existe virtualmente.

O contraponto entre os semas do *metaconceptus* e do *metametaconceptus* do vocábulo-termo mandioca é essencial para ressaltarmos a primazia desse elemento para a vitalidade do quilombo Jamary ante a elementária conotação que possui para os não quilombolas.

Conclusão

Concebendo a língua como uma atividade sociocultural marcadamente heterogênea — dada a diversidade de contextos culturais, étnicos, sociais, históricos, geográficos, vivenciados pelos seus usuários — consideramos a etnicidade específica dos quilombolas de Jamary dos Pretos fator preponderante para balizar a coleta e a análise dos dados desta pesquisa, pois, uma vez que o cerne deste trabalho é constituído pelas particularidades denominativas e, especialmente, as conceptuais que emergem das experiências de mundo desses quilombolas, é a etnicidade desse grupo que imprime nessas particularidades linguísticas as percepções singulares do mundo e, mais especificamente, do universo quilombola.

3 Plantio, em geral, de mandioca, feito para uma colheita em um tempo mais curto do que o da roça de tempo, ou seja, da roça que requer um tempo maior para que a colheita seja realizada.

A relevância desta pesquisa para o cumprimento da lei 10.639/03 nas escolas, sobretudo, quilombolas, é ratificada pela documentação etnoterminológica que oferece sobre as particularidades do léxico do quilombo Jamary dos Pretos, a qual constitui fonte essencial de pesquisa sobre a história, as singularidades étnico-culturais e a visão de mundo desse quilombo, bem como, pelo fato de possibilitar a ampliação das relações interculturais entre Jamary dos Pretos e outros grupos étnicos brasileiros/maranhenses com características similares ou diferentes às desse quilombo.

Este estudo, também, poderá fomentar mudanças nas já existentes políticas públicas de ensino de língua portuguesa voltadas para comunidades quilombolas brasileiras/maranhenses ao fornecer informações sobre particularidades da realidade histórica, étnica, linguística e cultural desses grupos e ao trazer à tona as imbricações existentes entre o léxico e axiologia dessas comunidades, **colaborando para a atestação da heterogeneidade de raiz étnico-cultural no léxico do Português Brasileiro e** viabilizando a ampliação da compreensão, isenta de preconceitos, da formação sócio-histórica e pluriétnica da realidade linguística brasileira/maranhense, o que exige respeito às particularidades linguístico-culturais desses grupos pelo Estado.

Referências

BARBOSA, M. A. Diversidade étnica: a multiconceptualização do 'mundo'. XLVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE LINGUÍSTICA. 61ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Sociedade Brasileira de Professores de Linguística. *Anais...* Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 12 a 17 de julho de 2009. p. 17-24.

_____. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de atuação. *In*: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 433-445.

_____. Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico. *In*: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n. 1, 2004, p. 55-86.

_____. A construção do conceito nos discursos técnicos-tientíficos, nos discursos literários e nos discursos sociais não-literários. *In*: *Revista Brasileira de Linguística*. São Paulo, Editora Plêiade, 2001, v. 11. n° 1. p. 27-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional n° 39, de 19 de dezembro de 2002. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Ministério de Educação. 2012.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Brasília: Ministério de Educação. 2003.

GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*, São Paulo: Contexto, 2008.

LATORRE, V. R. D. *Uma abordagem etnoterminológica de Grande Sertão*: Veredas. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

O'Dwyer, E. C.; CARVALHO, J. P. F. de. Jamary dos Pretos, município de Turiaçu (MA) In: *Quilombos*: identidade étnica e territorialidade / O'Dwyer, Eliane Cantarino. (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 173-212.

PAIS. C. T. Conceptualização, Interdiscursividade, Arquitexto, Arquidiscurso. *In*: *Revista Philologus*. Ano 8, n° 23, Rio de Janeiro; CIFEFIL, 2002. pp. 101-111.

POTTIER, B. Le domaine de l'ethnolinguistique. In: *Langages*. vol. 5. n° 18. Paris: Larousse. 1970. pp. 3-11.

_____. *Le Language*. Paris: Retz, 1973.

PROJETO VIDA DE NEGRO. *Jamary dos Pretos*: terra de mocambeiros. Coleção Negro Cosme, v. II. São Luís: SMDH/CCN-MA/PVN, 1998.

A LINGUAGEM DO REGGAE MARANHENSE NA CONSTITUIÇÃO DO PATRIMÔNIO GALEGO-PORTUGUÊS

Georgiana Márcia Oliveira Santos[1]

Resumo: O presente trabalho — recorte da nossa dissertação de Mestrado em Linguística/UFC — descreve e analisa, sob uma perspectiva socioterminológica, o léxico do *reggae* enquanto gênero musical, movimento artístico-cultural e atividade socioeconômica maranhense. Por registrar as especificidades do léxico de um grupo com a importância sociocultural que o *reggae* representa para o Maranhão e por ter resultado na elaboração de um glossário socioterminológico do *reggae* ludovicense, com vistas a contribuir para a visibilidade, valorização e preservação dessa variedade regional maranhense, este trabalho está entre as obras do acervo maranhense de estudos lexicais de natureza dialetológica que embasam a análise do Projeto Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português, realizado em regime de colaboração entre a Universidade de Santiago de Compostela e a Universidade Federal do Maranhão. Para a produção desse trabalho, analisamos um *corpus* de língua falada, constituído de 22 (vinte e duas) entrevistas, ao todo, realizadas com pessoas pertencentes a segmentos que compõem a estrutura do *reggae*, atualmente, na capital maranhense: apresentadores de programas de rádio e de TV, cantores, colecionadores, dançarinos, empresários, investidores, radioleiros, *DJs*, produtores musicais, promotores de festas e de eventos. O glossário socioterminológico do *reggae* ludovicense completo é composto por 115 unidades terminológicas distribuídas, em ordem alfabética, nos seguintes campos conceituais: música, tratamento, equipamento, processo e/ou ação, dança, vestuário, penteado, espaço, evento, alucinógeno. Dessa forma, este estudo colabora para a concretização de um dos principais objetivos do Projeto Tesouro — integrar, em uma única base de dados, materiais lexicográficos do universo galego-português, procedentes de diferentes fontes — contribuindo, assim, com os dados fornecidos sobre as particularidades lexicais do universo do *reggae* maranhense, tanto para a ampliação da base informatizada do Tesouro quanto para uma visibilidade de maior alcance dessa variedade maranhense, o que poderá desencadear, entre outros, estudos valiosos feitos a partir da comparação lexical entre diversas áreas.

Palavras-chave: Glossário. Projeto Tesouro Galego-Português. *Reggae*.

Introdução

Em toda e qualquer área em que se dá a interação humana, seja ela científica, tecnológica ou cultural, é latente a necessidade que homens e mulheres têm de (re)nomear conceitos e/ou de (re)conceptualizar denominações, dadas as novas e renovadas situações de intercâmbio que vivenciam em razão de diferentes propósitos comunicativos, perfis de interlocutores, condições de tempo e espaço.

Esse ininterrupto processo de (re)nomeação e/ou de (re)conceptualização (re)delineia constantemente o léxico de uma língua, sistema em constante expansão — que pode ter um uso comum, geral, ou adquirir usos muito específicos — caracterizado por um fluxo permanente de formação e de renovação de suas partes constitutivas, consequência das diversificadas experiências científicas, tecnológicas ou culturais que o ser humano vai construindo no mundo.

A dinâmica (re)constituição do léxico de uma língua em uso especializado, por exemplo,

1 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA e professora pesquisadora do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão/ALiMA. Email: gsantos_23@yahoo.com.br

pode ser observada, em São Luís – MA, no ambiente discursivo do *reggae* — gênero musical jamaicano que conquistou, no Maranhão, espaço notável entre as manifestações artístico-culturais mais tradicionais, bem como entre as atividades socioeconômicas mais vitais do Estado.

Nesse contexto, insere-se o presente trabalho que tem como objetivo principal apresentar a terminologia do *reggae* em São Luís/MA, bem como alguns dos fatores que condicionam a ocorrência de variação nessa terminologia, a partir da análise do glossário socioterminológico do *reggae* ludovicense[2] e, consequentemente, fornecer subsídios para a ampliação da base informatizada do Projeto Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português.

A terminologia do *reggae* ludovicense

As pesquisas que, inicialmente, realizamos como integrante da equipe de pesquisadores do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão - ALiMA, desde 2000, depois como aluna do Mestrado em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC (2007-2009), bem como as experiências que adquirimos como membro da Comissão Integrada do *Reggae* – CIR, desde 2006, permitiram-nos perceber que a importância do *reggae* como gênero musical, movimento social, manifestação artístico-cultural e como atividade socioeconômica, no Maranhão, se confirma, ainda, pela linguagem gerada pelos regueiros ludovicenses em razão das relações que mantêm.

Nesse sentido, importa-nos enfatizar que, ao longo desses anos de investigação sobre as especificidades linguísticas do *reggae* em São Luís, percebemos que a multiplicidade de papéis, atividades e envolvimentos que o *reggae* promoveu/promove em diferentes momentos e espaços, em São Luís, poderiam ser responsáveis pelo desenvolvimento de especificidades linguísticas que constituíram a terminologia do *reggae* ludovicense, uma vez que essas especificidades linguísticas foram adquirindo determinadas características temáticas, propósitos pragmáticos e condições específicas de uso para atender às necessidades sociointeracionais dos regueiros na capital maranhense.

> O movimento foi crescendo, diálogos, eh..., gírias, eh..., buscamos colegas com colegas, e..., vamos ver..., entrosamento de regueiros com regueiros, troca... trocando idéias, aí foi surgindo esse... esse linguajar (...), sem dúvida nenhuma, isso foi do próprio movimento *reggae*, no dia-a-dia, no bate-papo com a galera, com o regueiro, com o radialista, com o dançarino, com o proprietário de radiola, com o proprietário de clube. (B. M. O./ dan./ 1f).[3]

Essa terminologia possibilita-nos constatar que, de fato, a dinâmica da língua, em uso especializado, manifesta-se especialmente no plano do léxico e é explicitada, sobretudo, pelo fenômeno da variação linguística. No caso da terminologia do *reggae* ludovicense, essa

2 O glossário socioterminológico do *reggae* ludovicense foi elaborado por ocasião da realização da nossa dissertação, intitulada *A terminologia do reggae ludovicense: uma abordagem socioterminológica* (Santos 2009). Esse glossário é composto por 115 unidades terminológicas distribuídas, em ordem alfabética, nos seguintes campos conceituais: música, tratamento, equipamento, processo e/ou ação, dança vestuário, penteado, espaço, evento, alucinógeno. Para tanto, à luz dos estudos da Socioterminologia, analisamos um *corpus* de língua falada, constituído de 22 (vinte e duas) entrevistas realizadas com pessoas pertencentes a segmentos que compõem a estrutura do *reggae*, atualmente, na capital maranhense, a saber: apresentadores de programas de rádio e de TV, cantores, colecionadores, dançarinos, empresários, investidores, radioleiros, *DJs*, produtores musicais, promotores de festas e de eventos.

3 Com o objetivo de favorecer a identificação e a análise dos fatores que condicionam a variação na terminologia do *reggae* em São Luís usamos, nos trechos retirados das entrevistas que fizemos, as iniciais do nome do informante, seguidas de siglas ou abreviaturas que indicam a função do informante no *reggae* e por último a fase do *reggae* a qual ele pertence.

dinâmica é constatada pela expressiva quantidade de variantes denominativas e conceituais que compõem essa terminologia na tentativa de recobrir tudo aquilo que emerge das diversificadas situações de interação vivenciadas pelos regueiros ludovicenses.

A variação na terminologia do reggae ludovicense

Sabemos que, na realidade, são muitos, diversificados e, por vezes, complexos, os fatores que podem condicionar a ocorrência tanto de variantes denominativas quanto de variantes conceituais em uma dada terminologia. Para Faulstich (1995, p. 285), por exemplo, um estudo de variantes terminológicas precisa levar "em conta os contextos social, situacional, espacial e lingüístico em que os termos circulam."

Trabalhamos, nesse sentido, com a hipótese principal de que as variantes denominativas e/ou conceituais ocorrentes na terminologia do *reggae* em São Luís devem-se, sobretudo, ao *fator temporal*, uma vez que visualizamos, até o momento, duas distintas fases do *reggae* ludovicense: uma *fase*, que denominamos *inicial* ou *primeira fase*, referente, aproximadamente, à segunda metade da década de 1970, à década de 1980 e a meados da década de 1990 do século XX, fortemente marcada pela influência do gênero musical *reggae* produzido, principalmente, na Jamaica e em Londres; e outra fase, que denominamos atual ou segunda fase, correspondente ao final da última década do século XX e à primeira do século XXI – 1990/2000, caracterizada pela acentuação das produções maranhenses eletrônicas de *reggae*, chamadas, popularmente, de *reggaes* eletrônicos e pela revelação de cantores-solo maranhenses.

Dessa forma, faz-se necessário esclarecermos, nesse momento, que as variantes concorrentes são

> aquelas que podem concorrer entre si, ou que podem concorrer para a mudança [...]. As concorrentes são variantes formais. A variante formal é uma forma lingüística ou forma exclusiva de registro que corresponde a uma das alternativas de denominação para um mesmo referente, podendo concorrer num contexto determinado. Classificam-se em variantes terminológicas lingüísticas e variantes terminológicas de registro. (FAULSTICH, 1999, p. 97).

É oportuno aclararmos, também, que Faulstich (1997, p. 01) atribui, em uma outra proposta, uma classificação específica às variantes concorrentes ou formais, subdividindo-as em variantes linguísticas — em que o fenômeno propriamente linguístico determina o processo de variação — e variantes de registro — em que fatores decorrentes do ambiente de ocorrência ocasionam a variação no plano horizontal, no plano vertical e no plano temporal em que se dão os usos linguísticos. Entre as variantes de registro, importa ressaltarmos que a

> Variante terminológica temporal, [é] aquela que se configura como preferida no processo de variação e de mudança, em que duas formas (X e Y) concorrem durante um tempo, até que uma se fixe como forma preferida. Por exemplo, o termo já em desuso, da área de biologia, macrogameta, que foi substituído por gameta masculino, assim como microgameta que cedeu lugar para gameta feminino. (FAULSTICH, 1997, p. 04). (grifos originais).

Tomando por base o anteriormente exposto, constatamos, quando da realização das entrevistas, que várias ocorrências de uso da terminologia do *reggae* ludovicense confirmam a nossa hipótese principal, isto é, a ocorrência de variantes denominativas e conceituais na terminologia do *reggae* ludovicense está condicionada à questão temporal, ou seja, decorrem principalmente da interferência de fatores cronológicos.

Assim, comparando os usos da terminologia em questão nos dois grupos controlados — a) 18-35 anos – 2ª fase do *reggae* – 2f (1990/2000) e b) 40-70 anos – 1ª fase do *reggae* – 1f (1970/1980/1990) — constatamos que, de fato, variantes terminológicas emergiram das influências do fator temporal: "A gente chama pedra, hoje, também de torpedo." (J. B. C. J./ *DJ*/ 2f); "Aí, antigamente tinha (inint.) eh..., tijolo, essas coisa, vou tocar uma tijolada. Aqui, até botaram o apelido de Carlinhos, Tijolada, porque ele gostava muito de falar isso, mas a pedra mesmo foi que consagrou (...) pedra de responsa." (B. A./ col./ 1f).

Os exemplos acima citados, entre tantos outros ocorridos, evidenciam que, ao longo dos anos, muitas variantes terminológicas do *reggae* ludovicense surgiram em função da necessidade de (re)nomear conceitos e/ou (re)conceitualizar denominações que emergiram das situações de interação instauradas pelas fases que constituem o *reggae* em São Luís. Situações essas que envolvem novos e antigos papéis, atividades e funções, desempenhados por novos e antigos usuários dessa terminologia.

De forma geral, podemos dizer que a maioria dos trechos retirados das falas dos entrevistados atesta que as variantes regueiras identificadas decorrem, sobremaneira, de fatores temporais, ou seja, atesta que pelo menos duas variantes do *reggae*, em São Luís, concorrem por um tempo — como acontece no momento, por exemplo, com *pedra* e *torpedo* — até que uma se fixe como unidade terminológica — como aconteceu, por exemplo, com pedra e tijolo.

O que acontece, como pudemos perceber, é que os conceitos que emergem, com o tempo, tanto das novas experiências quanto das experiências em algum aspecto renovadas no/pelo *reggae* em São Luís, precisam ir sendo, inevitável e necessariamente, (re)nomeados.

Ainda tomando por base o fator temporal, investigamos, nesta pesquisa, a ocorrência de variantes conceituais na terminologia do *reggae* ludovicense. Por falta de orientações metodológicas especificamente desenvolvidas, no âmbito da Socioterminologia, para o tratamento das variantes de natureza conceitual, usamos, por extensão e ocasionalmente, algumas orientações fornecidas por Fausltich (1995, 1997, 1999) — explicitamente restritas à sistematização das variantes denominativas — também para as variantes conceituais identificadas na terminologia do *reggae* ludovicense, oriundas dos processos de polissemia e de homonímia.

Assim sendo, entre os casos de polissemia — processo que ocorre quando uma unidade de um dado campo conceitual possui vários significados, ou melhor, quando há uma relação cognitiva e semântica entre os possíveis significados de uma unidade terminológica, relação essa derivada, portanto, da presença de um conteúdo sêmico ou arquissêmico comum — encontrados na terminologia do *reggae* ludovicense, destacamos:

- *roots adj./s.m.*

1. *Reggae* produzido, sobretudo, na Jamaica e em Londres, nas décadas de 60 e 70 do século XX, com banda e instrumentos à vera, cujas letras, em geral, abordam temas de relevância social, religião. [*o que que faz a música <roots>?, o que que.. o que que realmente identifica a música como <roots>? A letra da música, o que ela fala. O <roots> fala da religião, da situação socioeconômica do país, do povo (...) esse é o <roots>, não é a velocidade da música, é a... o conteúdo da letra*] (J. R. L./ can.; comp.; PM/ 2f); [*as festas de <roots> reggae, só toca música... só <roots> mesmo, só reggae de banda mesmo, reggae, assim, de banda, assim, que eu falo é, assim, ó, reggae com equipamento mesmo, sem ser... sem ser o reggae eletrônico*] (B. M. O./ dan./ 1f) 2. *Reggae* antigo produzido, sobretudo, na Jamaica, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, que marcou a primeira fase do *reggae* em São Luís. [*um reggae muito antigo a gente também identifica como <roots>*] (J. E. S/ dan./ 1f); [*o pessoal utiliza*

sempre o termo <roots> como se tratando a música produzida na... na Jamaica] (C. H. S. F. L./ des.; i.; PM/ 2f) 3. *Reggae*, em geral, de cadência lenta, no qual o som do contrabaixo se sobressai, ideal para dançar, em geral, a dois. [*uma música mais <roots> pra dançar agarrado, agarradinho (...) é uma música que é pra dançar a dois, apesar de que, não só de dançar a dois, mais uma coisa mais romântica, mais leve, mais suave, mais cadenciado (...) uma cadência mais leve*] (J. M. F. L./ *DJ*; i./ 2f); [*o <roots> é um estilo que... que a maioria das pessoas confunde, <roots> com outro estilo, porque, o que que eles entendem por <roots>? Eles entendem por <roots>, a música lenta, né, quando a música é lenta, pra eles, eh..., pra maioria do povo, é <roots>]* (J. R. L./ can.; comp.; PM/ 2f) 4. *Reggae* de estilo oposto ao do *robozinho*. [*se ele é muito agitado, é a pegada robô, se ele é lento, é romântico, é a pegada < roots> (...) é o estilo do reggae, se ele é <roots> ou se ele é robô*] (D. R. R. B./ dan./ 2f) 5. *Reggae* produzido no exterior, eletronicamente ou com banda e instrumentos à vera, que se opõe ao *reggae* produzido eletronicamente no Maranhão. [é uma música que nós chamamos de melô do amor, é um reggae produzido lá /na Europa/, que eles que chamam de eletrônico, aceitam como reggae <roots>, e pra eles, não é eletrônico, mas é um reggae que é eletrônico, produzido, praticamente, da mesma forma como o nosso reggae (...) eles aceitam esse reggae como o reggae <roots>, mas *não querem aceitar o nosso reggae <roots>, com a mesma pegada, como um reggae <roots> (...) eles aceitam porque não é um maranhense que canta*] (J. M. F. L./ *DJ*; i./ 2f).

Ver: robozinho
Var. T. (2f): retro
Var. Coc.: *reggae* de raiz, recordação, das antigas, *reggae in culture*, *reggae* velho, clássico, do vinil, da bolachinha, do fundo do baú, que marcou época, do arquivo, do arquivo secreto, do passado, raridade, barba branca, pra dançar agarradinho (3.), *reggae* de marcação (3.), pedra manhosa (3.) (SANTOS, 2009, p. 101-102).

No caso acima, constatamos que o fator tempo foi decisivo para a multiplicidade de significados atribuídos à unidade terminológica *roots* os quais sinalizam, entre outros, as mudanças que definiram as duas fases que constituem o *reggae* em São Luís, até o momento: a fase inicial (1970/1980/1990) e a fase atual (1990/2000). Mais especificamente, podemos dizer que a expressiva quantidade de significados, com traços conceituais comuns, atribuídos a *roots* marca a fase inicial do *reggae* em São Luís, já que evidencia a importância e a influência do *reggae* sobretudo jamaicano nessa fase e, consequentemente, a diferencia da fase atual.

Também identificamos, na terminologia do *reggae* ludovicense, a ocorrência de casos de homonímia — ausência de qualquer conteúdo sêmico ou arquissêmico entre duas ou mais unidades terminológicas, as quais, consequentemente, pertencem a campos conceituais diferentes — a exemplo de *pedra*, nos campos conceituais *música* e *tratamento*.

- *pedra s.f.*

Reggae de destaque, de sucesso, que teve boa aceitação, bonito, impactante. [*uma <pedra> é aquele reggae que, eu como DJ e como investidor, desde aquele... daquele primeiro momento que eu escutei, eu sei que vai ser sucesso, quando toca no salão é sucesso, todo mundo gosta, todo mundo dança (...) é um reggae bonito, uma aceitação muito grande*] (J. M. F. L./ *DJ*; i./ 2f)
Var. T. (1f): banda, chicotada, chinelada, pedrada, murro, tijolo, tijolada cacetada
Var. T. (2f): panca, potência, torpedo
Var. Coc.: choque, paulada, pauleira, lapada, pancada, pancadão, varada, pedra preciosa,

pedra massa, pedra de responsa, pedra considerada, *hit*, clássico. (Santos 2009: 98).

➢ *pedra adj.*

1. Mulher bonita, interessante, atraente. [*há outros empregos (...) de <pedra>, que, isso aí, é muito, assim, no cotidiano mesmo, as pessoas, eh..., por exemplo, olham uma mulher bonita, 'ah, aquela menina, ali, é uma <pedra>'*] (C. H. S. F. L./ des.; i.; PM/ 2f) 2. Coisa boa. *['Rapaz, essa roupa... (...) esse tênis é < pedra >, gostei, gostei', entendeu (...) pra coisas boas... boas, de modo geral*] (C. H. S. F. L./ des.; i.; PM/ 2f) Var. Coc.: disco (1.), gata massa (1.), pancada (1.) (SANTOS, 2009, p. 110-111).

Pedra é uma unidade terminológica central, porque vital, na terminologia do *reggae* em São Luís, assim sendo, é compreensível que, inicialmente usada apenas para designar um *reggae* muito bom, com o tempo, tenha sido usada, também, para (re)conceitualizar outros elementos importantes nesse universo como, por exemplo, a *mulher*.

Nesta pesquisa, trabalhamos, ainda, com a hipótese de que a ocorrência/uso de variantes denominativas na terminologia regueira ludovicense está relacionada a *questões de discurso*, mais especificamente, ao *continuum de monitoração estilística*[4] decorrente da maior/ menor pressão comunicativa exercida pelas relações, papéis e atividades desempenhados pelos regueiros nos ambientes e situações de interação que vivenciam.

A monitoração estilística divide os usuários da terminologia regueira em dois grupos: um que, acreditamos, por estar, sobretudo em atividade, mais exposto publicamente, em razão de ocupar espaços de destaque nos meios de comunicação (rádio, TV, radiola), monitora mais seu uso, restringindo, assim, em quantidade e variedade, o uso de variantes — nesse grupo estão, em tese, os *DJs*, os apresentadores de programas de televisão e de rádio[2]; e outro que, por não ter a responsabilidade de estar à frente do público regueiro e de servir-lhe de referência, sobretudo em atividade, usa a terminologia regueira de forma semimonitorada ou não-monitorada e, portanto, mais espontânea, fazendo uso, consequentemente, não só de um número maior e mais diversificado de variantes, como, principalmente, de variantes estigmatizadas — nesse grupo estão, em tese, os demais segmentos regueiros selecionados: cantores[6], colecionadores, dançarinos, empresários, investidores, radioleiros, produtores musicais, promotores de festas e de eventos.

Nesse sentido, é necessário esclarecermos que

> Variante terminológica de discurso, [é] a que decorre da sintonia que se estabelece entre elaborador e usuários de textos mais formais ou menos formais, como parotidite epidêmica que é um termo específico do discurso científico, da área de medicina; junta de descarga, termo próprio do discurso técnico, da área de mecânica de automóveis; planta de proveta, termo próprio do discurso de vulgarização científica, da área de melhoramento genético de plantas. Esse tipo de variante ocorre no plano vertical do discurso de especialidade (FAULSTICH, 1997, p. 03-04). (grifos originais).

4 O *continuum de monitoração estilística* revela os estilos *monitorado*, *semimonitorado* e *não-monitorado* que estão condicionados, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 69): a) à acomodação do falante a seu interlocutor; b) ao apoio contextual na produção de enunciados; c) à complexidade cognitiva envolvida na produção linguística; d) à familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida. Essas condições, de acordo com a autora, municiam o falante com recursos em diferentes graus, propiciando a adoção de um ou de outro estilo de monitoração.

5 Os segmentos do universo regueiro de São Luís que mais monitoram sua fala serão sinalizados com um sublinhado embaixo de suas abreviaturas ou siglas.

6 Como os cantores, quando estão expostos publicamente, em geral, apenas cantam, foram incluídos no grupo que semimonitora ou não-monitora o uso da terminologia regueira ludovicense.

É importante elucidarmos, ainda, que consideramos indispensáveis as contribuições de Bortoni-Ricardo (2005), sobre o *continuum de monitoração estilística*, para a análise da interferência do aumento/diminuição da pressão comunicativa na inibição, motivação ou permissão da ocorrência de certas variantes denominativas da terminologia do *reggae* ludovicense.

Dessa maneira, destacamos que a variante terminológica *boqueiro*[7], mais do que qualquer outra ocorrência, nos permite confirmar nossa segunda hipótese, ou seja, que a ocorrência/uso de variantes denominativas na terminologia regueira ludovicense está, entre outros, relacionada a *questões de discurso*, mais especificamente, ao *continuum de monitoração estilística* decorrente da maior/menor pressão comunicativa exercida pelas relações, papéis e atividades desempenhados pelos regueiros nos ambientes e situações de interação que vivenciam.

Assim, atestamos que, em geral, os entrevistados pertencentes aos segmentos regueiros cujas atividades revelam a adoção do estilo semimonitorado ou do não-monitorado, por usarem, geralmente, a terminologia do *reggae* ludovicense de forma mais espontânea, usam preferencialmente a popular e estigmatizada variante *boqueiro* para se referir a um *investidor*:

> E vem o item, princi... principal, que é um dos principais, também, o *boqueiro*, é o *boqueiro* que, em outra linguagem, *boqueiro é* o *boqueiro* que vende drogas, né, mas, aqui no *reggae*, também, tem o *boqueiro*, o *boqueiro* de *reggae* (...) o *boqueiro* é o cara..., é o seguinte, é o cara que fica carimbando músicas pra vender] (C. A. B. M./ can.; comp./ 2f).

Podemos afirmar que, notoriamente, esse entrevistado — um cantor em permanente contato com as pessoas que desempenham as funções de um *boqueiro*, já que essas pessoas são, atualmente, as principais responsáveis pela divulgação e pela venda das músicas que ele canta — vivencia, no diálogo do dia-a-dia com *boqueiros*, condições de uso típicas dos ESNM; razão por que usou, apenas e tão somente, a estigmatizada variante *boqueiro*. Vale lembrar que entre essas condições estão a acomodação do falante ao interlocutor, um grau mínimo de complexidade cognitiva envolvida na produção linguística, grande familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida.

Um outro entrevistado, entretanto, ao iniciar sua fala sobre as atividades desempenhadas por um *investidor* no *reggae*, refere-se a essa pessoa, primeiro, como *boqueiro*; depois, na tentativa de acomodar-se a seu interlocutor naquele momento (uma pesquisadora desconhecida), estando envolvido numa atividade que requer um elevado grau de complexidade cognitiva na produção linguística (entrevista gravada em áudio), retoma sua fala e usa a partir de então a unidade terminológica *investidor*: "os *boqueiros* que..., ou *investidores* do *reggae*, né, porque é um termo mais... um termo... um termo mais aceito, os *investidores* de *reggae*" (D. R. R. B./ dan./ 2f).

Percebemos, assim, que os informantes mais expostos publicamente, sobretudo no exercício de suas atividades — *DJs*, apresentadores de programas de rádio e de TV — ou, na situação em questão, os que são investidores, geralmente evitam o uso da variante *boqueiro*:

> Já recebeu um outro nome, *boqueiro*, mas a gente..., né, a gente já acabou com essa terminologia, e hoje ficou *investidor*, eu acho que, todo mundo... todo mundo gostou também. (J. M. F. L./ *DJ*; i./ 2f).
>
> Eh... esse nome, investidor, na verdade, apesar de tá sendo utilizado, no momento, acredito não ser o nome mais adequado pra expressar, eh..., as atividades que são desenvolvidas por nós, mas foi uma forma de maquiar, eh... de... de disfarçar um

7 *Boqueiro* é uma variante terminológica de *investidor* — negociante que paga pela produção, geralmente exclusiva, de um *reggae* e, lucra com a revenda dessa música a outras pessoas, em geral, após colocar vinhetas.

> pouco, uma... um... um... uma expressão, que seria pior ainda, e que era pejorativa, (...) que era (inint.) a expressão de boqueiro. (C. H. S. F. L/ des; i; PM. 2f).

Pelo exposto, depreendemos que, de forma geral, os regueiros que estão mais expostos publicamente, sobretudo no exercício de suas atividades, ou seja, que exercem posições de liderança e de referência e que estão à frente da mídia do *reggae* ludovicense, não usam ou evitam usar certas variantes em determinados contextos de uso; empregando, sempre que submetidos às condições de uso do estilo monitorado, as unidades e/ou variantes terminológicas que não são estereotipadas.

Em contraposição, constatamos que os entrevistados cujos papéis e atividades exigem pouca ou nenhuma exposição pública, usam a terminologia regueira de forma semimonitorada ou não-monitorada e, portanto, mais espontânea. Tais informantes, consequentemente, fazem uso de um número maior e mais diversificado de variantes, inclusive e principalmente, de variantes estigmatizadas.

Conclusão

Nesta pesquisa, partindo do fato de que a linguagem do *reggae* em São Luís constitui uma terminologia — dotada de determinadas características temáticas, propósitos pragmáticos e condições específicas de uso para atender às necessidades sociointeracionais específicas dos regueiros da capital maranhense — constatamos, à luz dos fundamentos e orientações metodológicas da Socioterminologia, que a terminologia do *reggae* em São Luís é heterogênea, pois sujeita a variações decorrentes, principalmente, do tempo, ou mais especificamente, das diferentes fases do *reggae* em São Luís, bem como da interferência do aumento/diminuição da pressão comunicativa oriunda da diversidade de atividades, papéis e funções desempenhados no universo regueiro.

Outrossim, este estudo busca colaborar para a concretização de um dos principais objetivos do Projeto Tesouro — integrar, em uma única base de dados, materiais lexicográficos do universo galego-português, procedentes de diferentes fontes — contribuindo, assim, com os dados fornecidos sobre as particularidades lexicais do universo do *reggae* maranhense, tanto para a ampliação da base informatizada do Tesouro quanto para uma visibilidade de maior alcance dessa variedade maranhense, o que poderá desencadear, entre outros, estudos valiosos feitos a partir da comparação lexical entre diversas áreas.

Como a obra de Santos (2009) constitui uma das obras selecionadas para ser catalogada, e consequentemente, para fornecer dados para o banco de dados do Projeto Tesouro, após o cumprimento de todos os procedimentos de catalogação exigidos pelo Projeto, a obra de Santos (2009) que gerou este artigo, poderá apontar como possibilidade de estudo comparativo entre o português europeu, o português brasileiro e o galego, as semelhanças e/ou diferenças semânticas apresentadas nessas macrovariedades linguísticas considerando as unidades terminológicas que caracterizam o universo do *reggae* ludovicense, no Maranhão.

Assim, e considerando as heranças históricas, linguísticas e culturais compartilhadas pelos falantes do galego e do português, poderíamos comparar, entre essas macrovariedades, por exemplo, a lematização de pedra, para verificarmos se em alguma das obras catalogadas do Projeto, quer referente ao português europeu, ao português brasileiro ou ao galego, encontramos características semânticas semelhantes às que essa unidade terminológica possui dentro do universo de *reggae* maranhense. Não havendo semelhanças, seria importante demarcar as diferenças semânticas e correlacioná-las aos fatores sociais, culturais, geográficos e históricos que caracterizam essas macrovariedades.

Referências

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?: sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

Faulstich, Enilde. Princípios formais e funcionais de variação em terminologia. *Seminário de Terminologia Teórica*, Barcelona, 1999. (http://lilla2.unice.fr/labo_fr/Coll&Ouv/Colloques/termino96/enilde. htm).

Faulstich, Enilde. *Variações terminológicas: princípios linguísticos de análise e método de recolha*. 1997. (http://lilla2.unice.fr/labo_fr/Coll&Ouv/Colloques/termino96/enilde. htm).

Faulstich, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 24, nº. 3, 281-288, set./dez, 1995.

Gaudin, François. Socioterminologie: une approche sociolinguitique de la terminologie. Bruxelles: Duculot, 2003.

Santos, Georgiana Márcia Oliveira. *A terminologia do reggae ludovicense: uma abordagem socioterminológica*. 210f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, São Luís, 2009.

Santos, Georgiana Márcia Oliveira. A linguagem do *reggae* no Maranhão: um espaço de estereótipos e de preconceito linguístico. *In*: RAMOS, Conceição de Maria de Araújo; ROCHA, Maria de Fátima Sopas; BEZERRA, José de Ribamar Mendes. (Orgs.). *A diversidade do português falado no Maranhão: o Atlas Linguístico do Maranhão em foco*. São Luís: Edufma, p. 2006, p. 68-79.

PROJETO SOLER: SOCIEDADE DE LEITORES[1]

Hádrya Jacqueline da Silva Santos[2]
Dra. Solange Santana Guimarães Morais[3]

RESUMO: O projeto de extensão intitulado SOLER, "Sociedade de Leitores", tem como área de atuação a UIM Joaquim Francisco de Sousa, localizada na cidade de Caxias, no Maranhão. O projeto justifica-se pela necessidade de implantação de prática de leitura dentro e fora da sala de aula, fundamental para a formação tanto do aluno, participante do projeto, como também da sociedade circundante na qual esse aluno está inserido. Para viabilização do projeto, destaca-se os seguintes objetivos: Formar uma Sociedade de Leitores na UIM Joaquim Francisco de Sousa; aumentar o acervo de livros da escola através de doações feitas pelos associados; possibilitar o acesso ao livro aos familiares e à comunidade que está nas adjacências da escola; sensibilizar a comunidade escolar para a procura do acervo de livros da biblioteca. Cabe ressaltar que por conta dos resultados obtidos com o projeto, a Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA, solicitou a expansão do referido projeto, para outras escolas do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Ensino. Para que haja sucesso nos objetivos propostos, faz-se necessário: a organização dos grupos que se pretende trabalhar nas oficinas; organização das oficinas por temáticas; leituras das referências selecionadas no projeto, dentre elas: Isabel Solé (1998), Ezequiel T. da Silva (2003), Ângela Kleiman (2007). Dessa forma, o projeto SOLER trará resultados importantes para o Curso de Letras do CESC/UEMA, como por exemplo: incentivo a outros profissionais da IES para a produção de projetos de extensão e oportunidade para os discentes vivenciarem as teorias estudadas a partir desses projetos.

Palavras-Chave: Escola. Incentivo. Leitura. Oficinas

ABSTRACT: The extension project entitled SOLER, "Readers Society" has as area of operation the UIM Joaquim Francisco de Sousa, located in Caxias, Maranhão. The project is justified by the need for reading practice deployment inside and outside the classroom, which is essential for the formation of both the student project participant, as well as the surrounding society in which that student is inserted. For viability of the project, the following objectives stand out: Form a Readers Society in UIM Joaquim Francisco de Sousa; increase the collection of school books through donations made by members; enable access to the book to the families and the community that is in the school surroundings; sensitize the school community to demand the library's book collection. Note that due to the results obtained from the project, the Municipal de Caxias - MA Education, requested the expansion of this project to other schools in the Secondary School of Municipal Public Education Network. For there to be success in the proposed objectives, it is necessary: the organization of groups that want to work in the workshops; organization of workshops by theme; readings of selected references in the project, among them Isabel Solé (1998), Ezequiel T. da Silva (2003), Angela Kleiman

1 Faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Universidade Estadual do Maranhão, vinculado à PROEXAE. O projeto conta com a colaboração de duas discentes do curso de Letras, Hádrya Jacqueline da Silva Santos (Bolsista/PIBEX) e Yasmine Nainne e Silva Cardoso (Voluntária/PIBEX), ambas acadêmicas do 5° período, na UEMA/Campus Caxias.

2 Apresentadora da comunicação oral e bolsista do Projeto de Extensão SOLER (PIBEX/UEMA). E-mail: hadryassantos@hotmail.com

3 Mestre em Teoria da Literatura (UFPE). Doutora em Ciência da Literatura (UEMA/UFRJ) e Professora do Departamento de Letras (CESC-UEMA). Orientadora do Projeto de Extensão SOLER (PIBEX-UEMA). Publicou artigos na Revista Garrafa-UFRJ. E-mail: sogemorais@bol.com.br

(2007). Thus, the SOLER project will bring important results for the Literature Course CESC / UEMA, such as: encouraging other professionals IES for the production of extension projects and opportunity for students to experience the theories studied from these projects.
Keywords: School. Incentive. Reading. Workshops

PALAVRAS INICIAIS

A escola deve tratar a leitura e a escrita como algo primordial para a formação do aluno, a começar pelo Ensino Fundamental. Para isso, as atividades de prática de leitura e produção textual precisam ser ininterruptas. Porém, é notável que a cobrança dessas atividades é feita apenas pelos livros didáticos, o que acaba se tornando avariado.

As atividades propostas pelos livros didáticos baseiam-se, unicamente, em trechos de obras literárias e acabam não sendo bem explorados. O conhecimento do aluno se limita, visto que ele não tem a oportunidade de ler a obra literária na íntegra, o que permitiria que o desenvolvimento e a criatividade dele se desenvolvessem melhor.

A leitura dos alunos se resume apenas aos trechos de obras existentes nos livros didáticos que servem para responder algumas questões, o que acaba por se tornar uma atividade monótona. Por conta disso, a escola deve se preocupar em fazer o que o livro didático não faz: apresentar a diversidade literária aos alunos, que segundo Resende (1997, p. 121), "quanto maior o convívio com variadas formas de expressão, e mais variados os meios de se chegar a elas, mais rico e sólido se torna o repertório do homem e mais disponível se torna a sua recepção".

O mundo literário é bastante amplo e permite a promoção de inúmeras formas para trabalhar as obras literárias. O trabalho bem desenvolvido a partir de um texto contribui, fortemente, para o pensamento crítico do aluno, haja vista que as produções literárias possibilitam a discussão, interpretação e a intertextualização da obra. Com isso, é facilmente identificado os valores de extrema importância para o desenvolvimento e formação do aluno.

A leitura contribui para o conhecimento sobre si mesmo e permite que a partir dela respondam-se perguntas cotidianas. Além disso, a leitura enriquece o conhecimento prévio do leitor, pois os livros trabalham, na sua maioria, temas comuns do dia a dia. Assim, afirma Vânia Resende (1993, p. 194).

> A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais claridade. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a reinaugurar o que já se sabia antes.

A construção do conhecimento se dá a partir da prática de leitura e escrita. Uma das formas para que isso aconteça é trabalhar atividades que vão além das propostas em sala de aula. Instigar a curiosidade dos alunos é necessário para que eles considerem indispensável a busca pelo saber.

As dificuldades relacionadas à leitura e escrita observadas na Unidade Integrada Municipal Joaquim Francisco de Sousa, escola de Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) localizada na cidade de Caxias – Maranhão, permitiram que se levantasse o seguinte objetivo: *formar uma sociedade de leitores na UIM Joaquim Francisco de Sousa.*

Com o intuito de alcançar esse objetivo maior, planejou-se desenvolver o presente trabalho na escola, elaborando, assim, objetivos específicos para a obtenção do melhor desempenho dos alunos. Dentre esses objetivos, têm-se*: aumentar o acervo de livros da escola através de doações feitas pelos associados; sensibilizar a comunidade escolar para a procura do acervo de livros da biblioteca; realizar oficinas e rodas de leituras.* Ainda, em

busca de alcançar o objetivo geral, elaborou-se metodologias que pudessem ser desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa para melhorar os trabalhos que envolvem a leitura de literaturas, voltadas, principalmente, para os alunos do 6º e 7º ano.

O projeto SOLER (Sociedade de Leitores) conta com a participação de duas graduandas do curso de Letras – Literaturas da UEMA, uma bolsista e uma voluntária. O trabalho delas se resume em incentivo à leitura para que os alunos se encontrem constantemente com os livros.

É sabido que as obras literárias contêm inúmeros pontos positivos, mas, ainda assim, a prática de leitura apresenta-se retraída na UIM Joaquim Francisco de Sousa. Alguns professores ainda sentem dificuldades, enjeitam utilizar metodologias para a execução de atividades literárias. Trabalhar os textos de forma dinâmica faz com que os alunos compreendam a riqueza que a obra literária proporciona à eles.

LEITURA NA ESCOLA

É verificável que a leitura se caracteriza, para muitas crianças brasileiras, como uma atividade realizada apenas na escola. Muitas escolas ainda utilizam o método de leitura superficial, que permite que o aluno identifique informações pouco profundas do texto e não busque construir outros significados, intertextualizar com o mundo em que vive. Esse fato, além de desmotivar o aluno, aumenta a dificuldade que ele terá na produção de texto e na comunicação oral. Ângela Kleiman afirma que:

> As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (2004, p. 16).

Ou seja, a leitura não deve ser realizada apenas com o intuito de entender o texto para responder atividades gramaticais, apresentando respostas contidas na superfície do texto. Na escola, deve haver espaço para desenvolver a criatividade e imaginação do aluno, tudo isso pode ser feito através da utilização da literatura. Para que haja esse desenvolvimento, a instituição escolar precisa contar com livros de diferentes gêneros que servem para dinamizar a leitura e a escrita, trabalhando de forma criativa. Diante disso, Paes (*apud* ALVES, 2005, p. 71) pede à escola considere "a poesia como primeira visão diante das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo".

"Se as estratégias de leitura são procedimentos e procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos" (SOLÉ, 1998, p. 70). Ou seja, o papel da escola é de extrema importância para a formação do aluno leitor, pois com as leituras que puderem ser realizadas por ele, haverá mudanças nas suas atitudes no meio social. Afinal, a aproximação do leitor com o texto, permite a reflexão, pois, segundo Nelly Coelho (2000, p. 29), "no encontro com a literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade". Mas é necessário dinamizar essa leitura no Ensino Fundamental, através de estratégias pedagógicas, que visam contribuir para a solução dos problemas existentes na prática de leitura

LEITURA E ESCRITA, A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS, NO ÂMBITO ESCOLAR

Durante o Ensino Fundamental, os objetivos que a escola deseja alcançar com os alunos são: leitura e escrita. Para isso, devem ser desenvolvidos trabalhos dinâmicos para despertar o interesse dos discentes e um ponto importante e positivo para alcançar esses objetivos é tornar o próprio acervo da escola dinâmico, ou seja, ele deve contar com textos literários de diversos gêneros a fim de que os alunos possam escolher a partir de sua afinidade.

Permitir que o aluno tenha a liberdade de escolher a obra que desejar, facilita a prática e o desenvolvimento da leitura, visto que ele se tornará mais interessado em relação à leitura. A partir daí, o trabalho com o texto literário será melhor desenvolvido e os alunos poderão ler livros adequados para a sua faixa etária. Dessa forma, Solé (1998, p. 36) afirma que "um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura como fins de informação e aprendizagem".

Quando os alunos se interessam com a leitura e se comprometem com ela, passam a dominar, cada vez mais, a fala. Além disso, compreendem a fala de outra pessoa facilmente, passam a trabalhar com as palavras de acordo com a situação que se encontram para que as pessoas possam lhes compreender, tornando a fala explícita.

A leitura de textos literários feita pelos alunos permite que eles desenvolvam seu próprio significado para o texto e, assim sendo, eles podem elaborar seus textos a partir das leituras realizadas, ou seja, leitura e escrita caminham juntas, uma ajuda a outra para a formação do aluno leitor e escritor. Pois, segundo Resende (1997, p. 197), "a palavra na literatura tem uso original e ambíguo, utilizando possibilidades significativas que abrem perspectivas de uso também criativo pelo leitor".

O professor deve analisar um texto por completo com os alunos, seja relacionando-o com o cotidiano, interpretando-o nas entrelinhas, falando sobre a temática abordada etc. A partir dessa análise minuciosa, o professor pode solicitar aos alunos uma produção textual referente àquele texto trabalhado e isso acaba por possibilitar o amadurecimento das ideias críticas dos alunos e estes se sentirão autônomos para expor seus pontos de vista. No que diz respeito a esse amadurecimento, Resende (1997, p. 197) afirma que

> A literatura fornece fantasias, desperta emoções e educa a percepção crítica, relativizando modos de ver e de dizer a realidade. Ela alimenta planos interiores. E, em consequência, enriquece o imaginário, amadurece o raciocínio e burila a sensibilidade.

É por conta disso que a literatura deve ser trabalhada na escola. Cada aluno compreende de forma diferente um mesmo texto e o objetivo da obra literária é de tornar possível inúmeros significados, pois ela não se apresenta de forma absoluta para o leitor, desejando que este construa seu próprio sentido diante do que foi lido por ele.

FORMANDO UMA SOCIEDADE DE LEITORES

O Projeto SOLER (Sociedade de Leitores) faz parte do Programa de Extensão da UEMA, que visa pôr em prática as ações propostas para a melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas. O projeto citado tem como orientadora a Profa. Dra. Solange Santana Guimarães Morais (CESC-UEMA) e como orientandas têm as alunas do 5° período do curso de Letras – Literaturas (CESC-UEMA), Hádrya Jacqueline da Silva Santos (Bolsista-PIBEX) e Yasmine Nainne e Silva Cardoso (Voluntária-PIBEX). O projeto já está no seu quarto ano sendo estendido na UIM Joaquim Francisco de Sousa.

O projeto justifica-se pela necessidade de implantação de prática de leitura dentro e fora da sala de aula. Visando isso, as atividades das orientandas constituem-se em trabalhar a prática de leitura e escrita dos alunos a partir de oficinas de leitura, rodas de leitura, empréstimos de livros, dramatizações etc. Cabe ressaltar que as orientandas estão no projeto desde setembro do ano de 2015.

Para que o projeto fosse bem desenvolvido, contou-se com a participação de 20 alunos do 6º ano vespertino e 20 alunos do 7º ano vespertino. O objetivo foi trabalhar oficinas de leitura sobre gêneros textuais, Poesia (6º ano) e Crônica (7º ano). Primeiramente, foi feita a observação do perfil de cada turma, principalmente, em relação ao interesse pela leitura, para que se fizesse um diagnóstico inicial à respeito da prática de leitura, de escrita e o conhecimento prévio sobre os gêneros textuais a serem trabalhados.

Depois de analisar as turmas, o passo seguinte foi buscar referenciais teóricos de como se trabalhar com os alunos de acordo com as dificuldades de leitura e escrita, para que as professoras assistentes (bolsista e voluntária) pudessem ter um direcionamento para o desenvolvimento da proposta. Seguido das leituras dos referenciais teóricos, o passo seguinte foi elaborar metodologias e selecionar livros para trabalhar os gêneros textuais com alunos dando a devida atenção para a leitura e escrita.

Quando se deseja estimular o gosto pela leitura, a melhor forma é utilizar textos literários, principalmente de Literatura Infantojuvenil Brasileira, por possibilitarem um melhor aproveitamento da proposta a ser desenvolvida, pois permite trabalhar o contexto cultural, o cotidiano e, com isso, o interesse por parte do aluno aumentará, visto que serão dadas oportunidades para que ele busque ler e relacionar com sua vida, seu cotidiano. É seguindo essa mesma linha de pensamento que Juracy Saraiva afirma o seguinte:

> A qualidade estética que reveste as produções destinadas ao público infantil na atualidade permite ao professor a possibilidade de apresentar o mundo mágico da literatura como suporte para as atividades de alfabetização; Ao se valer dela, o professor não só confere nova motivação a esse processo de aprendizagem, como também contribui para a construção da subjetividade da criança (SARAIVA, 2001, p. 41).

Assim, desenvolveu-se na escola-campo, durante as aulas de Produção Textual (de cada turma) no turno vespertino, juntamente com as professoras assistentes, atividades que envolvessem a leitura de poesias e de crônicas, com o objetivo de fazer com que os alunos interpretassem e interagissem com os textos contidos nos livros encontrados no acervo da escola.

Foram realizadas atividades de interpretação de textos, produções de poesias e crônicas, leituras de obras feitas pelos alunos, visando melhorar a leitura, a escrita e a capacidade de se expressar em público. Esta última foi trabalhada a partir de leituras e interpretações em voz alta, por serem exercícios que desenvolvem a segurança e afastam a timidez dos alunos na hora de se expressarem.

Outra forma para o desenvolvimento das atividades foi a utilização de recursos audiovisuais para que os alunos pudessem fazer leituras de imagens e escutar poesias para, assim, exercerem o hábito de interpretação e compreensão. Essas ações colaboraram, fortemente, para o crescimento da criatividade dos alunos.

Além disso, o incentivo à leitura é feito constantemente e, por conta disso, os alunos se sentem sensibilizados pela literatura, tanto que há a realização de empréstimos de livros semanalmente na biblioteca da escola.

RESULTADOS ALCANÇADOS COM O PROJETO

Os resultados obtidos a partir das atividades trabalhadas com os alunos foram bastante significativos e permanentes, o que é perceptível através das ações realizadas pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa. O projeto visa formar alunos que sejam capazes de pôr em prática leituras críticas, que considerem a leitura uma das principais formas de adquirir conhecimentos e que vejam a escrita como uma forma de expor suas experiências e pontos de vista.

E por seguir o caminho para o alcance desses objetivos, os resultados obtidos foram reconhecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias (SEMEDUC – Caxias) e, com isso, o Projeto SOLER foi convidado para ser disseminado em outras escolas da rede municipal da cidade de Caxias - MA.

Respondendo ao convite, o projeto foi estendido, até o presente momento, na Unidade Integrada Municipal Lourdes Feitosa (zona urbana de Caxias). As professoras assistentes encaminharam-se à escola, apresentaram o convite da Secretaria da Educação e a proposta do projeto, realizaram reuniões com diretores, coordenadora e professoras do 5º ano para expor melhor a proposta e o cronograma de atividades do projeto.

A proposta do projeto SOLER apresentada na escola foi de trabalhar, inicialmente, com os alunos do 5º ano oficinas de poesia. A UIM Lourdes Feitosa conta com duas turmas de 5º ano, sendo o 5º A com 36 alunos e o 5º B com 29 alunos. O trabalho de extensão foi colocado em prática durante o mês de maio/2016, no turno vespertino, com as duas turmas, separadamente. As atividades com os alunos do 5º A ocorreram às terças-feiras e com os alunos do 5º B às quintas-feiras, todas durante as aulas de produção de texto.

Durante as oficinas foram trabalhados conceitos e elementos que compõem as poesias, leituras de poesias implementadas por todos os alunos e, principalmente, a produção de poesias individuais e ilustrações de acordo com as temáticas. Como demonstrativo da poesia infantil, apresentou-se alguns livros às crianças, como, por exemplo: *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes e *Ou isto, ou aquilo,* de Cecília Meireles. Uma das poesias apresentadas aos alunos para exemplificar a formação de rimas, *A bailarina*, também da escritora Cecília Meireles. No fim das oficinas, as professoras assistentes produziram um *scrapbook* (caderno de recortes) nomeado de "O Livro de Poesias" contendo as produções e ilustrações dos alunos.

METODOLOGIAS PARA TRABALHAR O TEXTO LITERÁRIO

A melhor forma utilizada no projeto, para trabalhar o texto literário com os alunos, é através das oficinas de leitura, pois se disponibiliza mais tempo, o que permite o estudo por completo da obra literária, atentando-se para a mensagem que ela visa transmitir, para os temas trabalhados.

Além disso, o aluno realiza suas produções e dispõe-se de mais tempo para serem corrigidas pelas professoras assistentes, o que permite uma avaliação cuidadosa, de forma a ajudar os alunos com as dificuldades observadas durante as oficinas. Ou seja, a oficina possibilita um trabalho íntegro, pois auxilia no incentivo e na prática de leitura, na escrita, na expressão oral, na interação entre os alunos, na fácil compreensão do texto que o aluno ler, na criatividade em produzir textos, na capacidade de escuta e, principalmente, na prática permanente de leitura fora da escola.

Para que se tenha êxito nos objetivos propostos, é necessário que haja um estudo cuidadoso de tudo que será trabalhado, lido e apresentado aos alunos. Além disso, o dinamismo e a criatividade devem falar mais alto, visto que é isso que despertará o interesse do aluno em participar das atividades a serem realizadas por ele. Para que aconteça esse trabalho com os alunos, é imprescindível que o professor também tenha interesse pela leitura, afinal é de extrema

importância a habilidade do docente com a prática leitora. Pois, afirma Simões (2006, p. 16) que "a apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexibilidade e requer do professor competência técnico-pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas".

O professor deve ler para seus alunos, deve despertar sentimentos nos alunos a partir dos textos lidos. Paes (apud ALVES, 2005, p. 71) pede que a poesia seja "a primeira visão diante das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica". A poesia é a melhor forma de apresentar a leitura, a literatura, os sentimentos e trabalhar a oralidade com os alunos, visto que a poesia exige uma certa entonação da voz ao ser lida. Com isso, o professor pode solicitar que os alunos produzam poesias sobre os sentimentos que mais lhes cativam. Além disso, o professor deve dispor aos alunos livros de diferentes gêneros textuais e, caso a escola conte com uma biblioteca, apresentar os livros desta para que os alunos possam dinamizar suas leituras e desenvolver ainda mais o hábito de ler.

É importante que fique claro que não é apenas o professor de Língua Portuguesa que deve incentivar a prática de leitura dos alunos. Essa atividade deve ser realizada em conjunto por todos os professores, afinal, a leitura não serve apenas para uma disciplina. A habilidade que o aluno apresenta com a leitura facilita a compreensão de diversos assuntos de diferentes áreas de conhecimento. Eis aí a importância do acervo da escola apresentar livros de diferentes gêneros textuais e temáticas variadas porque à medida que se trabalhe um assunto em sala de aula com os alunos, pode-se exemplificá-lo com a leitura de obras que abordem aquele assunto, o que chamamos de leitura complementar.

Essas metodologias estão sendo utilizadas com um grupo alunos e vêm trazendo resultados positivos, pois os alunos estão alimentando seus interesses pela leitura e tendo um contato permanente com os textos literários.

CONCLUSÃO

As atividades, até aqui realizadas, contribuíram para inúmeras melhorias no âmbito escolar, pois os alunos passaram a interagir melhor, houve mudança no comportamento, despertou a curiosidade e o interesse em conhecer o acervo de livros que a escola disponibiliza. Além disso, os alunos sentem-se mais à vontade para expor suas ideias, o que tornaram mais participativos durante as aulas. Mesmo que não se tenha, ainda, resultados conclusivos, é notável que os proveitos estão sendo favoráveis no que diz respeito à expressão oral através da prática de leitura literária dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Clair. A arte de escrever bem. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

KLEIMAN, A. B. Oficina de leitura. Campinas – SP: Pontes, 2007.

RESENDE, Vânia Maria. Literatura Infantojuvenil: vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

RESENDE, Vânia Maria. Vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1997.

SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da

ação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Conferências sobre leitura: Trilogia pedagógica. Campinas – SP: Autores Associados, 2003

SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em chave. Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A BELA E A FERA À LUZ DA PSICANÁLISE E SUAS CONTRIBUIÇÕESPARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Cecília Maria Tavares Dias[1]
Eliane Pereira Machado Soares[2]

Resumo: O presente artigo faz uma análise à luz da psicanálise do conto *A Bela e a Fera* versão de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, editada em 1757, apresentando algumas diferenças entre o conto e o desenho animado "A Bela e a Fera", da Walt Disney, que teve grande repercussão mundial na época em que fora exibido. Pretendemos com isso compreender o desenvolvimento psicológico dos principais personagens, para tanto, utilizamos aporte teórico de vários autores, com ênfase para os postulados de Bruno Bettelheim que enfatiza que o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar a respeito dos seus conflitos pessoais. Objetivamos, portanto, mostrar a importância dos contos de fadas na construção da personalidade das crianças, por isso, referendamos que escola deve contemplar em seu currículo a leitura desses contos, para que a partir deles, vivenciem de forma lúdica, os conflitos inerentes ao desenvolvimento psíquico, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: A Bela e a Fera; Escola; Desenvolvimento Psíquico.

Introdução

Ler é viver o prazer da descoberta do mundo enigmático; ler um conto de fadas é viajar na fantasia dos castelos, da natureza encantada, dos seres imagináveis que configuram o conto um estado de equilíbrio, que, sucessivamente, encadeia uma série de episódios que se transformam em conflitos cujo estágio final é a resolução desses conflitos. Desse modo, para Kaufman & Rodríguez (2005, p. 21), "O conto é um relato em prosa de fatos fictícios". Assim quando este relato é lido ou ouvido tem o poder de despertar no leitor, sobretudo, na criança sentimentos que não se podem descrever dada à atenção que dá ao desenrolar dos episódios, pois quando direcionados à infância contribui para um descobrir-se no mundo, como sinaliza Bettelheim:

> Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Ler, portanto, para uma criança ou proporcionar-lhe o contato com a leitura em que ela mesma se deleite com o mundo dos contos de fadas é um investimento saudável para a sua formação ser/estar no mundo, pois alimenta a sua imaginação, bem como estimula a sua fantasia ou até mesmo como um "rito de passagem" antecipado, ou seja, auxiliam a criança a lidar com o presente, bem como a preparam para o futuro, ou seja, a propensa separação de

1 Mestranda do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras – UNIFESSPA). Trabalho da disciplina Literatura Infanto-Juvenil. E-mail: ceciliatavaresdias@gmail.com

2 Profª Dra - Orientadora da minha Dissertação. E-mail: Eliane@unifesspa.edu.br

seu mundo familiar e o ingresso no mundo dos adultos.

Os contos de fadas também são muito interessantes pela ambiguidade que apresentam, considerando-se a questão da repressão sexual, pois proporcionam à criança recursos para que essa saiba lidar com o imaginário, pois a narrativa deixa vir à tona manifestações da sexualidade infantil, fantasias e vários desejos. A outra face do quesito ambíguo trata-se do aspecto pedagógico visto que os contos orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, para isso, apresentam as punições aos que transgridem e prescrevem o momento em que deve ser aceita a sexualidade genital. Diante dessa importância que são os contos de fadas, passamos a analisar sob a ótica da psicanálise, destacando, principalmente, a visão do psicanalista Bruno Bettelheim, a história de *A Bela e a Fera.*

A Bela e a Fera nas versões conto, filme e desenho

O conto *A Bela e a Fera,* cujo relato não foi colhido da tradição popular pelos Grimm nem por Perrault, mas que foi celebrizado por duas damas francesas que produziram as mais populares versões da história, em meados do século XVIII, sendo a versão mais conhecida a de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, editada em 1757. De acordo com Corso & Corso (2006) existem narrativas similares de moças entregues a noivos animais em todas as culturas, mas a mais célebre é esta que é a mais parecida com as narrativas tradicionais dos contos de fadas. Nela, até a cena final da transformação de monstro em homem, Bela ignora que sua Fera na verdade é um bonito príncipe enfeitiçado.

O conto narra a história de um mercador que perde a sua fortuna, restando apenas uma casa no campo, para onde se muda com os seus seis filhos (três filhas e três filhos). As moças são muito bonitas, mas a caçula além de formosa é trabalhadora, prestativa e generosa. As outras irmãs são egoístas e têm muita inveja da Pequena Bela.

Tentando recuperar a sua riqueza, o pai viaja e indaga às filhas sobre o que elas querem de presente, quando da sua volta. As duas irmãs mais velhas pedem presentes que custam caro, e Bela, apenas uma rosa, alegando que naquelas bandas não germinava esse tipo de flor. Para decepção das filhas ambiciosas, o pai não consegue reaver a sua fortuna. Na volta para casa perde-se na floresta, onde depois de muito andar, depara-se com um palácio, no qual encontra comida e abrigo, ficando espantado, pois não vira ninguém ali. Resolve então voltar para casa. Nesse momento, ele lembra-se de colher algumas rosas para Bela no lindo jardim do palácio. Nesse momento, surge a Fera que o ameaça de morte pelo fato de roubar a flor, propondo, porém, que não o mataria se ele enviasse um de suas filhas para morrer em seu lugar. Caso desobedeça à Fera, o pai deverá voltar dentro de três meses para morrer. A Fera dá ao mercador um cofre cheio de ouro.

O pai conta aos filhos o ocorrido e os irmãos oferecem-se para matar a Fera, mas o mercador teme pelos filhos, portanto, não aceita essa proposta. Bela insiste em ir até a Fera em lugar do pai. Com o ouro que ganhou da Fera, o mercador fica rico, novamente, e as suas duas filhas mais velhas fazem bons casamentos. O tempo passa e chega ao final o prazo de três meses e mesmo contra a vontade do pai, Bela o acompanha até o palácio da Fera. Ao encontrar-se com a Fera, Bela responde-lhe que está ali por vontade própria e então a Fera diz ao pai retornar para junto dos outros seus filhos.

Bela é muito bem tratada no palácio. Assim, todas as noites, durante o jantar, ela recebe a visita de Fera, momento muito importante, pois se sente livre da solidão. Sempre ao término da visita, a Fera pede à Bela em casamento, o que ela recusa, deixando, com isso, a Fera muito abatida e triste. Após três meses, a Fera pede-lhe que ao menos nunca o abandone. Bela, portanto, dá sua palavra que não o abandonará, mas que precisa visitar o pai, visto que vira através do espelho que esse está muito doente por conta da ausência dela. Bela não volta no prazo estipulado por Fera, por causa de um plano de suas irmãs para que ela desobedecesse

à Fera. Na décima noite, em sonho, vê a Fera agonizando, então colocou o anel que recebeu de Fera em cima de uma mesa e foi transportada imediatamente para o palácio. Encontrou a Fera caída no chão, atirou-se sobre ela e disse que concederia sua mão em casamento. Nesse momento, o palácio resplandeceu-se em luz, muita alegria. A Fera transforma-se num belo príncipe. Bela fica muito feliz em se reencontrar com a sua família. Como castigo, uma fada transformou as irmãs em estátuas, permanecendo na porta do palácio testemunhando a felicidade de Bela. A fada, então, moveu sua varinha e todos foram transportados para o reino do príncipe, onde se casou com a Bela e foram felizes muitos e muitos anos.

A Bela e a Fera é um conto com ricas imagens e um enredo que permite que entendamos implicitamente como estão ocultos os desejos incestuosos na obra e o amadurecimento dos personagens mediante a presença de símbolos que numa leitura menos atenta e ingênua passariam despercebidos, todavia, mesmo assim provocam elaborações inconscientes, uma vez que retrata uma realidade, a realidade interna coletiva a que estamos imersos incapazes de nos desvencilharmos, mas que encontram uma forma de se expressar mesmo sob dissimulação.

Na maioria dos contos, a figura do pai é indiretamente responsável pela maldição ou pelas desventuras da filha. No entanto, nesse conto, explicitamente, o pai é o responsável por arrancar do jardim um ramo de rosas, despertando a Fera que fica furiosa por conta dessa ação. Podemos compreender que no roubo dessas flores, há a simbolização do desejo e do medo inconsciente das meninas que se sentem ameaçadas de serem raptadas ou até mesmo violentadas. Bettelheim (1988) diz que roubando a rosa para a filha, o pai lhe mostra seu amor e antecipa a perda da sua condição de donzela, já que a flor partida ou a rosa arrancada simboliza a perda da virgindade.

No conto, é evidente que o conflito de Bela é estar entre o amor pelo pai e as necessidades da Fera. Só tempos depois quando decide abandonar a casa do pai para juntar-se à Fera, é que o sexo para ela se torna belo, pois os laços edípicos são rompidos. Conforme a análise de Bettelheim (1988), o início do conto propõe a visão imatura de que o homem tenha uma existência dualista (animal e racional). Dessa forma, as manifestações do inconsciente da personagem Bela são representadas por Fera que é um ser feio e rude. Assim, o distanciamento físico entre eles deixa Bela livre para negar sua sexualidade e manter suas pulsões sexuais voltadas para o pai durante o período inicial do conto, o que entendemos como a saída do narcisismo para a entrada no Complexo de Édipo que apesar de acontecer na infância, o sujeito revive esse fato na adolescência e os resultados dele estão presentes na vida de qualquer adulto.

No conto, é nítido que a figura masculina se divide em um pai-bom e um homem-fera. Desse modo, Bela decide viver com a Fera para salvar o pai. Todavia, quando vai rever o pai doente, ela faz que Fera, também adoeça de desejo, pois fica triste e abandonada. Nesse sentido, *A Bela e a Fera* para Bettelheim (1998) é o conto que deixa mais claro para a criança que a ligação edípica com os pais é algo natural, de consequências positivas se durante o amadurecimento for transferido do pai para o amado.

Do pai à fera, da fera ao príncipe, esse conto desenvolve-se como processo de amadurecimento da heroína e de constituição da imagem masculina através de seus desejos, ou seja, no processo de maturação esses aspectos se unem, permitindo a realização humana completa. Nessa perspectiva, o casamento da Bela com a antiga Fera simboliza a cura do rompimento pernicioso entre os aspectos animais e os aspectos superiores do homem.

Do livro para a tela do cinema, esse conto também mantém encanto e magia que embalam gerações. Já foi representado em várias versões e em 2014 (a mais nova versão) recebeu versão dramática na língua original, a francesa. Diferente da versão Disney, a trama é mais embasada e explica os problemas financeiros do pai da protagonista. Ambientado em 1810, o filme mostra que o problema financeiro da família de Bela começa com o naufrágio do navio: "A *Sereia*" que tempos depois é encontrado surgindo, assim, uma chance de retomada a uma boa vida, no entanto

na cidade, o pai acompanhado do filho Maxime, descobre que não tem mais qualquer direito ao navio encontrado e os dois se perdem. Numa noite com neve, o comerciante chega a um palácio. Alimenta-se bem, recolhe joias para as filhas e arranca uma rosa do jardim encantado. O restante da história segue, basicamente, os rumos do conto narrado, no entanto, com um colorido diferente, pois o cinema lança mãos de inúmeros recursos da tecnologia para atrair a atenção do telespectador como os efeitos especiais, ou melhor, o filme é um verdadeiro banquete para os olhos.

Além desse filme, também essa história foi apresentada como desenho animado, imortalizada nas telas em 1991 pela Walt Disney, sobre o qual mencionamos aqui algumas passagens que resumem a história a qual se passa em um povoado da antiga França em que Bela é filha de um inventor que, praticamente, ninguém da região lhe dava crédito. Um dia, aconteceu uma mostra de inventos e ele se perdeu quando se deslocava para o local da feira. Daí se vendo perseguido por lobos deparou-se com um castelo escuro e feio. Ao adentrar-se no castelo foi amedrontado por Fera, o dono do castelo, que ao perceber o intruso, mostra-se irado e o torna seu prisioneiro. Fera, na verdade, era um príncipe egoísta que fora amaldiçoado por uma feiticeira. Por conta disso, um grande castigo foi lançado a todos moradores do seu castelo, ou seja, os empregados passaram a viver como objetos e ele como monstro. O feitiço seria desfeito se Fera aprendesse a amar alguém e fosse retribuído esse amor na época que a última pétala da rosa caísse. Caso contrário, ele ficaria condenado para o resto da vida como fera.

No desenho animado a trama foi simplificada. Nele, faz parte da família de Bela somente seu pai, que é apenas um viúvo um pouco excêntrico e não um comerciante falido. Além disso, foi criada a figura de um rival para Fera, sob a forma de um homem de aparência atraente, mas horroroso nas atitudes. Fera compreende os interesses intelectuais de Bela, pois essa gosta muito de ler, ou seja, é sensível à liberdade conquistada pelas mulheres e o outro é um homem grosso, brutamontes que pretende se casar com Bela, só para se aproveitar dos serviços domésticos dela.

Sobre a rosa, elemento que indica que o amor, é um grande aliado no processo de individuação, pois é a partir do roubo da rosa que ocorre a transformação de Bela e da consciência coletiva, vejamos o que dizem Corso & Corso a respeito desse simbolismo no desenho animado:

> Na versão Disney, fica mais realçado o encantamento sofrido por Fera. A rosa é usada como uma espécie de ampulheta, um símbolo do tempo que lhe resta para que o feitiço seja quebrado: com o passar dos anos, as pétalas caem, quando cair a última, ele morrerá sem ter sido amado e perderá a chance de voltará forma original. Com esse recurso, a história se aproxima mais das tradicionais narrativas de noivos animais. Todos têm algum tipo de prazo, referente ao tempo que a jovem terá de conviver com eles naquela forma horripilante; se tal prazo não for respeitado, novos revezes e sofrimentos são reservados para o casal. (CORSO & CORSO, 2006, p. 137)

Também no desenho animado, há um relato que merece destaque por se tratar de um fato que precede o desenrolar da história: uma fada mal vestida, numa aparência esfarrapada, pede abrigo no palácio e o príncipe lhe nega. Por essa atitude egoísta, e incapaz de amar, foi condenado a ficar sob uma forma repulsiva até que uma mulher, apesar disso, viesse a amá-lo. Por conta disso, Fera precisou aprender a dobrar seu caráter bruto e entender as necessidades dos outros, deixando sua infantilidade para trás. Já na tradicional versão de Madame Beaumont há apenas a menção de que uma fada má condenou o príncipe a viver dessa forma até que uma bela moça consentisse em desposá-lo.

Pelo visto, a história de *A Bela e a Fera*, apresentada tanto na forma tradicional com

elementos similares a um conto de fadas, como em forma de desenho animado é rica em simbolismos, pois se olharmos o filme do ponto de vista social, vemos claramente o impacto que teve na época em que fora lançado, e no conto Bela nos passa a ideia de uma princesa que se torna corajosa, destemida, uma vez que aceitou seu destino de proteger sua família enfrentando a Fera quando discutia ou descumpria alguma regra imposta por ele. Aqui vale salientar uma questão importante com relação ao papel de Bela na história, pois é ela quem salva o seu príncipe no filme, tanto física quanto emocionalmente, como a da cena com os lobos, em que Fera quase morre devido aos machucados providos do combate com os animais e com o rompimento do feitiço, quando declara seu amor. O que não ocorre com a personagem Branca de Neve e a Bela Adormecida, visto que são os príncipes quem as salvam na história.

Diante do já foi discutido, afirmamos o quão é importante a leitura dos contos de fadas, pois através deles, a criança medeia a relação entre os mundos interno e externo, desenvolve a linguagem por meio do simbolismo e pode se experimentar em diferentes papéis no contexto familiar por meio da identificação com os vários personagens do conto (Radino, 2003). Para tanto, agora passaremos a abordar de que forma esses contos podem contribuir para a vida escolar de uma criança.

A Bela e a Fera na escola

Ler para uma criança é um exercício que contribui significativamente para a sua formação cognitiva, pois ouvindo histórias, a visão de mundo dela será influenciada positivamente, ajudando a superar as dificuldades de aprendizagem, a baixa autoestima e discriminações de qualquer tipo que sofrem ou que venha fazer alguém sofrer, evitando que sua qualidade de vida possa correr riscos em sua futura vida adulta. Nesse sentido, é papel importante da escola desenvolver a capacidade física, cognitiva e afetiva dos alunos através de procedimentos, atitudes, conhecimentos e valores, para tanto, contemplar em seu currículo o trabalho com os contos de fadas, pois de acordo com Freud:

> Não é surpreendente descobrir que a psicanálise confirma nosso reconhecimento do lugar importante que os contos de fadas populares alcançaram na vida mental de nossos filhos. Em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras. Elementos e situações derivados de contos de fadas podem também ser encontrados em sonhos. Interpretando as passagens em apreço, o paciente produzirá o conto de fadas significativo como associação (Freud, 1913/1980, p.305)

A escola é um ambiente onde convivem diversas pessoas, por isso, podem ocorrer preconceitos decorrentes de diferenças raciais, étnicas e culturais, além de questões que fazem parte das diversas áreas da vida como: conflitos familiar, pessoal, afetivo, profissional e estudantil, o que se justifica um trabalho dinâmico, como por exemplo, a contação de história de contos de fadas, sobretudo tradicionais, leitura dramatizada ou peça de teatro, partindo sempre de um planejamento feito previamente que contemple objetivos como a construção de significados para as histórias e o desenvolvimento do prazer de ler. Assim, os contos de fadas devem fazer parte do universo infantil desde muito cedo, trabalhá-los com eles, portanto, ampliam o leque de oportunidades, como permitir ao aluno possibilidades de ele criar seus textos, bem como, lançar mãos de várias histórias e construir paráfrases, dialogar uma história escrita com outra forma de representação como um filme, um desenho, entre outras. Convém, no entanto, a esse respeito uma observação sobre a forma como a escola na maioria das vezes trabalha com a literatura, que é privilegiar a leitura de contos em versões modernas ou

permitindo que a criança conheça a obra somente através de filmes e desenhos. Salientamos, por isso, que as crianças tenham o contato com a leitura dos contos tradicionais, para que não sejam transformados em mero entretenimento, sem sentido, como afirma Bettelheim (2002, p. 34) no capítulo que trata "a vida adivinhada a partir do interior":

> A maioria das crianças de agora conhece os contos de fadas apenas em versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e roubam todo o significado mais profundo – versões como as dos filmes e espetáculos de TV, nas quais os contos de fadas são transformados em diversão tola. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Essa visão defendida pelo autor é a também de muitos professores que trabalham com crianças nas séries iniciais, pois muitas não têm contato com a leitura palpável de um livro, pois as histórias lhes chegam pelas telas de TV, de cinemas ou de outros recursos da tecnologia. Sobre isso, requer ao professor dinamismo para proporcionar ao aluno, o envolvimento dessa criança com o mundo dos livros, sem deixar de lado, logicamente, outras formas de mostrar adaptações de obras que também têm seus elementos ricos de elementos que estimulam a criatividade e a fantasia das crianças. Além do mais, os contos de fadas educam as crianças sob à luz da psicanálise, pois valores neles contidos contribuem significativamente para sua vida adulta. Sobre isso, sinaliza Pietro:

> "Os contos de fadas" podem servir de mediadores na formação de valores nas crianças, conservando neles até a fase adulta, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Pretende-se apontar caminhos, fazendo dos contos de fadas um elo permanente entre a razão e a emoção, como educar as crianças numa era em que a tecnologia tomou conta do mundo, numa globalização onde o individualismo e a aparência teimam em ditar regras e é mais valiosa que a essência. É na infância que nós e professores devemos transmitir esses valores a criança para que elas cresçam saudáveis, conscientes e com respeito a si mesmo e com os outros, usando os contos como mediadores, pois assim de maneira agradável sem impor o que esta criança deve ser ou fazer, estaremos através dos contos de fadas transmitindo-lhes esses valores éticos e emocionais que irão transformá-los num adulto seguro de suas opiniões e atitudes. Trata-se do nosso currículo, da bagagem que uma criança traz à escola, só detectável pela sensibilidade do professor que não considerar seu aluno como um vaso oco a ser preenchido por conhecimentos pré-determinados pelos "currículos oficiais. (PIETRO 2000, p.22)

Nesse sentido, convém que trabalhemos com os contos de fadas, pois eles estão repletos de questões freudianas, assustadoras para as crianças, como o início da puberdade e o abandono dos pais. Por essa razão, ouvindo ou lendo essas histórias, as crianças encaram vários medos, e acabam lidando com eles. Sob esse ponto de vista, Bettelheim (2002, p. 197) afirma que o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. E Coelho (2000, p. 54) postula que é, pois, nesse período do amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

Assim, ler *A Bela e a Fera* é promover a busca de outros horizontes além do familiar, pois garante à criança que as dificuldades podem ser vencidas, como as enfrentadas por Bela como a de ter de conviver com a figura horrenda da Fera para proteger o pai. Dessa forma, a criança, desprotegida por natureza, sente que também pode ser capaz de vencer os seus medos, os seus desconhecimentos das coisas que as cercam. Assim, aprende a aceitar melhor as pequeninas desilusões do seu dia a dia, pois sabe que, à semelhança do que acontece nos contos, os seus esforços lhe tratarão recompensa. Vale ressaltar que, a criança no seu íntimo,

entende muito bem que essas histórias não são reais, porém não as aceita como falsas, visto que suas tensões são aliviadas, o que nos leva à compreensão de que envolver a criança no universo dessas histórias é ao mesmo tempo distraí-la, assim como, promover o desenvolvimento da sua personalidade.

Considerações Finais

As discussões tecidas nesse artigo visam a refletir o quão é importante a leitura na vida de uma criança, sobretudo dos contos de fadas, pois por meio deles a Psicanálise encontra muitas respostas para diversos comportamentos dos adultos, pois ela, ao trazer um novo discurso sobre o ser humano, destaca que qualquer relação entre sujeitos traz à tona desentendimentos, choques entre idéias, sentimentos de amor e ódio, culpas, ternura mútua, entre outros, ou seja, um misto de emoções e afetos que existem em cada um de nós. Nesse sentido, a escola, no papel do professor, é uma das entidades responsáveis pela educação dos pequenos sujeitos, pois através dos contos, e aqui com relevância ao conto A *Bela e a Fera*, é possível pensar na criança, o adulto com suas concepções ou com seus preconceitos em relação à infância, bem como, construir um construir um ideal para o adulto, o qual se identifica e se recria por meio dessas personagens marcantes da sua história guardadas dentro de si, fazendo-as voltar à vida toda vez que um novo conflito aparece e precisa ser solucionado novamente. Portanto, o professor deve continuamente estimular o interesse da criança pela leitura de contos de fadas, incentivando-a mergulhar num mundo rico de imagens, impressões e enredos, em que uma das lições aprendidas é a de que torna desejável o bem pela recompensa, sob a forma da posse do objeto da busca, assim como pune o mal com o fracasso ou com a morte daqueles que se entregam à pulsão destruidora do id. Além disso, há a magia do amar-se mutuamente que encanta a maioria das crianças que além de aceitar naturalmente o maravilhoso na obra, espera fielmente aquilo que o conto promete e sempre cumpre: "e foram felizes para sempre"

Referências

BANDEIRA, Pedro, 1942- O fantástico mistério de feiurinha: teatro. 1 ed. são Paulo: FTD, 2001.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução por Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____ **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise.** 1. ed. SãoPaulo: Moderna , 2000.

CORSO, D. L. & CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. (1980). **A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas.** Em: S. Freud. *Obras Completas*, vol. XXII, (pp.305-310). Rio de Janeiro: E.S.B. (Original publicado em 1913).

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIETRO, Heloísa. **Lá vêm Histórias**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.

RADINO, G. **Contos de fada e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA

Walquiria Lima da Costa[1]
Autora: Maria da Guia Taveiro Silva[2]

RESUMO: Este texto aborda a variação da linguagem oral e sua influência na linguagem escrita, observando tanto os elementos extralinguísticos – convívio social, escolaridade, faixa etária, etc., bem como os internos à língua, como as variações morfofonológicas e morfossintáticas. As informações são de alunos de uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz. Uma das hipóteses é que fenômenos da linguagem usada na oralidade sejam frequentes na linguagem escrita, podendo ocorrer, então, síncope, monotongação e alçamento das vogais, epêntese, rotacismo, supressão em –r, alternâncias morfêmicas, entre outros. Referenciamo-nos em apontamentos teóricos de Coelho et al (2015); Travaglia (2009); Martins, Vieira e Tavares (2014); Tarallo (2007); e Bortoni-Ricardo (2004). Para atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando a etnografia e a análise de conversa no decorrer das aulas, tendo como foco a fala na oralidade e na escrita. Na análise dos dados percebemos que: I – no uso da linguagem oral, mesmo sendo de convívio familiar diferente, os alunos se defrontam com os mesmos fenômenos linguísticos: supressão do –r final, monontongação e alçamento das vogais médias pré-tônicas; II - na modalidade escrita, a presença dos traços da oralidade é marcante bem como a incidência de erros gramaticais, sintáticos e morfológicos.

Palavras-chave: Sociolinguística, linguagem oral, escrita, aprendizagem.

Método e contexto

O estudo foi realizado com o uso de um método predominantemente qualitativo com realização de entrevistas, observação da sala de aula e análise de textos dos colaboradores. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Frei Manoel Procópio, pertencente à rede municipal de ensino. Ela foi fundada em 1965 e tem Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, como patrono.

A escola é uma das pioneiras da cidade, em seus quase cinquenta anos, se estabeleceu em vários locais: no salão paroquial e no Rotary Club, entre outros. Seu antigo prédio, situado à Rua São Domingos, número 10, no Centro, onde ficou funcionando até o ano de 2008, apresentava condições precárias e os espaços físicos eram inadequados.

1 É docente do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e acadêmica do curso de letras português e literaturas de língua portuguesa. Pedagoga, graduada pelas Faculdades Reunidas. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: wallico78@hotmail.com

2 É professora, Adjunto II, da Universidade Estadual do Maranhão - campus de Imperatriz, onde trabalha com as Licenciaturas de Língua Portuguesa e Inglesa. Atua ainda no Ensino Médio da rede pública estadual, com Língua Estrangeira (inglês/espanhol). Tem formação em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (1988) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2001). É mestre em Educação (2007) pela Universidade de Brasília e doutora em Linguística (2012) pela mesma Universidade. É líder do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), na UEMA/CESI, um Grupo de Pesquisa CNPq. É parecerista de revista especializada e consultora ad hoc de agência de fomento (FAPEMA) e da PROG-UEMA. Trabalha na área da Linguística (Sociolinguística) com ênfase em letramento, educação em língua materna, etnografia de sala de aula e formação de professores. Contato: mariadaguiats@gmail.com.

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação, para sanar a necessidade de inserção das crianças, moradoras do bairro Beira Rio e adjacências na rede de ensino, alugou um prédio, situado à Rua Dom Pedro II, 162, Centro. Assim, a escola é composta por 10 salas de aula, 01 sala de recursos, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 cantina, 01 refeitório, 02 banheiros conjugados e uma grande área para recreação e jogos.

Atualmente, ela possui 512 alunos, sendo 238 no turno matutino e 274, no turno vespertino. Ela conta, ainda, com 31 professores, 10 Auxiliares de Serviços e Manutenção, 01 administrativo, 01 secretário escolar, 01 Coordenador pedagógico, 01 Apoio Educacional Especializado, 01 Gestão Pedagógica e 01 Gestão Administrativa.

A turma dos colaboradores é a do 5º ano A, do Ensino Fundamental, que funciona no período da manhã (no matutino), com 29 alunos, sendo 14 meninas e 15 meninos, entre 09 e 14 anos de idade. Destes, 03 são repetentes nesta série; 17 reconhecem o alfabeto, 11 o reconhecem parcialmente e 01 não reconhece. Deles, 14 conseguem ler palavras com sílabas complexas (como: ch, gu, qu, rr, etc.), 13 fazem isso parcialmente e 02 não conseguem ler. Somente 07 deles compreendem o que leem, 20 compreendem parcialmente e 02 não conseguem compreender. Apenas 05 escrevem palavras ditadas, conforme a norma culta, 21 alunos escrevem, assim, parcialmente e 02 não conseguem escrever. Dos alunos, 07 conseguem produzir pequenos textos escritos, 19 o fazem parcialmente e 03 não conseguem se expressar por meio da escrita. Para expressar, ideias e sentimentos em sequência lógica, tanto na oralidade como na escrita, somente 02 conseguem, 24 só parcialmente e 03 não conseguem.

Para preservar a identidade dos alunos colaboradores, ao se fazer referência a eles foram usadas letras A e B, pois foi usado o material de apenas dois alunos para as análises.

Revisão da literatura

A linguagem é uma questão importante e ampla na vida do ser humano, por isso não poderia deixar de ser da mesma forma para o ensino de língua materna. Daí a necessidade de se ter uma concepção correta sobre a linguagem no âmbito educacional. Para uma vida social e para uma interação com o semelhante é preciso o uso da linguagem. Mas qual linguagem é aceita? Como se deve falar? Qual é a fala mais aceita? É possível classificar a forma de se falar como "correta" ou "errada"? Os usuários são capazes de usar a língua para exteriorizar os seus pensamentos, transmitir informações, atuando como intelectuais e tornando a linguagem "um lugar de interação".

Todo falante é competente em sua língua materna, pois é capaz de usar língua na convivência social (BORTONI-RICARDO, 2004). Porém, para se tornar um competente gramatical é mister estudar e aprender gramática, pois ela constitui o conjunto de regras que normatizam o "bom"e correto uso da língua, no contexto escrito.

Focando no contexto escolar, pode-se questionar como integrar oralidade e escrita em aulas de português? Por que se prioriza o ensino de gramática? Por que ensinar língua materna, se os indivíduos já a usam constante e inconscientemente? Para aprender a "falar correto" e se comunicar sem utilizar palavras "erradas" na oralidade, seria a resposta certa?

Uma sociedade sem comunicação não existe. É necessário ter meios para processar as informações, os conhecimentos serem passados e a educação e a aprendizagem acontecerem. Nesse contexto, é mister se perceber e considerar as variações linguísticas existentes e não estabelecer formas de se falar como "corretas" ou "erradas", uma vez que esta está em constante processo de mudanças (BORTONI-RICARDO, 2004). A sociolinguística, ciência que estuda a relação entre a língua e a sociedade, demonstra, através de seus estudos, que o indivíduo, (in) conscientemente utiliza várias formas e tipos de variações e variedades linguísticas dentro dos grupos sociais em que convive.

Segundo Coelho et al (2015, p.12), "para conhecer a Sociolinguística, é necessário, an-

tes demais nada, 'abrir a cabeça' para aceitar a língua que está sendo usada à nossa volta como um objeto legítimo de estudo". Sendo a língua um sistema organizado no qual os falantes se comunicam e interagem entre si, ocorrem variações de acordo com os grupos de convívios, ou seja, a linguagem utilizada entre uma faixa etária e outra (variação intergeracional), uma pessoa mais escolarizada e outra não, faz com que a língua sofra variações mediante os fatores externos e internos dela.

De acordo com Coelho et al (2015, p. 13)

> "a Sociolinguística se ocupa desses fatores, da pressão que eles exercem sobre a língua que falamos e da maneira que as pessoas percebem e avaliam a língua. É dessa forma que os sociolinguistas estudam a relação entre língua e sociedade."

Portanto, analisar o uso da língua e da linguagem não é tarefa fácil. Requer conhecimento teórico, disposição e força de vontade, uma vez que a língua está em constante processo de mudanças mediante as mais diversas formas de variações.

O ensino da língua materna

A cada etapa da evolução social da humanidade vem se buscando métodos e técnicas de se estudar e ensinar o uso da língua materna tanto na modalidade oral como na escrita. A principal justificativa para isto está na particularidade de cada individuo que deve, (in) conscientemente, desenvolver a competência de se comunicar (adequadamente) com os diversos grupos sociais no qual está inserido. Além dessa competência em comunicação, o indivíduo deve produzir e compreender os mais diversos tipos de textos, tendo a capacidade de analisar e avaliar o contexto nele expresso.

Travaglia (2009, p. 17) afirma que "a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual". O autor conceitua a competência gramatical como "a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão".

Embora essa conceituação sirva mais para a modalidade escrita, ela, também, é estudada na Sociolinguística, por ser mais utilizada por comunidades de fala, que tem um grau maior escolarização, com certos grupos de trabalho, no convívio social onde se exige mais o uso da norma padrão da língua materna. Diferentemente do convívio familiar, essa variação linguística também influência na oralidade, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2004, p. 47) que "[...] no interior da família, há diferenças sociolinguísticas intergeracionais, [...]. O mesmo ocorre na sociedade como um todo".

Logo se percebe que essas diferenças intergeracionais estão relacionadas ao modo de diálogos existentes entre os membros da família, percebendo que a mãe usa uma linguagem especifica para se relacionar com os filhos, diferente da linguagem utilizada pelo filho para se relacionar com um irmão, resultando, assim, em repertórios específicos para cada usuário da oralidade. A essa característica tão peculiar, Bortoni-Ricardo (2004, p. 49) chama de fatores estruturais e esclarece que "[...] os fatores estruturais se inter-relacionam com os fatores funcionais na conformação dos repertórios sociolinguísticos dos falantes".

Para estudar essas variações e esses fatores estruturais, existentes na modalidade oral, que influenciam na modalidade escrita, é imprescindível que o sociolinguista tenha uma concepção definida da variação e dos elementos extra e intralinguísticos e dos objetivos específicos para o tipo de pesquisa que deseja realizar, utilizando, além dos dados construídos, uma análise sobre os aspectos da ação humana, porque engloba muito mais do que o uso e/ou desuso da língua materna. Mediante tal concepção, Bortoni-Ricardo (2004, p. 49) reafirma que "[...] o

estudo da variação linguística é complexo. Sua complexidade equivale à da própria ação humana, por sua vez, determinada por fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais". Coelho et al (2015, p. 17) ressaltam que

> "[...] a postura aberta à pesquisa e isenta de preconceitos é, [...], uma das maiores contribuições que a Sociolinguística tem a nos fazer quando trabalhamos com o ensino de língua materna e quando tentamos compreender, e, sobretudo, combater o preconceito lingüístico em nossa sociedade."

Dessa maneira, cabe ao pesquisador ter uma mente aberta para aceitar e estudar todas as variações, combatendo o preconceito linguístico existente, principalmente, quando se determina que a linguagem usada por determinada região seja a "correta" e por outra, "errada". Vale lembrar que, no estudo da língua, o mais importante para a Sociolinguística é o seu uso da língua na modalidade oral, o falar.

A variação linguística na sala de aula

Todo indivíduo tem suas peculiaridades. Cada um tem seu jeito próprio de ser, de vestir, de falar. Cada qual tem formas diferentes de expressar a mesma coisa, cujo significado seja valorável, ou seja, tem o mesmo valor/representacional.

Dessa maneira, considera-se variante linguística essas diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um contexto, e com o mesmo valor de verdade (TARALLO, 2007). Chama-se variável o conjunto de variante. O que é mais importante numa variável? É a especificidade da oralidade ou a da gramaticidade? Uma é isolada da outra ou as duas estão intercaladas?

Embora a modalidade oral não precise seguir sempre as regras da variante padrão, uma vez que o importante é a fala utilizada, Coelho et al (2015, p. 19) esclarecem que:

> "[...] um aspecto importante relacionado à variação é o fato de que ela não está limitada a apenas um dos níveis da gramática: quando tratamos da dimensão interna da variação linguística, encontramos variação no nível fonológico, bem como no morfológico, no sintático, no lexical e no morfofonológico".

Antes de qualquer coisa, conceituar cada variação linguística e os condicionadores extralinguísticos utilizados na pesquisa ajuda a clarear a análise dos dados coletados, assim entendemos que (Coelho et al, 2015):

- **Variação fonológica**: abrange as diferenças existentes na pronúncia de certos fonemas de palavras, como, por exemplo, a **despatalização**, perda da palatização <lh> para <l>; a **síncope**, supressão de um segmento sonoro no interior da palavra; **monotongação**, que é a transformação ou redução de um ditongo em vogal; **alçamento das vogais médias pré-tônicas**, onde se faz uma elevação das vogais tônicas por influência de uma vogal em sílaba subsequente; **epêntese vocálico**, que é a emissão de uma vogal entre consoantes, como na palavra advogado (adevogado); **rotacismo**, troca da consoante [l] pela consoante [r].
- **Variação morfológica**: é a alteração ocorrida num morfema da palavra, onde pode haver uma supressão em *–r;* uma assimilação da forma nominal gerúndio (perda da letra *d*); uma alternância morfêmica, a não realização da pronúncia do fonema –m, em formas verbais.
- **Variação morfofonológica**: há uma interface abrangendo duas formas de variação, a morfológica e a fonológica, já que os morfemas são também fonemas.
- **Condicionadores extralinguísticos**: são as variações que ocorrem dentro de grupos específicos nos quais o indivíduo está inserido. Assim, ele tem o modo de falar típico

de uma regionalização (variação regional ou geográfica, conhecida, também, como diatópica); e ainda, a variação social ou diastrática, na qual se reflete diferentes características sociais dos falantes, e que se subdividem em:

- **Grau de escolaridade**: quanto mais contato com a cultura letrada, utiliza-se mais a variante padrão;
- **Nível socioeconômico**: grupos sociais menos privilegiados utilizam mais a variante não padrão da língua, por não terem uma renda per capta digna, acesso a bens materiais e culturais dignos de uma escolarização de qualidade;
- **Faixa etária**: maneiras de falar de um indivíduo com cada um dos grupos de convívio do qual está inserido. Na família, por exemplo, para se expressar com uma criança, utiliza-se um tipo de linguagem, já para se comunicar com os pais, se dá outra forma de linguagem, tendo-se o mesmo significado referencial/representacional.

Todavia, não existem somente estes tipos de variação, variantes e condicionadores. Há um grande leque nessa área da Sociolinguística precisando ser investigada, pesquisada, analisada e divulgada para que se quebre esse preconceito de que é correto usar uma variante, um tipo de variação e que é errado usar as demais. Afinal, o que seria da Sociolinguística sem essas ramificações da língua?

Formulação de questões e hipótese

Até que ponto a oralidade influencia na modalidade escrita?

É possível que fatores extralinguísticos, como faixa etária, regionalismo e convívio familiar dificultem a produção escrita?

Construção de dados

Para a construção dos dados foram consideradas somente as informações referentes a dois dos colaboradores,que aqui vamos chamar de A e B. O colaborador A mora em um bairro periférico distante do centro da cidade, cerca de 20 quilômetros da escola. Reside com os pais, que são surdos-mudos, e com um irmão mais novo. Seu acompanhamento escolar é feito por seus avôs maternos, quando têm disponibilidade ou quando o aluno está na casa deles, não disponibilizando de meios ou recursos didáticos ou paradidáticos.

O colaborador B, reside no centro da cidade, próximo à escola, tem acompanhamento da família, cujo pai é psicólogo e disponibiliza todos os meios e recursos didáticos e paradidáticos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do filho.

A construção dos dados se deu com as informações obtidas na observação da fala espontânea dos colaboradores *in locus* (na sala de aula; na escola), na realização de entrevista e nos textos escritos por eles. O registro da fala dos alunos foi feito por meio de anotação. O processo se deu por ser considerado como o principal ponto de partida para os estudos e análise das variações e condicionadores linguísticos desejados.

Os dados foram conseguidos a partir das produções escolares (produções de textos escritos) e das conversas paralelas sobre atividades extraclasses, como um final de semana, uma viagem, ou qualquer outro fato que eles desejassem nos contar.

Análise dos dados

A análise foi feita com o uso de trechos de entrevistas feitas com os colaboradores. A análise foi iniciada, com os dados referentes ao colaborador A, pelos trechos da fala, em seguida com a produção de texto escrito.

Colaborador A

Texto1(oral) - (produzido em13 de maio de 2015)

> *"e é pra **intrega** di maiã, é? Os trabaios? Vai **sê** amaiã?++ dali aquelis todos papeuzim é um trabaio, é?+ meu pai vai se **casá** nu siviu, dia vinti e novi du cinco dois mil e quinze, miha mãi vai se+ **ficá** muitu+ feliz + para mí e meu irmão vai **ficá** muitu feliz e eu fali para miha+ tia i ela++ i ela dexou eu falei i que vai sê muito bom para mí e para a miha familha+ eu pensu+ ah, penso que+ miha mai i o meu pai+ fica+ **ficá**+ e miha mãi e meu pai **ficá** muitu feliz."*

Percebe-se que o colaborador A, mesmo convivendo com os pais surdos-mudos, e estando na fase escolar em que se "permite/aceita" algumas (in) adequações para a faixa etária em que se encontra, pratica vários casos de variações fonológicas, como a monotongação, como em "dexou"; despalatização, como em "trabaios"; hipercorreção, como em "familha"; síncope, como em "miha"; e a supressão em –r final, como em "casa/fica". Não faz uso da concordância nominal e nem verbal, como em "*miha mai i o meu pai+ fica+* ***ficá"***. Está usando, constantemente, a linguagem não padrão da língua portuguesa, uma vez que se encontra em fase de contínua alfabetização e aprendizagem.

Texto 2 (escrito) – (produzido em 13 de maio de 2015)

> *"meu pai vai **casa** no sivio+ i miha mãi vai se **mutu** Bom para mi e meu ri mãu vai **fica muto** felhi ri eu valei para minha tia li ela **dexou** eu i+ fale i Que vai **se mutu** Bom para mi e para a mihia famiha eu pese Qui mina mãi ri meu pai para **fica muto** feli."*

Nota-se que o colaborador A, ao produzir textos escritos, também pratica inadequações (erros gramaticais) por acreditar que se escreve de acordo como se fala, não percebendo a necessidade de utilizar a gramaticidade nesta modalidade, praticando, assim, a variação morfológica, como em "sivio", "mi", "minha", alterando ou reduzindo morfemas, alternando desinências de pessoa e número ou, simplesmente, concordâncias nominais (variação morfofonológica).

Texto1(oral) - (produzido em 13 de maio de 2015)

> *"[Elis se separaro **faiz** tempo+ Elis ainda **tavam** mais+ ela já me agridiu, sabia? Agrediu fisicamente++ ela era meio **loca**, tia, **loca, loca**, tia, ela era+ é tão fácil essas coisa e a senhora manda tanta coisa tão difícil pra gente++ foi massa, lá, oh, mas só que não foi+ foi no mês de janeiro, tia não, tia+ foi, eu botei as foto,* ***mais*** só que não foi em maio+ mas foi bom lá,oh++."

Apesar de residir no centro da cidade e ter um acompanhamento familiar na educação escolar, verifica-se que o colaborador B também pratica um pouco de variação fonológica, com monotongação na palavra "loca"; como síncope, na palavra "tavam" e alternância de vogal média pré-tonica, como em "agridiu".

Texto 2 (escrito) – (produzido em 13 de maio de 2015)

> *"[...] quando eu estava **voutando** para barraca todo mundo brigando comigo ai eu fiquei banhando tipo em uma **pessina** que o mar **deichava** quando a mare subia*

> *ai eu fiquei* ***empresionando*** *porque eu pequei varios frutos do mar. ai inclusive eu encontrei águas vivas pequenas ai eu fiquei procurando frutos do mar por horas ai eu* ***comesei*** *a* ***banhaar*** *ai a comida chegou peixe assado ai eu fui botando limão em tudo ai todo mundo brigou comigo ai qu fui comendo mas* ***cumi poco*** *porque eu* ***quiria*** *banhar* [...]"

Na modalidade escrita, percebe-se que o colaborador B tem mais prática com a leitura e a escrita, utilizando mais a linguagem padrão da língua portuguesa. Sua experiência com a gramaticidade está de acordo com sua idade/série, tendo certas dificuldades em diferenciar a pronúncia da escrita de certas palavras, causando assim a troca de morfemas. Escreve palavras com redução de desinências nominais e verbais, utilizando a variação morfofonológica.

Codificação das ocorrências de acordo com os grupos de fatores

Quadro1 – os principais fenômenos encontrados

		Descrição do fenômeno variável	**Variante encontrada nas narrativas**	**Nível linguístico**
Colaborador A	Modalidade oral e escrita	Monotongação – redução de um ditongo em uma vogal	mutu, muto (em vez de "muito")	Fonológico
		Supressão em –r final	casa, casá, fica, ficá, se, sê, intrega, entrega (em vez de "casar", "ficar", "ser", entregar)	Morfofonológica
		Síncope /alternância morfêmica / concordância verbal	fica (em vez de "ficar"); miha mãi e meu pai ***ficá*** muitu feliz (em vez de "minha mãe e meu pai "ficarão" felizes)	Morfofonológica
		Despatalização de <lh>/ iotacismo	trabaios, trabaio (em vez de "trabalhos", "trabalho") felhi (em vez de "feliz") famiha, familha (em vez de "família")	Fonológico
Colaborador B	Modalidade oral e escrita	**Descrição do fenômeno variável**	**Variante encontrada nas narrativas**	**Nível lingüístico**
		Monotongação – redução de um ditongo em uma vogal	poco, loca (em vez de "pouco", "louca")	Fonológico
		Síncope / Supressão em -es	tavam (em vez de "estavam")	Morfofonológica
		Epêntese	Faiz, mais (em vez de "faz", "mas")	Fonológica

Para que se tenha uma análise qualitativa, há a necessidade de se observar e acompanhar o cotidiano do colaborador por algum tempo, registrando momentos de distrações, de lazer, nas conversas espontâneas e coletar trabalhos manuscritos. Para isso, é prescindível que o pesquisador tenha uma base conceitual sobre etnografia e análise da conversa, para que o estudo da linguagem aconteça nos momentos de interação nos grupos de convívio e social, no caso dos colaboradores, no convívio escolar.

É nesse contexto interacional, com o uso imediato da linguagem, que os falantes expressam suas expectativas, crenças e normas pré-estabelecidas. Ladeira (2007) ressalta a importância desses fatores:

> "Entretanto, muitos sociolinguistas, assim como nós, acreditamos que os falantes trazem para a interação social expectativas, crenças e normas previamente formadas.

> Dessemodo, eles utilizam informações de aspectos culturais para analisar o texto, por isso o método de observação participante tem sido importante no trabalho de Sociolinguística qualitativa."

Todavia, a análise qualitativa objetiva as peculiaridades existentes dentro da língua, nos seus mais diversos tipos de variações. Vale ressaltar que para a Sociolinguística, a linguagem sempre será fonte de estudos.

Considerações finais

Ao analisarmos os dados, observamos que o colaborador A tem um nível alto de dificuldade tanto na oralidade como na grafia das palavras, o que dificultaria seu ensino-aprendizagem. Enquanto o colaborador B tem um grau mais elevado de letramento em relação à idade série e aos fatores intra e extralinguísticos.

Dentre todas as variações linguísticas analisadas, percebe-se um maior uso de monotongação, supressão em –r, alternância morfêmica, despatalização, iotocismo, síncope e epêntese.

Buscamos, neste artigo, comparar o uso das variações intralinguísticas com colaboradores que possuem os mesmos condicionadores extralinguísticos (faixa etária, escolarização, etc), mas que se diferenciam a partir do convívio familiar e social (bairro, igreja e variação intergeracional), verificando tanto a modalidade oral como a escrita, bem como a influência que a linguagem tem sobre a escrita.

Por este método, podemos compreender que cada indivíduo tem suas particularidades e especificidades e que todas elas devem ser respeitadas e levadas em consideração, uma vez que para a sociolinguística o que vale é o estudo da língua e da linguagem na interação entre os seres.

A sociolinguística é de suma importância no ensino contemporâneo da língua materna, pois é uma área de estudo e investigações dos fenômenos linguísticos (variações). As diversidades linguísticas presentes no âmbito escolar, precisa ser vista e resolvida de forma adequada, para uma educação igualitária e qualitativa. Com isso, essas variações se influenciam pelos fatores extralinguísticos, peculiares a cada indivíduo.

Os falantes de uma Língua são marcados por alterações e modificações em suas formas de falar, resultado do convívio social. Então Labov (1972) bem sucedido em sua concepção diz que "a língua é heterogênea", então porque nas escolas ensinam o português tradicional e gramatical, como forma padrão e invariável? Mas, a sociolinguística vem trabalhando em prol de um ensino da língua padrão, como acréscimo ao que o aluno possui.

O objetivo da sociolinguística é exterminar os preconceitos linguísticos presentes nos docentes da Língua materna, mostrando que as variedades não podem ser estigmatizadas como "errada" ou "deficiência", pois a flexibilidade está presente na língua.

O educador precisa levar o discente a perceber que variação linguística acontece em todo idioma e em todas as classes sociais. É preciso criar um caráter discursivo sobre esse assunto nas escolas para acabar com o tabu de que a variação acontece somente com os menos favorecidos, ou os do interior do país. Esses mitos têm que serem eliminados das escolas, pois os alunos devem ir além das quatro paredes gramaticais, e se tornar um aluno reflexivo.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de;

MAY, Guilherme Henrique. Metodologia da pesquisa sociolinguistica. In: Para conhecer sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2015. (p. 99-134)

LADEIRA,Wânia Terezinha. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. Revista de C. Humanas, Vol. 7, N° 1, p. 43-56, Jan./Jun. 2007.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguistica. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INTERAÇÃO ALUNO - LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: CONJUNÇÃO OU DISJUNÇÃO?

CARVALHO, Wiliana Carneiro[1]

Resumo: O aluno atendido no ensino noturno, ao retornar à escola depois de certo tempo, encontra dificuldades para apreender a realidade imposta no ambiente escolar. Essa situação deve-se ao grande espaço de tempo em contato com o não escolar, casa e trabalho. A Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino específica para atender jovens e adultos, em sua maior parte trabalhadores, atende pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos. Nesse raciocínio, o aluno trabalhador, busca na escola um novo sentido à sua rotina diária de cansaço; e busca na escola, em seu ponto de vista, mudar, transformar-se diante do "mesmo" da vida dura do esforço do trabalho, "melhorar de vida", que é o que se mais ouve na fala desses alunos. Seria, então, o lugar onde este aluno busca suprir seu estado de carência, de algo diferente e novo, capaz de fazê-lo apreender esse novo sentido ao que parece ser as coisas, o que lhe daria acesso a uma nova maneira de ver o mundo e sua relação com o mesmo. Desta forma, pretende-se, então, compreender processos interativos entre aluno e conteúdos disciplinares de língua portuguesa. Para realização desse estudo, foram analisados relatos de alunos, sobre os quais considerou-se o contexto sócio-cultural para melhor entendimento sobre a aprendizagem dos mesmos; para enriquecer esse estudo, recorremos à semiótica de Landowski (2014), que nos apresenta os regimes de interação, a Greimas (2002) que aborda a dimensão sensível da significação no encontro entre sujeitos e objeto de valor, e Bourdieu (2004) que nos fala de gostos e de suas influências para o lado social e cultural dos sujeitos.

Palavras-chave: Aluno de EJA; Língua Portuguesa; Interação; Conjunção e disjunção.

Introdução

O ensino noturno caracteriza-se principalmente por atender jovens e adultos excluídos da escola por fatores socioeconômicos desfavoráveis, que impedidos de existir como estudante no nível regular de ensino deixaram de lado os estudos, os quais não tiveram oportunidade de concluir por necessidade de trabalhar para sustentar-se e a ajudar a família. Por suas demandas e realidade diferenciadas, a escola que atende o público de EJA busca o objetivo geral de inserção social desses estudantes conforme "as funções reparadora, equalizadora e qualificadora atribuídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica" (BRASIL, 2000), através do parecer CEB n 11/2000. Há uma série de fatores que influenciam no processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos entre os quais, a realidade extraescolar, de fator extremamente cultural, a estrutura física e a formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Lançar um programa que atenda jovens e adultos não é o bastante, mas há que se ter suporte material e profissional com formação específica para professores para que se cumpram, de fato, as funções da EJA.

Importante considerar, para o ensino e aprendizagem desses estudantes, seus saberes e suas experiências formados culturalmente em suas vivências, pois não se trata de ensinar e alfabetizar crianças ou adolescentes, mas jovens, adultos e idosos que passaram um grande

1 Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Letras-Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Professora de EJA no município de Araguaína-TO. Email: wwilianaa@hotmail.com

espaço de tempo sem contato com as práticas do ambiente escolar, desse modo, possuem adquiriram saberes que se formaram junto às experiências que viveram.

Paulo Freire (1996) propunha com suas ideias uma educação para formação do espírito crítico, criativo e curioso, e não um estudo neutralizante do pensamento. O currículo de língua portuguesa reflete para o estudante uma cultura de elite percebida nas normas de uso da língua / uso das normas urbanas de prestígio, e mostradas de maneira funcional em que a sintaxe contextualizada e nos gêneros textuais decorrentes do uso diário nas linguagens descrevem a diversidade de usos e caracterizam o ensino. Assim, o estruturalismo fortemente presente no ensino e na aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, inclusive na EJA, continua a refletir o complexo que é a língua portuguesa em uso na sociedade, o que acaba promovendo uma contínua reprodução cultural e social que contribui para continuar a divisão da sociedade em níveis hierárquicos, pois nem todos gozam do direito à educação de qualidade, distanciando-se da igualdade de oportunidade.

O pensamento estruturalista

Muitas das correntes sobre o estruturalismo contribuíram positivamente para os estudos linguísticos, havendo ainda pressupostos que marcam o ensino de línguas nas escolas; a prática da estrutura leva o aluno a conhecê-la de maneira a automatizar uma forma de aprendizagem, mas posturas estruturalistas ao extremo levam ao mecanicismo do ensino e da aprendizagem. Neste prisma, a língua como objeto de estudo trouxe a discussão, principalmente por Saussure e Hjelmslev, sobre a distinção entre língua e fala ou forma e substância mostrando a língua com um lado abstrato e social, e a fala, como a concretização individual do sistema linguístico.

Conforme J. Mattoso CAMARA Jr. (1964), o estruturalismo é uma posição científica geral para todos os campos do conhecimento humano, abrangendo o estudo da natureza e o estudo do homem em sua criação cultural, e, nesta última, também o estudo linguístico. Nesse sentido, autores como Hjelmslev e Saussure *apud* Câmara (1964), Benveniste (2006) e Deleuze (1974) *apud* Leite (2012) contribuem para a compreensão do estruturalismo linguístico.

Saussure, ainda conforme Câmara (1964, p.70), defende a "oposição entre *langue* e *parole,* configurando o uso e a norma respectivamente, sendo o uso a atualização da norma". Hjelmslev teoriza forma de expressão e forma de conteúdo deixando de lado a substância (suporte físico da forma). Ao observar ou estudar um dado objeto tem-se um ponto de vista, o lugar do qual se observa e o lugar do qual se fala determina o olhar que se dá ao objeto observado.

Saussure (2006) *apud* Leite (2012) afirma "é o ponto de vista que cria o objeto". Baseando-se nas palavras de Benveniste (2006) e Deleuze (1974) para discutir o estruturalismo de Saussure, Câmara Jr. referencia "o jogo de peças e a relação entre essas peças" (BENVENISTE, 2006 *apud:* LEITE, 2012), em que considera-se as regras/leis desse jogo (a língua), e havendo então a língua produzida a partir de um lugar determinado. Ao mesmo tempo, "só há estrutura daquilo que é linguagem" (DELEUZE, 1974 *apud:* LEITE, 2012), ou seja, um objeto de estudo a partir da visão estruturalista deve ser tratado como estrutura e, simultaneamente, como linguagem.

Ao pensar a língua de certos deslocamentos que unem significante e significado, Deleuze (1974) *apud* Leite (2012) afirma que a estrutura linguística se encarna nas realidades e nas imagens, portanto, na linguagem, em um local ou posição que diz respeito ao papel que se ocupa nas relações. Dessa forma, sobre as interpretações do fenômeno linguístico,

> Operou-se uma síntese dos atos da fala, vistos num todo que eles se dissolvem e que vem a ser o que chamamos tradicionalmente a língua. (...) uma unidade conceptual

> o que são muitas e muitas emissões vocais distintas, feitas em ocasiões distintas, em distintos contextos e por pessoas distintas. (...) a língua, como unidade, é um conjunto de unidades menores (...).(CÂMARA JR., 1964, p.69)

Posteriormente, a língua passa a ser observada de forma particular dentro da *semiologia*, no estudo da significação, ou dos signos, por Saussure e Hjelmslev; este com a linguística (ou linguagem) independente da psicologia, ao passo que aquele considera a semiologia uma ciência parte da psicologia social.

Baseada nas exigências da sociedade contemporânea, a educação seguiu e segue um currículo que define objetivos e, consequentemente, também, o sujeito que se deve formar, um sujeito preparado para as demandas da visão capitalista.

A língua portuguesa transmitida nas escolas ainda é transmitida mais pela forma que pelo significado, isto é, a morfologia, a sintaxe e a semântica são estudadas enquanto marcas linguísticas que o caracterizam na diversidade de gêneros; os conteúdos e os exercícios visam a aquisição de habilidades e competências a respeito da língua e que, aos estudantes é necessário compreender para estarem aptos às demandas da sociedade, questão essa considerada politicamente fundamental e básica para o acesso aos "melhores" lugares e coisas, visto que vive-se em uma sociedade competitiva.

O aluno da EJA, a escola e o currículo

O acesso à informação é um direito fundamental previsto no artigo 5º da Constituição Federal por ser de grande importância para a vida pessoal e profissional das pessoas. A dívida de um país que não priorizou a educação para todos mostra um governo federal preocupado em alcançar objetivos emergenciais relativos à inclusão e, dessa forma, prioriza o lançamento de programas sociais (merenda escolar, Livro didático, bolsa-família) dentre outros, como medidas para minimizar situações de desigualdade, que vêm funcionando positivamente em contextos de aprendizagem e acabam por influenciar politicamente.

A escola de hoje, tenta trazer de volta um direito negado a pessoas que antes, por alguma necessidade, se afastaram dos estudos "regulares" na "idade própria". A percepção aguçada de Paulo Freire (1982) já criticava a ideologia de que a educação era progresso no futuro, pois era visível a imperfeição do discurso repetitivo da certeza de garantia de uma vida bem-sucedida por meio da escolarização. Era educador, percebeu no seu entorno social o desemprego.

Nessa perspectiva, o jovem ou adulto retorna aos estudos impregnados de uma cultura longínqua do ambiente escolar. A ideia de melhorar de vida, como eles mesmos - os alunos - dizem, os faz seguir em frente, esforçam-se e disciplinam-se conforme o currículo e a política da escola para adquirir as habilidades que *devem* ter como condição para a sanção positiva da escola. A esse respeito, Bourdieu (2006) concorda que

> "Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do 'escolar', assumindo uma forma de uma propensão 'desinteressada' para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar." (p.27)

A escola noturna organiza-se de maneira a atender a necessidade de uma demanda que busca uma ausência presente a todo instante nas exigências da sociedade atual, a aquisição ou não de determinadas competências mostram e definem uma pessoa diante do mercado de trabalho, como qualificada ou desqualificada, expondo-a a uma violência sutil que faz com que o estudante busque por melhores condições de vida, o mínimo "educação de qualidade",

e vê na crença da educação escolar o ideal para transformar-se. A escola noturna busca seu foco na realidade do público que atende e condiciona critérios que regulamentam o ensino e a aprendizagem do aluno, e baseada nisso, a vitimização do aluno de EJA acaba, muitas vezes, influenciando na avaliação positiva do aluno, como observado na citação seguinte.

> "o discurso do aluno trabalhador na escola é 'trabalho o dia inteiro, não tenho tempo durante o dia para fazer as atividades escolares'", "passei muito tempo sem vir às aulas porque 'tava' trabalhando muito". (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

A escola assume um *papel* de compreensiva com relação ao estudante de EJA, o processo ensino-aprendizagem é adequado ao aluno, no sentido de aceitá-lo como pessoa que enquanto trabalhador que é durante o dia torna-se "incapacitado" de desenvolver as atividades escolares normalmente, portanto também "incapaz" de aprender como qualquer outro estudante de ensino "regular". O esforço físico do trabalho com o qual a maioria dos alunos lida no dia-a-dia, os treina a um campo visual longe do que se prega culturalmente na escola. Muitos desses alunos assumem a não capacidade de aprendizagem reforçada sutilmente pela escola "a gente não entende nada de português, professora" (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

O currículo escolar é responsável por disseminar a ideologia dominante que continua a controlar a sociedade dominada, muito bem representada e exercida pelos detentores de poder. A escola atual propaga uma "ideologia das aptidões" (SILVA, 2004), através da qual a falta de oportunidades socioeconômicas e a incapacidade de adquirir capital cultural da classe dominante são consideradas como falta inerente a aptidão para exercer atividades e funções relevantes na sociedade.

Neste prisma, o aluno da EJA, em sua formação cultural longe do ambiente escolar, apresenta-se resistente no sentido de que a "incapacidade de aprender" justificada na necessidade de trabalhar ou no cansaço proveniente do mesmo, distancia-o do prazer e do gosto escolar, porém, sua força de vontade e a esperança de melhorar de vida continuam a ser um impulso que os mantém nessa caminhada em busca do que a ideologia educacional promove sobre consenso normativo e cognitivo.

O percurso gerativo de sentido

A geração de sentido se dá pelo modo como se aborda o texto. Este pode ser lido e analisado do ponto de vista sintático e semântico, e da mesma forma, pode ser compreendido como um objeto cultural. Assim, a leitura, a escrita e a compreensão de textos com eficiência requer o conhecimento sobre mecanismos de estruturação e de interpretação dos mesmos, o que não se percebe no aluno de EJA, que *crus* de qualquer conhecimento relacionado ao domínio de leitura e compreensão textual, é um público que requer adequação de ensino por sua leitura de mundo diferenciada.

No processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos, intenciona-se primeiramente com o programa EJA a inserção social dos mesmos, que marcados por condições econômicas desfavoráveis, ficaram ausentes em sua própria existência impedindo-os de viver com o mínimo necessário para exercer a cidadania, palavra várias vezes vista e lida na legislação educacional brasileira. Em um país com tantas pessoas sem oportunidade de igualdade, estudar torna-se uma atividade de difícil acesso; e a função da escola noturna para jovens e adultos é proporcionar ao estudante, através do currículo, teorias e metodologias de ensino também diferenciadas, a recuperação de um tempo perdido somando às suas experiências e visões de mundo formados fora da escola os saberes escolares e, desta forma, transmitir a cultura legítima e aceita socialmente.

Tendo como ponto de partida a semântica de nível fundamental do percurso gerativo

de sentido para tentar compreender se há conjunção ou não dos alunos em relação aos conteúdos curriculares de língua portuguesa, foram realizados alguns questionamentos o ensino e sobre os conteúdos referentes a essa disciplina e posteriormente, foi pedido que escrevessem um texto argumentativo respondendo a seguinte questão: "O sucesso vem da escola ou do esforço individual?"; e seguindo em outra aula, que respondessem um questionário onde exporiam seus pontos de vista sobre a importância da leitura, escrita bem como dos conteúdos gramaticais ali estudados e se há, de fato, a compreensão destes pelos alunos.

Em teorias sobre o discurso, a sintaxe[2] e a semântica[3] são componentes que formam o esquema do percurso gerativo de sentido. Desta forma, analisar o discurso requer conhecimento de três níveis de interpretação de sentido no texto: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Fiorin (2008) define a sintaxe mais conceitual (gramatical) que a semântica, esta mais significativa, pois combinar formas pode produzir um determinado sentido, mas ao considerarmos uma relação sintática, esta pode receber uma variedade de investimentos semânticos.

A narratividade presente nos discursos dos alunos a respeito de sua aprendizagem em relação à língua portuguesa mostra que houve uma mudança do estado inicial para um estado final, no qual reconhecem a disciplina no uso em sociedade, nas conversas entre amigos, na escola, na entrevista de emprego, no ingresso em concursos e seleções para faculdade ou empregos dentre outras situações. O grande espaço de tempo fora da escola os fez reconhecer a importância do *saber* sobre a língua, pois trata-se apenas de uma adequação de uso da mesma. "É nesse sentido que percebem o distanciamento entre escolar e não escolar, pois se surpreendem e se colocam sempre como incapazes de compreender as regras da língua." (DIÁRIO DE CAMPO, 2016); mas há, mesmo de modo parcial, um acréscimo de saber, uma compreensão a mais, um saber avaliado bimestralmente e de maneira inadequada por ser realizado em curto espaço de tempo.

Considerando que "uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença e numa oposição" (FIORIN, 2008), e na diferença estabelece-se algo em comum, no caso da educação de jovens e adultos há a contraposição do saber escolar *versus* saber cultural. O papel da escola é agir na transformação e na inserção social do aluno e na promoção do mesmo com igualdade de direitos. Assim, em um nível mais abstrato, percebe-se a passagem de um *não saber* referente à língua portuguesa a um *saber* a mais sobre a mesma, um saber sintático presente no uso social que fazem da língua no seu dia-a-dia em situações diversas, porém, um saber virtual que se confirma no processo avaliativo da escola e não atualiza pela infrequência, pela indisciplina de parte dos alunos (jovens), dentre outros fatores internos e externos já mencionados. Desta forma, em um estado inicial, o sujeito aluno (S) está em ***disjunção*** com a língua portuguesa (OV, objeto de valor):

S aluno U Ov Língua portuguesa

Em um estado final, o sujeito aluno (S) está em ***conjunção*** com a língua portuguesa (OV, objeto de valor):

S aluno ∩ Ov Língua portuguesa

O saber escolar pressupõe um saber cultural, natural, a "bagagem" que o aluno traz consigo; é nesse propósito que a EJA trabalha, que o aluno possa somar conhecimentos que sejam para ele significativos.

"Tudo hoje depende de estudo para trabalhar"

2 Refere-se à estrutura da língua

3 Refere-se à significação da língua

A citação acima mostra o pensamento de um aluno de EJA sobre a importância da escola e do esforço individual para alcançar as habilidades almejadas conforme o currículo escolar; em alguns depoimentos percebe-se que os alunos, pela idade que se encontram, nesse caso, jovens entre dezesseis e vinte e quatro anos, maior parte deles trabalhadores em serviço temporário, reconhecem que o esforço próprio é imprescindível para atingir o objetivo principal para eles e para a escola, que é a aprendizagem, e a posterior continuação dos estudos e melhoria de vida. Assim, foi pedido que respondessem em forma de texto a seguinte questão: "o sucesso vem da escola ou do esforço individual?". Participaram da pesquisa sete alunos da turma B – 4°ano – 2° segmento da EJA de uma escola no município de Araguaína.

Obtivemos o seguinte nos textos dos alunos:

"A escola é essencial para nos ajudar, mas sem o esforço próprio não chegamos a lugar nenhum"

"No meu ponto de vista, tem que ter mais tempo pra escola. E os alunos tem que se esforçar."

"tudo hoje depende de estudo para trabalhar"

"melhor lugar é a escola para demonstrar que você está se esforçando"

"o professor está ali para ensinar, mas se eu não me esforçar não vai adiantar nada".

"As notas, o interesse em aprender e ter mais conhecimento enquanto mais você estuda mais você adquire conhecimento (...) para ter mais chance de passar em um concurso ou vestibular e também mais conhecimento ao mundo lá fora"

"(...) eu acredito que se tiver esforço de ambas as partes sempre terá sucesso"

Em todos os textos há uma recorrência ao reconhecimento da *performance* tanto da escola quanto deles, que para alcançarem seus objetivos de vida, aos estudantes é necessário ter esforço próprio, pois já estão no caminho (a escola). Assim, com seus valores modificados pelas coerções sociais percebe-se um *crer* que a escola transforma e por isso o *querer mudar* e o *dever ir* à escola para melhorar de vida.

Diante da realidade escolar vivida por alunos, a inadequação curricular, e por professores, formação e estrutura física inadequadas, que atendam a realidade da EJA e se cumpram, de fato, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora/permanente, a escola segue realizando o papel de cumprir e de zelar pelo cumprimento dos trabalhos em que os atores, cada um em suas devidas funções, desenvolvem suas atividades conforme as datas previstas no calendário escolar bem como projetos e planejamentos organizados pela equipe. Desse ponto de vista, os professores tornam-se *adjuvantes* no processo ensino-aprendizagem, visto que há uma série de fatores que influenciam negativamente para aprendizagem dos mesmos, tanto fatores externos (cultura do aluno) quanto internos (o burocrático escolar).

Os estudantes sancionam positivamente o trabalho dos professores e da escola sem esquecer o objetivo principal que é mantido na crença de que a escola transforma e os fará melhorar de vida; contata-se implícito que a avaliação sistemática bimestral é parte do processo escolar e deve acontecer, pois acreditam que a sanção positiva da escola por meio de provas escritas é uma forma de serem reconhecidos enquanto pessoas capazes de alcançar habilidades e competências exigidas fora da escola. Porém, é virtual todo o "saber adquirido" pelo estudante diante da importância maior que se dá ao burocrático escolar, aos critérios de aprovação por notas que desvalorizam a capacidade real que os mesmos têm de aprender. O efeito de verdade que se atribui à *performance* escolar é manifestado e reconhecido pelo

aluno em seus discursos: "a escola é essencial para nos ajudar", "tudo hoje depende de estudo para trabalhar", o que por um viés da semiótica, não é o bastante apenas *parecer*, mas sim *parecer e ser* para que se confirme uma verdade, a verdadeira aprendizagem, a verdadeira formação do aluno e sua inserção verdadeira inserção social.

Para Landowski (2014), há o regime de interação chamado programação através do qual interage-se pela lógica da regularidade; obviamente nos percebemos diante de um mundo ao nosso redor que a todo instante controla nossas ações, até nossa própria existência. Ao público dessa modalidade de ensino houve a necessidade de abandonar a escola por motivos sociais econômicos desfavoráveis, viram-se, portanto, em uma obrigação de não somente sustentar-se, mas ajudar a família, assumindo regularmente essa vida. Na escola, além de um currículo a ser seguido, um calendário com datas previstas para acontecimento de diversas ações a serem realizadas durante o ano inteiro e uma carga horária a ser cumprida.

O segundo questionamento entregue aos estudantes foi "Você considera importante aprender língua portuguesa?". Participaram dessa pesquisa vinte alunos da turma A e B – 3° e 4° ano – 2°segmento, respectivamente, todos com idade entre dezesseis e trinta e cinco anos. Ao consolidar as respostas, a maioria dos alunos pensa ser importante aprender a língua por considerar que os ajuda a falar e a escrever correto e a se expressar bem na vida pessoal e profissional. As outras respostas dizem ser fundamental e importante sem mais comentários. Vejamos:

> "Precisamos ter uma boa escrita"
>
> "Ajuda a se comunicar bem"
>
> "Aprendemos mais a fala, as características também aprendemos, ajuda no emprego, a passar no vestibular e nos empregos que agente assume"
>
> "Ajuda a melhorar o diálogo no emprego"
>
> "Hoje em dia as coisas só acontecem se souber ler e escrever (...) me ajudará a se comportar bem frente à sociedade"
>
> "Vai me ensinar a ser uma pessoa culta e inteligente o suficiente para *mim* ler, escrever, falar melhor"
>
> "Vai me ajudar bastante no meu trabalho e na minha vida pessoal (...) me expressar

Manipulados pelo gosto social dominante (normas urbanas de prestígio) confirmam e aceitam a importância de aprender o uso da língua e a sintaxe tal como é ensinada na escola para expressar-se bem e para conquista de melhores empregos (funções hierárquicas). Reconhecem ser importante e fundamental o reconhecimento por sua *performance* e que esta é um fator determinante para sua apresentação e atuação em sociedade. Ao reconhecerem a importância que têm suas performances em qualquer local que estejam, sentem-se impulsionados a esforçar-se em estudar e trabalhar ao mesmo tempo com vistas a tentar a garantia de sanção positiva em variados lugares sociais.

Nesse sentido, passam de um momento disjunto, em relação à língua, a um momento de conjunção com as normas urbanas de prestígio do português. Veem no processo avaliativo escolar e na aprovação por notas uma forma de sanção positiva, que os permitirá prosseguir em estudos ou em objetivos de melhoria de vida.

O terceiro questionamento foi "Você compreende os conteúdos de língua portuguesa?".

Participaram dessa pesquisa vinte alunos da turma A e B – 3° e 4° ano – 2°segmento, respectivamente, todos com idade entre dezesseis e trinta e cinco anos. Consolidando as respostas, maioria afirma compreender por atenção às aulas ou pela boa explicação do professor, mas assumem que por vezes não prestam atenção às aulas. As outras respostas afirmam não compreender, compreender pouco e que estudar é uma obrigação. Vejamos:

"Sim porque ajuda a responder as tarefas"

"Sim porque a professora explica bem"

"Sim. Ele explica bem nós é que somos desinteressados"

"Sim. Porque presto muita atenção em cada explicação dita e isso é suficiente."

"Sim porque professor sabe mais"

"Sim ela explica muito bem."

"Sim porque a professora explica de forma tão fácil de entender"

"Sim Apesar que a nossa professora tem muita paciência "

"Sim. É uma matéria boa"

"Da metade sim, da outra parte não"

"Na realidade não entendo nada"

"Eu entendo mais ou menos mas eu procuro prestar muita atenção."

Essa pergunta envolve a metodologia do professor em sala de aula, percebendo que na maioria das respostas, o professor tem uma *performance* positiva no ponto de vista dos estudantes em relação ao ensino dos conteúdos de língua portuguesa. Porém, o efeito de verdade manifestado no nível do *parecer* se confirma o contrário nas notas das avaliações bimestrais.

Considerações finais

Constata-se que a competitividade decorrente do capitalismo na sociedade é uma das forças coercitivas que agem como impulso ao *querer* estudar, pois há uma cultura elitista considerada "legítima" e imposta como o "bom" gosto e como algo que se deve ter para aceitação no meio social. Desta forma, a divisão da sociedade em classes é percebida pelo estudante de EJA quando este sente-se distante das exigências do mercado de trabalho, estesiados pelos efeitos exclusivistas da desigualdade de oportunidades.

Em todos os discursos analisados percebe-se o reconhecimento pelo estudante de que a *performance* é algo importante na atuação nos diversos lugares sociais e que por esse motivo, *devem* esforçar-se e continuar os estudos. Seduzidos por esse gosto social dominante, acreditam na importância do papel da escola em sua caminhada para a transformação.

As ações programadas desenvolvidas na escola objetivam o alcance de habilidades pelos alunos, que têm sua aprendizagem sancionada nas avaliações bimestrais. É possível perceber pela realidade na qual se encontram os alunos em relação à educação, a ausência escolar que os afeta e que atribuem essa falta ao *querer* melhorar de vida. Em um dos seus discursos enfatizam o esforço próprio e a escola como molas propulsoras para a continuidade dos estudos e realização de seus desejos que o fato de serem aprovados não significa dizer que saíram *aptos* (conforme as exigências do domínio capitalista) a gozar seus direitos ou competir com

igualdade, pois a escola avalia o aluno de maneira sistemática, os conselhos de classe escolares funcionam como a sanção final de todo o processo avaliativo, compreendendo, desta forma, que o aluno é avaliado mais por uma questão de (presença/não presença – comportamento) que pelo conjunto (presença – comportamento – aprendizagem), fatores que influenciam para a continuar a produção da desigualdade, visto que não há aprendizagem tampouco formação crítica do cidadão.

Referências

FIORIN, J. Luis. Elementos de análise do discurso. São Paulo, Contexto. 2008.

LANDOWSKI, Eric. Interações Arriscadas. 1ª Ed. São Paulo, Estação das Letras e Cores. 2014.

SILVA, A. Célia da. A ideologia no currículo escolar. In: A discriminação do negro no livro didático. 2ªedição. Ed. EDUFBA. Salvador. 2004. p. 41-46.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

Sites:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO BÁSICA. As medidas contra o analfabetismo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article. Acesso: 19/06/16

G1 Educação. Taxas de analfabetismo cai 4,3 pontos percentuais em 14 anos diz IBGE. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html. Acesso: 01/06/2016

A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Cícero Kleandro Bezerra da Silva[1]
Cláudia Roberta Tavares Silva[2]

Resumo: Na atualidade, em que nos deparamos com abordagens referentes a variações linguísticas na escola, vemo-nos diante do grande desafio para trabalharmos as diferentes normas da língua materna. Dessa maneira, no presente trabalho, realizaremos uma discussão sobre a Sociolinguística Variacionista e sua relação com o ensino da língua materna. Para tanto, analisaremos quatro livros didáticos adotados para o ensino Fundamental II em escolas públicas, verificando como é abordada a variação linguística, tendo em mente os pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV,1972) e as contribuições dessa teoria para o ensino (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; GONZÁLEZ, 2013); neste último caso, os pesquisadores defendem que a Sociolinguística (a) colabora com o ensino brasileiro no reconhecimento da pluralidade de normas da língua, (b) traz uma definição sobre conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis e (c) proporciona uma reflexão sobre a metodologia empregada no ensino da língua no que diz respeito à conscientização do uso das variantes. Ademais, essa ideia vai ao encontro do que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997) por entender que a variação linguística é inerente à língua e está associada a questões sociais.

Palavras-chave: Ensino; Língua; Variação.

Introdução

Levando em consideração que a Sociolinguística Variacionista tem sido tema de diversas discussões em eventos locais, nacionais e internacionais, observamos a necessidade de abordá-la, centrando nossa atenção no ensino da variação em sala de aula, estando, portanto, este estudo inserido no âmbito da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005)

Como *corpus* desta pesquisa, selecionamos quatro livros didáticos do Ensino Fundamental II distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de verificarmos como é abordada a variação linguística, tendo em mente o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Portanto, ergue-se como questão norteadora do estudo: os livros didáticos do Ensino Fundamental II mais adotados pelas escolas públicas brasileiras abordam de forma eficaz a variação linguística ou ainda restringem boa parte do conteúdo à prescrição de regras gramaticais?

Visando responder ao questionamento supracitado, realizamos uma análise comparativa entre livros didáticos do 6° e 9° ano, respectivamente, do início e do fim do Fundamental II, centrando nossa atenção nos exercícios decorrentes do trabalho com os gêneros tira, letra de música e informativo. E ainda, conduziremos uma discussão sobre a relação entre Sociolinguística e Ensino, a partir do que vem sendo discutido por outros pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS, 2014; TAVARES, 2014; GONZÁLEZ, 2013).

Para o desenvolvimento da análise aqui proposta, este trabalho contempla: a) os pres-

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE). e-mail: kleandrocic@hotmail.com.

2 Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE). e-mail: claudiarobertats@gmail.com

supostos básicos da Sociolinguística Variacionista, b) suas contribuições para o ensino, c) o trabalho com a variação nos livros didáticos e d) as considerações finais advindas da análise.

Sociolinguística Variacionista: os pressupostos básicos

Pesquisas realizadas na área da Sociolinguística Variacionista (ou Teoria da Variação Linguística) proposta por Labov (1983) têm adotado como objeto de estudo o "caos linguístico'', a variação linguística, ou seja, aquilo que as pessoas estigmatizam por estarem atreladas apenas à norma "culta'', padrão, contida nos compêndios gramaticais. Nessas pesquisas, ao se tomar por base a variação linguística, valorizam-se "[...] as diversas formas ou maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade." (TARALLO, 1985). Dessa forma, a língua passa a ser concebida como um sistema instável, revelador das diferenças sociais que é ''construtivo e construído'' a partir da interação entre os interlocutores em situações reais de comunicação. Essas diversas formas denominadas de variantes caracterizam-se por sua heterogeneidade no social, tendendo a estabelecer uma "unificação". Em outros termos, trata-se da unidade (constante) na diversidade (variável). Ao conjunto de variantes dá-se o nome de variável onde se alternam duas variantes: a) variante padrão, de caráter conservador e prestigiado e b) variante não-padrão, de caráter inovador e estigmatizado. Segundo Labov (1983), essas formas linguísticas variáveis servem como: a) indicador de diferenças sociais, o que é demonstrado pela relação complexa de estratificação social (+status social *versus* –status social), b) diferenciador de estilos (casual, espontâneo e cuidado) e c) marcador de uma dada comunidade definido como estereótipos, ou seja, marcas linguísticas que marcam socialmente uma dada comunidade.

Embora a língua seja heterogênea e variável, cumpre dizermos que a variação não se dá aleatoriamente, pois é estruturada e motivada por um conjunto de fatores linguísticos (semânticos, morfológicos, fonológicos, sintáticos) e extralinguísticos (faixa etária, sexo, grau de escolaridade) que possibilitam a ocorrência da regra variável relacionada a um determinado fenômeno linguístico.

É importante ressaltarmos que, apesar de o pesquisador sociolinguista preocupar-se com as diversas situações de uso formal e informal da língua, ele não despreza a variante padrão contida na Gramática Normativa (ou seja, nos compêndios gramaticais), mas procura superar a atitude estigmatizante imposta por ela aos indivíduos. Para tanto, esse pesquisador não pode perder de vista dois objetivos substanciais da Sociolinguística: a) "investigar o modo como as formas sociais atuaram no sentido da unificação linguística [das] comunidades'' e b) "identificar os resíduos resultantes do processo de planificação e os focos que a ele resistiram ou o dificultaram'' (ELIA, 1987, p. 40). Nesse sentido, a conjugação entre o linguístico e o social, que se estabelece a partir da interação entre o falante e o ouvinte em contextos reais de comunicação, é necessariamente abordada nas análises sociolinguísticas.

Vale referirmos ainda que tanto o falante quanto o ouvinte são capazes de produzir enunciados diversos devido à sua competência linguística. O que pode variar a produção desses enunciados é a "atualização dessa competência na fala'', ou seja, seu desempenho. Com base nessa conjugação, Coseriu (apud ELIA, Ibid., p. 43) estabelece três tipos de variedades: a) "diatópicas'', diferenças espaciais; "diastráticas'', diferenças sociais e "diafásicas'', particularidades estilísticas''.

Ademais, um aspecto de fundamental importância deste trabalho tem a ver com o fato de ele suscitar discussões sobre a relação entre variação linguística e ensino de língua portuguesa, sobretudo, no que se refere ao preconceito - que não é linguístico, mas social-, o qual é sobejamente perpetuado no ambiente escolar por docentes que, em sua grande maioria, ainda encontram-se arraigados na tradição gramatical embasada na prescrição de regras gramaticais.

A noção de "erro" é, portanto, decorrência da atitude prescritiva e, por que não dizer,

preconceituosa do docente, visto que, por não ser um leitor-pesquisador, acomoda-se apenas a ditar regras aos discentes, a fim de que "decorem" e tenham um "bom aproveitamento" nas avaliações. O "erro" é, por assim dizer, sinal de que não se processou a aprendizagem. A partir disso, verificamos uma atitude bastante limitada frente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa que, por não levar em conta as diversas modalidades de uso da língua, exclui a variação inerente a essa língua que pode manifestar-se tanto na fala quanto na escrita.

Em resumo, vale dizermos, portanto, que é necessária uma reformulação na maneira de como a língua portuguesa está sendo trabalhada nas escolas cujo objetivo, na grande maioria dos casos, é exclusivamente a apreensão de regras gramaticais. Para superar tal situação, cumpre ao docente a responsabilidade de ser um pesquisador, leitor e conhecedor dos fenômenos linguísticos que ocorrem em sua região e em outras regiões do Brasil, o que o levará a centrar sua atenção nas modalidades de uso da língua em diferentes contextos comunicativos, nos quais convivem harmoniosamente a forma-padrão e a forma não-padrão.

Contribuições da Sociolinguística para a educação no Brasil

Tendo em mente que a Sociolinguística é uma ciência que descreve a língua em contextos reais de comunicação e que, por estar enquadrada no contexto social, sofre influência tanto de fatores linguísticos quanto de fatores extralinguísticos (idade, sexo, escolaridade, profissão, etnia, posição geográfica...), é imprescindível que a reflexão sobre a heterogeneidade linguística ocupe o seu lugar nas aulas de língua portuguesa no Brasil.

Diversos estudos sociolinguísticos têm abordado fenômenos de variação linguística em diversas regiões do Brasil, corroborando o fato de ser a língua intrinsecamente dinâmica e heterogênea por estar submetida não só a influência de fatores linguísticos, mas também extralinguísticos (cf. ALBÁN, 1991; BERLINCK, 1988; LEMLE; NARO, 1977; OMENA, 1996; SANTOS, 1999). Diante dos resultados alcançados, Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10) considera três contribuições da Sociolinguística Variacionista para a realidade linguística brasileira:

> (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
> (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
> (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar "norma culta" e "norma popular", não obstante os estereótipos linguísticos (cf.Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

É tomando por base a variação atestada no português brasileiro seja na modalidade oral seja na modalidade escrita que a Sociolinguística Educacional (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) se inscreve como um espaço de reflexão sobre o ensino dessa variação em sala de aula cuja abordagem está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), são várias as posturas de professores frente à variação:

> • o professor identifica "erros de leitura", isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma;
> • o professor não percebe uso de regras não padrão. Isso se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, "invisível" para ele;
> • o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;

> • o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

Diante do exposto, fica nítida a postura omissa dos docentes, tornando-se desafiador para eles quebrar a tradição de que a escola deve ensinar a norma padrão, ou seja, as regras prescritas que "devem" ser usadas pelos alunos, desconsiderando-se assim as formas linguísticas variáveis que estes utilizam em sua comunidade. Tal postura impossibilita a ampliação da competência comunicativa do alunado no sentido de impedir que este reflita sofre qual forma linguística será usada de forma adequada em um determinado contexto.

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, não é tarefa apenas do professor ser consciente da relação entre Sociolinguística e Educação, mas também cumpre à instituição escolar, ao Estado e à família terem consciência das constribuições do trabalho com a variação em sala de aula.

Centrando a atenção no ambiente escolar, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) defende que:

> 1. A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados;
> 2. A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes;
> 3. O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso das comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito esse estudo pode ser muito positivo;
> 4. Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;
> 5. A descrição da variação da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante das regras não padrão da língua;
> 6. É importante que professores e alunos tenham uma conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor.

Como fica explícito, a autora apresenta algumas ações que podem ser adotadas por toda comunidade escolar. Agindo assim, o professor não é o único agente na conscientização linguística do aluno, mas todo o conjunto de indivíduos com os quais este convive.

A proposta variacionista nos livros didáticos

Ao discorrermos sobre variação linguística e ensino, não poderíamos esquecer de um dos principais recursos utilizados em sala de aula: o livro didático, que, até ser distribuído às escolas, passa por algumas etapas, segundo observa González (2013):

1. a iniciativa privada elabora os livros didáticos e os submete à avaliação do PNLD;
2. os professores universitários, que atuam como consultores especializados, avaliam os livros mediante os critérios do programa, aprovando-os ou não;
3. esses livros aprovados são resenhados e posteriormente elabora-se o Guia de Livros Didáticos;
4. os professores da Educação Básica leem o Guia, discutem com o corpo docente e escolhem o título a ser trabalhado;
5. o MEC negocia preços com as editoras e faz a compra;

6. os livros são distribuídos às escolas.

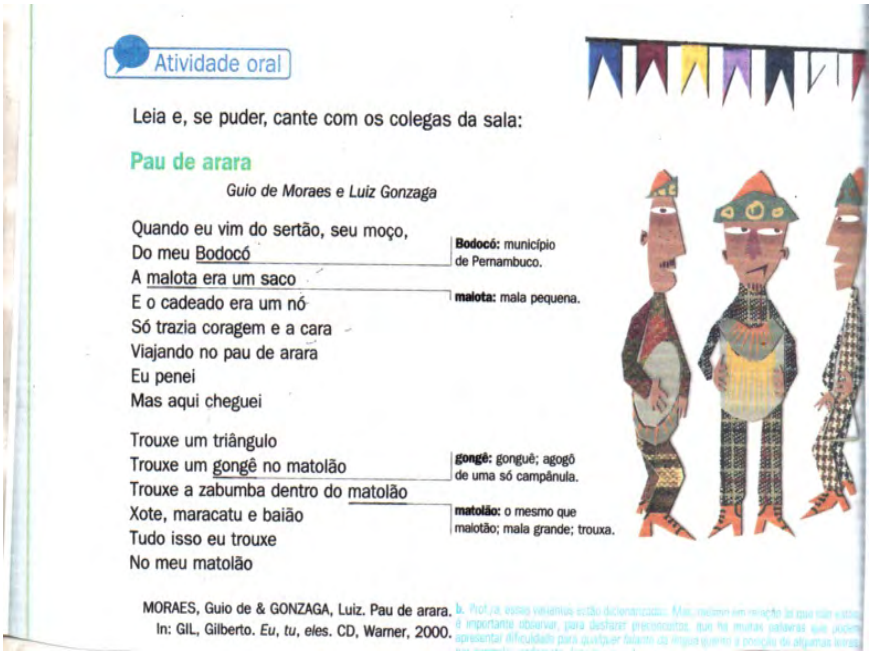
Adotando a proposta da Sociolinguística Educacional, González (2013) argumenta que, na escolha do livro, devem ser observados: ausência de preconceitos, textos que abordem o aspecto estilístico da linguagem em suas diferentes localidades e demais aspectos sociais, diferentes variedades linguísticas nas diferentes modalidades da língua e estímulo à reflexão sobre as formas linguísticas.

No que diz respeito aos livros mais e menos usados nas escolas, a autora verifica: "(...) os livros mais distribuídos são os que menos capítulos dedicam à variação linguística, ao passo que os livros menos distribuídos dedicam mais capítulos." (GONZÁLEZ, 2013, p. 231). Dentre os livros menos utilizados, estão os de autoria de Faraco, e de Lopes et. al que, embora não cheguem a 2,5% dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD/2009,

> (a) evidenciam, por meio de exemplos, a variação linguística em todos os níveis linguísticos: lexical, morfossintático e fonético-fonológico;
> (b) buscam apresentar extensamente as dimensões em que a língua varia: geográfica, social, etária, de gênero, de monitoramento estilístico;
> (c) abordam a variação linguística do ponto de vista de sua contribuição para a construção de sentidos, chamando a atenção, principalmente, para a elaboração de identidades sociais e para a produção de efeitos de sentido por meio da não conformidade às expectativas sociais com relação à variedade linguística e ser empregada em uma interação. (GONZÁLEZ, 2013, p. 243-244)

A partir da constatação feita por González (2013), um problema se revela: embora a heterogeneidade linguística esteja prevista nos PCNs, os docentes ainda se deparam com a dificuldade de poderem vir a trabalhar com livros didáticos que não abordem eficaz e suficientemente essa heterogeneidade. Diante disso, selecionamos quatro livros didáticos de editoras diferentes, a fim de verificarmos o tratamento dado à variação. Segue a análise dos textos:

a) o texto 1 é a letra da música *Pau de Arara*, de Guio de Moraes e Luiz Gonzaga (2000), encontrada no livro *Tudo é linguagem*, 6º ano, de autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2009, p. 54):



Atividade oral

Leia e, se puder, cante com os colegas da sala:

Pau de arara

Guio de Moraes e Luiz Gonzaga

Quando eu vim do sertão, seu moço,
Do meu Bodocó
A malota era um saco
E o cadeado era um nó
Só trazia coragem e a cara
Viajando no pau de arara
Eu penei
Mas aqui cheguei

Trouxe um triângulo
Trouxe um gongê no matolão
Trouxe a zabumba dentro do matolão
Xote, maracatu e baião
Tudo isso eu trouxe
No meu matolão

Bodocó: município de Pernambuco.
malota: mala pequena.
gongê: gonguê; agogô de uma só campânula.
matolão: o mesmo que malotão; mala grande; trouxa.

MORAES, Guio de & GONZAGA, Luiz. Pau de arara. In: GIL, Gilberto. *Eu, tu, eles*. CD, Warner, 2000.

Os autores propuseram as seguintes questões para o texto acima:

a. Nessa letra de música, um sertanejo conta que saiu de Bodocó. Que palavras ou expressões da letra de música você pode considerar próprias da região de onde vem esse sertanejo?
b. Matolão vem de malotão (= mala grande). No uso da palavra malotão, houve uma troca de lugar entre as letras t e l, que acabou dando origem a matolão. Você conhece alguma outra palavra em que ocorre troca da posição das letras?
c. O termo *pau de arara* é usado para fazer referência tanto ao meio de transporte de retirantes nordestinos como também ao próprio retirante. No título da música, em que sentido essa palavra está empregada? Explique o sentido ou sentidos escolhidos.
d. Na letra dessa música, observa-se um uso típico de linguagem, mais característico da região Nordeste do Brasil. Na sua opinião, essa variedade regional está mais próxima do uso formal ou informal da língua?
e. O sertanejo da letra *Pau de arara* trouxe em sua bagagem o conhecimento de músicas de sua região de origem. Onde você mora há algum tipo de música característica do lugar, com palavras ou expressões também características? Pesquise e traga suas descobertas para a sala, comparando com o que seus colegas pesquisarem.

Analisando o texto e as atividades propostas, fica claro que o enfoque dado é a variação lexical, haja vista abordar o léxico a partir de uma variação diatópica, por destacar palavras características de determinada localidade, incentivar o aluno a (re)conhecer palavras típicas de uma região, conduzi-lo à pesquisa de palavras características de sua região e interligar o uso da língua inserida na cultura regional de determinada comunidade.

b) o texto 2 é uma tira, de Dik Browne, encontrada no livro *Jornadas*. Port, 6º ano, de Carvalho e Delmanto (2012, p. 38):

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Habilidade em foco: diferenciar características das modalidades escrita e oral.

Língua escrita e língua falada

Professor: Esse assunto será retomado na próxima unidade.

1. Leia esta história em quadrinhos, que tem como personagens Hagar, um *viking*, e seu filho, Hamlet. Hagar não sabe ler. Observe a atitude dele diante de um livro.

Viking: **ou viquingue:** indivíduo dos viquingues, povo escandinavo de navegadores, guerreiros e mercadores que nos séculos VIII e XI percorreu a costa europeia.

Dik Browne. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 2.

a) Você achou essa história engraçada? Por quê? Resposta pessoal.
b) Observe as atitudes de Hagar desde o primeiro quadrinho. Em qual dos quadrinhos ele faz algo que surpreende o leitor? No último quadrinho.
c) O que, na fala de Hamlet, fez com que Hagar agisse como agiu? A palavra contar.

Hagar não sabe ler e não conhece livros, por isso interpreta a palavra **contar** a sua maneira: espera que o livro (em que se emprega a **língua escrita**) lhe conte oralmente (na **língua falada**) as "muitas coisas" que o filho mencionou.

Fala e escrita são dois modos diferentes de usar a língua, cada um com suas características.

Como o texto escrito será lido num momento posterior, depois de produzido, seu autor tem a **oportunidade de revê-lo, fazendo alterações e ajustes** que possam torná-lo mais claro, mais compreensível

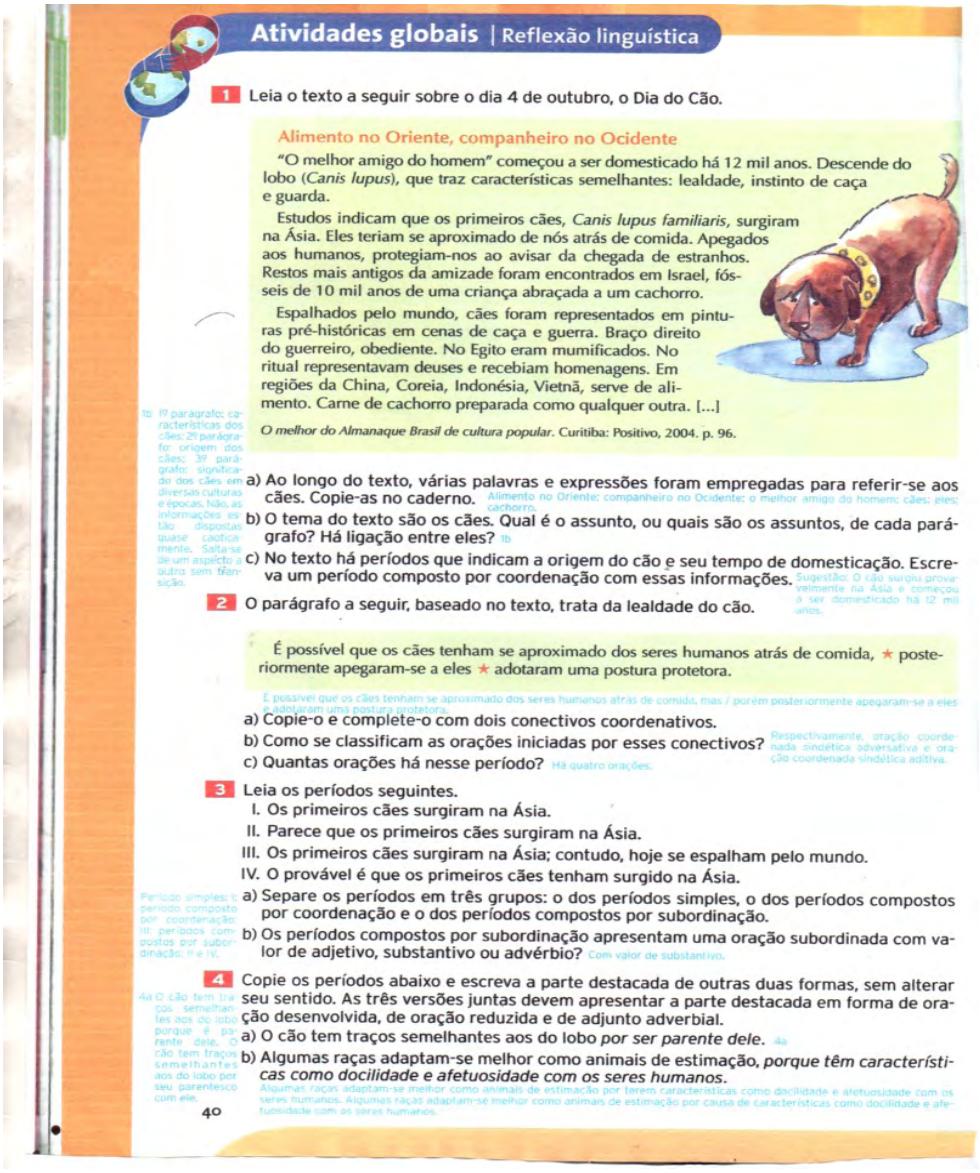
Professor: Comente com os alunos que antecipar o leitor, quebrar sua expectativa é um recurso muito empregado em tirinhas para produzir humor.

38

Quanto ao texto e às atividades propostas, observam-se as seguintes características: enfoque às modalidades de uso da língua (fala e escrita); falta de abordagem da variação linguística nessas modalidades e das marcas de oralidade presentes na escrita, não sendo trabalhada a multimodalidade.

Vale referirmos que, no referido livro didático, observamos que as seções destinadas a reflexões sobre a língua não prestam uma devida atenção à variação da língua.

c) o texto 3 trata da relação dos cães com o homem e está contido na coleção *Para Viver Juntos*, de Cleto, Greta e Strecker (2009, p. 40):



Atividades globais | Reflexão linguística

1 Leia o texto a seguir sobre o dia 4 de outubro, o Dia do Cão.

Alimento no Oriente, companheiro no Ocidente

"O melhor amigo do homem" começou a ser domesticado há 12 mil anos. Descende do lobo (*Canis lupus*), que traz características semelhantes: lealdade, instinto de caça e guarda.

Estudos indicam que os primeiros cães, *Canis lupus familiaris*, surgiram na Ásia. Eles teriam se aproximado de nós atrás de comida. Apegados aos humanos, protegiam-nos ao avisar da chegada de estranhos. Restos mais antigos da amizade foram encontrados em Israel, fósseis de 10 mil anos de uma criança abraçada a um cachorro.

Espalhados pelo mundo, cães foram representados em pinturas pré-históricas em cenas de caça e guerra. Braço direito do guerreiro, obediente. No Egito eram mumificados. No ritual representavam deuses e recebiam homenagens. Em regiões da China, Coreia, Indonésia, Vietnã, serve de alimento. Carne de cachorro preparada como qualquer outra. [...]

O melhor do Almanaque Brasil de cultura popular. Curitiba: Positivo, 2004. p. 96.

a) Ao longo do texto, várias palavras e expressões foram empregadas para referir-se aos cães. Copie-as no caderno. Alimento no Oriente; companheiro no Ocidente; o melhor amigo do homem; cães; eles; cachorro.

b) O tema do texto são os cães. Qual é o assunto, ou quais são os assuntos, de cada parágrafo? Há ligação entre eles? 1b

c) No texto há períodos que indicam a origem do cão e seu tempo de domesticação. Escreva um período composto por coordenação com essas informações. Sugestão: O cão surgiu provavelmente na Ásia e começou a ser domesticado há 12 mil anos.

2 O parágrafo a seguir, baseado no texto, trata da lealdade do cão.

É possível que os cães tenham se aproximado dos seres humanos atrás de comida, ★ posteriormente apegaram-se a eles ★ adotaram uma postura protetora.

É possível que os cães tenham se aproximado dos seres humanos atrás de comida, mas / porém posteriormente apegaram-se a eles (e) adotaram uma postura protetora.

a) Copie-o e complete-o com dois conectivos coordenativos.

b) Como se classificam as orações iniciadas por esses conectivos? Respectivamente, oração coordenada sindética adversativa e oração coordenada sindética aditiva.

c) Quantas orações há nesse período? Há quatro orações.

3 Leia os períodos seguintes.

I. Os primeiros cães surgiram na Ásia.

II. Parece que os primeiros cães surgiram na Ásia.

III. Os primeiros cães surgiram na Ásia; contudo, hoje se espalham pelo mundo.

IV. O provável é que os primeiros cães tenham surgido na Ásia.

a) Separe os períodos em três grupos: o dos períodos simples, o dos períodos compostos por coordenação e o dos períodos compostos por subordinação.

b) Os períodos compostos por subordinação apresentam uma oração subordinada com valor de adjetivo, substantivo ou advérbio? Com valor de substantivo.

Período simples: I; período composto por coordenação: II; períodos compostos por subordinação: III e IV.

4 Copie os períodos abaixo e escreva a parte destacada de outras duas formas, sem alterar seu sentido. As três versões juntas devem apresentar a parte destacada em forma de oração desenvolvida, de oração reduzida e de adjunto adverbial.

a) O cão tem traços semelhantes aos do lobo *por ser parente dele*.

b) Algumas raças adaptam-se melhor como animais de estimação, *porque têm características como docilidade e afetuosidade com os seres humanos*.

4a O cão tem traços semelhantes aos do lobo porque é parente dele. / O cão tem traços semelhantes aos do lobo por seu parentesco com ele.

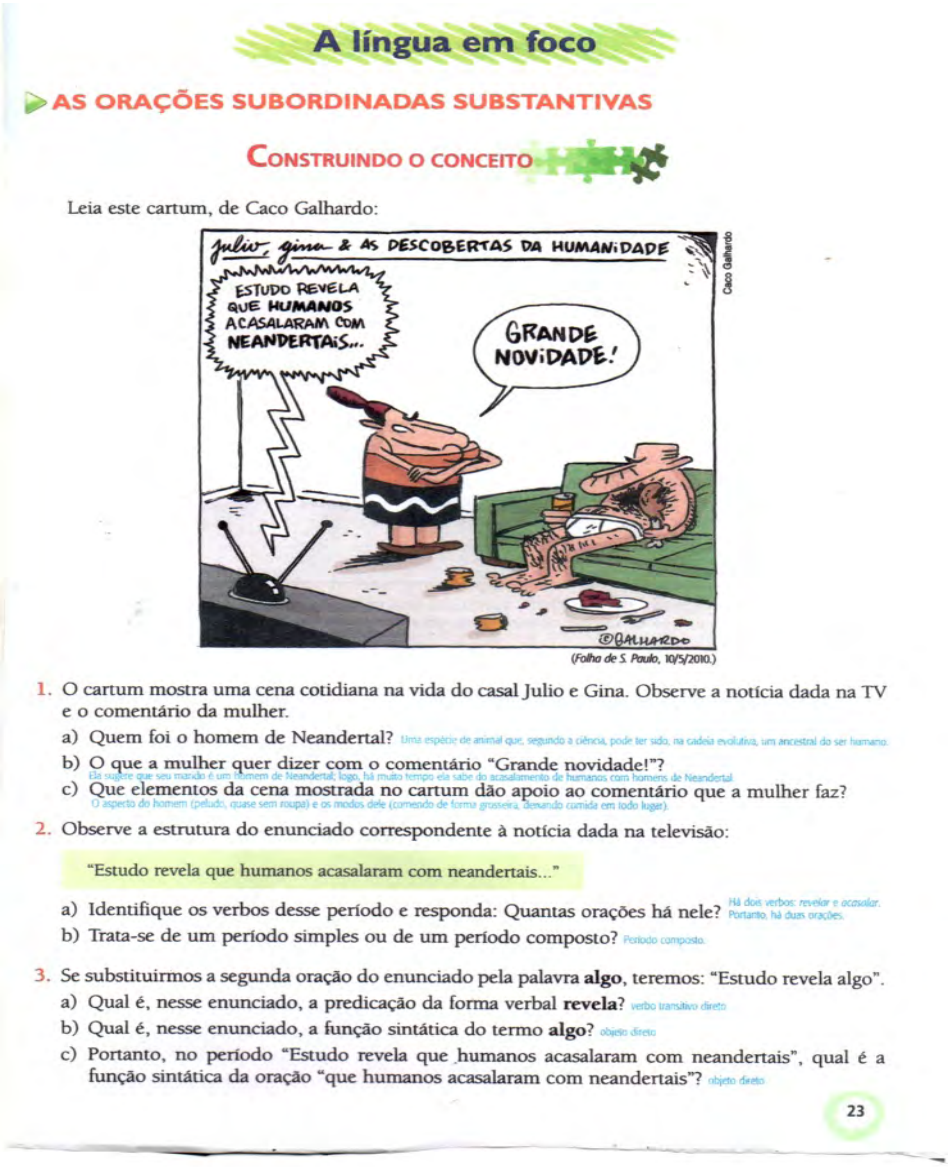
Algumas raças adaptam-se melhor como animais de estimação por terem características como docilidade e afetuosidade com os seres humanos. / Algumas raças adaptam-se melhor como animais de estimação por causa de características como docilidade e afetuosidade com os seres humanos.

1a, 1b, 1º parágrafo: características dos cães; 2º parágrafo: origem dos cães; 3º parágrafo: significado dos cães em diversas culturas e épocas. Não, as informações estão dispostas quase caoticamente. Salta-se de um aspecto a outro sem transição.

40

Com base no texto, verificamos que não se reflete sobre o uso e a diversidade linguística, sendo priorizado o ensino da gramática normativa, conforme todas as questões propostas e o incentivo à repetição (cf., por exemplo, as questões 1a; 2a e 4).

d) o texto 4 está na Obra *Português: Linguagens*, 9º ano, de Cereja e Magalhães (2012, p. 23):



A língua em foco

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este cartum, de Caco Galhardo:

julio gina & AS DESCOBERTAS DA HUMANIDADE

ESTUDO REVELA QUE HUMANOS ACASALARAM COM NEANDERTAIS...

GRANDE NOVIDADE!

Caco Galhardo

©GALHARDO

(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Julio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.
   a) Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.
   b) O que a mulher quer dizer com o comentário "Grande novidade!"? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.
   c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz? O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, demandando comida em todo lugar).
2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

   "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais..."

   a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele? Há dois verbos: revelar e acasalar. Portanto, há duas orações.
   b) Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.
3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: "Estudo revela algo".
   a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**? verbo transitivo direto
   b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**? objeto direto
   c) Portanto, no período "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais", qual é a função sintática da oração "que humanos acasalaram com neandertais"? objeto direto

23

Observamos, a partir das atividades propostas, que o enfoque é dado a questões gramaticais cujos conceitos baseiam-se na gramática prescritiva (cf. questões 2 e 3). Além disso, verificando as seções destinadas à reflexão e ao uso da língua no livro em análise, é inexistente a abordagem sobre a variação linguística.

Considerações finais

Levando em consideração que a escola forma cidadãos que estão interagindo socialmente por meio das modalidades da língua (escrita e oral), cumpre à referida instituição e ao seu respectivo corpo docente se conscientiarem da importância da Sociolinguística Educacional. Consequentemente, os educandos não só se tornarão conscientes das variações existentes, como também respeitarão formas linguísticas diferentes daquelas que comumente usam.

Ao analisarmos, de maneira comparativa, os quatro livros didáticos, do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II, observamos que só as atividades baseadas no primeiro texto incenti-

vam a reflexão sobre a variação linguística, em particular, a variação diatópica, enquanto as demais atividades voltadas aos três últimos textos incentivam apenas o trabalho com a norma culta através de exercícios de fixação, por exemplo. Nesses três últimos livros, nas sessões dedicadas à reflexão sobre a língua, não verificamos um trabalho que promovesse uma discussão sobre as variações linguísticas no português brasileiro.

Em linhas gerais, faz-se necessário que os livros didáticos de Língua Portuguesa adotem com maior frequência a abordagem sobre a variação linguística, pois ainda não é satisfatória a ênfase dada à heterogeneidade, conforme também verificou González (2013).

Referências

ALBÁN, M. R. et al. Nós e a gente: uma sondagem na norma culta brasileira. ESTUDOS: LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. Periódicos 1. Universidade Fedreal da Bahia: Instituto de Letras, n. 11. Ago. 1991. P. 103-116.

BERLINCK, R. A. *A ordem VSN no português do Brasil*: sincronia e diacronia. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem*: Língua Portuguesa (9° ano). São Paulo: Ática, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós cheguemu na escola e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português*: Linguagens (9° ano). 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARVALHO, L. B.; DELMANTO, D. *Jornadas:* port - (6° ano). 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CLETO, M. L.; GRETA, M.; STRECKER, H. *Para Viver Juntos*: Português (9° ano). 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

ELIA, S. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.

GONZÁLEZ, C. A. *Norma e Variação em Livros Didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Aprovados Pelo Programa Nacional de Livros Para o Ensino Médio de 2009.* Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2013.

LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: MOBRAL, Fundação Ford, 1977. p. 17-50.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

OMENA, N. P. As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito.

In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 311-323.

SANTOS, M. B. *A variação da concordância verbo/sujeito na língua falada por alunos da 1ª série à 5ª série do 1º grau na cidade de Maceió*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA PRODUCÃO CIENTÍFICA

Erineide Cunha de Sousa[1]
Drª Antonia Edna Brito[2]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo definir a temática de um estudo desenvolvido por meio do desenvolvimento de reflexões oriundas de uma revisão bibliográfica da produção científica referente a prática pedagógica de alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental em torno da aprendizagem da leitura e da escrita em relação ao período de 2009 a 2013. As consultas foram realizadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do *Scientific Electronic Library Online* SCIELO. Dentre as fontes de busca estão dissertações, teses e artigos científicos que tiveram como foco a prática pedagógica em torno da aprendizagem da leitura e da escrita da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. Observou-se que a prática pedagógica e a aprendizagem da leitura e da escrita são temas que no campo científico são apresentados com bastante consistência através da produção de pesquisas abordando os mais diversos aspectos. Nesse sentido, foi possível organizar os trabalhos identificados nas consultas a partir de dois aspectos, tendo em vista as aproximações das temáticas em relação ao objeto de estudo, ou seja, trabalhos voltados aos processos de leitura e escrita e reflexões sobre a prática pedagógica alfabetizadora. Este estudo nos permitiu enxergar um cenário que nos induzi a explorar novos e complexos trabalhos científicos a favor da compreensão do desenvolvimento em torno do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os saberes da prática pedagógica direcionada a esse processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática Pedagógica. Reflexão.

INTRODUÇÃO

A educação ao longo dos anos vem passando por constantes transformações, embora lentas, percebe-se que as mudanças estão acontecendo, principalmente nos anos iniciais da educação básica. A partir da década de 80 passou-se a perceber a criança como principal elemento no processo ensino – aprendizagem, mudanças essas que começaram a acontecer a partir dos estudos e pesquisas realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolvidos com a finalidade de buscar novos caminhos para vencer o fracasso escolar e compreender como aprendem as crianças que conseguem ler e escrever sem dificuldade e o que pensam a respeito da escrita dos que ainda não se alfabetizaram.

A necessidade de uma educação de qualidade, voltada não só para o letramento, como também para a formação do educando como um todo vem despertando em muitos pesquisadores, pedagogos e profissionais da área o desejo de compreender melhor como se processa a prática pedagógica direcionada a aprendizagem da leitura e escrita. Situação essa que nos inclui na sociedade de uma maneira única e promove mudanças substanciais a nível subjetivo.

Portando, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar reflexões oriundas de uma revisão bibliográfica da produção científica referente à prática pedagógica dos profes-

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI. erineidepaz@yahoo.com.br

2 Orientadora do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI. antonedna@hotmail.com

sores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental em torno da aprendizagem da leitura e da escrita considerando o período de 2009 a 2013. As consultas foram realizadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do Scientific Electronic Library Online SCIELO. Dentre as fontes de busca estão dissertações, teses e artigos científicos que tiveram como foco a prática pedagógica alfabetizadora em torno da aprendizagem da leitura e da escrita da criança nos anos do ensino fundamental.

Foi observado que a prática pedagógica e a aprendizagem da leitura e da escrita são temas que no campo científico são apresentados com bastante consistência através da produção de pesquisas abordando os mais diversos aspectos. Nesse sentido, foi possível organizar os trabalhos identificados nas consultas a partir de dois aspectos, tendo em vista as aproximações das temáticas em relação ao objeto de estudo, ou seja, trabalhos voltados aos processos de leitura e escrita e reflexões sobre a prática pedagógica alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental. Pela variedade de estudos e para fins de análise das produções, os itens a seguir serão abordados tendo por base os aspectos citados.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS RELEVANTES

Neste tópico foram reunidas as pesquisas em que a aprendizagem da leitura e da escrita foi analisada com base nos processos cognitivos, na tentativa de compreender como ocorre o processo de alfabetização das crianças.

Alguns enfoques em torno da alfabetização

Fazendo uma revisão na literatura sobre a situação da alfabetização no Brasil percebe-se que ao longo de sua história são diversas as concepções pelas quais perpassa. Essas concepções são mudadas radicalmente com o passar do tempo, podendo diagnosticar, por exemplo, que na década de 50, no nosso país, ainda considerávamos alfabetizados quem era capaz de assinar o nome, atualmente tomamos como alfabetizado aquele que está apto a ler e compreender pequenos textos, bem como produzir pequenos textos.

Abordar sobre a ação alfabetizadora é um assunto muito importante no campo da educação. De acordo com a história, com o aparecimento de novos paradigmas, a discussão se direciona ao processo de aquisição da linguagem escrita, sobre os meios pelos quais a criança aprende a empregar e a interpretar a linguagem, nas diferentes conjunturas sociais. Desde os tempos mais remotos o homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente. A linguagem escrita e falada tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e interaja no seu meio social.

Em relação à nossa escrita, ela é feita de forma linear, ou seja, da esquerda pra a direita. Isso junto com a capacidade de simbolização, de desenvolvimento intelectual, acuidade visual, coordenação ocular, atenção, concentração, um mínimo de vocabulário e compreensão, a criança será capaz de acionar todos esses mecanismos de leitura para posteriormente surgir à produção gráfica e escrita.

Sendo a leitura e a escrita algumas das formas de comunicação e expressão entre as pessoas e que sempre são avaliadas simultaneamente, há um aspecto muito relevante entre esses dois tipos de linguagem que chega a passar despercebido. Nesse sentido, Zorzi (2003) afirma que a capacidade de desenvolver a linguagem oral faz parte da nossa herança biológica, hereditária. De alguma forma todos os grupos humanos dominam algum tipo de linguagem oral, desde os tempos mais remotos.

A aprendizagem da linguagem escrita é uma herança cultural, transmitida pelo ensino planejado, tornando-se relativamente recente levando em conta o desenvolvimento da revolu-

ção humana. Podemos afirmar que para a criança aprender a linguagem oral basta conviver com falantes da língua no seu dia-a-dia. A ausência ou desenvolvimento lento dessa linguagem pode indicar problemas.

Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, a criança necessitará ter acesso ao letramento. Essa aprendizagem para tornar-se significativa dependerá de habilidades individuais, condições sociais e educacionais favoráveis. Sendo a instituição escolar o local mais adequado para tal aprendizagem.

Portanto, podemos considerar que a alfabetização, em sentido estrito "[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos." (BATISTA, 2006, p.16).

Contudo, esse conceito de alfabetização foi ficando gradativamente modificado em decorrência ao desempenho dos imperativos sociais e políticos e atualmente já não se avalia como alfabetizado quem apenas codifica ou decifra as representações gráficas. Esse acréscimo no conceito de alfabetização emanou em um novo conceito, o de letramento, que pode ser determinado como:

> [...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19).

Nesse aspecto as práticas de alfabetização devem considerar a circunstância e o contexto da escrita respaldada nas condições verdadeiras de emprego desses artifícios na sociedade, proporcionando condições para o letramento no momento em que situam os gêneros textuais definindo seus papéis comunicativos. Levando em conta a restrição de que a escola não tem condição de garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo o seu uso, porém, enquanto instituição fomentadora do letramento deve conduzir o aluno ao ingresso da cultura letrada, permitindo o conhecimento dos diversos meios de uso dos recursos comunicativos.

Morais (2012) afirma que estamos vivendo em um país em que os índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Ressalta ainda que para compreender essa trajetória de fracasso, não podemos esquecer que, o ingresso à escola pública se tornou, legalmente, um direito, somente nas primeiras décadas do século XX e que apesar disso, até o início da década de 90, os contingentes de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a 15 por cento.

Recuando no tempo podemos constatar através dos dados dos censos realizados pelo IBGE que na década de 40 o índice de analfabetismo estava em torno de 64,9. Tal situação demonstra que ainda se faz necessário, e com urgência, ampliarmos debates sobre: a formação de professores; a forma como estão sendo desenvolvidos os programas de formação continuada; como envolver de fato os professores no debate sobre questões relacionadas à profissão docente hoje, bem como qual seria a função do professor alfabetizador na perspectiva emancipatória. É necessário que tal processo se dê através de mediadores que realmente estejam preocupados em mudar esse quadro de fracasso na alfabetização.

Levando em conta essa realidade é relevante ressaltar que o processo de alfabetização das crianças ocorre de várias formas. De acordo com os seus estudos Antunes (2002) defende uma aprendizagem significativa através da Alfabetização Emocional, para ele alfabetizar emocionalmente é produzir experimentos através de jogos e estratégias vivenciadas pelo aluno, que aguçam suas funções cerebrais e abastece sua memória de informações, prontas para serem usadas, caso se pretenda fazê-lo.

Gardner (1996) defende a existência de inteligências múltiplas no ser humano, a partir das origens biológicas de cada pessoa na resolução de problemas. Em seus estudos ele cita sete inteligências, mas não fecha o leque de suas descobertas. Diante desse contexto, percebe-se que nossas escolas estão adaptadas para atuar apenas com as inteligências verbal e matemática, não explorando a existência de muitas outras.

Ao nos reportamos para a escrita, podemos perceber que na escola ela tem se constituído ao longo dos tempos numa atividade meramente artificial. Os alunos na sua maioria veem a escrita como um processo enfadonho. Portanto, para desenvolver o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e a criança adquirir essa habilidade, é imprescindível atender o contexto em que ela acontece e sua relação com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A alfabetização é indiscutivelmente, uma condição formadora necessária ao desenvolvimento global da criança, para isso é preciso que o ato pedagógico não se limite a ensinar soletrar e a realizar registros sem significados, pois a leitura e a escrita são essenciais no processo de integração do educando a sociedade, permitindo-lhe compreender melhor o mundo que o cerca.

Dessa forma, percebemos que atualmente é grande a dificuldade que tem os professores alfabetizadores em compreender o desenvolvimento do processo cognitivo relacionado à aquisição da leitura e da escrita que na perspectiva das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) dão conta, a partir do referencial teórico de psicologia genética e de psicologia linguística contemporânea, de como o sujeito se apropria cognitivamente da língua escrita, explicando que o fracasso escolar do aluno na alfabetização não é resultado de incapacidade pessoal do indivíduo.

O ser humano vive num mundo orientado pela escrita, tornando-se, portanto, esse fato uma condição fundamental ao pleno exercício da cidadania, e ao mesmo tempo estar preparado a apropriar-se de bens culturais, sociais, econômicas e políticos para atingir com o seu meio.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

No tópico em questão estão relacionadas as pesquisas que investigam e discutem sobre a prática pedagógica, saberes e formação de professores que trabalham ou trabalharão com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Repensando a prática pedagógica

Recorrendo a literatura sobre prática pedagógica pode-se observar que lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade. Essa contingência merece ser repensada em nossos cursos de Pedagogia.

Novos paradigmas vêm sendo assumidos por diversos atores responsáveis pelo processo ensino aprendizagem, com adoção de uma prática libertadora, em que os educandos assumirão o papel de sujeitos criadores, indo além de ler e escrever aprendendo a pensar, criticamente.

Neste contexto, o papel do professor é de mediar à busca do conhecimento pelo aluno no intuito de estimular sua curiosidade e aprimorar suas habilidades em elaborar soluções criativas para transformar a realidade social, da qual faz parte (BUENO, 2009).

Num primeiro momento é fundamental caracterizar a atuação desse profissional, pois sua formação vem sendo discutida como sendo um processo de construção contínua que se baseia nas ações cotidianas, onde ele adquire seu saber profissional em campo, na ação, através de sua experiência, construindo competências e habilidades que permitam o desenvolvi-

mento de seus diversos saberes.

Portanto, ter competência para ensinar significa adquirir uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal e para isso é necessário um entendimento prioritário, ou seja, uma interiorização das responsabilidades relacionadas à tarefa de educador. Na procura por essa competência, é imprescindível que o professor atue na escola, como sendo a mesma um ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional para que possa desenvolver de forma significativa a sua prática pedagógica.

De acordo com Ibiapina (2007) ensinar é o processo sistemático no qual o professor e o aluno participam da ressignificação de conhecimento de maneira essencialmente mediadora. Portanto, a preocupação com uma educação de qualidade norteada por princípios éticos que visa a formação integral do indivíduo para vida, é hoje discutida por muitos autores como Tardif, Delors, Schön, Perrenoud, entre outros.

O trabalho e as pesquisas de Tardif (2002) ressaltam a amplitude de saberes que constituem o saber docente. Perrenoud enfatiza que além de saberes, os educadores necessitam de competências. Sendo assim, Perrenoud (2000) enfatiza que:

> A competência requerida hoje em dia é o domínio de conteúdo com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando, ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explicando os acontecimentos.

Somente a partir de 1990, as reflexões enquanto fundamento da prática pedagógica começa a ser mais frequentemente abordada na literatura relacionada à formação de professores. Nesse aspecto, vale ressaltar a influência de John Dewey, considerado por muitos o precursor de uma pedagogia reflexiva. Posteriormente, Schön (2000) enfatiza a matriz reflexiva como condicionante dos processos de formação. Ela serve para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção.

Os profissionais reflexivos são mais autônomos, vão além dos saberes de sua formação inicial, reexaminam seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento, ou seja, de autoformação. Essa formação precisa atender a atual demanda social e, para que esse profissional possa cumprir com seu papel é preciso ser um investigador constante de sua prática, refletir sobre o seu fazer pedagógico e construir um novo olhar em relação ao aprender da criança. Sendo assim Brito (2007) afirma que:

> Discutir a formação de professor implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagem sobre a profissão. Representa entender que experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do (a) professor (a).

De acordo com os pensamentos e discussões propostas por teóricos contemporâneos progressistas a respeito da educação da atualidade percebe-se a emergente necessidade de estender a reflexão sobre a prática pedagógica, sua formação, competência e saberes.

A prática pedagógica revela traços da identidade do professor, sua concepção de vida, mundo, homem e educação. Através da prática pedagógica desenvolvida pelo professor é que se vai saber qual o paradigma em que ele acredita sua competência e seus saberes através da capacidade de gerir situações de aprendizagem em relação à leitura e escrita dos alunos.

Para finalizar é fundamental conhecer a produção científica na área da prática pedagógica, principalmente os trabalhos selecionados que apresentam subsídios teóricos para construção desse estudo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Para a construção do referencial teórico-metodológico de investigação, decidimos por uma investigação na abordagem qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica como suporte metodológico para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa desenvolveu-se através dos seguintes descritores: prática pedagógica alfabetizadora, alfabetização e formação de professores, aprendizagem da leitura e da escrita, saberes da prática pedagógica alfabetizadora. Tais descritores se justificam pelo nosso interesse em compreender a forma como a subjetividade e a criatividade estão presentes no campo científico da aprendizagem da leitura e da escrita e como a prática pedagógica tem atuado nessa área.

A análise ocorreu mediante a leitura dos resumos e pela quantidade expressiva de trabalhos relacionados à temática em questão, selecionei para análise um total de 15 trabalhos sendo 02 dissertações, 06 teses e 07 artigos. Dentre esses vários trabalhos selecionados foram escolhidos apenas 05 (cinco) artigos devido às relevâncias similares e por estarem mais direcionados a alguns aspectos do objeto de estudo de minha pesquisa, o que despertou a curiosidade de ler na íntegra os artigos escolhidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como podemos perceber através das discussões realizadas ao longo do estudo o processo de aprendizagem da leitura e escrita está diretamente relacionado a situação sócio histórico do aluno, ao desenvolvimento profissional do alfabetizador, construído cotidianamente a partir dos saberes adquiridos na formação continuada e a prática pedagógica crítico reflexiva, o que possibilita ao professor repensar sua profissão e, consequentemente, o processo de ensino aprendizagem com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho docente e a educação.

Diante dessa perspectiva tivemos a oportunidade de analisar as discussões através dos dados selecionados, os mesmos foram obtidos através dos artigos escolhidos e para uma análise mais detida usou-se um quadro síntese expondo o tema, o autor ou autores, os objetivos do estudo, a metodologia utilizada e o ano de publicação, conforme segue no quadro 1denominado síntese das análises.

Quadro 1. SÍNTESE DAS ANÁLISES

TÍTULO	AUTOR (ES)	OBJETIVO DO ESTUDO	METODOLOGIA	ANO DE PUBLICAÇÃO
1. A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS	Elvira Cristina Martins Tassoni	Identificar as atividades de leitura e de escrita propostas pelos professores, com o intuito de apresentar que tipo de situações de uso de linguagem é mais frequente em sala de aula.	Com base nas observações de campo, realizaram-se entrevistas com parte dos alunos de cada uma das classes com o objetivo de coletar informações sobre como percebiam as atividades realizadas. Foram entrevistados 37 alunos, sendo 5 do 1° ano, 5 do 2°, 7 cursando o 3° ano, 8 no 4° ano e 12 cursando o 5° ano.	2012
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LINGUAGEM ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	Marta Sueli de Faria Sforni Terezinha Bellanda Galuch Silvana Ferreira da Costa	Identificar as concepções e práticas de ensino da dimensão normativa da linguagem escrita presentes nas séries iniciais do ensino fundamental	Constituiu-se de textos produzidos por alunos de escolas da rede municipal da 2ª a 4ª séries do EF. Observou-se nesses textos uma grande distância entre a escrita dos estudantes e o domínio da linguagem padrão. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, procurando identificar práticas desenvolvidas em sala de aula.	2009

3. REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA	Adriana Pereira Silva de Santana/ UFPI Conceição Cavalcante Carvalho/ UFPI Dra. Antonia Edna Brito/ UFPI	Analisar as trajetórias de vida profissional de professoras alfabetizadoras para rememorar, numa perspectiva crítico-reflexiva, a produção de seus saberes e fazeres, bem como sobre suas concepções acerca da alfabetização e do ser alfabetizadora no contexto piauiense.	A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando as narrativas como suporte metodológico para o desenvolvimento do estudo. As narrativas são utilizadas como ferramenta que valoriza as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A investigação tem como interlocutoras (5) cinco professoras alfabetizadoras que se encontram em efetivo exercício da profissão docente.	2012
4. AS PRÁTICAS DE ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Elvira Cristina Martins Tassoni Heloisa Dragojevic	Identificar as práticas pedagógicas de uso da escrita que circulam com maior frequência em sala de aula. Discutir as práticas escolares relacionadas à escrita diante dos desafios que se impõem à alfabetização, frente às críticas em relação a um ensino descontextualizado e mecânico da escrita, somado aos resultados pouco satisfatórios obtidos nas avaliações em larga escala, no que se refere ao domínio da língua.	A metodologia pautou-se por observações das práticas escolares de uso da escrita realizadas nas classes de Ensino Fundamental do 1° ao 5° ano. Os dados obtidos foram registrados em diário de campo.	2012
5.ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA	Helenise Sangoi Antunes	Refletir sobre a leitura e escrita, a partir do projeto de pesquisa "Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores",que pretende estabelecer intercâmbio entre escolas em situação de vulnerabilidade social e a U. F. de Santa Maria e contribuir para a formação dos acadêmicos de Pedagogia e Ed. Especial, assim como dos professores das escolas envolvidas.	Na pesquisa em questão, no que concerne ao trabalho com as professoras da escola e com as acadêmicas da UFSM, a coleta acontece através dos relatos autobiográficos, registros em diários e entrevistas semiestruturadas. No caso do trabalho desenvolvido com os alunos dos anos iniciais, busca-se perceber, através de observações, o desempenho das crianças e suas necessidades em sala de aula, para então escolher atividades para serem desenvolvidas.	2013

Através da análise dos artigos 1 e 2 pode-se identificar a preocupação em torno da normativa da linguagem escrita, ou seja, a alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental através de vários trabalhos produzidos por elas em sala de aula com foco na aprendizagem da leitura e escrita. Os dados coletados apontaram que os alunos esperam compreender cada vez mais como a escrita funciona e, por isso, veem com bons olhos a correção das professoras, o modelo oferecido, os exercícios ortográficos e as cópias com a finalidade de memorizarem a escrita convencional.

Quando eles realizam cópias, podem até copiar corretamente nas primeiras linhas, porém logo ao escrever sem o apoio visual ou espontaneamente, usarão memória já estabelecida, voltando a grafia incorreta. Por isso, a necessidade de levar o aluno a refletir e compreender os mecanismos da escrita (ZORZI, 2003).

Nesse aspecto, identificam-se estudos valiosos que têm como foco o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização através da abordagem de teóricos como Ferreiro e Teberosky (1999), Johnson e Myklebust (1991), Smith e Strick (2001), Zorzi (1998, 2003) dentre outros.

Contudo, esse processo tem sido alvo de grandes equívocos e dúvidas frequentes entre os professores ao tentar compreender como a criança constrói o processo da leitura e escrita. Ressaltando ainda a existência de um quadro negativo evidenciado pelas avaliações governamentais aplicadas às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Através da investigação realizada nos artigos 3, 4 e 5 pode-se detectar que os mesmos estão mais direcionados aos saberes da prática pedagógica alfabetizadora, sendo que a discus-

são sobre essa prática originou também através das mais diversas atividades de escrita realizadas nas classes de ensino fundamental do 1° ao 5°. De acordo com Leite (2008) o desafio que impõe ao trabalho pedagógico é o de alfabetizar a partir das práticas de letramento.

Nesse sentido, ao se discutir o ensino da leitura e da escrita nesta perspectiva, torna-se importante pensar na metodologia, consequentemente nos saberes docentes apreendidos através de várias fontes no ambiente escolar, o que propiciou às interlocutoras identificar a importância dos saberes e fazeres produzido na sua prática pedagógica. Segundo Brito (2007) os saberes da prática provém da reflexão crítica sobre a prática, das trocas de pares, além dos estudos científicos na área.

Neste contexto, é de fundamental importância discutir a prática pedagógica dos professores diante da aprendizagem e aquisição da leitura e escrita no contexto da alfabetização. Sugerimos para aprofundamento desse estudo os seguintes teóricos como Antunes (2002); Brito (2007), Ibiapina (2007); Tardif (2002) dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que há uma tentativa nos artigos aqui apresentados em abordar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e da prática pedagógica alfabetizadora, que favorece esse processo partir de diversos elementos que dele participam. Entretanto, esta aprendizagem tem se constituído em uma área de conhecimento extremamente dividida, acentuando uma preocupação em relação ao contexto atual da educação, cujos índices de analfabetismo são alarmantes e propicia questionamentos pertinentes.

Desta forma, mediante a revisão bibliográfica foi possível identificar aspectos conclusivos voltados às necessidades relacionadas à pesquisa sobre aprendizagem da leitura e da escrita e a prática pedagógica, tais como: a) a forma como os alunos estão aprendendo a escrever tem sido pouco facilitadora na compreensão de como o sistema ortográfico funciona, pois não tem sido explícito, ao contrário, na busca de um ensino lúdico e atraente tem se deixado de ensinar os conceitos; b) não é possível aderir a projetos externos tão rapidamente sem uma densa e cuidadosa reflexão e participação coletiva; c) os saberes da prática são repletos de teorias e cabe ao professor fazer uso de diferentes saberes para alicerçar sua prática pedagógica, envolvendo os alunos nos usos cotidianos da escrita; d) as discussões sobre práticas pedagógicas têm possibilitado reflexões pontuais sobre a alfabetização e o ensino da língua nos anos iniciais do ensino fundamental; e) a existência de práticas que ignoram, na maioria das vezes, a capacidade criadora dos alunos levando os professores a participarem de projetos que potencializam as relações entre formação inicial e continuada de professores e práticas de leitura e escrita.

Portanto, a revisão bibliográfica nos permitiu vislumbrar um panorama que nos induzi a empreender novos e complexos trabalhos científicos em prol da compreensão do desenvolvimento em torno do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os saberes da prática pedagógica direcionada a esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS I

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 375 – 388 maio/ago. 2013.ISSN: 0101-9031 http://dx.doi.org/10.5902/198464446661

BRITO, Antonia Edna et. al. Reflexões sobre os saberes da prática pedagógica alfabetizadora. IV FIPEP – Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba-PI/Brasil. Campina Grande. Realize Editora, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. Eccos Revista Científica. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil, n. 27, p. 191-209, abril, 2012.

_____; DRAGOJEVIC, Heloisa. As práticas de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Atos de Pesquisa em Educação. vol. 7, n. 2, p. 610 – 625, mai./ago. 2012. ISSN 1809-0354

SFORNI, Marta Sueli de faria et.al. A prática pedagógica e a linguagem escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss07_07.pdf.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS II

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. Ed. Vozes, 12ª ed., 2002.

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17

BRITO, A. E. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional, In: MENDES SOBRINHO, A.C. Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. Revista Ibero-americana de Educação. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385 - 410 maio/ago. 2006.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artmed, 1999.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GARCIA, R. L. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

JOHNSON, D. J.,& MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.São Paulo: Livraria Pioneiro Editora. 1991.

MENDES SOBRINHO J. A. C. (Org.). Formação de prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo:Melhoramentos, 2012. 192p.

PERRENOUD. Phillipe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHÖN, Donald. Educando profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z.1ª ed. Ed. Artes Médicas, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITURA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS AULAS DE INGLÊS A PARTIR DA DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS[1]

MARIA DUCARMO FERREIRA[2]
ORIENTADORA: MAURA REJANNE AMARAL RODRIGUES AMORIM[3]

RESUMO: Professores de língua inglesa percebem que os alunos apresentam dificuldades na habilidade de ler nessa língua apesar de ser o Método de Leitura o sugerido pelos PCN (1998) para o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Assim, esse projeto visa trabalhar com os alunos textos variados explorando as estratégias de leitura, tais como: conhecimento prévio, cognatas, informações não-verbais, *skimming e scanning* buscando incentivá-los a lerem e produzirem sentido a partir das temáticas propostas que os levam a inferir que todo texto é o resultado de uma infinidade de outros textos, ofertando assim uma pluralidade de leituras. Objetiva, ainda, incentivar os alunos a se tornarem leitores críticos no contexto das aulas de inglês a partir da diversidade de gêneros textuais; e, promover nos alunos do 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Santos Dumont um comportamento crítico da realidade em relação aos temas abordados. Para tanto, foi elaborado o material para as oficinas tendo como suporte teórico: Souza (2010), Grigoletto (2002), Coracini (2002), Kleiman (2000), Carmagnani (2002) e Marcushi (2002, 2006) e Roxane (2005). Após aplicação das atividades propostas, pôde-se perceber que os alunos sabem discutir sobre a temática explorada, mas ao transcrever suas opiniões deixam muito a desejar em relação à coerência e coesão na produção textual, provando que há pouco vocabulário e pouco hábito de leitura, fazendo com que eles fiquem na dependência da compreensão do professor. Isso nos faz inferir que houve também falhas no processo de alfabetização da língua mãe e que tudo pode comprometer o rendimento escolar em todas as disciplinas, uma vez que resultando em baixo nível de competência leitora, algo imprescindível na vida escolar de todos.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura crítica, estratégias de leitura, Língua Inglesa.

Introdução

A leitura em língua inglesa representa um problema para professores e alunos no Ensino Médio. Sabemos que a leitura, nesse nível de escolaridade é uma prática aquém da esperada. Para muitos alunos/leitores, a leitura ainda está associada à decodificação e como na prática de sala de aula de língua, o corriqueiro é o uso de estratégias que estão relacionadas a técnicas de leitura, que muitas das vezes caem em descrédito pelos alunos, pois apontam ainda um novo agravante, a falta de vocabulário. Assim, com esse projeto visamos incentivar os alunos do 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Santos Dumont a lerem, em inglês, de forma crítica a partir de diversos gêneros textuais.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Inglesa deve ser utilizada uma implementação de leitura crítica. Dessa forma, as atividades aqui propostas buscaram levar o aluno a perceber que todo texto é o resultado de uma infinidade de outros textos, ofertando assim como pluralidade de leituras e desenvolvendo as habilidades de leitura a partir

1 Projeto de Extensão – PIBEX UEMA (2015/2016).

2 Acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos superiores de Caxias. Bolsista PIBEX UEMA (2015/2016). didhul@hotmail.com

3 Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias. Graduada em Letras Inglês. Doutorado em Linguística. amorimmaura@ig.com.br

de temas como, por exemplo, meio ambiente, relações étnicas raciais, diversidade cultural, uso de tecnologia, *bullying* etc. Além de mostrar ao aluno que o ato de ler é acima de tudo a construção de sentidos, independente da língua em que esse texto está escrito. E apesar de o hábito de leitura não seja uma prática constante dos alunos nem em língua mãe nem em língua estrangeira, quando essa leitura ocorre na escola os alunos recorrem à compreensão do texto ofertada pelos professores. Entretanto, eles precisam compreender que cada leitor deve ser capaz de dar significado ao texto, pois todo texto essencialmente provoca efeitos de sentidos no leitor.

Assim, nossa proposta é que sejam trabalhados textos variados buscando resgatar o conhecimento de mundo dos alunos, seus hábitos de leitura e a forma de se depararem com os mesmos diante do incentivo de levá-los a produzirem sentido ao lerem, analisarem e discutirem acerca de temas variados abordados em textos apresentados em diferentes gêneros.

Foram apresentadas aos alunos técnicas de leitura que favorecem a um desempenho mais eficiente na leitura, assim como foram exploradas as características do gênero textual em que o texto foi apresentado. As atividades propunham que os alunos usassem das estratégias de leitura, reconhecessem as características do gênero apresentado além de discutirem a respeito do assunto proposto, procurando compreender e entender e discutir sobre os temas apresentados. Solicitamos também a produção de textos baseados nos textos lidos e a produção do texto em outro gênero textual, no intuito de levar o aluno leitor a questionar os textos lidos e analisar as diferenças entre os diversos textos.

Dessa forma, esse projeto buscou tratar de assuntos de interesse dos alunos oportunizando a abordagem de temas polêmicos do ponto de vista social, econômico, cultural, educacional etc. fazendo interagir com os textos de professores e alunos.

Para tanto, foram abordadas e analisadas as estratégias de leitura (SOUZA, 2010), as concepções de leitura (GRIGOLETTO, 2002), (CORACINI, 2002), (KLEIMAN, 2000), (CARMAGNANI, 2002) e gêneros textuais (MARCUSHI, 2002, 2006), (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), (ROXANE, 2005). E também foi preparado o material das oficinas executadas com os alunos baseado em diversos temas de interesse dos mesmos e apresentando diversos gêneros textuais.

Fundamentação teórica

O ensino de língua estrangeira no Brasil é obrigatório e, objetiva promover a expansão social e cultural do cidadão, fazendo-o perceber seu papel na comunidade em que vive e auxiliando-o a construir sua identidade. Assim, as aulas de línguas estrangeiras podem funcionar como um espaço de construção de identidades, pois oferecem um espaço de interação e discussão sobre temáticas diversas, o que torna conveniente explorar gêneros textuais variados para formar leitores críticos.

Há marcas que são deixados no texto pelo autor, mas o leitor deixará as suas todas as vezes que construir sentidos mediados pela leitura realizada, pois ler é reconstruir e transformar sentidos. "Leitura é o que acontece quando as pessoas olham um texto e atribuem significado aos símbolos escritos naquele texto" (AEBERSOLD; FIELD, 1977, p. 15).

É comum, na escola, os alunos nas aulas de leitura lerem o texto e ficarem com a compreensão do texto na visão do professor. Objetivávamos com projeto, que os alunos abandonassem essa postura passiva e passassem a ler construindo seus próprios sentidos.

Ao tomar posse da linguagem, a criança se apropria dos conhecimentos a partir de experiências compartilhadas no meio social, mas é importante ressaltar que a aquisição da leitura e da escrita se torna imprescindível para que ela aja de forma autônoma nas sociedades letradas. Dessa maneira, a leitura e a escrita são desafios que precisam ser vencidos para que as práticas do mundo letrado se tornem de fato eficientes na vida cotidiana.

Para Cagliari (1998), a leitura deve ser vista como extensão da escola na vida cotidiana das pessoas e que na escola tudo é passado por meio da leitura. Assim, deve estar acessível a todos, mesmo para os que não aprenderam a ler segundo as convenções da leitura.

E, se queremos formar leitores temos que disponibilizar textos variados para que alunos/leitores possam produzir e interpretar textos de usos sociais variados.

Os gêneros textuais são apresentados na perspectivas de Marcuschi e Bakhtin. Os gêneros dizem respeito a todas as formas de texto, quer orais ou escritas, que são resultantes do processo de interação na sociedade. Bakhtin inicia seus estudos sobre os gêneros de discurso observando que todas as atividades humanas estão associadas à utilização da língua e que, destarte, não causa espanto que haja tanta diversidade nesse uso e por conseguinte que haja uma variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Ressalta também que toda essa atividade se consolida "[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O material produzido para esse projeto apresenta um ponto positivo, pois trabalha com diversos gêneros textuais oportunizando uma mudança da compreensão do texto e da leitura.

E por que dá foco ao Método de Leitura em língua estrangeira no Ensino Médio ´das escolas brasileiras? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Método de Leitura "tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, [...] dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade" (BRASIL, 1998, p. 21). Entretanto, para garantir minimamente essa condição é preciso expor o aluno a práticas de leitura envolvendo uma variedade de gêneros textuais, que incluam, por exemplo, o reconhecimento da ideia geral do texto, a busca por informações detalhadas, previsão, antecipação, dedução e inferência das ideias presentes no texto.

Nesse contexto, a escola tem condições de oferecer aos alunos uma diversidade de textos que circulem na sociedade ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los em relação a situações diversas do cotidiano de cada um.

O uso de diversos gêneros textuais na sala de aula oferecerá a oportunidade de especificar cada um dos gêneros além de possibilitar ao aluno mais liberdade e autenticidade na sua capacidade de ler e produzir criticamente.

E quanto às estratégias de leitura, podemos dizer que são os recursos que ajudam a compreensão de textos em língua estrangeira, principalmente para alunos com um nível de conhecimento linguístico limitado na língua alvo, que, por não disporem de um vocabulário extenso, apresentam dificuldades de lerem e analisarem um texto independentemente do tamanho e do gênero em que ele se apresente.

Vale salientar que as dificuldades de leitura podem ser melhor resolvidas se for feito o uso de textos de forma contextualizada, ou seja, que os textos possam envolver de alguma forma o interesse dos alunos, pois nessa situação, eles poderão atribuir sentido ao que estão lendo.

Assim, é relevante o uso das estratégias de leitura tais como: reconhecimento do gênero textual, palavras cognatas, conhecimento prévio, *skimming, scanning*, informações não verbais etc. Essas estratégias ajudarão no processo de compreensão do texto, pois ajudarão ao aluno/leitor a compreender que leitura é compreensão e não decodificação de palavra por palavra.

A familiaridade com o gênero possibilita ao aluno/leitor fazer uma leitura mais eficiente e mais direcionada localizando as informações mais importantes. Segundo Souza (2010, p. 14),

> o reconhecimento de um gênero de um texto significa ter conhecimento de seu *layout* (formato), isto é, das características próprias a ele, as quais o distinguem de outros gêneros. Por exemplo, o gênero textual receita culinária contém uma lista de ingredientes e o modo de fazer. Já o gênero resumo (ou *abstract*) de um artigo de revista científica em geral apresenta o(s) objetivo(s) da pesquisa, a metodologia, os resultados alcançados e a conclusão.

Além dessa função, os gêneros se caracterizam pela organização, estrutura gramatical e vocabulário.

Em termos de vocabulário em língua estrangeira, há as palavras que se assemelham com o português – as chamadas cognatas. Isso ocorre devido ao fato de o português ser uma língua latina e de grande parte do vocabulário de inglês também provir do latim. Nesse contexto, não é aceitável a desculpa do aluno/leitor dizer que não sabe nada de um texto, haja vista a presença de palavras cognatas serem recorrentes em textos em inglês.

Não podemos nos esquecer também que a compreensão de um texto vai depender em parte do conhecimento que o aluno/leitor tenha previamente armazenado em sua memória, isto é, seu conhecimento prévio. Todas essas informações acumuladas representam sua aprendizagem a partir de suas experiências de mundo. E, essa estratégia favorece o processo de compreensão porque permite a formulação de hipóteses e inferências.

Já a estratégia de *skimming* consiste em uma leitura rápida em que o aluno/leitor busca identificar rapidamente o assunto principal do texto, sem a preocupação com detalhes. Para isso, ele pode recorrer às palavras cognatas, repetidas, conhecidas e às informações não-verbais. Vamos ao encontro da ideia de Richards (1990) que diz que uma leitura eficiente em língua estrangeira deve em parte ao pressuposto de que o leitor inicie a leitura a partir de uma compreensão global do sentido do texto, e não necessariamente tendo que se preocupar em entender todas as palavras de um texto.

Entretanto, quando buscamos uma informação específica, devemos identificá-la no texto, e a técnica a ser usada é a de *scanning* que consiste em localizar a informação específica o mais rápido possível sem recorrer a uma leitura linear, buscando apenas descobrir o que lhe interessa.

Um item importante, mas muitas vezes negligenciado na leitura em sala de aula é o da busca de informações não-verbais presentes nos textos. Figuras, gráficos, tabelas, caracteres diferentes, letras maiúsculas, siglas, itálicos, negritos, grifos etc. são elementos que o autor usa para chamar à atenção do leitor. E, dessa forma, não pode ser considerado como supérfluo, pois auxilia o leitor a obter a informação desejada.

Seguindo os princípios do Método de Leitura, que exige do aluno a capacidade somente de ler e interpretar textos, sem fazer associações às habilidades orais e nem ao estudo sistemático da gramática é que os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram que a habilidade de ler permite colocar o educando em contato com o contexto social imediato e que a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode favorecer o desenvolvimento integral do letramento do aluno uma vez que a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode contribuir para o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna, além de ser um método cujos objetivos são realizáveis (BRASIL, 1998, p.20-21).

Nesse contexto, é que acreditamos que se a leitura em língua inglesa for feita em sala de aula a partir da diversidade de gêneros textuais e do uso das estratégias de leitura em língua inglesa, o aluno terá condições de se tornar um leitor crítico e participativo no processo de construção do sentido do texto.

Metodologia

Após o estudo da fundamentação teórica, foi elaborado o material visando às seguintes etapas: (i) Incentivar os alunos do 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Santos Dumont, em Caxias – MA, a se tornarem leitores críticos no contexto das aulas de inglês a partir de uma diversidade de gêneros textuais; (ii) Apresentar aos alunos técnicas de leitura que favoreçam a um desempenho mais eficiente na leitura, explorando as características do gênero textual em que os textos estavam sendo apresentados; (iii) Executar com os alunos as atividades propostas propiciando a discussão da temática abordada;

E, por fim, (iv) Solicitar a produção de textos baseados nos textos lidos e a produção do texto em outro gênero textual, no intuito de levar o aluno/leitor a questionar as leituras feitas e analisar as diferenças entre os diversos textos.

Análise e discussão dos dados

Em relação às aulas de língua estrangeira, a leitura requer um pouco mais de atenção, pois estamos aprendendo uma língua que não é nossa. Pensando nisso, elaboramos um material de leitura baseados nos gêneros textuais, com temas que chamassem à atenção dos alunos em relação às temáticas abordadas.

Alunos do 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Santos Dumont, das três turmas do matutino, na primeira etapa do projeto, durante 12 (aulas), desenvolveram uma leitura crítica a partir da leitura, em língua inglesa, de charges e *cartoons*, explorando o tema social meio ambiente e a importância da conscientização da participação de todos para a preservação do mesmo. Com esse material, trabalhamos atividades de compreensão geral e de compreensão detalhada, informações sobre os gêneros, textos verbais e não verbais, tudo para envolver os alunos no processo de leitura e produção de sentido. Trabalhamos também o conhecimento prévio deles, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas.

E, na segunda etapa, com a duração de também 12 (doze) aulas, a leitura foi a partir de infográficos que exploravam a questão do *bullying* na escola.

Em ambas as etapas, foram trabalhadas a identificação dos gêneros e suas características, bem como as estratégias de leitura. Foi solicitado também a produção escrita em língua portuguesa para dar vazão às respostas solicitadas e produção de sentido.

Inicialmente, pudemos perceber que os alunos estavam acostumados a não se posicionarem criticamente em relação ao texto, aguardando o posicionamento do professor. Percebemos também que os alunos não têm a preocupação em fazer uma leitura mais aprofundada, procurando compreender e extrair do texto o assunto abordado, mesmo sendo alunos do 1° ano do Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento subsequente das oficinas, pudemos perceber que os alunos começaram a interagir de forma significativa nas discussões em sala de aula, às vezes tinham receio de compartilhar suas opiniões, mas conseguiam produzir, construir sentidos aos textos oferecidos.

Nas atividades de compreensão, ainda aguardavam a compreensão do professor ou uma espécie de confirmação. Inferimos, então que há uma insegurança muito grande por parte deles. Falta conhecimento prévio, falta habilidade de leitura e compreensão, falta habilidade na produção escrita o que demonstra o baixo nível da competência leitora dos alunos do 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Santos Dumont, em Caxias – MA, não só em língua inglesa mas também em língua portuguesa.

Um ponto positivo, que vale a pena ressaltar em nossa proposta, é que tão importante quanto incluir uma diversidade de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa, é proporcionar variedade de exercícios de compreensão textual, oral e escrita.

No entanto, salientamos que em nenhum momento nossa metodologia se pareceu com a prevista no Método de Gramática e Tradução em que os alunos têm de aplicar as regras em exercícios de tradução com o intuito de evidenciarem que não apenas compreendem informações sobre as estruturas gramaticais e o texto, mas que também aprendem as regras (OLIVEIRA, 2014). Nossa prática se dá segundo os pressupostos do Método de Leitura, defendido pelos PCN para o Ensino Médio, que favorecem o desenvolvimento a capacidade leitora dos alunos procurando criar o máximo de condições para uma leitura mais eficiente e eficaz dentro e fora da escola, beneficiando, ainda, a expansão de vocabulário e aumentando a capacidade de compreensão dos textos não a partir da tradução, mas da leitura entendida como com-

preensão e não tradução de palavra por palavra.

E ao trabalharmos mais de uma estratégia de leitura, estávamos indo ao encontro do que diz Harmer (2011, p. 288), o professor precisa primeiramente criar condições para que os alunos entrem no texto, levando em consideração o que eles sabem e/ou o que eles gostariam de saber sobre a temática abordada, ativando assim a *schemata*.

Nossa maior frustação foi perceber que mesmo tendo conseguido fazer com que os alunos 1° ano do Centro de Ensino Santos Dumont, em Caxias – MA, se colocassem criticamente diante dos temas abordados, não conseguimos fazê-los expressar suas opiniões na linguagem escrita, pois os textos por eles produzidos, apesar de serem em língua portuguesa não eram, na maioria das vezes, coerente com o que tinha sido exposto oralmente. O que nos faz inferir que esses alunos têm sérios problemas na produção textual em língua mãe.

Considerações Finais

Ao focarem no Método de Leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais levam em consideração as condições de ensino das escolas brasileiras, pois de forma bastante realista, o documento reitera a crítica de muitos professores de que carga horária reduzida, classes numerosas e escassez de material didático, falta de interesse dos alunos e indisciplina dificultam a prática de habilidades orais na sala de aula. Desse modo, formar leitores em língua estrangeira se apresenta como uma atividade plausível.

Assim, a leitura a acata, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, favorece ao aluno, por ser uma habilidade que ele pode fazer uso em contexto social imediato. Além do fato de que a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira favorece o desenvolvimento integral do letramento do aluno, pois a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998 p. 20).

Com a execução das atividades, pudemos perceber que os alunos souberam discutir sobre as temáticas exploradas, mas ao transcrever suas opiniões, deixam muito a desejar em relação à coerência e à coesão das ideias produzidas no texto, provando que há pouco hábito de leitura, pouco vocabulário, fazendo com que eles fiquem na dependência da compreensão do professor e demonstrando o baixo nível da competência leitora. Isso nos faz inferir falhas no processo de alfabetização da língua mãe e que tudo isso pode comprometer o rendimento escolar em todas as disciplinas, uma vez que a leitura é imprescindível na vida escolar de todos.

Referências

AEBERSOLD, Jon Ann., & FIELD, Mary Lee. From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. Cambridge, Cambridge University Press. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ——. Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CORACINI, Maria José. A aula de leitura: um jogo de ilusões. IN: CORACINI, M. J. (org.). O jogo discursivo de leitura: lingual maternal e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002. p. 27-33.

GRIGOLETO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1° e 2° graus e o desenvolvimento da consciência crítica. IN: CORACINI, M. J. P. F. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002, p. 85-91.

HARMER, Jeremy. The Practice if English Language Teaching. Pearson Longman, 2011.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. IN: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B & BRITO, K. S (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2006, p. 23-36.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de Ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

RICHARDS, Jack C. The language teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Souza, Adriana Grade Fiori (et al). Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental. São Paulo : Disal, 2010.

ABORDAGENS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS – MA[1]

LUANA SILVA DE OLIVEIRA[2]
ORIENTADORA: DRA. MAURA REJANNE AMARAL RODRIGUES AMORIM[3]

RESUMO: Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Caxias – MA têm por objetivos analisar o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental na rede pública de Caxias – MA, a partir das metodologias e técnicas de ensino adotadas por professores de Língua Inglesa; Descrever as metodologias e técnicas utilizadas no processo ensino aprendizagem de língua inglesa, em especial, no Ensino Fundamental, na rede pública de Caxias – MA; Analisar se o método adotado pelos professores condiz com o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; Traçar um perfil dos profissionais envolvidos nesse processo a partir de um questionário que vise sondar a formação acadêmica, prática de sala de aula, jornada de trabalho, formação continuada, atividades de lazer desses profissionais. A partir dos estudos sobre abordagens e métodos de ensino de língua inglesa baseados em Canale & Swain (1980), Cestaro (2004), Uphoff (2007), dentre outros. Pretende-se, ainda, assistir, pelo menos, a 10 (dez) aulas de cada professor de inglês de 06 (seis) escolas de Ensino Fundamental do município de Caxias – MA observando as atividades, procedimentos e conversas típicas do espaço de sala de aula para verificar se estão de acordo com o foco central de algum método de ensino em particular, uma vez que no sistema de ensino brasileiro, nem todas as habilidades são consideradas relevantes, devido a uma série de problemas presentes no contexto da educação nacional. Infere-se, então, que os baixos rendimentos dos alunos, a insatisfação dos professores, o insucesso do processo ensino aprendizagem de língua inglesa estariam associados às abordagens e métodos. Os métodos são influenciados pelos objetivos de ensino, que são formulados pela sociedade em determinado contexto histórico. Assim, esses podem se perpetuar de forma negativa pelas práticas repetidas de forma inconsciente pelos professores.

Palavras-Chave: Metodologias e Abordagens, Língua Inglesa, Ensino Fundamental.

Introdução

Os alunos chegam ao 6º ano e são a princípio expostos a uma nova língua, que pode estar associada a diferentes concepções acerca da linguagem, podendo ser ensinada e aprendida a partir de escolhas sobre o conteúdo e sua sequência alheios à vontade e aos interesses de professores e alunos.

Talvez, por isso, o ensino de línguas nas escolas brasileiras enfrente muitas críticas e questionamentos. Durante os anos de escola básica, em se tratando do ensino de língua inglesa, os alunos não conseguem absorver muitos conhecimentos sobre a disciplina Língua Inglesa. O que jocosamente dizem ter aprendido é o verbo *to be*, mas de fato, nem isso muitos aprendem.

Esse é um problema que se arrasta pelo tempo. Dessa forma, esse estudo visa sondar

1 Projeto em andamento aprovado pelo PIBITI/UEMA (2015/2016).

2 Acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias. Bolsista PIBITI/UEMA. luanadivah@hotmail.com

3 Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias. Graduada em Letras Inglês. Doutorado em Linguística. amorimmaura@ig.com.br

de que forma o ensino de língua inglesa tem sido repassado nas escolas públicas do município de Caxias – MA. Para tanto, examina como esse processo ocorre em três escolas públicas da zona urbana de Caxias, tentando abranger todas as regiões da cidade. O relato aqui apresentado descreve a situação de apenas três das escolas, uma vez que o projeto ainda está em vigência e os dados das demais escolas e professores ainda estão sendo coletados.

No sistema de ensino brasileiro, nem todas as quatros habilidades (*listening, speaking, reading e writing*) são consideradas relevantes, devido a uma série de problemas presentes no contexto da educação nacional, poder-se-ia inferir que os baixos rendimentos dos alunos, a insatisfação dos professores, o insucesso do processo ensino aprendizagem de língua inglesa estariam associados às abordagens e métodos?

O ensino de língua inglesa tem sido pautado em diferentes metodologias de ensino ao longo dos tempos. Os métodos são influenciados pelos objetivos de ensino, que são formulados pela sociedade em determinado contexto histórico. Entretanto, eles podem se perpetuar de forma negativa pelas práticas repetidas de forma inconsciente pelos professores. Assim, vale a questão: Como professores têm usado as metodologias e técnicas descritas para o ensino da língua inglesa nas escolas públicas de Caxias – MA?

Mudanças nos métodos e abordagens implicam na necessidade de reformular as condições de trabalho em sala de aula para que a aplicação de um novo método de ensino aprendizagem resulte em uma prática eficiente.

Desse modo, esse estudo visa estudar as metodologias e técnicas para aquisição/aprendizagem da linguagem no processo de aprendizagem de língua estrangeira, em especial da língua inglesa. E, de que forma elas estão sendo aplicadas nas escolas públicas de Caxias – MA.

Para tanto, foram feitas observações de aulas de língua inglesa, aplicação de questionários aos professores que atuam nas escolas-campo, para finalmente, apresentar o estudo acerca das metodologias e técnicas para aquisição da linguagem verificadas no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas de Caxias – MA.

Fundamentação teórica

Existem várias teorias para explicar o processo de aquisição de uma segunda língua, a saber: Teoria de Krashen e suas hipóteses sobre aquisição, Teoria Sociocultural de Vigotsky, dentre outras. É notório que a aquisição de língua estrangeira, em especial de língua inglesa, é um dos assuntos mais discutidos em Linguística Aplicada. Pesquisadores querem analisar como os indivíduos adquirem a língua.

No Brasil, foi devido ao processo de universalização da educação básica iniciado no século XX, que se tem oportunizado mudanças e discussões no que tange a essa pauta. A escola, assim, não pode ficar alheia a toda evolução que ocorre além das fronteiras de seu espaço físico. Não se podem negar as mudanças ocorridas nos meios de comunicação, a quase universalização ao acesso às tecnologias. Impossível isso não adentrar à escola. Dessa forma, torna-se necessidade primeira questionar e analisar os métodos e conteúdos aplicados na escola.

As estratégias de aprendizagem acontecem quando o aprendiz conscientemente escolhe seu estilo e este se torna útil a ele. Essas estratégias podem ser classificadas em cognitivas, metacognitivas, compensatórias, associadas à memória, afetivas e sociais.

Pode-se dizer sobre as estratégias de aprendizagem, que cada indivíduo desenvolve as suas para de alguma forma auxiliá-lo no aprendizado. Podem-se citar como exemplo, aprendizes que se utilizam de músicas, de seus cantores favoritos, de filmes, de grupos de conversação, de jogos de vídeo *game* para aprenderem. Essas podem estar dentro ou fora da escola.

Tomando como referências as mudanças ocorridas na sociedade, é responsabilidade da escola, cabendo ao professor ensinar e promover oportunidades para o desenvolvimento de habilidades por parte de seus alunos que os possibilitem a se tornarem responsáveis por seu

processo de aprendizagem, pois o aluno autônomo torna-se ativo e diferenciado no domínio da linguagem.

Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, em especial de inglês, não deve ser pautado em exercícios de gramáticas, em tópicos isolados de gramática, em uma língua morta, descontextualizada de seu uso cotidiano.

Indo ao encontro disso, vale apresentar o alerta de Dunn & Griggs[4] (1988, p. 03 *apud* OXFORD, 2003, p. 01) que consideram como estilos de aprendizagem um conjunto de características impostas que tornam os métodos de ensino maravilhosos para uns e terríveis para outros [Tradução Nossa].

Método é por assim dizer, um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa, como, no caso dos professores de inglês, ensinar a língua inglesa.

A palavra método deriva da palavra grega *methodos*, que significa "caminho que leva a um determinado destino", pode-se afirmar que os métodos não definem apenas *como*, mas também o que se deve ensinar (UPHOFF, 2007).

Os métodos são influenciados pelos objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história. Durante o processo de evolução do ensino de línguas estrangeiras, foram desenvolvidos vários métodos e abordagens. Todos com um modo particular de observar, ensinar e aprender a língua (LEFFA, 1988). Entretanto, eles podem se perpetuar também pela tradição das práticas escolares, uma vez que todo professor tende a repetir de forma inconsciente hábitos de ensino a que fora exposto (UPHOFF, 2007).

Dessa forma, métodos e abordagens mudam na proporção que variam seus pressupostos. Abordar-se-á a seguir uma síntese sobre os seguintes métodos, a saber: Método Gramática e Tradução, Método Direto, Método Áudio-lingual, Método Natural, Método de Leitura e, por último, a Abordagem Comunicativa.

O Método Gramática e Tradução visa apenas a gramática, como forma de aprendizado, pois acredita que quem domina a gramática também domina a língua, da mesma forma acontece com a tradução. Nas aulas com este método, basicamente os alunos decoram regras gramáticas e listas de vocabulário usando isto para adquirir conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico da língua. As aulas são ministradas em língua materna e o enfoque se dá na linguagem escrita quase que exclusivamente.

De certa forma, esse método tem algumas vantagens. O aluno aprende a gramática muito bem, aprende a traduzir textos clássicos e obviamente segundo este método quando se traduz um texto se observa as regras gramáticas existentes.

As desvantagens estão em o aluno não aprender a ler os textos oralmente, acontecendo até de ter dificuldade na compreensão geral dos mesmos; o professor não trabalha o conteúdo do texto explorando, por exemplo, a gramática presente no mesmo. A gramática é vista isolada; o professor não sabe falar a língua estrangeira, e com isso o aluno fica um pouco atrás de outros alunos que são expostos a algo mais, como por exemplo, a oralidade.

No Método Direto, aluno dever aprender a pensar na língua estrangeira de forma independente da língua materna, sem haver comparação uma com a outra, se aprende a língua através de gestos, mímicas e gravuras, não usando a tradução. Dá-se mais prioridade a oralidade e usam-se pequenos trechos literários para trabalhar a escrita e também a oralidade.

Foi com este método, que se usaram primeiramente as quatro habilidades juntas. A gramática não era trabalhada mais com tanto rigor. Esta concepção é tida com idealista uma vez que o método visa o uso efetivo da língua estrangeira especialmente a parte oral, objetivando que a gramática seja ensinada de forma indutiva.

No Brasil, desejou-se que este método entrasse em vigor na reforma educacional do

4 "Learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others" (DUNN & GRIGGS, 1988, p. 3 *apud* OXFORD, 2003, p. 01).

ministro Francisco Campos, em 1931, mas este esbarrou por falta de materiais apropriados, número de aulas semanais inadequados e a pouca qualificação dos professores, uma vez que estes não tinham formação específica na área de ensino de Língua Inglesa.

Este método apresenta como vantagens a conversação que os alunos aprendem a colocar em prática em situações vivenciadas no cotidiano. O fato de os alunos aprenderem a pensar só na língua estrangeira, torna, assim, as aulas mais dinâmicas o que favorece ao processo de aquisição da linguagem em estudo.

Já as desvantagens estão em o tempo todo só se usar a língua estrangeira e assim, o professor não fala na língua materna podendo ocorrer de muito ser perdido pela falta de compreensão de determinadas expressões não compreendidas pelo aluno. Os textos não são traduzidos para a língua materna e não se usa a gramática do texto.

Já o Método de Leitura visa desenvolver a habilidade de leitura tendo surgido, primeiramente, nas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 30 e permanecido até o final da II Guerra Mundial. Com este método, procurava-se criar condições para que a leitura fosse propícia e se desenvolvesse dentro e fora da sala de aula. O desenvolvimento da língua oral não é o objetivo principal, assim como a habilidade da fala é apenas um objetivo secundário, quebrando a formalidade e função da escola secundária e, isto só acontece por amostragem.

O vocabulário torna-se essencial e sua expansão é mais rápida. Quanto à gramática, estuda-se o essencial para a compreensão da leitura. Há uma lista de exercícios baseados no texto. O professor não precisa ser fluente na língua, pois é dada pouca importância à pronúncia. A habilidade a ser desenvolvida é a leitura e compreensão de textos.

Citam-se como vantagens: a aquisição de um bom vocabulário, que o aluno adquire quase que espontaneamente; a leitura se torna fundamental e a tradução para a língua materna favorece este processo.

Pode-se citar como desvantagens: o pouco uso da língua estrangeira; muitas vezes o professor não sabe falar tal língua; o aluno fica preso a leitura e não aprende outras formas essenciais para o aprendizado da língua estrangeira; o método garante o desenvolvimento da leitura/compreensão, mas falha, pois a prática oral e de escrita não existem.

Quanto ao Método Natural, tem-se como objetivo a aquisição (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). Dessa maneira, a fala acontece naturalmente uma vez que o aluno não sabe que ele está sendo levado ao aprendizado da gramática. Entende-se que, o que ele está aprendendo é algo que aparentemente acontece em sua forma natural sem que o professor tenha uma participação ativa nesse processo.

Busca-se o enfoque na habilidade de comunicação pessoal, uma linguagem cotidiana e, o objetivo principal do método é fazer com que o aluno tenha um aprendizado agradável, trabalhando com atividades que desenvolva a capacidade e o interesse dele em aprender a língua estrangeira.

Já o Método Audio-lingual se baseia no behaviorismo, que desenvolve o aprendizado através da imitação e da repetição mecânica. Nesse contexto, o aluno é convidado a associar um estímulo auditivo a uma imagem para tentar produzir o que ouve, sem ter a preocupação da gramática ou do significado da palavra. Observa-se o comportamento e o desempenho linguístico através do hábito, exercitando os *pattern drills* (exercícios modelo), e não por compreensão cognitiva.

Com o Método Funcional ou da Abordagem Comunicativa, como o nome já sugere, ocorre o desenvolvimento das competências comunicativas na língua estrangeira. Para que o aluno tenha capacidade de interagir em situações reais de comunicação usando a língua estrangeira, falar com fluência é mais importante que falar de maneira gramaticalmente correta.

A gramática perde a posição central. Os materiais didáticos e os itens gramaticais, bem como a intenção comunicativa aparecem entrelaçados para que haja um aprendizado melhor por parte do aluno. São trabalhados temas e/ou assuntos que sejam do interesse do aluno que

passa a participar da construção de sentidos em sala de aula, o que significa deixar o material um pouco de lado e adicionar artigos jornalísticos, música, tirinhas etc.

Sua vantagem está na aprendizagem que é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas em técnicas de aprendizagem. O professor é um orientador de conhecimento, mostrando sensibilidade nos interesses dos alunos, encorajando-os a participação e ouvindo as sugestões dadas por eles.

Tendo como desvantagem a não existência da ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas. O que se torna irrelevante, tendo em vista, seu dinamismo na busca de desenvolver no aluno a capacidade de atuar em todas as suas habilidades dando condição para um desenvolvimento mais eficaz em relação ao seu conhecimento linguístico.

Assim, esse estudo visa observar e analisar como têm sido usadas as metodologias e técnicas de ensino da língua inglesa nas escolas públicas de Caxias – MA.

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo foram feitas leituras acerca de abordagens e métodos de ensino de língua inglesa a partir de autores como Canale & Swain (1980), Cestaro (2004), Uphoff (2007), dentre outros. Após essas leituras, foram escolhidas três escolas públicas do município de Caxias – MA, que oferecesse o Ensino Fundamental, localizadas em diferentes pontos da cidade para que fossem observadas pelo menos 10 (dez) aulas de cada professor de inglês. Após as observações das atividades realizadas por esses professores em sala de aula, foi aplicado um questionário a eles e tido uma conversa informal com os mesmos. O objetivo era verificar se o método adotado pelos professores condiz com o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, com a Abordagem Comunicativa.

Em seguida, faz-se um relato descrevendo as observações feitas durante as aulas ministradas por esses professores nas três escolas-campo, bem como a descrição dos informes colhidos nos questionários e nas conversas informais.

Análise e discussão de dados

Visando defender o direito de imagem das escolas e dos professores participantes desse estudo, optou-se por não nomear nem as escolas nem os professores. Dessa forma, a partir desse instante, as escolas-campo serão mencionadas por escolas 1, 2 e 3 (doravante E1, E2 e E3) e da mesma maneira, os professores (P1 professor 1, P2 professor 2 e assim sucessivamente).

A E1 funciona nos turnos matutino e vespertino com alunos do 6° ao 9° ano. Quanto à estrutura física, a escola é bem pequena, possuindo apenas 4 salas de aulas e um pequeno pátio. As salas de aulas são grandes, porém abafadas e com pouca iluminação, chegando a faltar até mesa para alguns alunos. Quantos aos alunos que frequentam a escola, nota-se que a maioria é de baixa renda, e que muitos não possuem a consciência do porquê de estar em uma escola, o que dificulta muito o trabalho dos professores.

A E2 também funciona nos turnos matutino e vespertino. Entretanto, ao contrário da E1, a escola é bem grande com uma área muito boa para a realização de todas as atividades escolares. As salas possuem uma boa estrutura, com boa iluminação, ar condicionado, ou seja, apresenta uma atmosfera agradável, porém assim como na E1, há uma precariedade no número de carteiras e mesas para os alunos. O que se pôde notar é que os alunos da E2 eram bem mais tranquilos e gostavam mais da professora, o que, de certa forma, favorecia o processo visto que ela também tinha mais domínio de sala que a professora da E1.

A E3 passou por uma grande reforma e conta com uma estrutura nova como salas de aulas bem iluminadas, refrigeradas e equipadas com carteiras e mesas em número suficiente a

todos os alunos e com recursos de multimídia que tornam o ambiente agradável, biblioteca e sala de computação.

Quanto aos professores, participantes desse estudo, são todos licenciados em inglês ou em português/inglês e com mais de 5 anos de experiência de sala de aula.

P1 respondeu ao questionário afirmando que fazia uso da Abordagem Comunicativa, Método Direto e Método de Gramática de Tradução em suas aulas, porém o que foi observado não foi bem o uso desses métodos citados por ele. Constatou-se que P1 utiliza muito o Método de Gramática e Tradução em suas aulas, levando aos alunos muita gramática e exercícios de tradução, fazendo o uso apenas do material didático oferecido pela escola, ou seja, o livro didático. P1 ainda comentou que sente muito pela precariedade dos equipamentos disponíveis na escola.

P2 durante as aulas observadas deixou muito a desejar no quesito comunicação com os alunos, pois em todas as aulas observadas não houve interação entre ela e os alunos, apenas estudo de gramática e exercícios com base no conteúdo ministrado. P2 afirmou que "a escola oferece apenas o livro didático, e o professor deve dispor de bastante tempo para confeccionar recursos que facilitem o entendimento". Mas, segundo P2, o maior empecilho é "enfrentar a indisciplina dos alunos".

P2 diz: "nas minhas aulas de inglês eu dou preferência ao desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos, mas também trabalhos com habilidades comunicativas orais." P2 assegura fazer uso da Abordagem Comunicativa, Método Gramática e Tradução e Método de Leitura em suas aulas.

E P2 diz ainda não fazer uso apenas do livro didático, pois segundo ela, "o livro didático adotado pela rede municipal apresenta níveis elevados ao real nível dos alunos, portanto faz uso de materiais mais simples como apostilas e outras referências mais adequadas". Entretanto, durante as observações de aula o que houve foi a resolução de listas de exercício de gramática e tradução de pequenos textos.

Já P3 ensina utilizando o Método de Leitura. Dessa forma, ela trabalha com a leitura de textos. Durante a observação das aulas, pôde-se ver P3 ensinando várias técnicas de leitura para que os alunos pudessem tirar as informações necessárias do texto. Segundo ela, "o número de alunos por sala impossibilita o diálogo de duas pessoas em inglês; os colegas não deixam o diálogo acontecer, não escutam os colegas." Por essa razão, P3 foca mais na leitura e relata que trabalha com este método a fim de preparar os seus alunos para os vestibulares próximos, como o ENEM. Assim, P3 não cumpre o previsto pelos PCN do Ensino Fundamental que é o uso da Abordagem Comunicativa, mas antecipa o que é defendido pelos PCN para o Ensino Médio, o uso do Método de Leitura.

P4 diz fazer uso do Método Áudio-lingual e do Método de Gramática e Tradução. A partir das aulas observadas, percebeu-se que a professora é bastante dinâmica com seus alunos o que contribui para interação professor-aluno. P4 utiliza comandos em inglês e os coloca no quadro para que os alunos repitam depois dela; e, possam usá-los depois em situações reais de comunicação. Além disso, a professora costuma fazer exercício de tradução das frases com as quais trabalha em sala de aula.

É interessante perceber que respondendo aos questionários, os professores asseveraram que conhecem os PCN e que os seguem. Inclusive o P1 definiu os PCN "como norteadores e eixo de referência para os Ensinos Fundamental e Médio servindo como diretrizes dos objetivos, conteúdos e didática de ensino, como resultados positivos desde a sua aplicação."

E ao serem indagados sobre qual método ou abordagem fazem uso em suas salas de aula, os professores não foram direto ao método indicado pelos PCN, disseram fazer uso do Método Gramática e Tradução, do Método Direto, do Método Áudio-lingual e até do Método da Abordagem Comunicativa. O estranhamento acontece em virtude dos PCN, defendidos por eles tanto nos questionários quanto nas conversas informais, defenderem apenas o uso da

Abordagem Comunicativa no Ensino Fundamental.

Entretanto, a defesa do P2 se faz coerente quando ele afirma que as condições para aplicabilidade da Abordagem Comunicativa nas salas de aula da escola pública é inviável, pois as escolas não possuem condições favoráveis: há um grande número de alunos por sala de aula, outro entrave é a resistência ou estranhamento dos alunos para esse tipo de atividade.

Para o P1, as dificuldades ocorrem também pelas condições das próprias salas de aula que são bem quentes e pouco iluminadas, o que faz com que os alunos fiquem inquietos e a todo instante fiquem andando pela sala de aula. Segundo a mesma, perde-se muito tempo colocando ordem na sala, pois os alunos sentam-se em grupos para conversar havendo a necessidade de separá-los, o que gera perda do tempo de aula.

Considerações Finais

Consoante às observações e análises de dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores e das conversas informais tidas com os mesmos, constatou-se que o ensino de língua inglesa na rede pública de Caxias – MA enfrenta dificuldades no que se diz respeito à falta de recursos oferecidos pela escola, o que dificulta muito o trabalho dos professores para eles possam desenvolver as quatro habilidades (*reading, writing, speaking* e *listening*).

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando-os a participação e acatando sugestões (LEFFA, 1988). É difícil imaginar que as escolas, observadas para esse estudo, estejam prontas para esse desafio. Por que, então, os PCN sugerem tal abordagem?

Percebe-se que o método que mais prevaleceu nas salas de aulas foi o Método de Gramática e Tradução, que visa à aprendizagem da gramática e à tradução de textos. E isso pode está ocorrendo em virtude da formação dos professores, pois professores tendem a ensinar conforme o método que aprenderam, mas pode está ocorrendo também pela falta de condições adequadas para aplicação da Abordagem Comunicativa, uma vez que essa abordagem exige material adequado, sala com um número máximo de 20 alunos, alunos nivelados, presença de recursos como toca CD, vídeos etc.

Dessa forma, observa-se que o ensino de Língua Inglesa enfrenta dificuldades, pois muitas escolas não possuem uma estrutura adequada para a aplicabilidade da Abordagem Comunicativa conforme propõem os PCN.

Entretanto, sabe-se que cada método escolhido pelos professores tem o seu objetivo, vantagens e desvantagens, cabendo a cada professor escolher com cuidado o método e o objetivo que deseja atingir, não esquecendo que método é o caminho que o professor escolherá para chegar a um determinado destino, no caso em questão, ao processo de ensino da língua estrangeira.

Cada professor apresenta suas dificuldades e limitações para exercer as atividades em sala de aula independentemente do método ou abordagem que opte em seguir, pois ele terá que enfrentar a falta de recursos das escolas e a falta de disciplina dos alunos que faz com que os ele muitas vezes tenha que parar suas aulas para chamar a atenção dos educandos.

Todos os professores são conhecedores dos PCN e sabem de sua importância para as aulas, porém, estão cientes das limitações que as escolas apresentam. Conclui-se, então (i) que os PCN sugerem o uso da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua inglesa nas escolas, porém o governo não disponibiliza as condições para sua aplicabilidade. E ainda que (ii), a motivação para a aprendizagem da língua inglesa deve partir do aluno, possibilitando ao professor escolher o método ou os métodos que contribuam para o desejo do aluno em

conhecer a língua, pois a partir de todos os métodos se aprende.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília, 1998.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. Vol.1, n°. 1, 1980

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. (2004) Disponível em <www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>, acesso em 24/02/2015.

OXFORD, Rebecca L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

UPHOFF, Dorthe. A história dos métodos de ensino de Inglês no Brasil. IN: BOLOGNINI, Zinket alii (Org.). Discurso e ensino: a língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um discurso em construção

Francisca Jelma da Cruz Sousa[1]
Guilherme Sousa Mota[2]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre os dilemas da Formação de Professores, bem como compreender como esse processo se organizou no contexto nacional. A concepção de formação tem se alterado ao longo do tempo, destacando que não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se, também, de apropriações significativas pelo professor. Essa ideia indica que é preciso investir na formação dos professores, possibilitando maior dinamicidade no trabalho docente, buscando promover o desenvolvimento da uma prática crítico e com autonomia docente. Para buscarmos reflexões sobre os dilemas da formação utilizamos o método utilizado para abordar o tema em questão foi uma pesquisa integrativa. Para realizar o estudo utilizamos uma Revisão da literatura descritiva qualitativa. Foram selecionados 05 estudos científicos publicados entre 2009 a 2016. A base de dados escolhida foi a Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), periódicos eletrônicos indexados em revistas online, dissertações e livros bibliográficos. Os autores que deram suporte a pesquisa integrativa foram: Alves, 2009; Cunha 2013; Gatti, 2013; Mcculloch, 2012 e Savianni, 2009, dentre outros. A pesquisa aponta que o processo de formação de professores no Brasil necessita de um redimensionamento, bem como investimentos nas políticas educacionais no que se refere aos investimentos na formação. O agir pedagógico dos profissionais que buscam a formação é tecida por meio das experiências em sala de aula, como também dos processos formativos. O ideal é uma formação pensada para responder aos desafios da prática, atendendo às reais necessidades dos educandos, que oportuniza vivências e situações de trocas, de tomadas de decisões importantes para a formação de um cidadão.

Palavras-chave: Formação. Professores. Reflexão.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação dos professores na atualidade é levantar questões sobre essa temática desde a criação da escola e os profissionais nela inseridos. Quando nos referimos sobre formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é preciso abordar uma série de questões que remete tanto a escola, como a própria prática dos professores. Com relação ao papel da escola na formação de formação de professores é necessário rediscutir sua função institucional enquanto *lócus* de formação e de aprendizagem. Com relação à prática dos professores a formação deve permear por um campo de aprendizagem baseada na experiência dos profissionais envolvidos bem como na formação continuada, que acaba se transformando em uma autoformação.

Dentro desse contexto, o objetivo central desse estudo é discutir a formação de professores, bem como perceber a importância de articular essa formação com a prática docente. A problemática levantada nesse estudo está pautada em torno da necessidade de formação desses profissionais bem como a qualidade dessa formação. Pois não é necessário apenas receber uma formação para atuar em sala de aula, esses processos formativos envolvem uma gama de questões que necessitam urgente de uma reformulação para atender a complexidade

1 Metra em Educação- PPGED/UFPI. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Teresina. jelmapedagoga@hotmail.com;

2 Mestre em Engenharia dos Materiais/IFPI. guilhermemota70@gmail.com.

que gira em torno da educação.

Para melhor compreensão do estudo foi necessário recorrer a alguns estudiosos que deram embasamento teórico sobre a formação de professores, tais como: Alves, 2009; Cunha 2013; Gatti, 2013 ; Mcculloch, 2012 e Savianni, 2009. O texto está estruturado da seguinte forma: a introdução, com os aspectos relevantes do trabalho, a metodologia do estudo e a conclusão. Apresentamos uma seção falando da história da educação e a problemática da formação de professores nos Estados Unidos e na Inglaterra, apresentamos uma discussão sobre o campo investigativo na formação de professores e as discussões sobre a formação de professores no Brasil.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA INGLATERRA E DOS ESTADOS UNIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No contexto da formação de professores é imprescindível que se compreenda dentro de um contexto geral (mundial) as discussões que abrangem esse campo especifico de conhecimento. No inicio da década de 1980, na Inglaterra, a história da educação foi considerada como aporte principal na formação dos professores, era necessário compreender e resgatar o passado para construir uma base sólida de formação, porém já se vislumbrava problemas para o futuro. Nessa mesma década, a disciplina foi excluída do currículo da formação de professores no aporte voltado para a formação de professores. Isso refletiu diretamente na formação desses profissionais, que no decorrer da sua formação, perderam o aporte teórico voltado para a história das organizações educacionais bem como uma compreensão sobre as reformas ocorridas no ensino em uma visão bem ampla. (MCCULLOCH, 2012).

Nos Estados Unidos, a problemática também se pauta sobre a retirada das disciplinas de base no curso de formação de professores desde os anos 1980. Isso refletiu diretamente na base fundamental sobre os aspectos históricos da educação e do ensino. De acordo com Mcclloch, 2012, p, 124, observou que,

> [...] embora no início do século XX cursos de história da educação fossem oferta obrigatória nas "escolas normais" de treinamento de futuros professores, esses cursos desapareceram quase por completo: A história foi vítima de programas mais orientados para metodologia e da decadência na fé de seu propósito ou potencial educativo.

Portanto, no decorrer dos anos isso impulsionou as crescentes dificuldades do campo da história da educação em muitas instituições de ensino superior. Em alguns outros países onde a história da educação continua proeminente na formação inicial dos professores, também existem desafios a serem superados. Desafios esses que reforçam a necessidade dessa disciplina nos Cursos de Formação de Professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPO INVESTIGATIVO

Na questão da formação de professores dentro de uma visada contemporânea e no Brasil, é necessário compreender os diferentes entraves do papel docente, no qual favorecem a apreensão conceitual da formação de professores. Nesse sentido a compreensão da ideia da formação de professores deve ser aportada em uma dimensão conceitual, Cunha aponta que,

> Tendo em vista uma dimensão mais pontual e conceitual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e

> público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2013, P, 610).

Nesse sentido a formação dos professores pode abranger dois processos fundamentais: a formação inicial, necessária para sua base de formação e sua futura profissionalização, bem como a formação continuada, que agrega os processos formativos no decorrer da vida profissional de um professor.

Com a grande demanda na área de pesquisas sobre a formação de professores, no inicio do século XX, a contribuição desses processos investigativos trouxe grandes avanços na área. Segundo Alves, 2009, p. 263,

> O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área.

No que concerne à filosofia enquanto ciência interpretativa e sua relação direta com o campo educacional percebemos que as questões filosóficas educacionais passam por todo um processo de reflexão para se chegar a uma compreensão diante de tantos problemas que são levantados nas mais diversas maneiras de educar e nos mais diversos ambientes educativos. Nesse sentido, a formação dos professores deve também de pautar em uma dimensão filosófica e assim contribuir para um campo investigativo mais amplo.

As reflexões filosóficas voltadas para a educação e sobre o papel da escola na contemporaneidade vislumbram principalmente sobre a formação para a cidadania. Esse papel exige que a educação, e especificamente a escola, reforce ainda mais seus aspectos curriculares aliando uma política de formação voltada para construção do saber e, sobretudo, na formação do aluno como cidadão crítico. Sobre esse papel, Gatti, 2013, p, 53, afirma que:

> A escola exerce em seu cotidiano o papel de escolha dos conhecimentos a serem tratados com as crianças e jovens, selecionando entre os conhecimentos disponíveis, quais são essenciais, o quê incluir, quando e em qual profundidade e, também, de que forma agir pedagogicamente – releva aqui a questão didática, pois se está falando de educar crianças e adolescentes jovens.

Nesse sentido o papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes não só a apreender mais também compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana. Dentro desse contexto é necessário compreendendo o fenômeno educativo como uma atividade prática, as condições internas e externas condicionam essas atividades pautadas por uma vigilância crítica, ou seja, uma reflexão continua dessa atividade para ajustar-se as necessidades educacionais. Necessidades essas que rodeiam um processo burocrático na implementação das políticas educacionais principalmente na área de formação de professores.

De acordo com Saviani, 2009, p, 150, percebemos que:

> A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e

> diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverá confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura.

A formação do professor deverá ser centrada em uma pedagogia que atenda o aluno em sua totalidade construindo nela uma autonomia de confiança que servirão de embasamento para as etapas seguintes. Outro aspecto peculiar a formação de professores é a reflexão, professor reflexivo em sua prática preocupa-se em conhecer a realidade do seu aluno, viabiliza métodos e contribui para a mudança e transformação do individuo. É sob esse olhar que o professor reflexivo deve orientar seu trabalho, buscar sempre compreender o aluno para que este venha a sinalizar-se como uma bússola impulsora do seu fazer pedagógico. O individuo se constrói como professor , quando soma conhecimento, reflexão e afetividade, pois é na relação direta com o aluno que o professor contribui para o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma percebemos que a formação de professores continuada requer ato de reflexão do fazer pedagógico, pois o professor se torna um agente orientador para transformar quando este se torna reflexivo em sua própria prática. O professor é agente e colaborador de sua própria formação e precisa acompanhar as evoluções que o mundo moderno exige para que seus alunos sejam conduzidos. O professor necessita adotar na sua prática docente a reflexão, pois é a partir da reflexidade da sua prática que melhora o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo, foi utilizado a revisão Bibliográfica baseada no referencial de Lima et al (2007), afirma que o "estudo do tipo revisão bibliográfica é utilizado quando o tema implica na análise de publicações, para reconhecer sua frequência, regularidade, tipo e assuntos examinados". Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, realizado através da busca em artigos científicos, onde se utilizou os seguintes descritores: " Formação" e "Professores".

A pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2016. Para a obtenção da produção científica do estudo, utilizou-se a base de dados Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), periódicos eletrônicos indexados em revistas online, dissertações e livros bibliográficos.

Definiram-se como critério de inclusão: artigos escritos em língua portuguesa e que estavam disponíveis na íntegra, publicados no período selecionado. Foram encontrados seis artigos, dos quais apenas cinco se enquadraram nos critérios de busca e foram incluídos nesta revisão.

Este estudo trata de uma revisão da literatura de caráter descritivo que consiste em um levantamento de toda a bibliografia disponível, definida como procedimento que permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, livros, internet, videotecas, revistas e outros. Tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre determinado assunto, para apreciação de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Posteriormente, foi realizada uma leitura exploratória e analítica para saber do que se tratavam os artigos, com fichamento das obras através de textos e pesquisados. Logo após, realizou-se o fichamento, leitura e interpretação dos estudos para obtenção das respostas aos objetivos sugeridos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 – Síntese dos artigos científicos e suas principais contribuições, referentes à temática central do estudo.

NOME DO ARTIGO	AUTORES	PROPOSTA DO ESTUDO	RESUMO
A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.	Wanderson Ferreira Alves	Analisar a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil.	A ideia central aqui é compreender, a partir da discussão com a literatura e com as pesquisas recentes, um pouco mais como os autores estudiosos da formação docente têm percebido a chegada desses novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor.
O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	Maria Isabel da Cunha	O objetivo deste trabalho, portanto, é mapear e estudar as tendências teóricas e práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX.	O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação.
Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.	Bernardete A. Gatti	Este artigo trata da questão das finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea apontando o seu grande desafio diante das mudanças sociais em andamento.	Aponta as questões sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhes são postas, o que leva a uma discussão sobre sua formação inicial oferecida nas licenciaturas.
História da educação e formação de professores.	Gary Mcculloch	Avalia a mudança de posição da história da educação como campo de estudo em relação à formação de professores.	Enquanto a pesquisa em história da educação tem se desenvolvido, à formação de professores tem faltado uma compreensão crítica da história da profissão docente, dos professores e da pedagogia e educação em geral.
Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Demerval Saviani	Compreender o contexto histórico de formação de professores no cenário Brasileiro.	Aspectos históricos da formação de professores no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões sobre a formação dos professores esse estudo proporcionou uma reflexão sobre a educação, sobre o papel da escola e principalmente sobre o trabalho dos professores mediante sua formação. É relevante colocar alguns pontos que foram levantados e apontar os fatores que contribuíram para a discussão mediante o contexto da formação e a relação direta com a educação e o papel da escola na contemporaneidade.

Devido à complexidade que o fenômeno educativo se encontra discutir, rediscutir e compreendê-lo dentro de uma realidade multiparadigmática é propor alternativas que busque levantar e solucionar a real situação da educação e do processo de formação de professores e reconstruir um novo papel para escola. Essa reconstrução deve possuir uma dinamicidade de reflexões e discussões sobre a política educacional, os mecanismos de formação (para professores), a própria gestão e principalmente a prática docente.

No que concerne ao campo investigativo sobre a formação dos professores é notário os avanços e dilemas em torno dessa temática, pois diante de tantos problemas que são levantados nas mais diversas maneiras de educar e nos mais diversos ambientes educativos, a formação dos professores se torna tarefa primordial para melhorar o processo de ensino e apren-

dizagem. Nesse sentido, a educação deve assumir na contemporaneidade um compromisso que possa permitir a sociedade uma universalidade no atendimento com qualidade e eficácia.

Contudo, esperamos que este estudo contribua para uma reflexão permanente sobre a formação dos professores, da educação e do papel da escola em uma dimensão ampla. Outra perspectiva é a de ter apresentado reflexões que deem lugar à assimilação dos discursos e dos significados que as práticas educativas têm assumido no espaço escolar na contemporaneidade no que se refere à formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf. Data do acesso: 14 de junho de 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf. Data do acesso: 22 de julho de 2014.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf. Data do acesso: 25 de julho de 2014.

LIMA, T.C.S. et al. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed., 3. reimpr., São Paulo: Atlas, 2009.

MCCULLOCH, Gary. **História da educação e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a06v17n49.pdf. Data do acesso: 20 de julho de 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. data da acesso: 15 de junho de 2014.

LIMA BARRETO: UMA ANÀLISE SOBRE O ESCRITOR E O CAMPO LITERÁRIO DE SUA GERAÇÃO

Aldecina Costa Sousa UEMA- /SEMED-SJR[1]

Hoje, sejamos francos, a literatura é uma profissão que carece do reclamo e que tem como único crítico o afrancesado sucesso.
João do Rio

RESUMO: Para obter êxito, um escritor depende de fatores que passam ao largo do seu talento. É o que aponta este trabalho ao analisar a relação entre o contexto histórico do Rio de Janeiro, que no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, passa por importantes mudanças sociais, políticas e culturais, e a produção e aceitação da obra de Lima Barreto no cenário literário da época. Influenciado pelos investimentos e resultados positivos que a tecnologia e a industrialização vinham provocando nos grandes centros europeus, o Rio foi se tornando alvo de sonhos e utopias não só de poetas, escritores e de nossos primeiros pensadores, mas também das elites recém-chegadas ao poder, em sua maioria retrógrada e conservadoras. Contribuía também para essa ânsia de transformação o momento pelo qual passava a economia mundial e a crença no progresso, pautado em inovações trazidas com as descobertas tecnológicas, aspectos que iam a contrapelo da obra barretiana. Para essa tarefa, fez-se uso de uma pesquisa de cunho bibliográfico, através da qual foi possível aplicar alguns conceitos como: campo literário, capital social, simbólico, e econômico criados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. A intenção é demonstrar que as idéias presentes na obra do escritor se encontravam em descompasso com o ideário da elite carioca, sendo este mais um dos fatores que, somando-se às condições do mercado editorial, contribuiu para que ele não tivesse o reconhecimento que tanto buscou no contexto histórico em que viveu.
PALAVRAS-CHAVE: Lima Barreto. Campo Literário. Capital Social. Capital Simbólico. Capital Econômico.

ABSTRACT: To succeed, a writer depends on factors that go off their talent. This is the conclusion this work to analyze the relationship between the historical context of Rio de Janeiro, in the late nineteenth century and the first decades of the twentieth century, undergoes significant social, political and cultural, and production and work acceptance Lima Barreto in the literary scene of the time. Influenced by investments and positive results that technology and industrialization came resulting in major European centers, Rio became the subject of dreams and utopias not only of poets, writers and our first thinkers, but also the newcomers to power elites in its retrograde and conservative majority. also contributed to this urge to change the time by which passed the world economy and the belief in progress, based on innovations brought with technological discoveries, things that went against the grain of barretiana work. For this task, it made use of a bibliographic nature of research, through which it was possible to apply some concepts such as literary field, social capital, symbolic, economic and created by the French sociologist Pierre Bourdieu. The intention is to show that the ideas present in the work of the writer were in step with the ideals of Rio's elite, being this one of the factors, adding to the conditions of the publishing market, contributed to that he did not have the recognition that both sought in the historical context in which he lived.

1 Mestra em Letras, Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-*campus* Santa Inês e da rede municipal de ensino de São José de Ribamar. E-mail: aldecina35@3hotmail.com.

KEYWORDS: Lima Barreto. Literary field. Share capital. Capital Symbolic. Economic capital.

No século XIX e nos primeiros anos do século XX, o Rio de Janeiro passava por importantes mudanças, que, pouco a pouco, iam transformando a fisionomia da capital do Brasil. O aumento da ocupação do espaço urbano, o crescimento da população, as obras de remodelação da cidade, as transformações nos serviços e meios de transportes, que ocasionou a expulsão dos cortiços do centro para a periferia, mudaram os hábitos da cidade. Essa região do Rio adquiriu "status" de centro cultural, local destinado à elite, estrato social que mais se adequava ao ideário de transformar a cidade no verdadeiro cartão postal do país e, com isso, superar o atraso ocasionado pela herança colonial.

Influenciados pelos investimentos e resultados positivos que a tecnologia e a industrialização vinham provocando nos grandes centros europeus, "o Rio foi se tornando alvo de sonhos e utopias não só de poetas, escritores e de nossos primeiros pensadores, mas também das elites recém-chegadas ao poder, em sua maioria retrógradas e conservadoras". Contribuía também para essa ânsia de transformação o momento pelo qual passava a economia mundial e a crença no progresso, pautado em inovações trazidas com as descobertas tecnológicas; "a *belle époque,* chamada sugestivamente de tropical, por Jeffrey Needell, encontra na Cidade Maravilhosa seu capítulo mais significativo" (NASCIMENTO, [s.d.], p. 02).

No processo de modernização da cidade, que tem como modelo Paris, não são poupados esforços, ruas estreitas e becos são transformados em largas avenidas aos moldes do *boulevard*, velhas construções cedem lugar a amplos e suntuosos edifícios, como o Teatro Municipal, a Escola de Belas Artes e a Biblioteca Nacional. Tudo com o propósito de tornar a capital da República cosmopolita, apropriada ao comportamento *chic*, civilizado, importado diretamente da Cidade Luz, pela elite carioca. É o que confirmam as palavras de Barreto (1956, p. 204-205) quando, ironicamente, descreve a paisagem da cidade:

> Projetavam-se avenidas; abriam-se nas plantas squares, delineavam-se palácios e, como complemento queriam também uma população catita, limpinha, elegante e branca: cocheiros irrepreensíveis, engraxates de libré, criada de olhos azuis, com o uniforme como se viam nos jornais de moda da Inglaterra.

A política de modernização do país não comporta o paradoxo entre a modernidade e os problemas de desenvolvimento e estrutura urbanística presentes na capital cujo centro reflete o passado colonial que se deseja apagar. Em decorrência disso, os bairros pobres são deslocados para a periferia e o centro passa a ser destinado às atividades comerciais e ao lazer, conforme a organização do espaço urbano francês. Nessa nova estrutura, o centro da cidade transforma-se em palco, no qual desfilam os últimos modelos da moda parisienses adquiridos pela elite no afã de tornar o Rio mais atraente e em sintonia com o progresso do mundo civilizado.

No contexto da época, as transformações urbanas não se limitaram ao campo das obras arquitetônicas, uma vez que, para alcançar um nível de modernização que se equiparasse ao de nações européias, era necessário modificar aspectos ligados aos setores econômico e cultural. Surgiram, então, organizações profissionais, literárias e científicas, que contribuíram para levar adiante o processo de reformulação do país rumo ao progresso, a exemplo do Clube de Engenharia, a Academia Brasileira de Letras, o Liceu de Artes Português, Organizações que vão se destacar no cenário carioca pela participação política, social e cultural em questões como o Abolicionismo, ranços de uma herança que não se coadunavam com o novo projeto pensado para o Brasil. Nas palavras de Nicolau Sevcenko (apud NASCIMENTO, [s.d.], 03):

> [...] com a "Regeneração": em primeiro lugar, está sendo posta em prática uma política sistemática de condenação de hábitos e costumes que tivessem qualquer ligação com a sociedade colonial; em segundo, a depreciação, e até mesmo a ridicularizarão de

> qualquer forma de manifestação da cultura popular, o que significava deixar intocado, o que se entendia por sociedade civilizada ou por "civilização"; o terceiro, diz respeito à expulsão planejada de antigos moradores e grupos populares do centro da cidade, que se tornará um espaço exclusivo das novas camadas sociais e, finalmente, uma maneira de se comportar inspirada no estilo de vida parisiense.

Diante dessas considerações, evidencia-se que, para a concretização do projeto de modernização idealizado para o país, houve um violento processo de exclusão e marginalização econômico, e, principalmente, cultural e étnico. No novo modelo de nação, não há espaço "para tradições e recriações culturais consideradas atrasadas ou remanescentes de um mescla cultural, não afinada com padrões importados do Velho Continente, em favor do que passa a valer como 'moderno' ou 'civilizado'" (NASCIMENTO, [s.d.], p.03).

Nesse conturbado contexto, surge Afonso Henriques Lima Barreto, descendente de escravos africanos, mulato, pobre, alcoólatra, dono de uma linguagem coloquial, posiciona-se na contra mão das reformas que pretendiam transformar o Rio em uma Paris, denunciando as mazelas que brotam da vida urbana através de sua produção literária. Vê na literatura uma forma de denunciar o preconceito e a marginalização social sofrida pelos grupos que foram varridos para a periferia por não se ajustarem ao modelo de sociedade "civilizada" que a elite tentava implantar.

Isto posto, chegamos ao ponto que nos permitirá tecer os fios que permeiam as relações que se estabelecem entre o contexto histórico, em todas as suas nuances: social, político, econômico e cultural, e o mercado editorial no qual se insere a produção de Lima Barreto. Interessa-nos enfocar como se efetiva a trajetória literária do escritor e de que forma essas nuances se apresentam como fatores que interferem na produção e na aceitação da escrita por ele produzida, no meio intelectual e artístico vigente nesse momento em que a sociedade passava por um processo de reestruturação. Segundo Bourdieu (2005, p.50):

> [...] todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não serem construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos.

Para Bourdieu, a sociedade apresenta-se como um espaço multidimensional, no qual os agentes estão hierarquizados de acordo com o volume e a composição do capital que dispõem. A noção de capital, desenvolvida pelo sociólogo francês, não se restringe apenas à esfera econômica: a formação acadêmica, o nível cultural, a rede de relações sociais, o reconhecimento público, também, configuram-se em "moeda", em bens que estabelecem a posição dos agentes e lhes permitem ascender na escala social do campo em que se encontram.

A sociedade configurada como espaços é formada por áreas, que surgiram com a divisão técnica do trabalho e englobam toda a vida social. Denominadas, por Bourdieu, como campos, apresentam-se como mercados em que os agentes encontram-se em permanentes disputas pela acumulação de capital que lhes garanta a permanência ou a dominação dos campos em que estão inseridos. Para isso, cada um deles, literário, filosófico, econômico, científico, cultural, político etc, tem suas próprias regras, sua própria lógica, seus dominantes e dominados, bem como fronteiras tênues que permitem uma constante articulação.

Dos campos acima referidos, deter-nos-emos no campo literário, definido como "espaço social que reúne diferentes grupos de literatos, romancistas e poetas, que mantêm relações determinadas entre si e também com o campo do poder". (MARTINS, 2004, p. 01). A opção pelo campo literário justifica-se por ser o microcosmo no qual é produzido, consumido e clas-

sificado o tipo de bem proveniente da lavra de Lima Barreto. A análise desse campo, além de nos ajudar a compreender as relações de poder existentes entre os escritores, entre o mundo literário e a sociedade, também contribuirá para o entendimento da posição pouco privilegiada ocupada pelo autor à época em que produziu sua obra.

Lima Barreto estreou na Literatura em 1907 com a publicação de *Memórias do escrivão Isaías Caminha,* mas isso não significa que seja esse o início de sua convivência com as letras. Desde o tempo de estudante já colaborava com a imprensa, em jornais de baixa circulação. Apesar de sua origem humilde, o pai era funcionário público e a mãe professora primária, teve uma boa instrução escolar, chegando a frequentar o tradicional Colégio Pedro II, que se dedicava à educação da elite carioca.

Para publicar sua obra de estréia na ficção, Lima Barreto precisou empregar recursos próprios já que não dispunha de capital social para que os editores da época confiassem no retorno financeiro empregado na publicação de sua obra. O mercado do livro, nessa época, ainda era bastante incipiente, de modo que não havia condições que permitissem aos donos de casas de editoração empregar capital em lançamentos que não representassem lucro certo. Tal fato demonstra que:

> Não era fácil a um escritor ter um original aceito pelos grandes editores do Rio. Circunstância que levavam muitos deles, principalmente novos, a apelar para os editores de Portugal, cedendo muitas vezes os manuscritos gratuitamente, só pelo prazer de vê-los publicados. Foi o que aconteceu com Lima Barreto, em 1907, oferecendo por intermédio do amigo Antônio Noronha Santos os originais das *Recordações do escrivão Isaías Caminha* a um livreiro daquele país (BROCA, 2005, p. 203).

Mas não é apenas o temor dos editores que dificultaram a publicação da obra de Lima Barreto. Como se viu, a cidade do Rio de Janeiro passava, na época, por uma política de reestruturação social e espacial, o que implicava em mudanças nos hábitos e valores que se voltassem para o modelo de civilização européia. A temática, os personagens, o contexto social e as relações retratadas em seu romance de estréia consistiam justamente na herança que a elite carioca tentava se livrar, esse universo ficcional não se coadunava com o modelo de "civilização" que ela desejava construir. Enquanto isso, outras obras que se adequavam ao gosto dos leitores recebiam acolhida bem diferente, como comprova o excerto:

> *A esfinge* foi editada, fazendo-se a segunda edição após a primeira. Desde Canaã, há oito anos não se vira um romance tão aclamado pela crítica e procurado nas livrarias. *N'A Imprensa* (27-7-1911), escreve Sousa Bandeira: Está em pleno triunfo o autor *d'A esfinge.* Mal chegado às livrarias do Rio de Janeiro, já o livro está quase esgotado. Disputa-se com avidez os raros exemplares. Da primeira investida, conseguiu ele coisa extraordinária no Brasil: conquistar o público feminino. Que não há hoje mundana de certo tom que, à hora dos chás elegantes ou nos intervalos do Municipal, não pergunte, num sorriso adoravelmente malicioso: "Que me diz *d'A esfinge*?"(BROCA, 2005, p. 207-208).

Continuando suas considerações sobre o sucesso da obra *A esfinge*, de autoria do renomado diplomata Afrânio Coutinho, Broca (2005, p. 208) estabelece comparação desta produção literária com outros romances anteriores que não se dedicaram a apresentar um retrato pormenorizado da alta sociedade carioca, e, por isso mesmo, não conseguiram lograr êxito tão acentuado. Os romances até então publicados, segundo ele, detiveram-se em apresentar enredos que envolviam personagens ligados à esfera social da pequena burguesia. Em suas próprias palavras:

> E aqui está a circunstância digna de ser posta em relevo: nem *Canaã*, nem romance algum, anteriormente, haviam constituído, entre nós, um êxito mundano. E isto decerto pelo fato dos romancistas não se terem aplicado, até então, em dar uma pintura minuciosa do alto mundo carioca, dos salões aristocráticos, do meio diplomático e político, da sociedade elegante que vai veranear em Petrópolis, como fizera Afrânio. Se Machado de Assis retratara a nossa sociedade, era nos círculos pequeno-burgueses que mais incidira; e de qualquer forma, essa pintura ficava em segundo plano, já que o romancista quase somente se interessava pelas reações psicológicas dos personagens. Com o Naturalismo, veio a supremacia absoluta da pequena burguesia no romance. Fora daí, tínhamos geralmente os cenários da vida campesina; como acontecia no próprio *Canaã* de Graça Aranha.
>
> Embora uma parte d'A esfinge decorresse no interior da Bahia, o essencial do romance consistia nos quadros do ambiente mundano do Rio, nessa época em que a capital se modernizava e procurava em tudo imitar Paris. Era exatamente a imagem do "sorriso da sociedade" que Afrânio Peixoto – ele próprio homem elegantíssimo e freqüentador das rodas superfinas – oferecia a essa sociedade que sorria (BROCA, 2005, p. 208).

O autor finaliza suas considerações afirmando que, diante da repercussão do romance de Afrânio Peixoto, é compreensível "pois o amargor de Lima Barreto ante o sucesso *d'A esfinge*, no momento em que a crítica e o público se desinteressavam de *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, no qual o mestiço pobre e revoltado procurava justamente vingar-se dessa sociedade" (BROCA, 2005, p.208). Os fatos apresentados nos levam a conferir que a literatura produzida por Lima Barreto não encontra referências na nova cidade que emerge, mirando-se no padrão de modernidade europeu. Nela, só há espaço para os brancos e os ricos nem ele nem seus personagens preenchem esses requisitos.

Outro fator que colaborou para o insucesso do autor de *Recordações do escrivão Isaías Caminha foi* a pouca expressividade angariada com a crítica, principalmente com o influente José Veríssimo, crítico eminente da época. A esse respeito, são pertinentes as considerações de Bourdieu (1968, p. 121), para quem o reconhecimento social de uma obra é dado primeiramente pelo crítico que como um "intérprete privilegiado", julga o valor da criação, e dá-lhe, assim, sentido público. Devido ao papel de recepcionar socialmente uma produção artística e submetê-la a um primeiro crivo, o crítico, no seu papel de "homem de gosto", portador do saber e autoridade, apto a "formar o gosto de seus contemporâneos", licencia o sucesso, o sentido público da obra, ou autoriza seu ingresso no limbo do ostracismo.

No início do século XX, José Veríssimo configura-se como o legitimador cultural na estrutura do campo intelectual brasileiro, sendo assim, pode-se inferir que a crítica inexpressiva de Veríssimo contribuiu para o insucesso do livro de estreia de Lima Barreto: *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. A primeira manifestação crítica de José Veríssimo sobre a obra barretiana foi publicada em 9 de dezembro de 1907, na coluna Revista Literária do Jornal do Comércio. E, como já foi dito, não foi auspiciosa a ponto de empolgar os demais a se manifestarem sobre o texto do autor Lima Barreto. Eis, a apreciação verissiana:

> Ai de mim, se fosse a "revistar" aqui quanta revistinha por aí aparece com a presunção de literária, artística e científica.
> Não teria mãos a medir e descontentaria a quase todos; pois a máxima parte delas me parecem [sic] sem o menor valor, por qualquer lado que as encaremos. Abro uma justa exceção, que não desejo fique como precedente, para uma magra brochurazinha que, com o nome esperançoso de Floreal, veio ultimamente a público, e onde li um artigo "Spencerismo e Anarquia', do Senhor M. Ribeiro de Almeida, e o começo de uma novela, Recordações do escrivão Isaías Caminha, pelo Senhor Lima Barreto, nos quais creio descobrir alguma coisa. E escritos com uma simplicidade e sobriedade, e já tal qual sentimento de estilo que corroboram essa impressão.(BARBOSA, 1956, p. 105).

Após manifestar esse primeiro parecer sobre o livro de Barreto, somente em 1910, ao saber da edição em volume do romance, aceito por uma casa editora lisboeta, Verissimo - em uma carta-crítica, que só veio a público em 1950, apresenta novas considerações sobre *Recordações do escrivão Isaías Caminha. Ei-las*[2]*:*

> Não me foi de todo possível agradecer-lhe há mais tempo a remessa do seu livro Recordações do escrivão Isaías Caminha e as generosas expressões deque o acompanhou. [...] Sincera e cordialmente o felicito pelo seu livro. Há nele o elemento principal para os fazer superiores, talento Tem muitas imperfeições de composição, de linguagem, de estilo, e outras que o senhor mesmo, estou certo, será o primeiro a reconhecer-lhe, mas com todos os seus senões é um livro distinto, revelador, sem engano possível, de talento real. Não lhe estou fazendo crítica, da qual estou por completo afastado. Há nele, porém, um defeito grave, julgo-o ao menos, e para o qual chamo a sua atenção, o seu excessivo personalismo. É pessoalíssimo, e, o que é pior, sente demais que o é. Perdoe-me o pedantismo, mas a arte, a arte que o senhor tem capacidade para fazer, é representação, é síntese, e, mesmo realista, idealização. Não há um só fato literário que me desminta. A cópia, a reprodução, mais ou menos exata, mais ou menos caricatural, mas que se não chega a fazer a síntese de tipos, situações, estados d'alma, a fotografia literária da vida, pode agradar à malícia dos contemporâneos que põem um nome sobre cada pseudônimo, mas, escapando à posteridade, não a interessando, fazem efêmero e ocasional o valor das obras. Eu que isto lhe digo, eu mesmo me deliciei, com sua exata e justa pintura da nossa vida jornalística e literária, mas não dou por boa a emoção que ela me causou. A sua amargura, legítima, sincera, respeitável, como todo nobre sentimento, ressumbra demais no seu livro, tendo-lhe faltado a arte de a esconder quanto talvez a arte o exija. E seria mais altivo não a mostrar tanto. [...]. Vê que nem a estima real que tenho pelo seu talento revelado neste livro me faz perder os maus vezos de velho crítico, e que lhe digo, com a sinceridade que devo à sua estima, os senões que me parece há nele. Esses o senhor estou certo, os reconhecerá espontaneamente – e é ainda a melhor crítica – e deles se corrigirá em novas obras mais perfeitas que as nossas letras lhe hão de dever. [...] Felicito-o pelo seu livro, ao qual desejo o bom sucesso que merece, e rogo-lhe creia nos sentimentos cordiais com que sou.
>
> Seu confrade e obrigado
> José Veríssimo

Contudo, é importante reafirmar que o tema central do romance de estreia de Lima Barreto, certamente, contribuiu tanto para dificultar a publicação quanto para atrair a indiferença da crítica de seu tempo. Criticar severamente o cenário da impressa carioca nos primeiros capítulos da obra certamente não favoreceu para o sucesso almejado entre os colegas de ofício. Levando em conta que, à época, a imprensa era o principal veículo divulgador das letras nacionais e, portanto, da crítica literária circulante. E Lima não poupou aqueles que obviamente poderiam publicá-lo e disseminá-lo.

É bem verdade que, na luta para se firmar no cenário literário desse período, a arma mais eficaz nem sempre era o talento: fazer parte dos círculos de intelectuais que se reuniam nas livrarias, confeitarias e cafés da cidade também contava na decisão dos editores para publicar uma obra, mesmo tratando-se de um autor desconhecido, talentoso ou não. Nesse caso, o futuro escritor precisava ter o que Bourdieu denomina de capital social que lhe permitisse disputar uma posição no *ranking* do mercado livreiro. Para ilustrar esse procedimento, Lajolo e Zilberman (1999, p. 72) ao analisarem a correspondência entre Machado de Assis e Magalhães de Azeredo, constatam que:

2 A carta de José Veríssimo poderá ser consultada, na íntegra, na Coleção Lima Barreto, Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional ou no tomo I da Correspondência, pertencente ao conjunto de suas Obras Completas. Carta a Lima Barreto (5 de março de 1910). In: BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Correspondência Ativae Passiva* (1° tomo). São Paulo: Brasiliense, 1956, p. 203-206.

> [...] o sistema incentiva o compadrio e a colaboração mútua, na base do relacionamento com os famosos que podem abrir facilmente as portas das editoras. [...] Magalhães de Azeredo, que procura o socorro do romancista e, valendo-se do prestígio deste, converte-o de certo modo em seu agente literário. Machado é a alavanca que Azeredo precisa, para ter seus livros lançados no mercado carioca, como indica a correspondência trocada entre os dois durante anos.

As pesquisadoras constatam ainda que esse não era um procedimento isolado, ao contrário, era uma prática usual mantida pelos agentes do campo que entre *mesuras e finesses* não hesitavam em apelar para os amigos influentes que poderiam ajudá-los a galgar o *hall* da fama. Os beneficiados não esqueciam a ajuda de seus bem feitores e tratavam de, na primeira oportunidade, retribuí-la, afinal conheciam as regras: contar com um padrinho favorecia a permanência e aumentava as chances de sucesso no jogo. Sendo assim:

> Autores, editores e comerciantes eram, nesse sentido e nessa época, coniventes com o *status quo*, e nem Magalhães, nem Machado parecem estranhar que este seja o sistema, pois jogam segundo suas regras. Se esse foi cunha para o diplomata ter acesso aos círculos mais altos das letras cariocas do fim do século, Azeredo escreveu "Machado de Assis", lançado em 1897 e reeditado em 1902, na obra Homens e livros, ensaio publicado em defesa do ficcionista, quando este foi atacado por Sílvio Romero em 1895 (LAJOLO E ZILBERMAN,1999, p. 76).

Pelo que consta, nas pesquisas realizadas sobre a produção literária do período, Lima Barreto não pertencia a nenhum dos círculos intelectuais expressivos existentes no período. Machado Neto (1973) apresenta um panorama do campo literário brasileiro, listando os escritores mais expressivos, nem sempre pelo talento, da época, mas não inclui o nome do criador de "Triste fim de Policarpo Quaresma". A pessoa de sua intimidade que possuía relevância social foi seu padrinho, Visconde de Ouro Preto, mas este caiu em desgraça por ser defensor do monarquismo e arrastou junto o pai do escritor, João Henrique de Lima Barreto. Este, por ter saído em defesa do compadre, foi perseguido e perdeu o emprego público que lhe permitia sustentar a família. Depois disso, a vida do literato foi se degringolando até resultar em sua morte; por ironia, a vida imitou a arte, imbricando criador e criatura, morreu tão triste e desiludido quanto o Major Quaresma, personagem por ele criado.

Na lista elaborada por Machado Neto (1973), constam os nomes das "estrelas mais festejadas" na vida literária de então, como Machado de Assis, Rui Barbosa, Coelho Neto, Paula Ney, João do Rio, Afrânio Peixoto, Euclides da Cunha, e muitos outros. Todos eles, de alguma forma, faziam sucesso, não apenas por serem talentosos, mas por estarem em sintonia com os anseios da sociedade moderna que a elite carioca desejava se transformar. Vejamos como é caracterizado João do Rio, a estrela da imprensa brasileira, considerando que ela se concentrava no Rio de Janeiro. O cronista dispunha de capitais diversos que o habilitava a transitar com desenvoltura tanto na classe dominante, da qual fazia parte, quanto na classe popular, na qual colhia os acontecimentos que, com sutileza e finura, transformava em crônicas para deleite de seus pares. Brito Broca (2005, p. 322), apresentando os atributos do cronista ressalta que:

> [...] Se o artificialismo e a ênfase repontam não raro em suas páginas, é porque nisso se encontravam os primeiros traços da época. Imitava os cronistas parisienses e cosmopolitas – Jean Lorrain, Michel-Georges, Gómez Carrillo – num ambiente que fazia tudo por aproximar-se de Paris e tingir-se de cosmopolitismo.

Assim como João do Rio, Lima Barreto também colaborou em revistas e jornais importantes de seu tempo, mas não teve o mesmo sucesso. Não por falta de talento, e sim por não ter o capital necessário para negociar no mesmo nível com seus oponentes. Além disso, ado-

tou como estratégia de luta por um lugar no campo: a contestação e o combate das estruturas nele vigentes. Sua obra ao contrário da literatura de seu contemporâneo não apresentava finura e sutilezas, até porque não seguia os padrões estéticos nem as temáticas mais abordadas, preferia registrar a vida de pessoas comuns, trabalhadores com funções marginais, o preconceito, as relações viciadas, a opressão, enfim, queria demonstrar as contradições existentes na sociedade. Infelizmente, isso, era justamente o que ela não tinha interesse de ver, optava por ignorar as polêmicas apontadas na produção literária de Lima Barreto. Com essa saída, relegava ao ostracismo também o seu valor como escritor.

Brito Broca (2005, p. 328), a respeito desse posicionamento de Barreto, afirma que a polêmica foi uma característica dos intelectuais da época, uma forma de propagar idéias, uma estratégia de jogo para definir e afirmar posições e grupos no campo literário, por vezes até uma crítica de costumes, sarcástica e irônica como a que produzia Antonio Torres, mas este, "apesar dessa atitude rebelde e atrevida, saberia, no entanto, manter certo sistema de compromisso com o espírito burguês, que Lima Barreto, na mesma linha, não respeitou." A afirmativa ratifica a idéia de que a produção literária do escritor Lima Barreto não se inseria no projeto de sociedade moderna da elite carioca, já que apresentava valores, personagens e relações por ela considerados próprios das classes inferiores, portanto, não estava a sua altura, não lhe dizia respeito, o melhor era ignorá-la.

Como esse artigo propõe-se a analisar o campo literário e sua relação com a obra de Lima Barreto, é oportuno averiguar como a crítica especializada da época posicionava-se sobre a produção do referido autor. Ao lançar "Memórias do Escrivão Isaías Caminha", um dos críticos mais renomados, José Veríssimo, que já arriscara seu prestígio em louvar o talento de autores estreantes como Euclides da Cunha e não poupava nem os amigos de sua crítica ferrenha, comentou a obra por carta, "fazendo uma ligeira apreciação do romance, por não estar exercendo a crítica em jornal algum, naquele momento" (BROCA, 2005, p.317). Diante do pouco entusiasmo da crítica, tornava-se difícil para um escritor novato, obter sucesso no meio literário, principalmente se ele não pudesse contar com amizades influentes e não tinha capital financeiro para promover sua obra.

Da mesma forma que a crítica especializada contribui para o reconhecimento da qualidade literária das obras, com a inclusão dessas produções em listas de honra, de mais vendidas em periódicos renomados, indicação para concorrer a prêmios, inclusão do autor em agremiações e instituições ligadas ao mundo dos livros, aufere ao produto e produtor o que Bourdieu denomina capital simbólico, moeda que permite alcançar uma posição mais vantajosa no campo literário em relação a seus oponentes, já que passa a dispor de poder e prestígio. Nesse aspecto, Lima Barreto também não logrou êxito: em vida, não foi reconhecido por seus pares, não recebeu prêmios, não teve a fama que os méritos de sua produção literária merecia.

Sua tentativa de obter capital simbólico, que valorizaria sua obra, ocorreu quando foi indicado para ocupar uma vaga na Academia Brasileira de Letras, em 1911. Como não contava com uma rede de amigos influentes que intercedessem em favor de sua candidatura, viu malograr sua investida haja vista que os critérios para fazer parte da agremiação não se resumiam ao talento, conseguiu apenas cinco votos. Em virtude dessa tentativa mal sucedida "a revista *Kosmos*, que expressava como nenhuma outra, a vida literária de então, rejeita-lhe a colaboração, algo análogo ocorrendo com a *Fon-Fon*, onde ele colaborava por intercessão de seu amigo Mário Perdeneira" (MACHADO NETO, 1973, p. 190). Não ingressar na Academia contribuiu para abalar o pouco prestígio do autor e para situá-lo definitivamente no patamar inferior da hierarquia literária de seu tempo.

Na luta para defender seu lugar, adquirir ou redefinir o capital simbólico que dispunha na intelectualidade, explicitamente, a maioria dos letrados se agrupava em *coteries* ou "igrejinhas" que, de acordo com Machado Neto (1973), foram determinantes para consolidar o ranking literário do período e estabelecer quem era o grupo dominante. Considerando que as

posições e o volume de capitais constantemente sofrem oscilações no mercado e põe em risco a permanência no jogo, essas alianças funcionavam como uma "associação de ajuda mútua na República das Letras" que favorecia seus associados desfrutarem das benesses que a fama proporciona, principalmente por ser este o caminho que conduzia ao topo social. Aos que não conseguiam espaço ou discordavam dessa conduta, restava criticar as práticas de seus oponentes, a exemplo de Emílio de Menezes no soneto[3] satírico Mariposas:

> A "panelinha" da literatura
> Que ferve no fogão da Academia,
> Vai frigir em tenríssima fritura,
> O "enfant-prodige" da burocracia.
>
> O êxito é todo da candidatura
> De um nasciturno poeta, e, - quem diria! –
> Do Severiano e do Domingos fura
> A chapa o Mário, neste grande dia!
> Glória das glórias, o incipiente Mário
> Entra, senta-se e grita: "Eu aqui fico,
> Vou completar o meu curso primário!"
> Mostra a "bagagem". Que pecúlio rico!
> - Calças curtas, a lousa, o abecedário
> E o primeiro exemplar do "Tico-Tico"!
> (MACHADO NETO,1973, p. 194).

Diante do exposto, evidencia-se que, no campo literário, apenas o talento não é suficiente para garantir o sucesso de uma obra ou de um autor. Nele, coexistem mecanismos e agentes em permanentes embates, editores, críticos, estratégias de distribuição, apoio de amigos influentes, sintonia com o público, que são determinantes para o sucesso ou o fracasso do livro. Em outras palavras, o talento pessoal e intransferível que, para o leitor ingênuo, é condição básica para a inclusão do escritor no rol da literatura de boa qualidade, na análise de Bourdieu (1986) seria melhor visualizado se confrontado com as disponibilidades existentes no contexto histórico em que surgem o livro e seu autor, já que para a consagração, ambos dependem de aspectos relacionados à conjuntura do mercado literário e da sociedade.

Certamente, as disponibilidades existentes no momento em que Lima Barreto lutava para se instaurar no campo literário não foram compatíveis com a proposta apresentada em sua obra: discutir os problemas sociais e éticos de seu tempo. Suas ideias não condiziam com o ideário social projetado pela sociedade carioca que almejava, mesmo que forçadamente, equiparar-se aos modernos centros urbanos europeus. Ao propor discutir a hipocrisia, o preconceito, os desmandos, as falcatruas, o descaso dos governantes com a população, os falsos valores, as negociatas, o falso prestígio, ele não só expõe o que a sociedade tenta renegar, como representa uma herança que ela se recusa a aceitar. Rebaixá-lo a uma posição inferior na esfera literária, foi a forma encontrada pela elite da época para renegar o que realmente era. Mas não há como ignorar o que se é, a literatura de Lima Barreto estava lá, segundo ele, "para dizer o que os simples fatos não dizem".

3 O soneto faz referências ao fato do filho de José Alencar e pupilo intelectual de Machado de Assis, Mário de Alencar, ter vencido Domingos Olímpio, escritor de *Luzia-Homem*, na disputa por uma vaga na Academia Brasileira de Letras. O episódio se transformou em escândalo ao evidenciar os critérios considerados na escolha dos membros da agremiação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis (Org.). Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. Recordações do Escrivão Isaías Caminha. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Tradução: L. Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 6. ed. Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

BROCA, Brito. A vida literária no Brasil: 1900. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMA, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO NETO, A. L. Estrutura social da república das letras: sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930. São Paulo: Grijalbo; Edusp, 1973.

MARTINS, Maurício Vieira. Bourdieu e o fenômeno estético: ganhos e limites de seu conceito de campo literário. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 19, n. 56, out. 2004. p. 63-74.

MICELI, Sérgio. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NASCIMENTO, Maria Ercília do. Linguagem literária e o Rio de Janeiro fin-de-siécle: trajetos da cidade, trajetos da exclusão. Disponível em < http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0253.pdf >Acessado em 04/01/07.

NOGUEIRA, Clara Asper. *Lima Barreto e a crítica*: a publicação de recordações do escrivão Isaías Caminha. Revista Línguas & Letras. v,11, n. 21, 2º semestre de 2010. Disponível em: < dinis2.linguateca.pt/acesso/tokens/lista.formas.chavebr.PROP.txt>. Acesso em junho de 2016.

NOGUEIRA, M. A.; NOGEIRA, C. M. M. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores & Educação, 4).

PEREIRA, Milena da Silveira. A polêmica no final do oitocentos brasileiro. Histórica: Revista eletrônica do estado de São Paulo. Disponível em < http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao20/materia01/> Acessado em 06/12/07.

MULTILINGUISMO NO BRASIL: AS LÍNGUAS INDÍGENAS COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO NACIONAL

Wagner Aquino Reis Ferreira[1]

RESUMO: O Brasil é uma nação reconhecida, internacionalmente, entre outros motivos, pela sua diversidade. Trata-se, realmente, de um grande país, suas dimensões territoriais, sua costa marítima, seus rios, sua fauna, sua flora e seu povo evidenciam seu tamanho e demonstram sua diversidade ecológica, sua diversidade cultural, sua diversidade socioeconômica e sua diversidade linguística ao mundo. Aliás, diversidade é uma palavra, em geral, bem recebida por nós, os brasileiros e as brasileiras. Esse léxico, diversidade, significa o reconhecimento do diferente e a compreensão de que, mesmo na diferença, é possível a unidade, assim sendo, a diversidade, no contexto brasileiro, torna-se o símbolo de uma nação única resultante, basicamente, da mescla da matriz africana, da matriz indígena e da matriz europeia. Diante desses elementos, sem dúvida, verifica-se que o Brasil é um país multicultural e, inclusive, multilíngue. Este trabalho focará as questões multiculturais e multilíngues de uma das matrizes constitutivas da identidade brasileira, refiro-me, aqui, a matriz indígena, que, muitas vezes, é uma matriz negligenciada por parte do poder público. Indubitavelmente, este artigo poderia deter sua análise sobre as outras matrizes étnicas formadoras da identidade brasileira, porém, neste momento da história nacional, penso que a matriz indígena merece uma maior atenção, já que, por incrível que pareça, essa matriz continua, felizmente, a resistir o extermínio deliberado de suas culturas, de suas línguas e dos seus grupos étnicos seculares. Portanto, defender a matriz indígena é defender uma parte constitutiva importante do povo brasileiro. Por fim, cabe destacar que, ao analisar o multiculturalismo e multilinguismo no país, tal trabalho recorrerá, basicamente, aos seguintes autores: Ribeiro (2006), Lopes (2004), Melatti (2014).

Palavras-chave: Multiculturalismo. Multilinguismo. Línguas Indígenas. Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

O Brasil é um país multicultural e, inclusive, multilíngue. No entanto, será que nós, os brasileiros e as brasileiras, trabalhamos pela manutenção deste país multicultural? Será que, nós, os brasileiros e as brasileiras, estamos dispostos a resguardar nossa multiculturalidade nas leis? Ou seja, será que, nós, os brasileiros e as brasileiras, estamos dispostos a transformar este país multicultural em uma "República Multicultural" e avançar por todos os direitos que possam ser contemplados a partir dessa decisão? Ou, essa conversa toda de uma nação multicultural deve ser aventada, somente, de maneira informal, e, sobretudo, em época de Copas do Mundo de Futebol como forma de instigarnosso ufanismo? A partir dessas perguntas, este artigo pretende destacar, brevemente, a questão da multiculturalidade e do multilinguismo no Brasil, pois, esses assuntos são importantíssimos na reflexão sobre que tipo de país, nós, os brasileiros e as brasileiras, queremos construir e possuir no futuro. Sendo assim, ao analisar o multiculturalismo e multilinguismo no país, tal trabalho recorrerá, basicamente, aos seguintes autores Ribeiro (2006), Lopes (2004), Melatti (2014). Aliás, este artigo acadêmico compreende que a origem do povo brasileiro está fundamentada, basicamente, na matriz africana, na matriz indígena e na matriz europeia. Essa formulação sobre o povo brasileiro mostra como tal povo se tornou multicolorido através da mescla dessas matrizes étnicas. Conforme explicita

1 Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, PUC-SP, São Paulo – SP, Brasil, reiswagner@ig.com.br

Ribeiro (2006, p. 27):

> No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas[2].

Além disso, este trabalho será norteado por princípios democráticos resguardados na constituição brasileira, tais como, a promoção da cidadania, a garantia da dignidade da pessoa humana, a promoção do bem de todos - sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação - a prevalência dos direitos humanos e a garantia do desenvolvimento nacional. Mas, muitos poderão se perguntar o porquê de destacar essas premissas, presentes na magna carta, no início do referido trabalho. A resposta é simples: explicitar esses pontos da constituição torna-se importante porque o presente trabalho pretende transcorrer sobre questões multiculturais e multilíngues que resguardem, em especial, os direitos dos povos originários desta nação. Portanto, destacar essas ideias constitucionais significa evidenciar que este trabalho focará questões multiculturais e multilíngues de uma das matrizes constitutivas da identidade brasileira, refiro-me, aqui, a matriz indígena, que, muitas vezes, é uma matriz negligenciada por parte do poder público. Sem dúvidas, poderia deter minha singela análise sobre as outras matrizes étnicas formadoras da identidade brasileira, porém, neste momento da história nacional, penso que a matriz indígena merece uma maior atenção, já que, por incrível que pareça, essa matriz continua, felizmente, a resistir o extermínio deliberado de suas culturas, de suas línguas e dos seus grupos étnicos seculares. Destarte, defender a matriz indígena é defender uma parte constitutiva importante do povo brasileiro. Particularmente, estou de acordo com Ribeiro (2006, p. 411) quando ele afirma que nós, brasileiros e brasileiras:

> Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra.

Contudo, creio que, somente, conseguiremos alcançar esse estágio civilizatório se não nos esquecermos de nenhuma matriz constitutiva da identidade brasileira, logo, presumo que, para obter essa próspera nação mestiça e tropical no futuro, nós, os brasileiros e as brasileiras, deveremos reparar injustiças históricas e tentar construir uma "República Multicultural", assim sendo, acredito que a matriz indígena deva ter seu lugar de destaque nessa empreitada e será

2 Bagno (2007, p. 15), ao falar sobre o mito de que "a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente", traça as seguintes considerações: *"este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele. É o caso, por exemplo, de Darcy Ribeiro, que em seu último grande estudo sobre o povo brasileiro escreveu: 'É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos' [grifo, Folha de S. Paulo, 5/2/95]. Existe também toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pré) conceito irreal da 'unidade linguística do Brasil'* "(BAGNO, 2007, p.15). Creio que esse apontamento, de Marcos Bagno, é válido para destacar que embora Darcy Ribeiro apresente uma visão progressista do Brasil, no aspecto linguístico, o renomado antropólogo, ainda, postava-se diante de uma perspectiva equivocada, pois, não considera o fenômeno da variação linguística e, ao mesmo tempo, legitima uma política linguística monolíngue.

pensando, a partir dessa perspectiva, que este trabalho se desenvolverá.

Multiculturalismo e multilinguismo

Conforme foi indicado nas considerações iniciais, o Brasil, por diversos motivos, muitas vezes, é apontado como uma nação, essencialmente, multicultural e, até mesmo, em alguns momentos, tem esse dado alçado como grande qualidade e, inclusive, esse elemento se transforma em um prático exemplo de luta contra a xenofobia. Entretanto, será mesmo que o cenário brasileiro é, realmente, tão colorido como algumas pessoas acentuam? A meu ver, tudo indica que sim. Deste modo, fundamento tal percepção, novamente, em Ribeiro (2006, p. 246-247) que afirma:

> ... através de um processo de adaptação e diferenciação que se estende por quatro séculos, surgem as variantes principais da cultura brasileira tradicional [...] Elas são representadas pela cultura crioula, que se desenvolveu nas comunidades da faixa de terras frescas e férteis do Nordeste, tendo como instituição coordenadora fundamental o engenho açucareiro. Pela cultura caipira, da população das áreas de ocupação dos mamelucos paulistas, constituída, primeiro, através das atividades de preia de índios para a venda, depois, da mineração de ouro e diamantes e, mais tarde, com as grandes fazendas de café e a industrialização. Pela cultura sertaneja, que se funde e difunde através dos currais de gado, desde o Nordeste árido até os cerrados do Centro-Oeste. Pela cultura cabocla das populações da Amazônia, engajadas na coleta de drogas da mata, principalmente nos seringais. Pela cultura gaúcha do pastoreio nas campinas do Sul e suas duas variantes, a matuta - açoriana (muito parecida com a caipira) e a gringo-caipira das áreas colonizadas por imigrantes, predominantemente alemães e italianos.

Desta maneira, o antropólogo mineiro parece indicar que o "gene multicultural" está no "DNA Brasileiro" desde sua origem, quando esta nação se constituiu através de variadas culturas, mas, ao mesmo tempo, conseguiu manter uma unidade identitária que possibilitasse evidenciar diferenças, porém, sem sinalizar para rupturas institucionais irreversíveis. Essa última ideia pode ser constatada em Ribeiro (2006, p. 247-248). Vejamos:

> É simplesmente espantoso que esses núcleos tão iguais e tão diferentes se tenham mantido aglutinados numa só nação. Durante o período colonial, cada um deles teve relação direta com a metrópole e o "natural" é que, como ocorreu na América Hispânica, tivessem alcançado a independência como comunidades autônomas. Mas a história é caprichosa, o "natural" não ocorreu. Ocorreu o extraordinário, nos fizemos um povo-nação, englobando todas aquelas províncias ecológicas numa só entidade cívica e política.

Diante de uma nação multicultural como esta, deparar-se com o multilinguismo é um movimento natural e esperado. Porém, nem todos os cidadãos brasileiros percebem que seu país é uma pátria multilíngue, certamente, esse fato ocorre devido à política adotada pelo governo brasileiro que, até pouco tempo atrás, reconhecia, somente, a língua portuguesa como língua oficial, agora, também, reconhece, a língua brasileira de sinais – LIBRAS - como língua oficial[3]. Aliás, existem, ainda, os cidadãos brasileiros que, quando pensam em um Brasil multilíngue, pensam em um país que tem, ao mesmo tempo, a oficialidade da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras - em geral, línguas europeias – nas regiões sulinas colonizadas por imigrantes europeus. Neste caso, parece ser um misto de desinformação e falta de fisca-

3 A lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, regulamenta a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS. *(BRASIL, 2002)*

lização, pois, oficialmente - excetuando os casos das línguas indígenas[4] [5] que são ensinadas, em geral, somente, nas comunidades indígenas - a língua portuguesa, por ser a língua oficial do Estado[6], deve ser a exclusiva língua de ensino das escolas públicas regulares, entretanto, existem relatos que, em algumas escolas públicas, localizadas no sul do país, crianças são alfabetizadas e, inclusive, concluem uma parte considerável do ensino regular em um idioma estrangeiro, ou seja, idiomas estrangeiros estão sendo utilizados como língua de ensino em escolas públicas brasileiras[7]. Cabe destacar que, no Brasil, as línguas estrangeiras estão presentes no ensino regular público, porém, elas estão alocadas na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM)[8], ou seja, trata-se de uma situação diferente da mencionada anteriormente, em geral, os idiomas ensinados, na disciplina de LEM, são o idioma inglês e o idioma espanhol[9] [10]. Também, existem cidadãos brasileiros que entendem um Brasil multilíngue como uma pátria que reconhece as línguas indígenas e tem a língua portuguesa como língua oficial. Essa situação é o entendimento mais próximo da lei presente na constituição, já que, oficialmente, o Brasil não se reconhece como nação multilíngue, logo, todos os apontamentos anteriores a respeito do multilinguismo nacional são percepções, não oficiais, emitidas a partir do ponto de vista de uma parcela dos cidadãos brasileiros e/ou dos estudiosos da linguagem, como no caso deste artigo. Inclusive, para muitos brasileiros e brasileiros, a única língua indígena falada no Brasil é a língua tupi[11]. No entanto, tal fato tem explicação histórica e é esclarecido pela seguinte afirmação de Melatti (2014, p. 57):

> Não é raro encontrar pessoas que acreditam que todos os índios do Brasil falam a língua tupi. Essa idéia se deve a uma supervalorização da língua e dos índios tupis em prejuízo dos demais. Na verdade, muitas outras línguas são faladas pelos indígenas do

4 Sobre as garantias indígenas, ver, no Capítulo VIII da atual constituição, os artigos: 231 e 232. (BRASIL, 1988)

5 Ver o terceiro inciso, da diretriz de número quatro, do artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2006)

6 A atual constituição brasileira estabelece no artigo 13, do Capítulo III, que *"A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil"*. (BRASIL, 1988)

7 Com relação a esse apontamento, penso que o governo federal deva verificar a autenticidade desses relatos, pois, em geral, essas informações chegam, de maneira informal, a uma parcela da sociedade brasileira. Além disso, creio que seja interessante verificar a situação das escolas bilíngues nessas regiões, pois, de repente, pode ser, somente, uma confusão promovida por alguns cidadãos, que não entendem, por exemplo, a diferença entre escola regular e escola bilíngue. Enfim, devemos evitar a boataria.

8 Com relação ao ensino da língua estrangeira moderna, o inciso quinto, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – apresenta a seguinte redação: *"Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição"*. Mais adiante, o artigo 36 - que trata do currículo do ensino médio – indica, na diretriz de número três, a seguinte redação: *"será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição"*. (BRASIL, 2006)

9 A língua inglesa é escolhida por ser uma língua de comunicação mais ampla que atinge várias instituições mundiais. Já a língua espanhola é selecionada por ser uma língua de comunicação mais ampla que atinge vários entes regionais, tais como, o MERCOSUL e a UNASUL. Aliás, facilmente, verifica-se que a maioria, dos países vizinhos ao Brasil, tem o espanhol como língua oficial.

10 Ainda sobre esse tema, vale observar as línguas estrangeiras solicitadas no Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. Nesse exame, existem cinco questões de língua estrangeira, deste modo, o estudante pode optar, no ato de inscrição do exame nacional, qual língua estrangeira será objeto de suas respostas no dia da prova. Obviamente, as línguas oferecidas, pela comissão organizadora do ENEM, são, justamente, a língua espanhola e a língua inglesa. Destaco, ainda, neste contexto, a aprovação da Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005, também conhecida como a lei do ensino de língua espanhola. (BRASIL, 2006)

11 Sobre a classificação das línguas indígenas, ver Melatti (2014, p. 59-61).

> Brasil. Mas a crença de que o tupi é a única ou a mais importante língua dos índios tem uma explicação. É que os conquistadores portugueses encontraram quase todo o litoral brasileiro ocupado por índios que a falavam. Esta foi a primeira língua nativa que os missionários aprenderam, a ela se afeiçoando e adotando uma atitude de desdém para com as outras línguas, que não compreendiam, chamando aqueles que as falavam de povos de "língua travada". A língua tupi foi não somente aprendida, mas também adotada na catequese pelos missionários, de modo que populações indígenas de outras tradições linguísticas chegaram a aprender o tupi.

Ainda sobre a situação da língua tupi, recorro às considerações de Ribeiro (2006, p.109-110) que faz um balanço da relação do tupi com a história da população brasileira. Vejamos a mencionada referência do renomado antropólogo:

> Por longo tempo [...] núcleos coloniais neobrasileiros exibiria uma aparência muito mais indígena que negra e européia, pelo modo como moravam, pelo que comiam, por sua visão do mundo e pelo idioma que falavam. Tal indianidade era, sem dúvida, mais aparente que real, porque o apelo às formas indígenas de adaptação à natureza, a sobrevivência das antigas tradições, o próprio uso da língua indígena, estavam postos, agora, a serviço de uma entidade nova, muito mais capaz de crescer e expandir-se. Conforme assinalamos, enquanto o aumento da população indígena só conduzia à partição das tribos em microetnias tendentes a diferenciar-se, independentizar-se e dispersar-se, as novas comunidades constituíam unidades operativas capazes de crescer conjugadamente na forma de uma macroetnia. O idioma tupi foi a língua materna de uso corrente desses neobrasileiros até meados do século XVIII. De fato, o tupi, inicialmente, se expandiu mais que o português como a língua da civilização (sobre a formação e a difusão da língua geral ver Cortesão 1958 e Holanda 1945). Com efeito, a língua geral, o nheengatu, que surge no século XVI do esforço de falar o tupi com boca de português, se difunde rapidamente como a fala principal tanto dos núcleos neobrasileiros como dos núcleos missionários. Cumpre, primeiro, a função de língua de comunicação dos europeus com os Tupinambás de toda a costa brasileira, logo após o descobrimento. Depois, a de língua materna dos mamelucos da Bahia, Pernambuco, Maranhão e São Paulo. Mais tarde, se expande juntamente com a população, como língua corrente tanto das reduções e vilas que os missionários e os colonos fundaram no vale amazônico, como dos núcleos gaúchos que se fixaram no extremo sul, frente aos povoadores espanhóis. É de notar que, sendo a língua geral uma variante muito pouco diferenciada do guarani falado naqueles séculos, tanto em território paraguaio onde se converte em língua materna como no que viria a ser a Argentina e o Uruguai de hoje, estamos, como se vê, frente a uma enorme área linguística tupi-guarani. Seguramente, a mais ampla das áreas linguísticas americanas.

De acordo com alguns dados, atualmente, no Brasil, existem mais de 150 línguas indígenas, porém, somente, 15 línguas indígenas têm um registro escrito satisfatório, ou seja, a maioria das línguas indígenas brasileiras é ágrafa. Segundo Franchetto (2008c):

> Quanto aos conhecimentos produzidos sobre as línguas indígenas, o trabalho de Moore (3) nos permite constatar que: apenas 15 línguas têm uma descrição ou documentação satisfatória (uma gramática descritiva, dicionário, coletâneas de textos); 35 línguas, pelo menos, permanecem amplamente ignoradas; 114 foram objeto de algum tipo de descrição de aspectos da fonológica e/ou da sintaxe.

Aliás, Melatti (2014), também, trabalha com números semelhantes a respeito desse assunto, estimando, mediante certas ressalvas, as línguas indígenas faladas no Brasil em torno de 150 línguas indígenas. Sobre essa questão, Melatti (2014, p. 72-73) destaca:

> Considerando que há várias línguas de que se conhece muito pouco; considerando que, por falta desse conhecimento, por vezes se acentua a diferença linguística entre dois grupos apenas por estarem espacialmente afastados; e considerando ainda que várias etnias têm um número tão pequeno de indivíduos que já não vivem em aldeias autônomas, mas sim junto com outras etnias maiores ou igualmente reduzidas, e que provavelmente já não mantêm seu idioma; não há como dizer com exatidão quantas línguas indígenas se falam atualmente no Brasil. Porém, apesar de todos esses senões, pode-se tentar uma estimativa. Acreditamos que podemos chegar a um resultado bem próximo se somarmos as línguas arroladas por Aryon Dall'Igna Rodrigues no seu livro Línguas Brasileiras, apesar de ser uma edição de 1986 e o próprio autor estar preparando uma revisão atualizada [...] podemos estimar que se falam atualmente cerca de 150 línguas indígenas no Brasil.

Neste contexto, Melatti (2014, p. 72), baseado em Aryon Dall'Igna Rodrigues, apresenta o seguinte quadro:

Tabela 1 – Línguas Indígenas no Brasil

Línguas	Número
Da família tupi-guarani	19
De outras famílias do tronco tupi	19
Do tronco macro-jê	17
Da família caribe	20
Das famílias aruaque e arauá	21
Das famílias menores ao sul do rio Amazonas	24
Das famílias tucano, macu e ianomâmi	21
Únicas em famílias não incluídas em troncos	9
Total	150

Fonte da tabela: Aryon Dall' Igna Rodrigues em Línguas Brasileiras, obra publicada em 1986.

É bem verdade que Franchetto (2015) - em uma entrevista recente à Agência Brasil, por conta da entrega dos kits do Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas, projeto desenvolvido a partir de uma parceria entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Museu do Índio e a UNESCO – já trabalha com número de 160 línguas indígenas, no entanto, tal professora, na mesma entrevista, faz um alerta à sociedade brasileira, pois, indica que, destas 160 línguas, 20% "estão agonizando" porque não são mais passadas de uma geração para outra e arremata seu raciocínio com uma fala que mistura desabafo, denúncia, compromisso acadêmico e consciência cidadã. Reproduzo, abaixo, o referido trecho da entrevista:

> Estamos fazendo um enorme trabalho, como se diz no Brasil, de enxugar gelo; continuamos num certo desespero para tentar salvar essas línguas e mantê-las vivas. As línguas são veículos de culturas, de conhecimentos riquíssimos. Então, nós temos essa responsabilidade enorme, que pesa nos ombros, para manter esse patrimônio, que é patrimônio do país e da humanidade. (FRANCHETTO, 2015)

Diante de toda situação apresentada até aqui, acredito que o Brasil é, sim, um país multicultural e multilíngue, ou seja, somos uma nação diversa culturalmente e linguisticamente. Sendo assim, penso que devemos avançar na construção deste país multicultural e multilíngue para além do já conquistado, ou seja, avançar para o reconhecimento desta nação multicultural e multilíngue para oficialidade das leis, gerando assim, novas conquistas e ampliando o conceito de brasilidade. Desta forma, por entender - como aponta Franchetto (2015) - que as línguas indígenas são veículos de culturas e de conhecimentos riquíssimos. Acredito que nós,

brasileiros e brasileiras, temos imensa responsabilidade em manter essas línguas indígenas, faladas em território nacional, não, somente, por que elas representam um patrimônio do país, mas, também, por que elas representam um patrimônio da humanidade, quero refletir um pouco mais, neste artigo, sobre a questão da diversidade linguística. Aliás, embora tenha refletido, até aqui, também, sobre o multiculturalismo, certamente, ao tratar do multilinguismo, indubitavelmente, aspectos multiculturais e multilíngues acabam por se cruzar, logo, o ponto principal a ser desenvolvido, neste artigo, é a diversidade linguística brasileira pensada, em especial, na coexistência da língua portuguesa com as demais línguas indígenas presentes no território nacional. Em resumo, será essa questão multilíngue que orientará tal trabalho. Assim sendo, quero resgatar uma ideia presente em Lopes (2004), quando este, ao analisar a diversidade linguística moçambicana, busca um tratamento adequado sobre a definição de diversidade linguística, para isso, inclusive, ele fundamenta-se em outro renomado pesquisador. Vejamos as considerações de Lopes (2004, p. 25-26):

> Dado o facto de Moçambique ser um país de elevada diversidade linguística, torna-se difícil analisar a situação recorrendo a práticas utilizadas em outros contextos, as quais classificam as línguas com maior número de falantes em "línguas maioritárias" e as línguas com menor número de falantes e a cobertura percentual relativamente ao número total da população requer abordagens analíticas mais sofisticadas. Nesta linha, a proposta de Robinson (1993:52-55) para o tratamento da diversidade linguística parece ser bastante útil. Ele [Robinson] define a noção de elevada diversidade linguística como sendo: "o caso em que uma percentagem não superior a 50% da população fala a mesma língua". E acrescenta que "... uma hierarquização do grau de diversidade linguística não deve ter por base o número total das línguas num dado país, mas, sim a percentagem da população que fala a língua tomada singularmente'.

Sinceramente, acho complicada tal colocação, aliás, ouso discordar sobre essa discussão de classificar a diversidade linguística de um determinado país, somente, pelo número percentual atribuído a cada grupo linguístico. Particularmente, prefiro partir da percepção linguística proposta no atual Relatório Mundial da UNESCO (2009), denominado "Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural". Esse Relatório Mundial da UNESCO aborda a temática das línguas mundiais da seguinte maneira:

> As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo. (UNESCO, 2009, p. 14)

Portanto, partindo dessa definição de diversidade linguística proposta pela UNESCO e aplicando-a na realidade linguística do Brasil atual, significaria afirmar que, do ponto de vista da diversidade cultural, existam, no mínimo, 150 grupos humanos que refletem a adaptação criativa às mudanças no seu ambiente físico e social, logo, esses grupos, através de suas línguas, representam a própria estrutura das expressões culturais do seu povo e, ainda, demonstram ao mundo, suas identidades, valores e concepções de mundo. De fato, creio que se trata de uma grande diversidade linguística que está além da compreensão de uma taxa percentual. Ainda sobre esse ponto específico, destaco uma informação relevante, que está presente em IBGE (2012, p. 5). Observemos tal informação:

> Na América do Sul, o Brasil apresenta um significativo contingente de indígenas, embora corresponda a somente 0,4% da população total. Neste conjunto, não estão contabilizados povos indígenas brasileiros considerados "índios isolados", pela própria política de contato, como também indígenas que estão em processo de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural.

Após a apresentação de todos esses dados, receio que, se nós seguirmos a formulação apontada por Lopes (2004), chegaremos à conclusão que o Brasil não é um país de "elevada diversidade linguística", mesmo sendo uma nação detentora de, aproximadamente, 150 línguas indígenas, pois, mais de 50% da população brasileira fala a mesma língua, no caso, a língua portuguesa. Francamente, acredito que devemos refletir melhor sobre tal elaboração. Ademais, vale destacar que a UNESCO (2009, p. 15) aponta, ainda, que:

> Para assegurar a contínua viabilidade das línguas mundiais, torna-se necessário encontrar os meios de, não somente salvaguardar a diversidade linguística, protegendo e revitalizando as línguas, mas também de promover o multilinguismo e a tradução, por meio da criação de políticas nacionais que encorajem o uso funcional de todas as línguas da sociedade. Esses dois objetivos estão correlacionados, uma vez que a promoção de um plurilinguismo que inclua a educação na língua materna constitui também um modo de salvaguardar as línguas autóctones ameaçadas. No plano internacional, isso traduz-se numa dupla perspectiva: 1) preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade cultural; 2) promover o multilinguismo e a tradução (nomeadamente nos domínios administrativo, educacional, dos meios de comunicação e do ciberespaço) de modo a fomentar o diálogo intercultural.

Diante de tudo isso, creio que, ao pensar na construção de uma nação multilíngue, talvez seja preciso enfatizar os seguintes aspectos: I) Considerar, sim, o número de línguas presentes naquela nação. II) Não deter-se, rigidamente, a uma percentagem determinante que vise estabelecer, através de um ranking classificatório, qual país, no mundo, é o mais diverso linguisticamente. Quiçá seja relevante, ao invés de "gastar energia" nesses rankings, investir em estudos que verifiquem quais são os países que detém diversidade linguística e quais medidas, tais países estão adotando para manter essas línguas vivas e reconhecidas na sociedade. Quem sabe experiências inovadoras surjam e possam ser compartilhadas com outras nações. III) Considerar outros elementos que, até agora, têm pouco, ou nenhum destaque, tais como, a Antropologia e a Biologia.[12] [13]IV) Seguir a recomendação - proposta pela UNESCO, no Relatório Mundial "Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural"- que propõe "a elaboração de políticas linguísticas nacionais tendo por objetivo a salvaguarda da diversidade linguística bem como o encorajamento do multilinguismo". Para atingir tal objetivo, o país adepto dessa proposta deveria seguir os seguintes passos: A) Facilitar a utilização das línguas adotando medidas adequadas, sejam elas educacionais, editoriais, administrativas, ou outras.

12 Segundo Bagno (2014, p. 35): *"... nada é mais humano e social do que a linguagem, de modo que o estudioso da linguagem, a investigadora da linguagem não pode passar ao largo das áreas de conhecimento que se dedicam ao que é humano e social"*. Aliás, penso que esse entendimento possa servir, também, como base de reflexão para construção de uma nação que queira ressaltar sua diversidade linguística e constituir-se, oficialmente, como uma nação multilíngue, pois, parafraseando Bagno, uma nação multilíngue "*não pode passar ao largo das áreas de conhecimento que se dedicam ao que é humano e social"*.

13 Vale destacar que Lopes (2004), ao defender, em Moçambique, o multilinguismo frente à tese do monolinguismo, recorre, em sua argumentação, a um elemento, também, pouco usual: a ecologia. Vejamos a argumentação de Lopes (2004, p. 54): *"O argumento de que a unidade nacional num país multilíngue requer uma política e planificação monolíngue parece ser um mito. Do mesmo modo que a ecologia mostra que a sobrevivência biológica é essencialmente possível através de uma variedade de formas, porque é que políticas multilíngues oficiais hão de necessariamente tornar as nações mais vulneráveis e mais facilmente destrutíveis?"*.

B) Adotar as disposições cabíveis para que sejam ensinadas, ao mesmo tempo, a língua materna, uma língua nacional e uma língua internacional. C) Estimular, de todos os meios possíveis, a tradução de material escrito e audiovisual, de modo a facilitar a circulação internacional das ideias e das obras, inclusive mediante a utilização das novas tecnologias. D) Elaborar indicadores confiáveis e internacionalmente comparáveis de forma a poder avaliar o impacto das políticas linguísticas na diversidade linguística e promover as boas práticas nessa área.

Considerações finais

Após os apontamentos realizados nas etapas anteriores deste artigo acadêmico, acredito que seja importante destacar, nestas considerações finais, dois pontos, são eles: A) A política linguística e a planificação linguística que, na atualidade, o Estado Brasileiro, possivelmente, adota referente ao uso das línguas indígenas. B) A discussão de uma nova proposta de política linguística e de planificação linguística para o uso das línguas indígenas no Estado Brasileiro contemporâneo. Contudo, antes, de propriamente, discutir os dois pontos propostos nestas considerações finais, penso que seja importante evidenciar os conceitos de política linguística e planificação linguística. Ademais, também, creio que seja importante demonstrar por que a política linguística e a planificação linguística são tão dependentes do poder do Estado. Assim sendo, Calvet (2013, p.123) explica que:

> Chamaremos de política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento linguístico, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato.

Com relação ao poder do Estado sobre a política linguística e a planificação linguística, Calvet (2013, p. 123-24) afirma: "[...] num campo tão importante quanto o das relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas".

Já Lopes (2004, p. 91-92) define planificação linguística e política linguística da seguinte maneira:

> A planificação linguística consiste num conjunto de actividades que visa mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes, e cuja intenção, ao nível das autoridades competentes, assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação. A política linguística consiste num corpo de idéias, leis, regulamentos, regras e práticas que visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade. A actividade de planificação linguística pode conduzir à promulgação pelo governo ou outra autoridade competente de uma política linguística. Mas o exercício da planificação pode também ocorrer ao abrigo e sob a direcção da política linguística.

Diante dessas citações, podemos chegar a três conclusões: I) A política linguística está ligada às leis - que um determinado Estado Nacional adota - direcionadas para uma mudança linguística. II) A planificação linguística está atrelada aos meios, que um determinado Estado Nacional viabiliza para fazer jus à sua política linguística. III) Devido à grandeza e à complexidade dessas tarefas, somente, um Estado Nacional tem poder para dinamizar, viabilizar e torna real tal empreendimento. Depois dessas explicações sobre política linguística e planificação linguística, juntamente, com a explicação sobre a relação do Estado com a política linguística e a planificação linguística, fica mais fácil entender, a partir dessas referências, o quadro nacional brasileiro, por isso, retomo o destaque desenvolvido no começo destas considerações finais, ou seja, passo a analisar os pontos A e B que, inicialmente, foram propostos. Com relação ao ponto A, creio que o Brasil, atualmente, adota uma política linguística voltada para *proibição*

orientada para a assimilação, pois, traz em sua constituição federal, unicamente, a língua portuguesa como língua oficial, ao passo que, em outro momento, na mesma constituição, somente, reconhece as línguas indígenas. Com relação ao ponto B, creio que o Brasil, no futuro próximo, poderia adotar uma política linguística voltada para a *promoção orientada para a manutenção*[14]. Deste modo, creio que o governo brasileiro poderia considerar além da língua portuguesa mais duas línguas indígenas como línguas oficiais da República Federativa do Brasil. Essas duas línguas indígenas seriam escolhidas da seguinte maneira, uma língua indígena que representasse o Tronco Tupi e a outra língua indígena que representasse o Tronco Macro-Jê[15], consequentemente, mediante trabalho de linguístas e outros pesquisadores, escolher-se-ia, de cada tronco linguístico selecionado, a língua com maior número de falantes para representar esse tronco. A partir daí, seria feito todo um trabalho de planificação linguística, buscando desenvolver um projeto de revivificação linguística[16] e elaboração de materiais didáticos. Com relação às línguas indígenas que não pertencem a nenhum desses troncos linguísticos mencionados e, também, as outras línguas indígenas de cada tronco linguístico selecionado, penso que deveria ter um reconhecimento oficial, somente, em âmbito regional, verificando as línguas indígenas que estão presentes em cada município. Com base nessa última proposta, quero destacar que este trabalho procurou defender o multilinguismo como forma de resguardar a vivência das línguas indígenas brasileiras e, consequentemente, sua cultura, mais do que isso, tal trabalho, também, se desenvolveu como forma de reafirmar a identidade multicultural do Brasil. Acredito que o Brasil deva assumir sua multiculturalidade nas leis, tornando-se assim, de modo oficial, na "República Multicultural do Brasil", penso que o multilinguismo auxilia nesse processo de legitimação multicultural do Brasil. Além disso, este artigo procurou demonstrar que esta nação foi forjada, essencialmente, por três matrizes étnicas – a matriz indígena, a matriz europeia e a matriz africana - no entanto, também buscou destacar que, tal como foi no passado, agora no presente, nem sempre tais matrizes étnicas gozam do mesmo *status* social perante o poder público, logo, tal fato resulta na manutenção de injustiças históricas que, infelizmente, ainda, acontecem em todo território nacional.

Deste modo, entendo que é importante valorizar na sociedade nacional as matrizes étnicas que são pouco valorizadas, a saber: a matriz africana e matriz indígena, pois, assim, es-

14 Proibição orientada para a assimilação e promoção orientada para a manutenção foram termos utilizados, por Lopes (2004), ao analisar o quadro linguístico de seu país natal, Moçambique. Ver aplicação desses termos em Lopes (2004, p.52-54).

15 Com relação ao Tronco Tupi, Melatti (2014, p. 61.) explica: *"o nome 'tupi' pode ser usado com três níveis de abrangência. No sentido mais estrito, é o nome da língua falada pelos indígenas do litoral quando chegaram os europeus. Em outro nível, este nome é agregado ao nome 'guarani', para denominar uma família linguística, a tupi-guarani, da qual faz parte a referida língua litorânea. E, num nível ainda mais elevado, 'tupi' é o nome de um tronco linguístico que inclui a citada família tupi-guarani, além de outras mais. É, pois, necessário cuidar para que não se confundam os diferentes sentidos do termo 'tupi'. O tronco tupi inclui as famílias tupi-guarani, ariquém, tupari, ramarama, monde, mundurucu, juruna, maué e aueti"*. Com relação ao Tronco Macro-Jê, Melatti (2014, p.64-66) explica: *"O tronco macro-jê tem uma dispersão geográfica quase que coincidente com o planalto brasileiro. Dele fazem parte distintas famílias linguísticas. A família jê se dispersa por uma área bem mais extensa que as demais. Uma de suas línguas é a timbira, falada no centro-sul do Maranhão pelos canelas, apaniecrás, pucobiês e crincatis; no leste do Pará, pelos gaviões; no nordeste do Tocantins, pelos craôs.* Com relação às famílias que não pertencem ao Tronco Tupi, ao Tronco Macro-Jê e, tampouco, formam outro tronco, Melatti (2014, p. 67-70) faz referências às línguas faladas pelas seguintes famílias: *I) Família Aruaque; II) Família Arauá; III) Família Caribe; IV) Família Ianomâmi; V) Família Tucano; VI) Família Macu; VII) Família Mura; VIII) Família Catuquina; IX) Família Pano; X) Família Txapacura; XI) Família Nambiquara; XII) Família Guaicuru; XIII) Família Ticuna; XIV) Família Canoê; XV) Família Aicaná; XVI) Família Cuazá; XVII) Família Jabuti/Aricapu; XVIII) Família Irantxe/Minqui; XIX) Família Trumai.*

16 Segundo Lopes (2004, p. 100): *"revitalização linguística e a reversão linguística são duas operações importantes da revivificação linguística em tanto que objectivos da planificação linguística".*

taremos avançando em relações aos direitos humanos, aos direitos democráticos, aos direitos constitucionais, gerando de tal modo, uma sociedade brasileira mais justa, solidária e promotora de uma cidadania plena. Obviamente, este artigo, embora reconheça os direitos das duas etnias constitutivas, em geral, negligenciadas, optou por evidenciar a situação da matriz indígena devido aos seguintes aspectos: I) Por entender que, ainda, no século XXI, a violação aos direitos indígenas é uma realidade. Basta ver a denúncia realizada, em 2013, pelo fotógrafo Sebastião Salgado e a jornalista Miriam Leitão, contra os madeireiros[17] - que para extraírem madeira ilegalmente - invadiam as terras da tribo Awá. Essa tribo vive junto à Reserva Biológica do Gurupi, localizada no Maranhão. II) Por entender que a população indígena não pode ser esquecida como matriz constituinte deste país. III) Por entender que os povos indígenas são os povos originários deste território nacional, logo, possuem toda uma cultura que precisa ser reconhecida. IV) Por entender que os povos indígenas não devem ser vistos como "um problema a ser eliminado", ou "povos bárbaros que devem ser civilizados", mas, ao contrário, entender que os povos indígenas devem ser reconhecidos como parte do povo brasileiro e, como tal, eles devem ter sua cidadania brasileira assegurada adequadamente. Creio que, neste ponto, seja essencial enfatizar a força de um discurso multicultural adequado e assertivo para a sociedade atual. Assim sendo, recorro às considerações louváveis de Lopes (2014), pois, acredito que tal autor consegue definir, satisfatoriamente, um discurso desse tipo. Segundo Lopes, ao pensar no multiculturalismo, deve-se pensar em:

> ...um discurso em direção a uma sociedade em que pessoas de diferentes origens étnicas e condições sociais, culturais e sociais se sintam representadas, vivam em paz e participem na criação da sua riqueza sociocultural, económica e espiritual, e em que se privilegie a inclusividade a cada momento das suas vidas, ao mesmo tempo que se alargam as margens da tolerância, reciprocidade, diálogo e respeito mútuo. (LOPES, 2014, p. 44)

Por fim, espero que as ideias contidas, neste artigo, ajudem o Brasil nesse longo caminho rumo à oficialidade das línguas indígenas como parte da construção de um país multicultural e multilíngue.

Referências

BAGNO, Marcos. ***Preconceito linguístico: o que é, como se faz***. 49° ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 186p.

_____. ***Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 189 p.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 Out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: VIEIRA, Jair Lot***. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei Darcy Ribeiro).*** 3ª ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2006.

17 Em 2013, a jornalista Miriam Leitão e o fotógrafo Sebastião Salgado promoveram uma série de reportagens, que foi denominada "Paraíso sitiado". A série foi publicada no jornal "O Globo" e, na época, recebeu vários elogios do público e da crítica especializada. Posteriormente, essa série de reportagens sobre a tribo Awá ganhou o Prêmio Esso de Informação Científica, Tecnológica e Ambiental de 2013. (MIRIAM; SALGADO, 2013)

_____. ***Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.*** 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 27 Out. 2015.

CALVET, Louis-Jean. ***Sociolinguística: uma introdução crítica.*** *Tradução de Marcos Marcionilo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 176 p.

FRANCHETTO, Bruna.***O trabalho dos linguistas.*** 2008a. Disponível em: <http://pib.

socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/o-trabalho-dos-linguistas>. **Acesso em: 26 Out. 2015.**

_____. ***Os primeiros dados.*** **2008b. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/os-primeiros-dados>. Acesso em: 26 Out. 2015.**

_____. ***A escola e a preservação linguística.*** **2008c. Disponível em:<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-linguistica-indigena-nos-anos-90>. Acesso em: 26 Out. 2015.**

_____. ***Material de preservação de línguas indígenas será distribuído para as aldeias***. Entrevista concedida a Akemi Nitahara em 21 set.2015 (Agência Brasil). Disponível em: < http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-09/material-de-preservacao-de-linguas-indigenas-sera-distribuido-para-aldeias>. Acesso em 26 Out. 2015.

IBGE. ***Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.*** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 31 p. Disponível em: < http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 26 Out. 2015.

ISA. ***Povos Indígenas no Brasil.*** **Disponível em:<http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em 27 Out. 2015.**

LOPES, Armando Jorge. ***A batalha das línguas: perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique.*** Maputo: Imprensa Universitária, 2004. 488 p.

_____. Língua portuguesa em Moçambique: as timakas e os milandos revisitados. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). ***Língua Portuguesa e Lusofonia***. São Paulo: EDUC, 2014. p. 35-51.

MELATTI, Julio Cezar. Índios do Brasil. 9ª ed. 1ª reimpressão.São Paulo:EDUSP, 2014.304 p.

MIRIAM, Leitão. SALGADO, Sebastião. ***Paraíso sitiado.*** O Globo, 4 Ago. 2013. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/premios-jornalisticos/paraiacuteso-sitiado-10911961>. Acesso em: 27 Out. 2015.

RIBEIRO, Darcy. ***O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil***.São Paulo. Companhia das Letras,2006.435 p.

UNESCO. ***Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.*** Tradução das Delegações Permanentes de Portugal e do Brasil junto à UNESCO. Paris: UNESCO, 2009. 40 p. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/ 0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em: 26 Out. 2015.

O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA INÊS: PERCEPÇÃSPECTIVA DO ALUNO

Vanessa de Araújo Sousa[1]
Vanessa Costa e Silva[2]
Profª Ma. Aldecina Costa Sousa[3]

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apresentar os resultados obtidos em uma pesquisa feita em novembro de 2015, com o tema O Ensino de Literatura nas escolas públicas de Santa Inês MA. A pesquisa teve como objetivo analisar o Ensino-aprendizagem da Literatura no Ensino Médio. O foco deste trabalho foi abordar a perspectiva dos discentes diante das dificuldades encontradas no desenvolvimento da disciplina. As informações foram obtidas através da pesquisa de campo que teve como metodologia a observação em sala de aula e a aplicação de questionários com perguntas objetivas e discursivas a 70 alunos. Diante dos resultados, foi possível observar que faltam estímulos aos alunos, e que é necessária uma maior valorização da Literatura nas escolas públicas de Santa Inês. É preciso que o aluno seja de fato inserido no mundo literário. Segundo Perrissé (2003, p.91) a cultura literária é uma das melhores influências que podemos provocar em nós mesmos tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento social do aluno, tanto para as habilidades como leitor quanto como escritor e, consequentemente, como cidadão crítico.

Palavras-chave: Literatura. Ensino Médio. Alunos. Leitura. Escola Pública.

ABSTRACT: This article aims to present the results obtained in a survey conducted in November 2015 with the theme The Literature Teaching in public schools in Santa Inês MA. The research aimed to analyze the teaching and learning of literature in high school. The focus of this report is to describe the perspective of students in the face of difficulties encountered in the development of the discipline. The information was obtained through field research methodology that was to the observation in the classroom and the application of questionnaires with questions objective and discursive to 70 students. Given the results, it was observed that lack incentives to students, and a greater appreciation of literature in public schools in Santa Inês is required. It is necessary that the student is actually inserted in the literary world. According Perrissé (2003, p.91) literary culture is one of the best influences that can cause in ourselves in order that reading is fundamental to the social development of the student, both for the skills as a reader and as a writer, and consequently as critical citizen.

Keywords: Literature. High school. Students. Reading. Public school.

1 INTRODUÇÃO

A formação do aluno leitor tem sido um dos mais importantes desafios do âmbito educacional. Para superá-lo, é necessário que o professor trabalhe diversos textos na sala de aula, principalmente os textos literários, pois a literatura ao longo dos anos tem sido uma forma de conhecer uma sociedade de forma histórica, social e cultural. É através da leitura dos textos

1 Aluna do 5° período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-*campus Santa Inês. E-mail:*

2 Aluna do 5° período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-*campus Santa Inês. E-mail:*

3 Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-*campus Santa Inês* - Orientadora. E-mail: aldecina35@hotmail.com.

produzidos ao longo da trajetória humana pelo viés artístico, em que a linguagem é plurissignificativa, rica em possiblidades de sentido que os alunos podem fazer suas próprias interpretações e análises e, com isso terem uma visão mais ampla e crítica do mundo. Como afirma Jacinto do Prado Coelho (1976, p. 46):

> Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ensino da literatura [...] Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza.

Percebe-se que a leitura literária é necessária para o desenvolvimento intelectual, interacional e comunicativo dos discentes, sensibilizando-os diante das problemáticas sociais e tornando-os participantes e ativos, atores do processo de formação e cidadania.

É nesse viés que este artigo apresenta aspectos teóricos condizentes com a leitura literária, em uma perspectiva histórica, social e filosófica. Para essa abordagem, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, para a coleta de dados fez-se uso de questionários semiestruturados e observação não participativa. A análise dos dados obtidos permitiu comprovar a relevância da literatura no processo ensino- aprendizagem para a formação de leitores críticos que saibam interpretar e compreender sua própria realidade.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA

A Literatura tem uma grande importância na formação humana, pois os escritos literários mesmo sendo ficcionais fazem parte da realidade, por se tratarem de sentimentos, desejos e costumes inerentes ao homem. Antônio Cândido (1972, p.83) defende que "A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, problemas humanas". Com base nisto infere-se que existe uma relação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo. Segundo Compagnom (2009, p.85):

> [...] a literatura é também a maneira de ver o próximo e a si mesmo [...] de atribuir valor ás coisas pequenas ou grandes [...] de encontrar proporções da vida ou lugar do amor, nela e sua força e seu ritmo e o lugar da morte, a maneira de pensar nela e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor.

A Literatura pode influenciar as percepções do jovem leitor, pois ela também tem uma função educativa na medida em que mostra vivências cotidianas ou nos ensina não como um manual, mas nos faz observar comportamentos e pensar criticamente sobre quem nós somos. Segundo Candido (1972, p.85) "ela não corrompe, nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem, e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver".

Cândido (1995) afirma que "a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana". Os estudos literários permitem refletir sobre o mundo a nossa volta, abrir novos horizontes, ampliar os conhecimentos, possibilitar novas perspectivas. Nessa perspectiva, Lajolo (2001, p.26) assegura que:

> a Literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a Literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem.

Por meio da Literatura conhecemos o mundo que está a nossa volta e conhecemos os fatos históricos, pois uma obra literária não é um fato isolado, a partir do momento que o aluno tem conhecimento de uma obra literária, ele abre uma fonte de vários conhecimentos sociais, históricos, filosóficos. Infelizmente, constata-se que as aulas de literatura têm sido baseadas em apenas apontar características de um dado período literário sem que de fato seja promovida a leitura. Segundo Sousa (2014, p.148):

> Os conteúdos são ministrados seguindo a ordem cronológica dos períodos literários, privilegiando características, resumos de obras e biografia dos autores consagrados em detrimento da leitura de obras. Isso produz um efeito negativo na formação leitora porque, nesse formato, o ensino de literatura pouco promove a leitura e quando o faz, geralmente, a obra indicada é ilustrada de uma escola literária, estando quase sempre, muito distante da realidade do aluno. Este acaba associando literatura apenas a certos textos, desinteressando-se pela prática de leitura literária.

Para que se tenha o gosto pela leitura é preciso praticá-la, não há como os alunos gostarem de ler se não tiverem vivência, é essa prática que irá despertar reações, que os farão hábeis e interessados por essa experiência salutar.

A LEITURA LITERÁRIA

A leitura está presente no nosso cotidiano desde o início da nossa vida escolar e é ela que nos possibilita ver a realidade que existe entre o homem e a sociedade. Como assegura Silva (2000, p.41) "o livro é sempre uma imersão do homem, do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade" e ainda reitera que:

> Livro Sempre reflete o ser humano [...] as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser, do homem numa condição especial são ainda as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento". (Silva, 2000, p.38).

Dentre os inúmeros objetivos para a presença da leitura de diferentes textos literários nas escolas, a formação de leitores é sem dúvida, aquele que mais tem perdurado. Para isso o educando precisa extrapolar os limites da simples periodização dos estilos de época e da caracterização dos seus autores. É necessário que ele aprenda a analisar a constituição do texto, conforme Lajolo (1982, p.95), o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético. À leitura da palavra deve estar aliada à leitura de mundo, uma retroalimentando a outra em um círculo crescente, pois:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982).

O convívio com os livros de literatura, com diferentes estilos, autores, culturas e visões de mundo neles presentes, permitirão retomar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, bem como as diversas interpretações que decorrem da "leitura de mundo" de cada um. Os livros de literatura, no entanto, devem ser utilizados, não como livros didáticos, pois neste caso, perderiam sua força. Marisa Lajolo (1994) recomenda que:

> o texto não pode ser pretexto para ensinar, para ser intermediário da aprendizagem, para ser dissecado em sua forma sintática ou ortográfica. A função dos textos literários é outra: trabalhando com a imagem simbólica do mundo que se de conhecê-la, eles nunca se dão a conhecer de maneira completa, fechada.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo em quatro escolas públicas da rede estadual de ensino, nas quais funcionam o 1°, 2° e 3° ano do ensino médio. A pesquisa foi qualitativa e quantitativa e as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram questionários de perguntas semiabertas, e também a observação simples. Segundo Barros e Lihfeld (1990, p. 146) "O questionário apresenta, como todo instrumento de pesquisa, suas vantagens e limitações, a vantagem maior diz respeito à possibilidade de abranger, um grande número de pessoas".

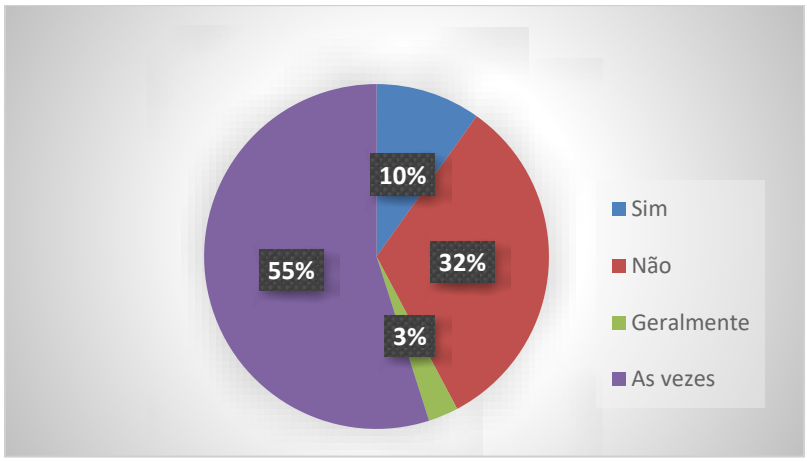
A modalidade semiestruturada para Triviños (1987, p. 146) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Os alunos participaram da coleta de dados tanto através do questionário proposto, quanto de conversas informais, o que possibilitou maior aproximação com os sujeitos investigados e a obtenção direta de informação sobre o objeto investigado. O que caracteriza a pesquisa com abordagem qualitativa, LAKATOS & MARCONI (p.288,2001) "definem método como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador".

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados coletados foi possível perceber que os alunos não reconhecem na literatura tudo que ela pode oferecer. Como afirma Cândido (1995) "a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana". Pois apesar de se referirem à disciplina como importante para suas formações, alguns nem mesmo sabiam diferenciar um período literário de uma obra, além de não reconhecerem obras clássicas da literatura brasileira. Isso acontece por vários fatores, um deles é o tempo que é insuficiente para que os conteúdos sejam estudados com mais eficácia, isso se dar porque a disciplina é integrada à gramatica e à produção textual, formando assim a disciplina Língua Portuguesa, então o professor precisa se desdobrar para que a caga horaria seja suficiente para atender o rol de estabelecido no plano de ensino. Conforme serão ilustrados, esse e outros dados, nos gráficos abaixo.

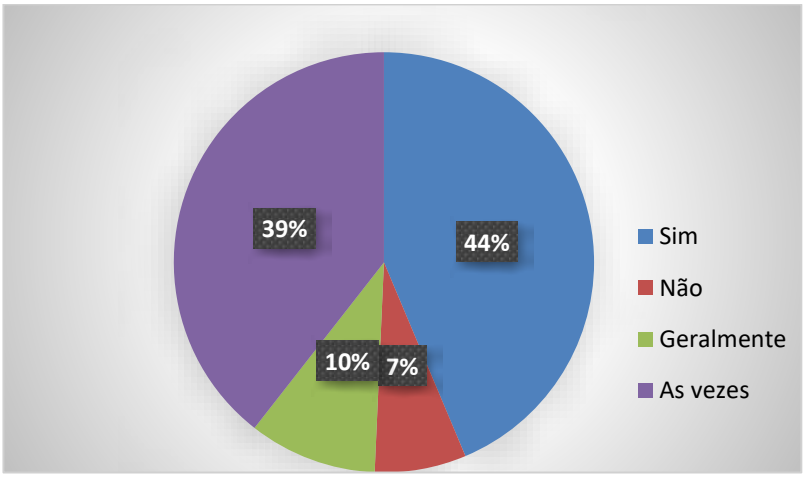
Gráfico 1- Dificuldades para entender o conteúdo



Fonte: Escolas Públicas de EM, Santa Inês, 2015.

Foi perguntado aos alunos (Gráfico1) se eles encontravam dificuldades para entender os assuntos abordados nas aulas de literatura, 10% disseram que sim, 55% que às vezes, 3% que geralmente e apenas 32% disseram que não tinham dificuldade. O que é um percentual desfavorável se for considerado que mais da metade dos entrevistados em algum momento achavam alguns assuntos complexos para serem compreendidos.

Gráfico 2 - Apreciação das aulas



Fonte: Escolas Públicas de EM, Santa Inês, 2015.

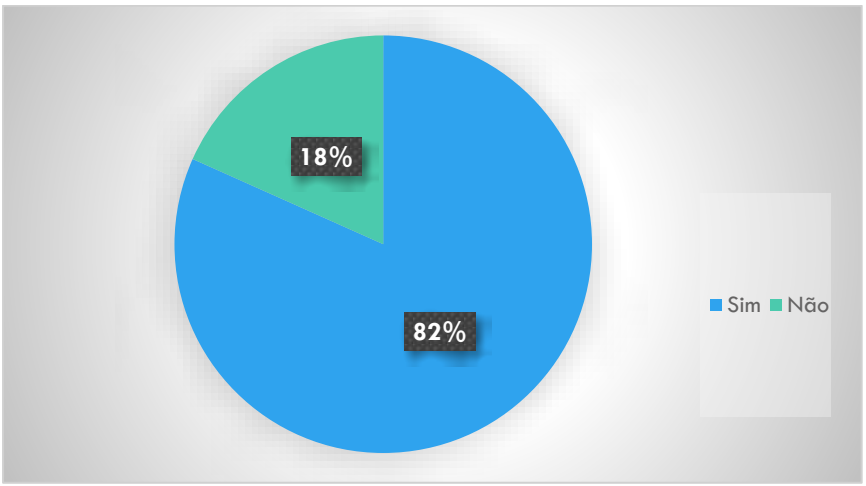
Perguntados se gostavam das aulas ministradas na escola (Gráfico 2), 44% dos alunos responderam que sim, 39% às vezes e 17% que não gostavam. Pode-se perceber que na maioria das vezes os alunos apreciam as aulas de Literatura e o que falta é a aplicação dos conceitos aprendidos, é identificar as características estudadas nas obras, a construção dos sentidos possíveis e não ler fragmentos delimitados.

Quando perguntados sobre o recurso mais utilizado para o ensino da disciplina, houve a predominância do livro didático, outros recursos como multimídias e pesquisas também foram citados, mas com um menor percentual. O livro didático é um recurso importante e norteador porque além de apontar os caminhos, tem uma sequenciação lógica para a aprendizagem, é também o recurso mais acessível a todos os alunos por ser gratuito na rede pública de ensino.

Apesar das vantagens já mencionadas o livro didático ainda é insuficiente para que se tenha uma abrangência mais fundamentada da Literatura, uma vez que contém apenas algumas características dos períodos literários e alguns resumos de obras, por isso, além do livro outros recursos são importantes para aprimorar as metodologias de ensino. Como caracterizar algo apenas com fragmento, recortes de textos? Como conhecer perfis de personagem fictícios sem a devida análise? Como fazer críticas de um dado texto sem que ele seja lido por completo? Essas indagações são pontos importantes para entender que a leitura da obra é imprescindível para a formação literária.

Com o advento da era digital que cada vez mais faz parte da vida dos adolescentes, a internet é um meio interessante para aprendizagem de Literatura, quando bem utilizada, os aparelhos celulares modernos permitem que um aluno que não tenha condições financeiras para comprar um livro literário utilize essa ferramenta para diversas leituras, e essa acessibilidade seria importante para as discussões de textos em sala de aula.

Gráfico 3 - Método utilizado em sala de aula.



Fonte: Escolas Públicas de EM, Santa Inês, 2015.

Os alunos foram questionados sobre se gostavam do método utilizado nas aulas (Gráfico 3), 82% disseram que sim e apenas 18% disseram que não. O que é o número bom e poderia ser ainda melhor se além desse método, outros também fossem usados. Para Sousa (2014, p.148):

> Os conteúdos são ministrados seguindo a ordem cronológica dos períodos literários, privilegiando características, resumos de obras e biografia dos autores consagrados em detrimento da leitura de obras. Isso produz um efeito negativo na formação leitora porque, nesse formato, o ensino de literatura pouco promove a leitura e quando o faz, geralmente, a obra indicada é ilustrada de uma escola literária, estando quase sempre, muito distante da realidade do aluno. Este acaba associando literatura apenas a certos textos, desinteressando-se pela prática de leitura literária.

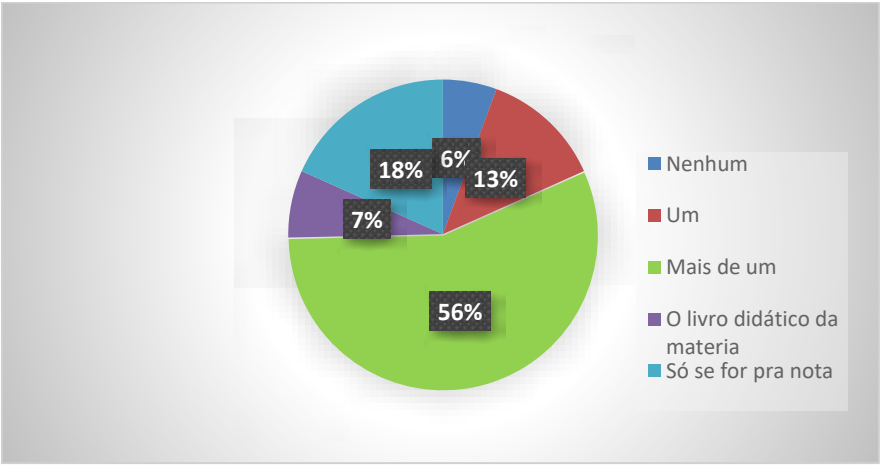
O problema não está na falta de recurso mas na falta de estímulo, falta de projetos incentivadores que provoque o aluno, que conscientize e que promovam a vontade de conhecer mais.

Quando perguntados sobre a biblioteca, se havia livros de Literatura para serem usados no decorrer dos conteúdos trabalhados pelo professor, os alunos responderam que sim, porém com poucos exemplares, e que os eles não pegavam livros com frequência para os estudos. Todas as escolas visitadas possuem bibliotecas algumas com muitos livros, outras não. A bi-

blioteca deveria ser melhor aproveitada, pois é um espaço propício para a vivência de leituras e novas experiências de Aprendizagem.

Sabe-se que a leitura é fundamental para o desenvolvimento individual e social. Leitura literária pode ser um instrumento de ampliação das conquistas realizadas pela leitura em geral. (SOUSA, 2014).

Gráfico 4 - Livros lidos pelos alunos



Fonte: Escolas Públicas de EM, Santa Inês, 2015.

Questionados quanto ao número de livros lidos por ano, 52% dos alunos responderam mais de um, 8% responderam nenhum, 13% um livro, 7% apenas o livro didático da disciplina, e 6% só leem se for para a obtenção de nota. Esses foram dados preocupantes, pois as pesquisadoras entendem a leitura como instrumento essencial ao conhecimento dos alunos, como ratifica Silva (2000, p.32) quando assegura que a leitura pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. Se a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com sua existência, verifica a importância que a leitura exerce em sua vida. Portanto, são as experiências de leitura que desenvolverão nos alunos a capacidade de refletir sobre os diversos aspectos da vida social.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa, as respostas dos alunos permitiram perceber que a leitura literária ainda é pouco desenvolvida nas escolas de Santa Inês – MA, por vários fatores aqui já mencionados. A leitura de obras literárias ainda não é aquela que se espera dos alunos do ensino médio a qual deveria fazer parte do cotidiano escolar. Precisa-se formar jovens leitores hábeis a participar de discussões e problemáticas da sociedade como afirma Silva (2000, p. 64):

> A leitura passa a ser então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível é pela existência de leitores.

Além dos inúmeros benefícios do gosto pela leitura, vale ressaltar que essa experiência estimula a imaginação dos alunos e consequentemente a criatividade, para que eles produzam seus próprios textos e assim também desenvolvam a escrita.

Com base nos resultados da pesquisa, percebe-se que os modelos de abordagem dos conteúdos em sala de aula são razoáveis, levando-se em consideração algumas dificuldades como mal uso da biblioteca, dentre outros fatores.

Promover o acesso a textos literários no meio escolar, explorar no aluno emoções, percepções de problemáticas e fazer com que ele reflita suas próprias atitudes. Ver-se então a importância da literatura não somente na sala de aula, pois ela desenvolve a criticidade que servirá de base para a vida toda.

No atual contexto escolar é comum vermos alunos desinteressados quando o assunto é leitura literária, isso porque falta a prática, eles precisam ser instigados através de projetos que valorizem essa vivência. A escola mesmo com todas as limitações e obstáculos, deve ser a propulsora, promovendo momentos que deem mais importância à experiência tão necessária à vida escolar e, principalmente, à formação humana.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil; LEHFELD, Neide. *Projeto de pesquisa*: propostas metodológicas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*: ciência e cultura, São Paulo: USP, 1972.

COELHO, Jacinto de Prado. Como ensinar literatura. In Ao contrário de Penélope. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2001

PERRISSÉ, Gabriel. *A arte da palavra*: como criar um estilo pessoal na comunicação escrita. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed., São Paulo, Atlas, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAMPANHA PELA REAL BELEZA? UMA ANÁLISE DA PUBLICIDADE DOVE VERÃO SEM VERGONHA

Janaina Lopes de AMORIM[1]
João RODRIGUES[2]
Dilmara TAVARES[3]
Kalyne CUNHA[4]
Kalyne FIGUEREDO[5]
Marta XAVIER[6]
Wabner FIGUEIREDO[7]
Marcos MATOS[8]

RESUMO: O artigo analisa o discurso, sob uma perspectiva estética, do anúncio publicitário lançado pela linha de cosméticos Dove: "Verão sem vergonha", lançado em 2005. A propaganda trabalha com mulheres com aparência próxima à realidade brasileira, com objetivo de causar reconhecimento do público nos elementos do vídeo e reforçando a ideia de valorização do heterogêneo. Entendemos ainda que produção de sentidos perpassa pelo contexto social e histórico só se (re)produz quando há materialização do discurso. Nesse aspecto, o papel do sujeito é descentrado porque depende papel do inconsciente e da ideologia. Assim, cada discurso é singular, por mobilizar diferentes conceitos. É importante salientar que a nossa ideologia é resultado de uma construção social formulada ao longo da existência humana. Buscamos nesse trabalho entender o conceito de belo na cultura contemporânea, por meio do conteúdo da publicidade, tendo em vista que as mensagens contidas nos meios de comunicação dialogam com a sociedade e esta dialoga com as mensagens da mídia, um caminho de mão dupla. Em que é retratada a ideia de diversidade valorizando os vários estereótipos femininos. O objetivo é verificar até que ponto a propaganda 'desconstrói' o conceito que a beleza deve seguir um padrão imposto pela sociedade e quebra com o culto exagerado à forma. Traz a diferença como princípio a ser respeitado e seguido. O estudo utiliza uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade. Consumo. Belo.

1- INTRODUÇÃO

A linha de cosméticos Dove veiculou no Brasil em 2005 a propaganda Verão Sem Vergonha, na qual o heterogêneo é valorizado retratando vários estereótipos. Buscamos nesse trabalho entender o conceito de belo na cultura contemporânea, por meio do conteúdo da publicidade, tendo em vista que as mensagens contidas nos meios de comunicação dialogam

1 Janaina Lopes de Amorim é jornalista pela UFMA, pós-graduanda em Educação e Comunicação em Instituição de Ensino pela Estácio e graduanda em Letras de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão, jannaina.amorim@gmail.com.

2 Jornalista pela UFMA, email: joaorodriguesred@homail.com.

3 Jornalista pela UFMA, email: dilmara_22@hotmail.com

4 Jornalista pela UFMA, email: kalynecunha@hotmail.com.

5 Jornalista pela UFMA, email: kalynefigueredo@gmail.com.

6 Graduanda em Psicologia UFRJ, email: martaxavier1@homail.com.

7 Jornalista pela UFMA, email: wabnerfigueredo@hotmail.com.

8 Orientador do trabalho. Professor do Curso de Jornalismo da UFMA, email: marcosfabio_ufma@hotmail.com.

com a sociedade e esta dialoga com as mensagens da mídia, um caminho de mão dupla.

Entendemos ainda que produção de sentidos perpassa pelo contexto social e histórico só se (re)produz quando há materialização do discurso. Nesse aspecto, o papel do sujeito é descentrado porque depende papel do inconsciente e da ideologia. Assim, cada discurso é singular, por mobilizar diferentes conceitos. É importante salientar que a nossa ideologia é resultado de uma construção social formulada ao longo da existência humana e, por tanto, não há significações novas ou próprias (Orlandi, 2009).

Para Alós (2012) o nosso modo de agir, ser e estar no mundo é uma espécie de paráfrase. "Poder-se-ia aqui afirmar que a paráfrase (a repetição do mesmo) é condição anterior e necessária, ainda que de modo parcial, para que a polissemia (a ruptura, a inauguração de um sentido outro) possa ser efetivada" (p. 391). Como conseqüência desse 'esquecimento' o sujeito pensa ser autor dos discursos, criando uma pseudo ideia de plenitude e autonomia.

Diante disso, analisar produtos da linguagem, como a propaganda implícita na peça publicitária Dove Verão Sem Vergonha é importante para entender como os conceitos ideologicos variam ao longo da história e como se dá o posicionamento do sujeito diante dos padrões muitas vezes impostos e outras vezes adotados.

1.1 - O CONCEITO DE BELO AO LONGO DA HISTÓRIA

Dependendo do contexto histórico, sempre houve um padrão de beleza diferente. De acordo com Muniz Sodré (2002) "o belo, é desde o antigo grego, ora expressão de uma simetria ou de uma conciliação entre contrários, ora uma tensão mantida entre coisas opostas". Segundo ele, os gregos classificam duas formas distintas de beleza: o belo estético (*to kalón*) e o efetivo, ligado a persuasão e ao saber (*to prépon*). Já os romanos consideravam duas formas de belo: o *pulchrum* harmonioso e decorativo, o *decorum* que significa aquilo que convém, é uma concepção mais política.

Para Platão (1979), a beleza está no divino, na verdade, no puro, no "mundo das ideias". O "mundo das coisas" é sensível e baseado nas ideias, portanto o mundo empírico depende delas para ser belo. Kant defende o belo subjetivo e transcendental. Aristóteles (1979) acredita que a beleza está na proporção da forma, na ordem, no harmônico.

Na Idade Média, o belo era definido pelo divino, puro e independia da relação com os homens. A beleza feminina era expressa pela maternidade. O padrão de beleza era representado por mulheres gordas. O redondo era símbolo da fertilidade. Já o Renascimento representa uma fase de transição, Botticelli, deixa isso claro em sua obra O Nascimento de Vênus. Mostra o corpo feminino com um padrão estético diferenciado, o corpo já apresenta curvas menos arredondadas.

O Nascimento de Vênus, de Botticelli.

Goya foi um marco no Romantismo. Em sua obra A Maja Desnuda, retratou a mulher com

mais sensualidade. O pintor fez um jogo de luz, onde a atenção do público é voltada aos seios.

A Maja Desnuda, de Goya

Atualmente, o belo está ligado à sensualidade. A imagem da mulher está diretamente associada ao prazer. A era moderna é marcada pela implantação da *mass media*, que impõe um padrão de beleza. Nela, há um apego exagerado à forma, de tal modo que se torna autônoma, independente da vida do homem. Cria-se uma "humanidade artificial", onde tudo é efêmero.

Ao longo da história todas essas mudanças no padrão de imagem foram retratadas não só por pintores, mas por publicitários. Afinal, os meios de comunicação dialogam com os hábitos da sociedade.

1.2 - O BELO PÓS-MODERNO

A contemporaneidade é marcada por uma mudança no papel da mulher, passa de submissa à independente, de dona de casa à mulher que se insere no mercado de trabalho. A noção do belo é caracterizada pela valorização da imagem. Há um olhar minucioso para aparência. De acordo com Debord (1997), devido às mudanças nos meios de produção há uma degradação do ser para o parecer. Há uma valorização da imagem e necessidade do indivíduo de se mostrar.

Bauman (2001) chama o momento em que vivemos de modernidade líquida, caracterizada pela fluidez:

> "Os fluidos se movem facilmente (...) A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de 'leveza'(...) Essas são as razões para considerar 'fluidez' ou 'liquidez' como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase" (Bauman, 2001, p. 9).

Ele acredita na quebra das "algemas" que limitavam a liberdade de escolha do indivíduo como marca da modernidade. Lembra que a condição *se sine qua non* para ser livre é a liberdade de ser diferente. Para ele, na atualidade, a vida é organizada em torno do consumo baseado na comparação universal, onde "o céu é o limite". Não há limites para comprar, o importante é a satisfação do consumidor.

Na ditadura pós-moderna o padrão de beleza disseminado pelos meios de comunicação

é o da "Mulher Barbie", mulher sensual, loira e eternamente jovem, legitimada pelas cirurgias plásticas e sustentada pela publicidade. O sucesso e a felicidade dependem de um corpo perfeito.

2. CAMPANHA PELA "REAL" BELEZA?

Segundo pesquisa realizada em 2010 pelo IBOPE, em cidades do Sul e do Sudeste, revelou que mais de 27 milhões de brasileiros dizem gastar muito dinheiro com cosméticos e produtos de higiene pessoal. Desodorantes, perfumes e produtos para higiene bucal e capilar continuam sendo os mais usados pelos brasileiros. O estudo mostra ainda que quanto mais jovens, maior é o gasto com produtos estéticos. Na faixa de 12 anos a 34 anos, em torno de 54% dos entrevistados admitem investir muito em cosméticos e higiene corporal. É de olho neste mercado que a Dove lança a Campanha Verão Sem Vergonha.

A publicidade da linha de cosméticos Dove foi lançada em 2005, quando o marketing do "politicamente correto" ainda não era tão comum. A peça mostrar passar a ideia de padrões de beleza distintos do pós-moderno, valorizando a heterogeneidade. Porém, o que se percebe é que há um limite para o diferente e, na verdade, o que há é um pseudodiscurso de heterogeneidade.

Quadro da campanha "Dove verão"

No comercial, há mulheres gordas, magras, loiras, negras, ruivas. Aparentemente, há com uma quebra ao paradigma social de culto ao corpo que leva a busca exagerada pela aparência. Logo no início da peça publicitária destinada a TV, uma das modelos joga a canga para trás. Paralelo ao gesto, parte da trilha sonora diz: "não fique envergonhada, vem mulher brasileira". A cena representa a mulher deixando para trás tudo que a envergonha. Na sequência, outra atriz tira a canga e assim todas as modelos vão se despindo de tudo que as reprimem e se jogam no mar.

Todas felizes, vestidas de biquíni, correm, brincam e exibem seus corpos, até mesmo as que estão acima do peso, pois a mulher brasileira, não existe fora de um biquíni. A canga usada para cobrir os excessos é tirada como representação de liberdade. A Dove tenta vender seus produtos por meio dessa atitude. O azul do céu e do mar demonstra confiança, tranquilidade, satisfação pessoal com o corpo independente das formas. A empresa induz o público feminino a se sentir belo, seguro, liberto de conceitos esteriotipados.

As modelos se exibem como são. O corpo rebola no espaço público com sensualidade,

provocação, sem diferença e preconceitos. Todas gozam da liberdade que a mulher pode ter. A de maior 'gordinha' abre os braços e balança os seios, demonstrando não se importar com a opinião pública. A negra sacode os cabelos cacheados em um tom de orgulho e alegria motivada por sua raça.

A Dove propõe uma espécie de protesto ao regime, às chapinhas, a beleza artificial. Traz a diferença como princípio a ser respeitado. Será? Se analisarmos mais afundo percebemos que nenhum dos padrões são tão fora do padrão. Na verdade são mulheres muito próximas do padrão de beleza comum.

Até mesmo a trilha sonora fala da padronização, apesar da diferença e reforça preconceitos. Primeiro o jogo de palavras "Vem curtir esse verão sem vergonha" é redundante. O sem vergonha pode estar caracterizando o verão ou chamando a mulher que curte o verão de sem vergonha.

> "Não fique envergonhada,
> Vem mulher brasileira.
> Não diga não à praia,
> *Ao biquíni vem para areia.*
> *Curvas diferentes,*
> *Pois ninguém é igual.*
> *Realce em você o que é especial.*
> *Verão sem vergonha,*
> *Verão sem vergonha!*
> *Tira a canga e vem curtir esse verão, sem vergonha.*
> *Dove verão porque o sol nasce para todas"*(Trilha sonora da campanha Dove Verão Sem Vergonha).

"Dove verão porque o sol nasce para todas", a frase do *jingle* supostamente demonstra que todas podem ser aceitas pela sociedade, pois o belo pós-moderno é fluído. Porém, sem, necessariamente, romper com o padrão estético, mas ceder um lugar a algumas que fogem (mas só um pouco) do padrão, desde que use Dove. É necessário usar o produto para que a beleza seja reconhecida, valorizada. Cria-se uma necessidade imaginária.

> "O espetáculo é uma permanente guerra do ópio para confundir bem com mercadoria; satisfação com sobrevivência, regulando tudo segundo as suas próprias leis. Se o consumo da sobrevivência é algo que deve crescer sempre, é porque a privação nunca deve ser contida. E se ele não é contido, nem estancado, é porque ele não está para além da privação, é a própria privação enriquecida" (Debord, p.32, 1997).

Bauman (2001) lembra que, na modernidade, há uma pseudo-liberdade, uma ilusão criada com a possibilidade de fuga, referindo-se ao consumismo. Nesta perspectiva alguns produtos servem para "rotular" determinadas classes e atribuir o sentido de pertencimento. No anúncio da marca Dove é trabalhada a ideologia de que todas podem pertencer ao grupo das bonitas. Mostra a palavra de ordem: comprar! Além de mercadorias, comprar aparências, identidades, idéias e prazer. Consumir para fugir da realidade evidenciada pela imposição dos padrões estéticos.

O anúncio desconstrói, até certo ponto, a atual idealização de beleza para que um determinado público se reconheça no vídeo, afinal vivemos na era onde as identidades são fragmentadas e procuramos o tempo inteiro, nos outros, elementos de identificação. E como o belo passou a ser uma construção midiática, é nos meios de comunicação onde buscamos esses elementos.

A publicidade valoriza traz a pseudo diferença como discurso. Vale ressaltar que, de

acordo com Tomaz da Silva (2007), as identidades são criadas através da diferença e dependem dela para existir. Por sua vez, a marcação da diferença é feita por meio de sistemas simbólicos que são classificados de acordo com os valores que a sociedade atribui. O belo, por exemplo, é produzido e reproduzido tanto pelas relações sociais quanto pelos meios de comunicação. As mulheres belas são belas apenas porque são assim consideradas e representadas através de padrões sociais impostos. As mulheres desejam, simbolicamente, o padrão de beleza apresentado a elas.

> Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisa (Tomaz da Silva, 2007 p.41).

De acordo com essa classificação feita pela sociedade o que é diferente é marginalizado, definidos como os outros, os 'feios, os gordos, os negros', por isso a Dove, tenta dar a ideia de resgate da diversificação, do hibridismo, mostrando o diferente como algo enriquecedor e belo. Mostra ainda que as mulheres possuem estereótipos diferentes, mas não necessariamente, opostos. Porém, na verdade, a publicidade trabalha com a idéia de "grotesco harmônico", pois embora tenhamos o conceito de que é normal ser diferente, quem rompe com os padrões ou expectativas do público é considerado grotesco.

A ditadura da beleza vê o corpo como um instrumento mercadológico e é legitimada pela mídia, assim como os demais aspectos sociais. Os meios de comunicação, nesse aspecto, constroem e moldam a realidade devido à necessidade das imagens.

É necessário ser visto para existir. A atual configuração da sociedade enfatiza a necessidade do indivíduo de produzir o tempo inteiro. Este fato causa um vazio existencial. Para preenchê-lo precisamos de elementos exteriores a nós mesmos, um deles é a constante busca pelo belo.

A publicidade traz o pseudo-discurso da beleza das pessoas comuns, relativizando-as, pois ela é subjetiva, depende do expectador e da intenção da construção do produto. Percebe-se nas entrelinhas, uma espécie de preconceito, afinal, as gordas, não são tão gordas e aparecem de biquínis maiores. Embora o biquíni seja para todas, os das "gordinhas" devem ser maiores.

O ângulo das câmeras realça o que as mulheres têm de "especial". Esse especial é um eufemismo relacionado as características que mais se aproximam do padrão de beleza. A linha de cosméticos foge do padrão, mas não chega ao extremo do grotesco, não se aventura ao ponto de comprometer a estética do vídeo e correr o risco de não vender os produtos.

Temos um padrão hibridizado. Algumas admiram Giselle Bundchen, mas há outras que gostariam de ser como Juliana Paes. Por tanto, definir o belo contemporâneo é um tanto quanto complexo, pois como diria Bauman (2001), na Modernidade Líquida, tudo é fluído e está em constante mudança. A beleza contemporânea, na verdade, é conjunto das idéias de Kant, Aristóteles e Platão, com um acréscimo: a efemeridade. Há uma reordenação de diferenças e igualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dove passa a ideia de desmarginalização das mulheres fora do conceito de beleza atual. Desconstrói o recorte da realidade midiática, na qual para ser bela é preciso ser magra e mostra a beleza do cotidiano representada pela heterogeneidade. No entanto, essa diversidade é limitada. O próprio fato do jingle dizer "realce em você o que é especial" faz uma referencial aos padrões impostos, em que bonito é ser igual.

Na pós-modernidade, a sociedade é fluída, assim como as identidades dos indivíduos

que a compõe. Assim, os sujeitos buscam desesperadamente no outro e em si, elementos que dêem o conforto do reconhecimento, a sensação de pertencimento ou de que se está em sintonia com coletividade, ainda que seja falsa ou momentânea. Ele imita o que é percebido como positivo. Sabendo disso, a publicidade traz o pseudo-discurso da heterogeneidade para fazer com que as consumidoras se reconheçam no vídeo com o objetivo de e aumentar a venda do produto exposto.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo. Ed. Abril Cultural, 1979

ALÓS**,** Anselmo Peres. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp), p. 389-394, dez. 2012

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BALDISSERA, R e ARAUJO, D.C. **Responsabilidade social, diversidade e marketing. Revista Fronteiras**, 2007

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, Ed. Contraponto, 1997.

HUGENTOBLER, F. R. Marketing digital e interação em sites de beleza:

Estudo de caso Dove. Pesquisa disponível em http://ged.feevale.br/bibvirtual/Monografia/MonografiaFernandaHugentobler.pdf, acesso em 20/09/2012

ORLANDI, Eni Puccinelli**. Análise de Discurso*:* princípios & procedimentos**. 8. ed.

Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PAIVA, M.S. **O Império do grotesco**. Rio de Janeiro: Ed. Mauard, 2002

PERNIOLA, M. **A estética do século XX**. Lisboa, Ed. Estampa, 1998

PLATÃO, **Diálogos**: **O banquete-Fédon**, São Paulo. Ed. Abril Cultural, 1979

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

TÓPICAS DO TEMPO EM NELSON ASCHER E PEDRO TAMEN

Fernanda Castro de Souza Abreu[1]

RESUMO: Esta apresentação é parte dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Lírica Contemporânea de Língua Portuguesa (certificado pelo CNPQ e desenvolvido no Departamento de Letras da UFMA) cuja pesquisa, de cunho eminentemente bibliográfico e de caráter comparativo, busca estabelecer cotejos entre poemas contemporâneos de língua portuguesa com poemas da tradição lírica por meio da análise de seus tópicos (ou topoi) que são esquemas poéticos consagrados pela tradição e cultivados por autores de diferentes épocas literárias. A obra seminal dessa modalidade de estudo é o Literatura europeia e Idade Média latina do alemão Ernst Robert Curtius. No Brasil, o crítico Segismundo Spina, em estudos voltados para a produção lírica do Trovadorismo, pode ser apontado como principal representante desse tipo de abordagem. Além da presença desses autores, responsáveis pelo aporte metodológico da pesquisa, este trabalho conta com as informações contidas no estudo de Francisco Achcar intitulado Lírica e lugar-comum, sobre temas horacianos vertidos para o português. Isso se deve ao fato de nossa proposta tratar justamente das tópicas referentes ao tempo e à poesia, mais especificamente: o topos da efemeridade da vida e o da perenidade da poesia (*exegi monumentum*). Cristalizados em Odes horacianas, esses esquemas expressivos (topoi) tiveram ampla difusão na História da Poesia, incluindo a de língua portuguesa. Apresentaremos, portanto, dados sobre a origem e o sentido clássicos desses topoi a fim de verificar os deslizamentos semânticos realizados em poemas contemporâneos de língua portuguesa, especialmente de dois autores: o do brasileiro Nelson Ascher em seu livro Parte alguma (2005) e o do português Pedro Tamen em obra intitulada Caronte e a memória de 2004.

Palavras-chave: topos, lírica contemporânea em língua portuguesa.

O ponto de partida destas análises e comparações entre as poesias clássicas - que possuem suma importância ao estudo da tópica - e contemporâneas, destacando aqui as de Nelson Ascher e Pedro Tamen, é o *topos* ou lugar-comum aqui usados como sinônimos que, segundo Francis Cairs, caracterizam-se como "as menores divisões do material de qualquer gênero, úteis para fins analíticos" (CAIRS apud ACHCAR, 1994, p.28). Porém, seu sentido não possui tamanha restrição. Ao contrário do que possa parecer, os lugares-comuns servem também para caracterizar as particularidades dos poetas visto que a combinação e seleção das tópicas oferecem várias possibilidades de expressão, possibilitando diversos caminhos dentro do uso tradicional. Pretendo, portanto, observar as diversas formas de uso dos *topoi*; nos interessa como poetas contemporâneos, cronologicamente tão distantes de Horácio, utilizam clichês consagrados pela tradição e como os manipulam adicionando a eles novas direções e sentidos por meio do seu talento pessoal e marcas do tempo. Este artigo busca apresentar dados sobre a origem e o sentido do *topos*, dando prioridade ao *topos* da efemeridade da vida e o da perenidade da poesia (*exegi monumentum*), tópicas referentes ao tempo e à poesia, e expor conexões entre essas obras poéticas através dos pontos semelhantes que as liguem umas às outras, observando que o poeta pode ser original, mesmo fazendo uso de esquemas poéticos consagrados pela tradição.

1 Aluna do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

> a tópica e o metaforismo, justamente por serem históricos, podem apresentar, além do evidente desgaste, enormes variações de aplicações, na literatura culta e/ou na popular, quando então podem perder em parte ou totalmente seu sentido original, adquirir novas e inusitadas direções semânticas, mesclar-se a outros *topoi*, metamorfosear-se em novos paradigmas. (PIRES, 2007, p.11)

Apesar do termo "intertextualidade" ser usado apenas em 1974 por Julia Kristeva embasada em postulados bakhtinianos do dialogismo, a prática dele pode ser observada desde a origem da literatura. Ao se expressar utilizando 'clichés fixos ou esquemas do pensar e da expressão' e os moldar utilizando seu pensamento e experiências, o poeta faz uso da técnica do palimpsesto (do grego *palímpsestos*; *pálin*, novamente; *psestos*, raspado, borrado), prática antiga na literatura. Palimpsesto era um pergaminho ou papiro que, segundo Ivan Junqueira, "era por diversas vezes raspado ou lavado pelos copistas e, a seguir, polido com marfim para que nele de novo se pudesse escrever. O que ali estava escrito, porém, jamais era totalmente apagado" (JUNQUEIRA, 1987, p. 86).

A técnica do palimpsesto figura as práticas intertextuais modernas ao se distanciar parcialmente do conceito de mímese utilizado pelos poetas antigos - centrados na ideia que a poesia deveria imitar os clássicos através da repetição de modelos e formas fixas - e das radicais mudanças sugeridas pelo Romantismo, caracterizado por dar prioridade ao subjetivo e ao original. Antônio Donizete Pires em seu artigo intitulado "Lugares comum da lírica ontem e hoje" destaca que "o intertextualismo coloca em xeque tanto a prática mimética antiga quanto o conceito de originalidade a todo custo, pois questiona tais concepções extremas do processo literário" (PIRES, 2007, p.17). Devido à intertextualidade ser constituída pela síntese entre a mímese e a visão pessoal, a prática intertextual, tanto na visão clássica (composição genérica) quanto na visão romântica do fazer poético, é condição essencial para a literatura, pois revela, segundo Pires, "a um só tempo, o poeta como leitor e como autor de uma obra nova" (PIRES, 2007, p.18) que possui marcas do seu tempo e dialoga com o passado. Moderna e contemporaneamente, a prática radical da intertextualidade crítica pode ser compreendida como a exploração (ainda que fragmentada e fragmentária, calcada e decalcada do palimpsesto da cultura) das "[...] ruínas do passado [...]" (JUNQUEIRA, 1987, p. 95)

Uma comprovação da influência da comunicação entre textos é o *topos*, visto como presença do clássico no atual em um diálogo entre tradição e inovação. Um dos *topoi* mais conhecidos é o *carpe diem* que significa colher o dia, ou seja, aproveitar cada instante intensamente diante da efemeridade da vida, outro lugar-comum, que alerta a condição passageira da vida e a necessidade de aproveitá-la antes que acabe. Ambos tratam de considerações acerca da instabilidade, da incerteza e da fugacidade da existência.

O *topos* da efemeridade da vida se faz presente desde o século VII a. C. nas obras do mais antigo lírico que conhecemos, Arquíloco, destacando, segundo Fränkel, "o homem inteiramente efêmero, isto é, sujeito ao dia e exposto a suas vicissitudes". O tema também é observado ao longo da história em Alceu, Semônides, Mimnermo, Píndaro, na tragédia e comédia helenística e romana, o classicismo, barroco e até hoje na contemporaneidade.

Sobre esse lugar-comum é possível notar características diferentes, de acordo com cada autor/época, que caracterizam, de forma diferenciada, o uso do topos. Em Mimermo, é presente a antítese juventude – velhice, na qual o leitor é orientado a viver e contemplar a vida enquanto é jovem, exaltando aquela a esta.

> E nós, quais as folhas que produz o tempo da primavera florida, quando depressa viçam os raios do sol, assim por um breve momento gozamos das flores da juventude, nada sabendo do mal e do bem dos Deuses. Mas as negras Queres já estão próximas, uma com o termo da penosa velhice, a outra com o da morte: breve é o fruto da juventude, tanto quanto o espraiar-se do sol sobre a terra. (MIMNERMO, *apud* ACHAR, 1994,

p. 68).

No período barroco, o que impedia o homem de aproveitar a vida era o medo do castigo divino, tema de poemas em que o eu lírico pede perdão a Deus pelos seus pecados nos últimos dias antes da morte, como na Poesia Religiosa de Gregório de Matos Guerra: "[...] Neste lance, por ser o derradeiro, / Pois vejo a minha vida anoitecer, / É, meu Jesus, a hora de se verifica / A brandura de meu Pai, manso Cordeiro. [...]". Já na poesia contemporânea, o que priva os homens de seguirem as seduções do mundo é a preocupação com as responsabilidades com o trabalho, faculdade, contas, exigidas daqueles que vivem, principalmente, em centros urbanos.

Vale a pena cotejar dois poemas que possuem esse topos em épocas bem distintas: um da *Ilíada* de Homero, versos que iniciam o discurso de Glauco e Diomedes e outro do poeta brasileiro contemporâneo Nelson Ascher:

> As gerações dos mortais assemelham-se às folhas das árvores, que, umas, os ventos atiram no solo, sem vida; outras, brotam na primavera, de novo, por toda a floresta viçosa. Desaparecem ou nascem os homens da mesma maneira.
> (HOMERO apud ASCHAR, 1994, p.61)

Nos versos de Homero, é perceptível a comparação da vida humana às folhas das árvores de forma direta, comparando a fragilidade do homem quanto à fugacidade da vida e as folhas que caem secas no solo, mostrando que, tudo que é um dia deixará de ser, apontando o caráter passageiro da vida e, de modo mais amplo, o símile entre as estações do ano, na qual as árvores se renovam, e a geração dos homens que desaparecem e nascem da mesma maneira que as folhas.

A fim de mostrar o quão vivos ainda estão os lugares-comuns no imaginário contemporâneo, trago o poema do escritor Nelson Ascher que se encontra no livro *Parte alguma*. No poema, o eu lírico, primeiramente, compara a passagem da vida à ave-bala e a um carro de corrida destacando a característica efêmera do mesmo. No decorrer dos versos, percebe-se a orientação epicurista ao leitor que, mesmo entendedor do caráter fulgaz da existência humana, deixa de usufruir os prazeres da vida alegando que o leitor se arrependerá, caso persista nesse erro "Você só vai entrar em frias / caso persista em seus enganos". No fim, a poesia faz jus ao título ao indicar que a perda das oportunidades de proveito da vida vão acontecendo de forma gradativa "horas, meses, anos" e quando for tarde demais "beco sem saída" o tempo não o perdoará.

> Horas, dias, anos
>
> Nem a ave-bala que, perdida
> porém certeira, voe secreta-
> mente, nem, quando cruza a reta
> final, um carro de corrida
>
> passam mais rápido que a vida
> útil de alguém cuja obsoleta
> doutrina nem sequer o inquieta
> se chega a um beco sem saída.
>
> Moscou tocou-se e você não?
> Você só vai entrar em frias
> caso persista em seus enganos.
>
> As horas nunca o perdoarão:
> horas que estão limando os dias,
> dias que estão roendo os anos. (ASCHER, 2005, p.114)

A perenidade da poesia, outra famosa tópica do tempo e da poesia, expressa o poder de imortalidade tanto da poesia quanto do autor e o seu poder de resistir à força do tempo. O *topos* ficou conhecido pela expressão latina *Egexi Monumentum* que abre a Ode 3.30 horaciana que deu nome a esse lugar-comum. Francisco Achcar, no já citado *Lírica e lugar comum, temas horacianos em língua portuguesa* remete a esse esquema expressivo "na poesia grega, desde Safo, Pindaro, Simônides e Teógnis até os mais recentes epigramatistas da Antologia Palatina, é insistente a idéia do poder perenizador da poesia" (ASCHAR, 1994, p.156), muito embora esse tema já ter sido observado em Homero.

> Erigi monumento mais perene
> do que o bronze e mais alto do que a real
> construção das pirâmides, que nem
> as chuvas erosivas, nem o forte
> Aquilão, nem a série inumerável
> dos anos, nem a dos tempos corrida
> poderão, algum dia, derruir. (HORÁCIO, 2003, p. 141)

O poema, aqui apresentado apenas uma parte, aponta a poesia como coisa perene, mas que pode se tornar eterna "que nem as chuvas erosivas, nem o forte Aquilão, nem a série inumerável, dos anos, nem a dos tempos corrida, poderão, algum dia, derruir.". A eternidade da poesia, momento em que ela garantirá sua sobrevivência na história, é alcançada através dos métodos do fazer poético expostos pelo poeta latino na obra *Arte poética*. Segundo Horácio, a poesia deveria seguir um modelo, dando privilégio à arte, visto que a técnica é entendida por ele como fundamental devido à necessidade de se revisar a obra a fim de enxergar e eliminar os erros contidos nela, guardá-la por, pelo menos, nove anos e por fim entregá-la a um crítico e só então publicá-la, estabelecendo uma ligação entre a qualidade artística e a imortalidade da obra.

> Se não custasse tanto a nós poetas
> Os escritos limar, como o guardá-los
> Por longo tempo. Ó vós de numa estirpe,
> Repreendei todo aquele que não sabe
> Muitas vezes riscar o seu poema,
> Nem sepultá-lo em si por longos dias,
> E dez vezes limá-lo, até que chegue
> A dar-lhe o mais perfeito polimento. (HORÁCIO, 2014, p. 97)

Revisitando os lugares-comuns da lírica, é possível notar que os poetas contemporâneos estão seguindo um caminho paródico como, por exemplo, Paulo Henriques Britto em "Horácio no Baixo" ao fazer uma recriação burlesca de um texto-fonte, tratando-se da tópica do *carpe diem* e, em associação à tópica da perenidade da poesia (*exegi monumentum*), trago o poema de Nelson Asher que não foge dessa característica ao intitular o poema com o nome em latim do *topos* a que se refere.

> *Exegi monumentum*
>
> Ergui pra mim, mais alto
> que o Empire State Building, menos
> biodegradável mesmo
> que o urânio, um monumento
>
> que, à chuva ácida ileso
> e imune à inversão térmica,

não tem *turnover* nem
sairá de moda nunca.

Não morrerei de todo:
cinqüenta ou mais por cento
de meu ego hão de incólumes
furtar-se à obsolescência

programada e hei de estar
no *Quem É Quem* enquanto
Hollywood dê seus Oscars
anuais ou *supermodels*
desfilem mudas pelas
mil e uma passarelas.
Onde transborda infecto
nosso Tietê, nas várzeas

garoentas sempre cujos
quatrocentões votavam
antanho em Jânio Quadros,
lembrar-se-ão de que fui

quem adaptou primeiro
em Sampa, ao berimbau
tropicalista, Horácio.
Credita-me tais méritos

e põe durante este ano
fiscal, Academia
Sueca, em minha conta
a grana do Nobel.
(ASCHER, 2005, p. 13)

Nesse poema notamos a presença da tópica em questão e marcas da contemporaneidade ao longo de toda sua estrutura. O traço mais nítido da continuidade da tradição consta em seu título que leva o nome do lugar-comum. No decorrer do texto o poeta garante a si e a suas obras a eternidade que são classificadas por ele como grandiosas (como o *Empire State Building*) e resistentes ao tempo e seu poder perenizador "menos/biodegradável mesmo/que o urânio" por ter rememorado as obras de Horácio "lembrar-se-ão de que fui//quem adaptou primeiro/em Sampa, ao berimbau/tropicalista, Horácio./Credita-me tais méritos". A presença da tópica também se faz notar com clareza ao apontar: "Não morrerei de todo:/cinqüenta ou mais por cento/de meu ego hão de incólumes/furtar-se à obsolescência//programada", fixando, segundo o autor, sua memória na eternidade. Achcar, ao utilizar em seu texto apelidos "Sampa", nomes de revistas "*Quem é Quem*" e estrangeirismos consagrados em nossa língua através do mercado "*turnover*" que liga a tópica à contemporaneidade.

Outro autor que realiza essa ligação, mas agora com a poesia contemporânea portuguesa, é o poeta Pedro Tamen que alude ao lugar comum da perenidade da poesia primeiramente ao usar a palavra eternidade no segundo verso do poema abaixo associada a palavras com caráter metalinguístico como 'tinta preta' (da caneta), 'papel' e 'objecto dançarino e frio' (caneta), afirmando que um dia julgou ou fingiu acreditar na garantia da eternidade do poema, ao contrário do otimismo de Horácio que acreditava no poder do poema de eternizar o autor. Tamen aponta em sua obra que o poema também sofre os efeitos perenizadores do tempo "como o som do cuco", além de apresentar um certo pessimismo quanto a recepção da poesia: o "ninguém sabe" parece se referir a falta de leitores de poesias que não conseguem

perceber as palavras fora do "estado de dicionário".

> A tinta preta que baila no papel
> garante a eternidade do que empunha
> o objecto dançarino e frio
> (julgava eu uma dia, ou simplesmente
> fingia acreditar). A tinta
> de qualquer cor e o papel
> ou ferro onde se inscreva
> passam voláteis como os dedos
> cheios de intenções e como
> o som do cuco três vezes repetido.
>
> Ao silêncio seguinte ninguém sequer
> responde, pois não sabe
> ter havido um som, uma verdade, um antes. (TAMEM, 2004, p. 81)

Diante do que foi exposto, nota-se a clara presença dos lugares-comuns na lírica contemporânea. Os poetas, aliando tradição e gênio pessoal, conseguem ser originais mesmo revisitando os *topoi* com certa recorrência. Apesar do Romantismo ter pregado a ruptura com o rigor dos valores clássicos e incentivado a originalidade, até a atualidade podemos percebê-los vivos quando um escritor faz a retomada e reconfiguração desses esquemas expressivos.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. **Lírica e lugar-comum**: alguns temas de Horácio e sua presença em português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994

CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura europeia e Idade Média Latina**. Brasília: Instituto Nacional do livro. 1979

PIRES, Antônio Donizeti. **Lugar-comuns da lírica, ontem e hoje.** LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas, Catalão, vols. 10-11. 2007.

JUNQUEIRA, I. "Intertextualismo e poesia contemporânea". **O encantador de serpentes**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1987.

MOISÉS, Carlos Felipe, **Poesia & utopia: sobre a função social da poesia e do poeta**. São Paulo, Editora Escrituras, 2007.

TAMEN, Pedro, **Caronte e memória**, São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

ASCHER, Nelson, **Parte alguma poesia**, São Paulo: Editora Companhia das letras, 2005.

LUUANDA – CRÍTICA AO ESPAÇO NACIONAL COMO CONTENÇÃO E MARGINALIZAÇÃO

Linda Maria de Jesus Bertolino[1]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir questões que envolvam a representação do espaço nacional como marginalização e contenção do sujeito – discriminado e marginalizado dentro do seu próprio lugar de origem, nas três narrativas que compõem a trama de *Luuanda*, numa Angola ainda colonial, onde são postas as "estórias" dos musseques – bairros pobres de Luanda. Neste conjunto de narrativa do escritor José Luandino Vieira, os personagens se encontram desterritorializados; uma vez que eles os musseques – personagens dos contos - são postos como estrangeiros, eles são os intrusos, isto é, o sujeito interno que se legitima como o sujeito "de fora". Esta condição nacional marginal, onde são contidas memórias, direitos e identidade, os configuram como pessoas deslocadas e sem lugares, caracterizando dessa forma, o que se chama em (KRISTEVA, 1994), "estranheza identitária". Assim, levando em consideração a imagem da realidade sociocultural de *Luuanda* e dos "causos" que aparecem nos contos - com recorrência significativa, realizaremos também nesta construção narrativa, uma associação linguística à identidade nacional; pondo em jogo na fala dos personagens: a recriação da linguagem oral como resistência identitária, as fronteiras das desigualdades, a representação do colonizador, as questões domésticas e a tentativa de desenraizar o povo do seu próprio espaço nacional. Sendo, portanto, a partir desta perspectiva, que discutiremos a representação do espaço dentro de uma realidade de marginalização e contenção. Posto que nestes contos, embora se extrapolem dimensões sociais e linguísticas, torna-se relevante a cena da condição do sujeito nacional de Luanda, o que possibilita ao leitor, hipóteses de várias ordens: de espacialidade, identidade, memória e linguística.

Palavras-chave: Nacionalidade. Marginalização. Identidade.

> *[...] o lugar associa-se à imagem do corpo através de uma rede de associações que surge [...] como resposta à necessidade de ordem, que cada indivíduo tem para estabelecer relações significantes entre identidade, memória e lugar.*
>
> Yu- Fi Tuan

A Em *Espaço e Lugar* Tuan (1983), diz que a polaridade corpo e lugar são requeridos junto aos locais, porque é no lugar que o corpo vive. Nesta perspectiva, lugar representa assentamento, pertencimento, identidade e memória; pois, como seres que somos caracterizados pela relação corpo e ambiente, a nossa memória intensifica-se frente aos acontecimentos, de forma a ganhar novas representações e a fazer com que a vivência que experimentamos junto locais, reúna condições para exprimir sentimentos e reflexões em torno dos espaços.

Sendo assim, é partindo da importância da relação homem e lugar, que nos voltamos para a leitura dos três contos que compõe a trama de *Luuanda* (2006), do escritor angolano José Luandino Vieira.

As três narrativas que compõem os contos *Luuanda,* a saber, "Vavó Xixi e seu neto

1 Professora Assistente II da Universidade Estadual do Maranhão. Mestra em Literatura e Práticas Sociais (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa Estudo sobre a Memória (UnB).

Zeca Santos, Estória do ladrão e do papagaio e Estória da galinha e do ovo," buscam representar a realidade em que vive as comunidades mais pobres dos musseseques, bairros periféricos de Luanda, local onde se dá os acontecimentos das tramas. Essas narrativas agregam em si inúmeras situações de luta e dominação, que foram postas ao povo do espaço angolano, sujeito colonizado e massacrado em seu próprio território, diante do complexo universo de luta e resistência, resultante da colonização africana e de suas variantes socioculturais.

Variantes estas, cujos espaços e os sujeitos do lugar, encontram-se caracteristicamente marcados pela imposição dos discursos que nascem da relação entre os elementos da colônia, e a presença e opressão do colonizador em terras africanas. Todavia, ressalta-se que uma vez postos na escrita literária, esses discursos oferecem ao leitor a real dimensão da realidade que envolve as questões de espaços, memórias e identidade nesta produção artística de Luandino.

Dessa forma, é, pois, a partir desse complexo de variantes socioculturais, linguísticas e políticas, que se constroem os discursos narrativos de *Luuanda*. Discursos estes, que terminam por projetarem e representarem a imagem desse universo africano; lugar em que as pessoas se encontram "vestidas com pele vermelha espalhada pelos ventos dos jipes das patrulhas zunindo no meio de ruas e becos, de cubatas arrumadas à toa" (VIEIRA, 2006, p. 11).

Essa é a representação da realidade de Luanda, e de forma específica a realidade dos mussseques – cidadãos dos bairros periféricos; local onde são descritos os acontecimentos, as experiências dos personagens e as relações que se constituem com a presença e opressão do colonizador, em relação aos sujeitos nacionais da colônia.

Assim, aqui na escrita deste artigo, os espaços são representados, como lugares de desigualdade, opressão, miséria e desilusões. Isto é, serão explorados e representados a partir de condicionantes políticos e sociais, resultantes dos discursos que se elaboram em torno da experiência nacional do espaço, de forma a envolver a figura do colonizado e do colonizador.

Partindo desta perspectiva, dizemos então, que este romance ficcionaliza problemas de ordem nacionais, pondo em jogo a relação do colonizado com o colonizador, a partir de uma pauta doméstica. Isso porque as cenas que constituem os discursos dos personagens nos remetem à realidade histórico-cultural e territorial do espaço angolano, uma vez que estas cenas dão se a partir de acontecimentos vivenciados e experimentados no cotidiano das espacialidades dos musseques. Espaço onde o barulho produzido pelos jipes do homem branco, insisti em "tapar os falares das pessoas, das mães gritando nos monadengues para sair embora da rua, "com a presença" dos carros cuspindo lama na cara das cubatas" (VIEIRA, 2006, p. 12).

Sob esse aspecto diz-se, então, que nesta representação o que cidadão de Luanda vivencia e experimentam diante do peso da colonização, é a contenção de pertencimento, de identidade, de memória e de direitos. Contenção essa, que se encontra retratada nos discursos dos personagens, através da representação dos mandos e desmandos de comerciantes estrangeiros.

A esse respeito, é o próprio Zeca Santos, personagem da primeira história, que depois de ir ao comércio do branco sô Souto, afirma:

> Vavó me disseste para eu ir lá e eu fui [...] sô Souto... me arreou-me não sei porquê então, vavó! Não fiz nada! Quando eu fugi ficou a me gritar, era um gatuno como o Matias [...] eu era filho de terrorista, ia-me pôr uma queixa, não tinha mais comida para bandidos, não tinha mais fiado. (VIEIRA, 2006, p. 16)

Logo, essa contenção que tem início no lugar, na identidade e no sentimento de pertencimento do sujeito nacional, e que se se estende, também, à realidade político-econômica e social de Angola; encontra-se representada no discurso do romance, através da falta de oportunidades de emprego, moradia, educação, justiça, segurança, e de perspectiva de vida e de esperança.

E, se isto se dá no discurso deste romance de Luandino é porque, a "constituição de um objeto narrativo, por mais anormal e insólito que seja sempre é um ato social por excelência, e como tal carrega atrás ou dentro de si a autoridade da história e da sociedade" (SAID, 1995, p. 117). É assim, então, que destacamos ao longo de toda a escrita deste artigo, que os discursos produzidos no enredo das três narrativas que compõem *Luuanda*, são produtos resultantes do elemento da colonização realizada no espaço nacional de Angola.

É, então, nesse sentido que justificamos que estes três contos elegem a representação do espaço dentro de uma realidade de marginalização, e contenção - social, moral, linguística e identitária. Pois, são contos em que a justaposição corpo e lugar dão- se dentro de uma estranheza identitária; de forma a provocar um sentimento de deslocamento espaço-social de pertencimento no sujeito do lugar. Sujeito este, que se encontra como um estrangeiro nacional, dentro do seu próprio lugar de origem.

Posto isto, dizemos então, que há na relação sujeito e espaço um deslocamento, uma subtração de direitos, de memórias e de pertencimento; de forma a desenraizar o indivíduo e a fragilizar a sua nacionalidade. Indivíduo esse, que ao procurar emprego na sua própria terra, é tratado pelo colonizador, como "ladrões e mangonheiros!... E agora, por cima, terroristas!... Põe-te lá fora, filho dum cão! Rua filho da mãe, não quero cá catetes" (VIEIRA, 2006, p. 29).

Assim, é que se observa que ao longo das narrativas, torna-se comum no discurso dos personagens, falas que agregam questões de dominação e divisões territoriais; de forma a destacar pautas de falência moral, social e econômica. São, pois, essas pautas que representam a condição político-social em que vive o povo no espaço territorial de Luanda.

Contudo, embora tenhamos até aqui nos voltado mais para a realidade espacial da condição do sujeito nacional de Luanda, é necessário abrimos aqui um espaço para lembrar ao leitor, que mesmo sendo a oralidade inerente à produção literária de Luandino. Nestes três contos a oralidade deverá ser valorizada, pois a dimensão linguística que aparece na escrita dos contos representa elementos, que quando postos na escrita das narrativas, respondem pelas reminiscências da história, memória, identidade e espaço.

Elementos esses, que "adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez, que os indivíduos possam exprimir-se" (CANDIDO, 2000, p. 35). E, é nesse sentido que esse conjunto de contos possibilita ao leitor hipóteses de várias ordens: espacial, identidade, memória e linguística; sendo que cada uma dessas hipóteses encena em si questões de pertencimento, nacionalidade, estranheza, desenraizamento, saudade e tristeza.

A exemplo disso ressalta-se a fala de Vavó Xíxi no primeiro conto:

> Dona Cecília de Bastos Ferreira, sentada na cadeira de bordão, na porta da casa, vê passar o vento fresco das cinco horas [...] é fim da tarde, as pessoas passam para suas casas e o respeito pelos Bastos Ferreira sai nos cumprimentos, nos sorrisos, no curvar das costas, nas palavras [...] gozando o fresco, dona Cecília?... Os meus respeitos! (VIEIRA, 2006, p. 20)

Nas recordações da Vavó Xixi, há uma tentativa de reconstrução da imagem do respeito que tinha a sua família e seu nome no antigo musseque. No fluir dessa recordação, a imagem-lembrança do lugar – Luanda, antes da colonização - é trazida para área da presença como forma de comparar a realidade da própria personagem, e, também da reconstrução da imagem do povo de Angola, antes da colonização.

Essas imagens-lembranças realizadas por essa personagem, "é a lembrança dos tempos do antigamente não foge: nada que faltava lá em casa, comida era montes, roupa era montes, dinheiro nem se fala" (VIEIRA, 2006, p. 21). Logo, a recuperação do passado no discurso dos personagens vem sempre tingida e acentuada de tristeza, de dor e de saudade.

Pois, o que está em jogo nessas lembranças é a noção de perda de pertencimento, de

desenraizamento do corpo com o seu espaço (TUAN, 2012). Corpo este, que não encontra mais força para lutar, e que "continua ali a morder-lhe, mesmo agora não sendo mais D. Cecília Bastos Ferreira [...] Deixa esses farrapos das coisas antigas brincarem na cabeça" (VIEIRA, 2006, p. 22).

Logo, é sob essa ótica que dizemos: todos os processos enunciativos que se apresentam nos textos de *Luuanda*, põe no discurso enunciativo dos personagens uma necessidade de auto-afirmação identitária. É, pois, dessa forma que o jogo do discurso narrativo é posto nas três tramas, isto é, como uma necessidade de auto-afirmar a nacionalidade dos personagens, de ligar o corpo ao lugar. Dito de outro modo, a oralidade presente neste romance, representa a tentativa de afirmação nacional, de enraizamento e de territorialidade dos cidadãos angolanos.

Nesse sentido, dizemos então que a língua termina por produzir na fala dos personagens uma imagem da necessidade de – mesmo diante da condição marginal que é posta ao cidadão angolano, dentro do seu espaço nacional – imprimir nesse sujeito a memória, a identidade, o espaço e a história da antiga Luanda. Em outros termos, essa língua, tal com a memória da antiga Angola, responde pela tentativa de identificação e pertencimento ao local. Pois o "meu lugar é ali onde o meu corpo se encontra e se identifica" (TUAN, 1983).

É, então, nesse sentido que os relatos dos personagens das tramas são realizados dentro de uma composição metalinguística, em que a fala aparece como uma tentativa de luta para manter e assegurar a identidade nacional do sujeito com o lugar. Porém, apesar da importância que assume esse elemento linguístico nos três contos, o espaço apresenta-se como tema relevante, uma vez que é a partir dele que se constrói a figura da realidade sociocultural dos musseques.

A realidade imprimida nos bairros periféricos pela opressão sociocultural e política do colonizador europeu, aparece nos contos com recorrência significativa. Já quanto à oralidade, esta, se destaca e se impõe no significado das narrativas, porque é através do que é impresso na fala dos personagens, que se realiza a equivalência linguística à identidade nacional. Equivalência esta, que ajuda a descrever para o leitor as fronteiras das desigualdades nesse espaço de contenção e marginalização, impostas pela figura do colonizador.

As questões domésticas, ou seja, os acontecimentos do dia a dia vivenciados pelo musseques acentua a situação de desenraizamento e desterritorialização do povo de Angola. Uma vez que há, então, nessa discussão do espaço nacional, uma implicação de uma parte por um todo; tendo em vista, que eles - os musseques – agregam em suas vozes as vozes dos demais territórios africanos, que como Luanda, compartilha dos mesmos dramas.

Logo, os personagens que compõem a trama deste romance representam uma expansão espacial que não é só sua, mas sim de toda a história da colonização que envolve as terras africanas. Pois como lembra a terceira estória:

> [...] estes casos passaram no musseque Sambizanga, nesta terra de Luanda [...] onde o sol fimba no mar, uma pequena e gorda nuvem negra aparece para correr no céu azul e, na corrida, começa a ficar grande, a estender braços para todos os lados [...] no fim ninguém sabe como nasceram, onde começaram, onde acaba essas malucas filhas das nuvens correndo sobre a cidade, largando água pesada e quente que traziam, rindo compridos e tortos relâmpagos, falando a voz grossa de seus trovões, assim nessa tarde calma, começou a confusão. (VIEIRA, 2016, p. 107).

Veja que o pronome demonstrativo "este" foi usado para dá credibilidade ao testemunho de vivência do local de fala (RICOEUR, 2007), ademais há nesse testemunho uma sequência de descrição temporal, que se metaforiza para falar de dois momentos espaciais; o antes e o depois da colonização. Atentos, veremos que antes da colonização havia um céu azul, e depois uma pequena e gorda nuvem negra, essa nuvem cara leitor representa a contenção e marginalização de direitos, de cidadania, de dignidade e de liberdade. Contenção e marginalização

essas, que como as nuvens gordas tornaram-se largas e caíram sobre os cidadãos de Luanda como uma água pesada e quente.

Assim, é nesse sentido que nos expressamos para falar da relação do sujeito e lugar, e de como este constrói seus discursos diante de seus problemas territoriais. Pois, se "homem, identidade e memória se dão dentro do mesmo contexto vocal" (TUAN, 2012), o exercício linguístico dos personagens na trama, não podem ser desprezados, pois os mesmos são indícios que servem para representar no discurso literário a relação estabelecida entre o homem e os elementos da colônia.

Ora, se o meu lugar é ali onde está o meu corpo (CASSEY *apud* RICOEUR, 2007), e se o corpo é a morada da identidade e da memória. Essa identidade e essa memória não têm como ser indiferente ao lugar onde habita e mora o corpo.

Todavia, quando não acontece a equivalência entre corpo e espaço, o sujeito é arrancado da harmonia dessa relação, e tornar-se um estrangeiro em seu próprio local. Daí defendermos que em *Luuanda* os espaços representam a expansão do sujeito para fora de si, em outros termos, eles representam um desalojamento de nacionalidade, posto pela situação de mando e desmando do homem branco da colônia.

Posto isto, dizemos que há nos contos problemas de identificação dos cidadãos de musseques com o local nacional, isto é, há implicações de pertencimento, estranheza e separação com o seu lugar. Essa implicação é posta nas narrativas pelo mando do Outro – o sujeito que acentua a desterritorialidade, as divergências, o aprofundamento das discriminações e das intolerâncias, que são postas aos personagens que compõem as tramas.

Logo, é nesse sentido, os musseques representam um entre espaço cultural atravessado pela realidade político social do lugar. Lugar este, em que o espaço territorial se fecha ao sujeito nacional, o tornando um marginal em seu próprio espaço de origem. Pois, eles os musseques são postos como estrangeiros, eles são os intrusos, ou seja, o sujeito interno que se legitima como o "de fora".

Esta condição nacional e marginal, onde são contidas memórias, direito e pertencimento, situa os personagens das três narrativas como pessoas deslocadas e sem lugares, caracterizando dessa forma, o que (KRISTEVA, 1994), chama de "estranheza identitária".

Assim, diante dessa estranheza identitária que é posta aos personagens da trama, a oralidade apresenta-se como uma forma de assegurar a unidade nacional, ela se apresenta no discurso literário, como um sentimento de pertença, memória e história do povo. Povo esse, que em meio ao caos em que foram postos, com a presença opressiva do colonizador europeu, agarra-se à língua para assegurar a sua história nacional.

É nesse sentido, que as reflexões em torno do espaço, pertencimento e nacionalidade, aparecem no texto carregado de valores éticos e culturais. Ademais, se esses elementos se apresentam na escrita do texto, é porque os mesmos foram postos na escrita, talvez, como uma tentativa de manter uma unidade.

Unidade esta, que não se dá somente através do apelo dos personagens, mas, também, como apelo do próprio escritor; uma vez que, "a criação artística encontra-se ligada à consciência do seu criador" (CANDIDO, 2000). Sob essa ótica, lembramos ao leitor - não são apenas os valores culturais dos personagens que se manifestam na escrita do texto literário, mas também a consciência do escritor Luandino Vieira.

Consciência esta, que se encontram muito marcada por uma retórica de sentimento de nostalgia na voz dos musseques, que passam a expressar através da sua saudade, as imagens-lembranças de outra Angola; que não se encontrava marcada pela opressão, fome e miséria - elementos que resultam da opressão da colonização.

Assim, é que ao longo dos discursos literários posto na escrita das três tramas, torna-se possível perceber nas vozes dos personagens, a saudade, a tristeza e o desejo de retorno a uma Luanda, que se apresentava dentro de outro contexto politico-cultural, onde o outro não

se constitui como um símbolo de opressão e de domínio.

Sob esse aspecto, lembramos ainda que, as reflexões em torno da presença imposta pelo Outro é recorrente na escrita deste romance; diríamos que de forma especifica, essa presença se encontra bastante na representação que é dada aos comerciantes dos musseques, aos soldados e às autoridades; principalmente na *estória do ladrão e do papagaio* que compõe o segundo conto.

A esse respeito vejamos:

> [...] Dosreis, caçado, disfarçou arranjando os trapos do casaco todo roto e desarrumado da revista. Você é bandido, não é?... Bandido não sou, não senhor! Cala-te a boca mas é! Você é bandido... Vamos! Mas Dosreis não admitiu, não gostava ninguém que lhe empurrava. Tinha as pernas dele para andar [...] o auxiliar pôs-lhe uma chapada na cara.
> (VIEIRA, 2016, p. 46)

Nesse conto, as reflexões dos personagens são tomadas para mostrar ao leitor os acontecimentos socioculturais escondidos por trás dos elementos da figura do outro. Os depoimentos dos personagens, neste segundo conto, encontram-se muito caracterizados pela retórica da diferença, onde os personagens realizam um jogo dialético de reflexão e consciência, expondo ao leitor as reais condições dos espaços. Espaços estes, que são marcados violentamente por mazelas sociais de toda ordem: mulheres exploradas sexualmente por homens brancos, jovens sem empregos, fome – de comida, justiça e educação, desemprego e de uma impossibilidade de sonhar.

Ora, se estas mazelas sociais encontram-se postas nesta narrativa, é porque a escrita literária, ainda que representativa, assimila em si uma autoridade. Autoridade esta, que "não está intimamente ligada ao funcionamento do poder e gestão social, mas que aparece como normativa e soberana, [...] granjeando sua validação no curso da narrativa do romance" (SAID, 1995, p. 117).

Assim, foi nesse sentido que orientamos a pesquisa deste artigo, ou seja, a partir da validação do que é posto na escrita do romance; "espaço literário" (BLANCHOT, 2011) onde se encontra representado discursos de contenção e de marginalização ao sujeito da casa. Casa esta, onde o sujeito da pátria aparece constrangido, deslocado e humilhado; marcados por uma retórica de memória, identidade, oralidade, e, principalmente pela retórica da localidade.

Localidade esta, geográfica e literária, que abre ao leitor possibilidades para pensar o que pode ser agregado à escrita literária, e como os discursos narrativos, projetam, através dos seus personagens, representações de resistência. Resistência que aqui na feitura do texto nomeia-se de não esquecimento e não opressão, e enfim, uma "resistência para não deixar apagar os rastros da memória" (RICOEUR, 2007) da dor, barbárie, tristeza, mortes, opressão e da violência; que se inscreveram e se inscrevem: nos espaços, na língua, na memória e no corpo; sempre e unicamente pelo absolutismo do Outro sobre o seu semelhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHOT, Maurice. A literatura e a experiência original. In: O espaço literário. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco. 2011.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2000.

JULIA, Kristeva. Estrangeiros para nós mesmos. Trad. Carlota Carvalho Gomes. Rocco. Rio de Janeiro: 1994.

PAUL, Ricoeur, A memória, história e esquecimento. Campinas. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TUAN, Yi - Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VIEIRA, José Luandino. Luuanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LETRAMENTO LITERÁRIO E CULTURAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO DAS CRÔNICAS *BANHO DE CHEIRO* E *TANTA GENTE*, DE ENEIDA DE MORAES

OLIVEIRA, Daniele de Abreu[1]
PENALVA, Gilson[2]

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo discutir letramento literário e cultural a partir das narrativas de expressão amazônica, *Banho de cheiro* e *Tanta gente,* de Eneida de Moraes. A proposta está dentro do que se tem discutido na contemporaneidade sobre a necessidade de se ter para cada comunidade um letramento diferente, não limitado apenas às obras de autores canônicos, mas que inclua também obras de autores locais, para que assim se considere, as diferenças culturais que cada localidade apresenta, desconstruindo o discurso colonial de literatura universal, segundo o qual uma obra pode retratar a realidade de diferentes sociedades. Pensar um letramento literário dentro dessa perspectiva cultural, partindo das crônicas de uma escritora paraense para só depois trabalhar outras literaturas, possibilita refletir sobre as especificidades da cultura e modos de ser e viver das pessoas que vivem no local, aproximando leitor e obra. Não queremos, contudo, propor a negação do cânone e com isso assumir o discurso da unilateralidade do saber, a proposta é extrair tanto da literatura local quanto da "universal" o que, para a formação dos alunos/leitores, seja imprescindível. O referencial teórico da pesquisa sustenta-se em pressupostos dos Estudos Culturais e pós-coloniais, assim como teorias formuladas na América Latina, que têm questionado modelos e formas de pensamento estabilizador. Dentre os modelos questionados inclui-se os processos de letramento que, negligenciando diferenças culturais importantes, têm imposto formas de letrar a partir de paradigmas, obras, autores únicos e universalizante.

Palavras-chave: Letramento literário e cultural; Estudos culturais e pós-coloniais; Amazônia; Eneida de Moraes.

INTRODUÇÃO

Pensando a problemática da leitura no ensino brasileiro, uma discussão recorrente na atualidade, e os debates sobre letramento e cultura, estamos refletindo sobre a importância do letramento cultural e outras questões que têm colocado em xeque pressupostos da razão ocidental, tendo em vista que os processos de letramento geralmente negligenciam diferenças culturais importantes e se efetivam a partir da imposição de paradigmas, obras e autores únicos e universalizantes. Aqui estamos propondo discutir letramento de forma diferente de alguns modelos já existentes, um letramento pensado a partir das particularidades dos leitores que se deseja formar, valorizando a literatura e a cultura de uma região de fronteira, a Amazônia, numa perspectiva que enfatiza diálogos e interações culturais, o local e o universal, a periferia e o centro, o urbano e o rural, alterando fronteiras fixas e lugares determinados. O letramento literário e cultural na/da Amazônia compreende essa região como *locus* de enunciação, lugar

1 Aluna do programa de Mestrado Profissional em Letras/ PPGL da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

2 Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

de disputas políticas e conflitos culturais.

A proposta é pensar um letramento literário que valorize a literatura produzida na Amazônia brasileira, bem como a cultura e o jeito de ser e fazer do amazônida, visando a formatação do ensino de literatura no ensino fundamental. Um letramento que seja literário e também cultural, com base na teoria dos Estudos Culturais e Pós-coloniais; considerando questões de identidade e diferença cultural a partir dos estudos de Homi Bhabha, Silviano Santiago, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ana Pizarro e outros pensadores que têm problematizado a razão ocidental como paradigma único e totalizador.

Para esse estudo foram selecionadas as crônicas *Banho de cheiro* e *Tanta gente*, da escritora paraense Eneida de Moraes, pois as referências à cultura e ao modo de vida dos habitantes da região são nítidas e recorrentes nessas narrativas, sem cair numa posição meramente regional. Dona de uma prosa que combina lirismo e resistência - uma resistência velada, segundo os críticos de sua época - suas crônicas permitem compreender a Amazônia como uma área cultural, o que pode contribuir para sensibilização ou disseminação do gosto pela leitura, facilitando a compreensão e despertando maior interesse dos leitores, pois acredita-se que a leitura desses textos podem criar um clima de intimidade entre o leitor e a narrativa, fazendo com que este se encontre nas linhas do texto lido e (re)visite alguns ambientes que lhes são familiares. Essa proposta pode, numa perspectiva mais geral, ser estendida para outras obras, outros autores, outras literaturas.

A finalidade é promover um letramento literário que seja também cultural, que valorize a literatura que, encharcada da realidade do leitor, retrate seus espaços, suas relações com o outro e com o meio. Não queremos, contudo, propor a negação do cânone, assumindo, com isso, o discurso que queremos desconstruir, o discurso da unilateralidade do saber e da universalidade da literatura; a proposta é extrair tanto da literatura local quanto da "universal" o que, para a formação dos alunos/leitores, seja imprescindível, criando um local de diálogo constante com o universal, o que se tem chamado de *glocal*[3], um *entre-lugar*[4], se quisermos usar um conceito do crítico brasileiro Silviano Santiago (2000), que coincide com o conceito de *terceiro espaço*[5], de Homim K. Bhabha (2014). Estamos pensando na Amazônia como um local atravessado pelo universal, com imbricações, com diálogos incessantes e relações culturais tensas.

Este artigo é constituído por quatro seções, sendo a primeira composta pela introdução e apresentação do trabalho. Nas demais serão desdobradas as discussões aqui apresentadas. Temos na segunda seção uma breve reflexão sobre a problemática do letramento na/da Amazônia; uma rápida discussão sobre identidade e diferença e os discursos veiculados sobre a Amazônia, a partir dos Estudos Culturais e pós-coloniais, na terceira; e, na última seção, um estudo crítico das crônicas de Eneida de Moraes.

Letramento literário e cultural na/da Amazônia

A literatura corre perigo. Isso porque, segundo Todorov (2014), o ensino de literatura na escola preconiza aspectos historiográficos em detrimento da leitura e reflexão do texto literário. Quase sempre vinculada às aulas de língua portuguesa, a literatura só é "trabalhada" no ensino médio. Sem muito contato com o texto literário, durante o ensino fundamental,

3 Termo que define a coexistência pacífica entre o global e o local, criado no início dos anos 90, pelo sociólogo americano Roland Robertson.

4 Consiste, segundo Santiago (2000), na assimilação do modelo original para a criação de algo novo e diferente do primeiro.

5 Segundo o autor, "o Terceiro Espaço constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo" (2013, p. 74).

o aluno se depara com uma série de categorizações e caracterizações, no ensino médio, e o texto literário é novamente deixado de lado. Para Todorov (2014, p. 41), "o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos", é a literatura, portanto, que deve ser trabalhada na escola e esse trabalho não deve ficar restrito apenas ao ensino médio, ele precisa acontecer também nas séries iniciais, pois segundo Compagnon:

> [...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. (COMPAGNON, 2012, p. 25)

Podemos perceber também em Compagnon a preocupação de Todorov sobre os rumos da literatura na escola e na sociedade contemporânea. Por isso, ainda segundo Compagnon (2012, p. 56), "é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo." Embora a preocupação manifesta por Todorov e Compagnon direcione-se à literatura num âmbito mais geral, esta preocupação deve ser ainda maior no que se refere a textos de autores que não alcançaram o cânone e nem chegaram à escola, é o caso de alguns autores de expressão amazônica.

O que tem acontecido nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental e médio é a morte da literatura, eis o perigo de que fala Todorov (2014). Mata-se a literatura quando em lugar de estudar o texto, estuda-se a gramática presente no mesmo; quando a literatura é usada como suporte para outras finalidades que se distanciam da reflexão sobre o texto. Os professores esquecem que cabe a eles "criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos" (COSSON, 2014, p. 29). O resultado disso é a perda do encantamento, da criatividade, do olhar mais crítico em relação ao mundo.

A proposta de letramento literário a ser desenvolvida se contrapõe ao trabalho com o texto literário enquanto ferramenta para o ensino de qualquer outra coisa que não seja os ensinamentos propostos nos textos, pois, de acordo com Cosson (2014, p. 47), "o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário... As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras." Não é portanto a presença do texto literário na escola, mas o uso que professores e alunos fazem dele que o efetivarão como literário para que se alcance de fato o fim único da literatura: "tornar os leitores capazes de melhor gozar a vida, ou de melhor suportá-la" (JOHNSON, 1991 *apud* COMPAGNON, 2012, p.60-61).

Convém lembrarmos que, "Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão, é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol..." Os primeiros versos do poema do estudante asiático Chong, citado por Soares (2014, p. 41), traduzem sua experiência de letramento. Segundo Soares (2014, p. 42), letramento "é lazer, é prazer, é ler em diferentes lugares sob diferentes condições." E é com base nessa concepção de letramento que estamos pensando uma proposta de letramento literário e cultural.

É importante, contudo, entender o que é o letramento; compreender o processo para só então poder pensar os meios de promovê-lo. Letramento é uma palavra ainda recente na língua que surgiu da necessidade de estabelecer a distinção entre alfabetizado e letrado. O termo letramento traduz a palavra inglesa literacy e está relacionado ao ato de ler e escrever,

associando-se, principalmente, a práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

O letramento literário, diferente da concepção mais genérica do termo letramento, não é apenas ensinar a ler (receitas, manuais). O "objeto de leitura" aqui é o texto literário, lido no sentido de ser compreendido em toda a sua complexidade imagética e de sentido. A questão reside, porém, na escolha dos textos literários. Em que literatura letrar esses leitores? Ao falar sobre aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, Oliveira (2010, p. 328) chama a atenção para o caráter "generalizante, prescritivo e hegemônico" dos mesmos, pensado para atender todas as regiões do país, sem contudo dar conta de toda a diversidade que cada uma delas apresenta. De acordo com a autora (2010) o letramento deve ser reconhecido, entre outras coisas, como um fenômeno *singular*, segundo ela, "porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos" (OLIVEIRA, 2010, p. 328). Pensado dessa forma, o letramento tem um alcance limitado, não conseguindo abranger todo o conhecimento contido nas particularidades inerentes a cada espaço, podendo ampliar a visão do leitor para o mundo, porém cegá-lo para a realidade que está ao seu redor. Segundo Oliveira (2010, p. 333), "mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas."

O letramento literário na Amazônia deve ser pensado a partir das diferenças, que são tão vastas quanto o território ocupado pela floresta. Nessa terra de fronteiras (espaciais), como coloca Becker (1990), vive-se também nas "fronteiras do 'presente'" (BHABHA, 2014, p. 19). Fronteiras que para Heidegger (*apud* BHABHA, 2014, p. 19) não indicam término, mas o ponto inicial, marco da presença; são, para o homem da Amazônia, espaços de segmentação, pois as fronteiras separam e – dependendo do lado da fronteira – excluem e marginalizam. As "fronteiras do presente" separam a Amazônia brasileira do Brasil; separam os autores dessa região dos escritores do sul/sudeste do país e do mundo e, por fim, separam o homem da Amazônia dos homens das outras regiões, como mostram os discursos que se foram tecendo sobre a Amazônia.

Amazônia e o discurso do colonialismo: o local atravessado pelo universal

A Amazônia suscita encantos e desencantos nos que conhecem o seu espaço real ou a visualiza imaginariamente. Segundo Pizarro (2012, p. 29), "como qualquer explorador, chegamos com imagens preconcebidas e com mitos produzidos sobre ela, como o do território verde com populações indígenas, do 'paraíso', do 'pulmão do mundo', entre tantos outros."

Pensar os discursos que fluem como as águas de seus rios, é, antes de tudo, compreender as diferenças que esse solo de florestas densas, metrópoles, rodovias e ferrovias que percorrem o país, encerra no meio de tanta diversidade. A Amazônia que faz o olhar do explorador brilhar diante desse pedaço de chão tão rico, é vista com proporcional desprezo por aqueles que por aqui passaram sem passar. Incompreendida Amazônia, incompreendida gente, pois o olhar de quem produz os discursos é, quase sempre, o de quem olhou, mas não viu o que suas matas escondem; as riquezas que estão além da fauna e da flora à espera de serem exploradas ou se guardando para não ser.

No dizer de Pizarro (2012, p. 33), "a Amazônia é, assim, uma construção discursiva. Somente através dessa construção é possível chegar à sua imagem." E sobre os discursos que se foram tecendo a respeito da Amazônia, a autora diz ainda que:

> A imagem que se foi construindo da região passou a ser registrada nos documentos, nos relatórios que produziam os europeus, conforme iam adentrando nela. Neste lapso,

> não conhecemos o discurso dos nativos, pois possivelmente apenas a arqueologia poderá nos legar alguma informação sobre estes grupos. (PIZARRO, 2012, p. 34)

Assim "a Amazônia, a imagem que manejamos dela, tem a ver com a construção desse discurso e com a forma como eles expressam a relação do homem com a natureza, com o meio ambiente." (PIZARRO, 2012, p. 35). Essa relação se mostra bastante nítida em Euclides da Cunha. Na obra **À margem da história** o autor retrata o espaço Amazônico como uma "natureza soberana e brutal" (CUNHA, 1999, p. 10) que é degradado pelo homem amazônico:

> A impressão dominante que tive, e talvez correspondente a uma verdade positiva, é esta: o homem, ali, é ainda um intruso impertinente. Chegou sem ser esperado nem querido – quando a natureza ainda estava arrumando o seu mais vasto e luxuoso salão. E encontrou uma opulenta desordem [...] (CUNHA, 1999, p. 2)

Esse discurso ainda ecoa. Amazônia, terra de "opulenta desordem" segundo Euclides da Cunha. Terra "desconexa", onde:

> [...] a natureza é portentosa, mas incompleta. É uma construção estupenda a que falta toda a decoração interior. [...] Tem tudo e falta-lhe tudo, porque lhe falta esse encadeamento de fenômenos desdobrados num ritmo vigoroso, de onde ressaltam, nítidas, as verdades da arte e da ciência – e que é como que a grande lógica inconsciente das coisas. (CUNHA, 1999, p. 3)

A visão da Amazônia e seus habitantes, presente no discurso de Euclides da Cunha e internalizada por muitos que ocupam esse espaço, é a de que "tal é o rio; tal a sua história: revolta, desordenada, incompleta. A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante." (CUNHA, 1999, p. 9). Isso mostra que o olhar do brasileiro para o Brasil não difere muito do olhar do europeu, como mostra a crítica de Peregrino Júnior ao falar sobre o ciclo nortista, no tópico sobre o regionalismo na ficção, na obra *A literatura no Brasil*, organizada por Afrânio Coutinho:

> O caráter do habitante da planície é a saturação das suas próprias inquietações. Comprimido entre duas terríveis melancolias: a do rio e a da floresta, ele se volve para si mesmo – e contraindo-se na angústia da introversão, foge à realidade cósmica pela imaginação, que gera os mitos e as lendas, os fantasmas e os talismãs, os espantos, os duendes, as superstições, todo o encantamento do fabulário caboclo do Inferno Verde. (PEREGRINO JÚNIOR, 2004, p. 241)

O eco que ainda se faz ouvir e reverbera em muitos lugares, inclusive na região norte do Brasil, retrata a Amazônia como espaço da desordem. Assim o discurso que ainda circula e se perpetua é o de que:

> Naqueles lugares, o brasileiro salta: é estrangeiro: e está pisando terras brasileiras. Antolha-se-lhe um contra-senso pasmoso: à ficção de direito estabelecendo por vezes a extraterritorialidade, que é a pátria sem terra, contrapõe-se uma outra, rudemente física: a terra sem a pátria. É o efeito maravilhoso de uma espécie de imigração telúrica. A terra abandona o homem. Vai em busca de outras latitudes. E o Amazonas, nesse construir o seu verdadeiro delta em zonas tão remotas do outro hemisfério, traduz, de fato a viagem incógnita de um território em marcha, mudando-se pelos tempos adiante, sem parar um segundo, e tornando cada vez menores, num desgastamento ininterrupto, as largas superfícies que atravessa. (CUNHA, 1999, p. 7)

Euclides da Cunha personifica o rio deixando em segundo plano o espaço e seus habitantes. Quem se move e se traduz é o rio e não as pessoas. As identidades se perdem

nesse fluxo.

Cria-se assim uma imagem desfavorável do espaço e seus habitantes, refletida no discurso dos que imaginam a região como a parte não civilizada do país, espaço do caos, onde o homem e suas relações ainda se acham num nível de embrutecimento. A produção literária do sujeito que habita esse caos também é vista como inferior, pois é produzida por um homem não civilizado e retrata essa realidade desordenada. Isso faz com que grande parte da literatura aqui produzida não encontre espaço nas outras regiões do país e as vozes de seus autores não encontrem eco, sendo, muitas vezes, silenciadas.

Segundo Bhabha (1992, p. 184), "o objetivo do discurso colonial se concentra em construir o colonizado como população de tipo degenerado, tendo como base uma origem racial para justificar a conquista e estabelecer sistemas administrativos e culturais." Os discursos sobre a Amazônia estão, assim encharcados desse discurso colonial normalizador, centralizador, que nega o que é diverso. A literatura de expressão amazônica chama a atenção pela diferença, mas não tem espaço, os livros didáticos e os exames que cobram questões de literatura não trabalham as literaturas locais. A proposta de trabalhar letramento literário e cultural na Amazônia brasileira é uma tentativa de dar voz a autores locais e visibilidade a suas produções.

O discurso de que a literatura tem um caráter universal contribui para o silenciamento dessas vozes, fazendo com que algumas obras tidas como universais se sobreponham às obras de autores locais; esse pensamento hierarquiza a literatura e reforça o discurso colonial de dominação do colonizador europeu, em que a literatura europeia acaba sufocando as produções locais, fazendo com que a literatura de expressão amazônica seja marginalizada. É necessário, entretanto, refletir se essa literatura dita universal, que é quase sempre produzida na Europa, ou segue o modelo europeu, dá conta das dessemelhanças que marcam os diferentes espaços, permitindo que, por meio dos textos, os leitores pensem suas relações, suas dinâmicas, sua realidade. Ao falar sobre a "Colonialidade do poder", Quijano diz que:

> Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminam também articulando numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

É necessário, portanto, para se atingir um local de interseção, entre culturas e saberes, que é o "*terceiro espaço*" ou o *"entre-lugar",* a não negação da literatura local, mas o diálogo desta com as obras consideradas universais. Deve-se pensar a literatura de expressão amazônica como uma literatura híbrida e não como imitação que, segundo Santiago (2000, p. 13), "macaqueia os brancos", sobretudo, porque "a América transforma-se em *cópia,* simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas em sua *origem*, apagada pelos conquistadores" (SANTIAGO, 2000, p. 14). Assim a literatura local apresenta elementos que dialogam com outras culturas sem perder suas particularidades, pois na dinâmica das trocas muito se absorve do contato com o outro, não sendo, porém, o outro, pois, "instala-se na transgressão ao modelo" (SANTIAGO, 2000, p. 25).

Este estudo identifica-se, assim, com o pensamento pós-colonial ou descolonial o qual, de acordo com Mignolo (2008, p. 304), "significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade" conforme veremos a seguir no estudo das crônicas de Eneida de Moraes.

Discutindo identidade cultural nas crônicas *Tanta gente* e *Banho de cheiro*, de Eneida de Moraes

Devemos ter em mente, ao nos reportarmos à Amazônia e à literatura amazônica, as palavras de Amarílis Tupiassú, quando esta diz: "O certo é que atravessa a Amazônia um texto literário voltado para os seres e as coisas da região, talvez inspirado pelo impressivo desse mundo, pela grandiosidade da natureza, assim como pelo sentimento de pequenez do ser humano ao impacto da exuberância circundante." (TUPIASSÚ, 2005, p. 306). Silenciar as vozes contidas nesses textos quando não lidos é perder toda a riqueza literária neles contida.

É o caso de *Aruanda*, de Eneida de Moraes, obra da qual foram selecionadas as crônicas *Tanta gente* e *Banho de cheiro*. Mesmo não estando presentes nos manuais utilizados nas escolas, essas narrativas estão impregnadas de elementos característicos da cultura local, o que torna sua leitura imprescindível para os nossos alunos, como podemos perceber na breve apresentação das obras, que se segue.

Em *Tanta gente,* Eneida de Moraes nos apresenta personagens cuja existência é marcada por alguma desgraça particular, para usar as palavras da autora, "eram vidas tristes". Desprovidas de sua racionalidade essas personagens povoavam a Belém de sua infância, suas ruas, suas memórias, "figuras físicas diversas, homens e mulheres, gordos e magros, todos vivendo além da fronteira da razão" (MORAES, 1957, p. 14). A primeira delas, uma negra alta e magra com tuíras nas pernas finas, julgava que o Diabo a perseguia colado a sua saia. A essa primeira seguiu-se, a Burra cega, mulher cega de um olho; a Tainha, que falava sozinha e atirava pedras em quem com ela mexesse; a Madame Urubu, mulher vestida de branco com duas trouxas nas mãos que dizia estar de mudança; a Laurista, mulher baixa e roliça que era alcoólatra e tinha como ídolo político Lauro Sodré; o peixeiro, que amanhecia um homem "normal", mas após meio dia, ébrio e com a cesta vazia continuava a oferecer os peixes; e Arantes, mulher que temia o vento por medo de engravidar.

As personagens passeiam pelas páginas da crônica traçando um quadro da vida diária das pessoas, podemos pela leitura de suas linhas perceber comportamentos de figuras como vendedores, donas de casa e mesmo das crianças daqueles tempos, cuja infância em muito se diferencia das crianças dos dias atuais. "Sabíamos que estávamos procedendo mal; já nos fora dito que com a desgraça das criaturas não se brinca, mas não sentíamos a necessidade da proibição. Todo mundo mexia com aquela gente."

Além de retratar a sociedade, seus espaços, sua gente, seus costumes, a loucura, temática central da crônica, pode ser lida como uma metáfora, a Amazônia sem razão se contrapondo à racionalidade europeia. Ao falar das pessoas da Amazônia, dos vários tipos humanos, das diferenças físicas, de gênero, de comportamento de suas personagens, Eneida desconstrói a ideia homogeneizadora de Amazônia que historicamente atribuiu valores negativos para a região e está presente em diversos textos elaborados pelos colonizadores, viajantes, cronistas, entre tantos outros que escreveram sobre a floresta e seus habitantes. O olhar que a autora dispensa aos loucos mostra que o não padrão também deve ser considerado, precisa ter visibilidade, ela humaniza a Amazônia, fala de suas gentes, de suas culturas, de seus costumes, ela dá visibilidade ao povo daqui.

Em *Banho de cheiro* a autora fala da festa de São João e do tradicional banho que acontece na passagem do dia 23 para o dia 24 de junho, data em que é comemorado o dia de São João: "[...] em minha terra, na longínqua e amada cidade de Santa Maria de Belém do Grão Pará, há uma prática extremamente bela e perfumada, que se chama banho de cheiro ou banho da felicidade" (MORAES, 1957, p. 43).

A comemoração é herança dos colonizadores, a festa é de origem portuguesa, pois, segundo Tocantins (2008), a devoção ao santo se difundiu na Europa ocidental, e chegou ao Brasil com os portugueses, que a deixaram como legado aos habitantes de Belém. Assim

como o tradicional banho que, conforme consta no artigo de Tocantins (2008), é originário do banho de rio português que acontecia na comemoração do dia de São João, tornando-se também uma prática comum na Europa ocidental as pessoas, na véspera de São João, banharem-se no Reno murmurando seus pedidos ao santo. Essa prática foi hibridizada pelo paraense com elementos locais, pois, de acordo com Tocantins (2008), embora o índio não tenha influenciado no caráter mítico e cultural da festividade, o banho de rio que já era uma prática frequente entre os indígenas para, entre outras coisas, abrandar o calor, é traduzido em banho de cheiro, sobretudo, nas cidades em que não há rio para banhar-se, incorporando a essa prática os aromas da floresta.

> Tomai de uma lata de banha bem limpa. Dentro dela, com bastante água jogai fôlhas, raízes, madeiras cheirosas da Amazônia que, raladas, esmagadas – verdes pela juventude ou amareladas pela velhice – darão, depois de fervidas, um líquido esverdeado, com estranho perfume de mata virgem. (MORAES, 1957, p. 43-44)

A crônica *Banho de cheiro*, cujo nome faz referência ao tradicional banho de ervas que acompanha a celebração do dia de São João nos festejos juninos, apresenta ao leitor essa tradição que é parte da cultura paraense, a qual apresenta suas particularidades se comparada aos banhos que são feitos em outras regiões do país e, sobretudo, ao tradicional banho português. O texto permite o diálogo com a tradição europeia do festejo de São João e do banho e com as festas juninas de outras regiões do país:

> São João e eu somos velhos amigos; distanciados agora porque moradora de cidade grande, no meu bairro São João é uma guerra. Longa e interminável guerra que começa antes do dia nascer e entra pela noite sem modificações. Não há poesia no São João carioca [...] (MORAES, 1957, p. 49)

Nas linhas da narrativa a autora fala ainda da sua relação com os santos, descreve como transcorriam os festejos juninos em Belém naquela época e ressalta a importância do banho, a importância das crenças e costumes mesmo para os que, como ela, não creem nos poderes milagrosos das ervas e dos santos:

> [...] continuo como no passado, tomando o meu banho de cheiro, não mais a meia noite, mas sempre nas vésperas de São João. Se sou feliz? Plenamente. Nunca acreditei que o banho de cheiro desse felicidade, mas asseguro que a possuo construída como minhas mãos, minhas ações, minha cabeça. Minhas mãos e minha cabeça, é verdade, encharcadas de banho de cheiro. (MORAES, 1957, p. 50-51)

A autora, embora afirme não acreditar nos poderes do banho atribuindo a si, como consequência de suas ações e esforços, total responsabilidade por sua felicidade, não o nega por completo, sugerindo uma certa influência do banho sobre essas ações, uma vez que ele constitui parte dela, estando presente em suas mãos e cabeça.

Considerações Finais

Diante da riqueza de elementos locais apresentados nessas narrativas e tendo em vista que queremos trabalhar, além do letramento literário, a diversidade local, percebemos a importância de pensar um ensino de literatura voltado para a percepção dos elementos que marcam nossa identidade, pois uma vez que "a verdade se constrói no decorrer dos eventos, no transcorrer do cotidiano, no descentramento, na pluralidade, na diferença, na diversidade, na desterritorialidade" (BERTICELLI, 2010, p. 323) conseguiremos desvelar suas verdades por meio da reflexão sobre os mesmos.

A leitura das obras é imprescindível, como já foi dito anteriormente, para essa reflexão, por isso estamos começando por ela. As crônicas, por serem narrativas menores, podem ser lidas em sala de aula e a reflexão sobre as mesmas pode ser partilhada na turma.

Por meio dessas narrativas tão representativas da literatura produzida na Amazônia podemos perceber a veracidade das palavras de Berticelli (2010, p. 328) ao afirmar que: "Cidades amazônicas de pequeno porte [...] apresentam uma pluralidade cultural impressionante. [...] sobretudo no que diz respeito ao pluralismo de costumes, hábitos, práticas, valores, padrões, crenças, modos de vida." Devemos sempre pensar que cada localidade tem suas particularidades, as quais não estão contempladas nos modelos "universais" e precisam, portanto, ser consideradas em sua singularidade.

Referências Bibliográficas

BECKER, Bertha K. Amazônia. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BHABHA, Homi K. *A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo.* In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). **Pós-modernismo e política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

_____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Loureço de Lima Reis, Glácia Renate Gonçalves. 2. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Tradução de Laura Taddei Brandini. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e significado de identidade em política.* In.: **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade.** nº 34. P. 287-324, 2008.

MORAES, Eneida. **Aruanda.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros textuais e letramento.* In.: **RBLA.** Belo Horizonte, v. 10, n, 2, p. 325-345, 2010.

PEREGRINO JR., João. *O regionalismo na ficção*. In.: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil.** 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2004.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização.** Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In.: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

SANTIAGO, Silviano. *O entre-lugar do discurso latino-americano.* In. **Uma literatura no trópicos: ensaios sobre dependência cultural.** 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TOCANTINS, Leandro. *Noites de São João, banho de felicidade, cheiro de papel.* In.: **Jangada Brasil: sua revista online com a cara e a alma brasileiras.** n° 113, ano X, junho 2008. Disponível em: <http://jangadabrasil.com.br/revista/junho113/es1130665.asp> acesso em: 30 de maio de 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TUPIASSÚ, Amarílis. *Amazônia, das travessias lusitanas à literatura de até agora.* In.: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 19, n. 53, p. 299- 320, 2005.

A RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO ANGOLANO EM *O LIVRO DOS RIOS*, DE LUANDINO VIEIRA, *NOITES DE VIGÍLIA*, DE BOAVENTURA CARDOSO E *O REINO DAS CASUARINAS*, DE JOSÉ LUÍS MENDONÇA: *A ESCRITA AO SERVIÇO DA NAÇÃO*

Autor: Joaquim Martinho[1]
Orientadora: Tania Celestino de Macêdo[2]

RESUMO: O presente texto busca analisar os sintomas caracterizadores da História, nas obras anunciadas. Nossa propositura consiste em reflectir como esses cultores ficcionam a memória colectiva angolana e aferir de que contexto o lócus enunciativo emerge, uma vez que o recurso à história pode constituir uma forma de rebater a nação. Partindo dessa hipótese, adoptou- se um referencial matateorético comparatista, buscando a escrita literária como suporte mimético das obras em análise. Por outro lado, interrogar as causas pelas quais os autores constroem a tessitura literária calcada no processo histórico- político angolano. Para os estudiosos Hamilton (1999, p. 18); Mata (2001, p.173; 2006, p.51);Chaves (2004, p.104-2009,p.105); Pestana(2006, p.228);Lugarinho (2007, p.304-305), Macêdo (2008,p.207) e Silva (2012,s/p), nos últimos trinta anos, o campo mercadológico angolano tem sido visitado, aqui e acolá, por um vasto números de obras tecidas sobre o espaço histórico angolano, cuja tendência reside na revisitação do passado, reencarnando, tais textos, uma nova pauta estética e narrativa, modelando personalidades, espaços e factos históricos recentes e remotos, sugerindo um olhar diferenciado sobre a experiência histórica colectiva, entendida como uma dupla exercitação em relação às aversões do discurso colonial e, concomitantemente, às omissões e mistificações do discurso pós- colonial canónico. Sob essa perspectiva, os três romances por intestinarem, no seu bojo, um compósito de reflexos, dos argumentos referenciados, formam um noivado espontâneo, cuja embarcação persegue uma e só uma única navegação: rediscutir e repensar a nação, enquanto comunidade política imaginada em que os seus membros jamais se conhecem, num espaço potencial de relações inesperadas, incompatíveis e inconsistentes, que é o espaço literário, já que a literatura pode preencher lacunas que a incipiência da nossa vivência intelectual deixa abertas. Assim, procura- se atestar que os romances em estudo revisitam o passado histórico angolano com o fito de problematizar a espera pela construção do Estado--Nação.

Palavras-chave: literatura, história, política, nação.

1. O(S) TEXTO(S), O(S) AUTORE(S) E O(S) CONTEXTO(S): breve panorâmica

O Livro dos rios reencena o período pré- independência de Angola, de forma testemunha, invocando o passado como modo de depuração, reflectindo os rumos tomados da revolução, que não logrou a sonhada igualdade. Por via da memória de personagens heterogéneas(hetrodiscursividade bakhtiniana), vozes das resistências coloniais, a tessitura literária questiona, trazendo como pano de fundo uma nova representação do histórico – político angolano, o contexto proclamador da independência nacional, recortando a época de 1961 e 1975. Trata- se da história de kene vua, um intelectual angolano que, abandonando o musseque Rangel, parte para Maquis, de modo a lutar pela independência nacional, pela

1 Doutorando da Universidade de São Paulo. E-mail: jmartinho48@hotmail.com
2 Orientadora: Dra. Tânia Macedo, da Universidade de São Paulo. E-mail: taniamacedo@usp.br

comunidade imaginada. Conhece rios, transformando- se também em rios. Assim, reencena-se a história de Angola, tecendo- se a obra numa multiplicidade de géneros: poesia, contos de fada, discurso jornalístico…

Noites de Vigília, de Boaventura Cardoso, revisita os factos históricos, contanto que a historiografia, dentre outras funções, estuda o passado, por meio de um lócus enunciativo que tende a reinterpretar a história consciente dos abismos entre a história havida e a contada, entre a abstracta e a real (KOTHE,1997:17/grifamos).

No reencontro entre Quinito e Saiundo, ambos ex- militares, velhos amigos de tenra idade, no musseque rangel, depois de 27 anos, no roque santeiro, a obra funciona como uma reflexão sobre a memória singular e colectiva, apontando os vícios a que o ser humano está imerso ,por vontade alheia. O recorte ficcionado remete- nos à guerra pós 74. Nessas personagens- narradores, ontem amigos/antagónicos representa- se dois grupos etnolinguísticos angolano: os ambundu e os ovimbundu, norte e sul, instâncias representativas do MPLA e da UNITA, Protagonistas do conflito bélico pós- independência.

Estreando-se no campo romanesco angolano,Mendonça, no *Reino das Casuarinas* episodia a história recente angolana, da guerra colonial ao pós-independência, perpassando, claro, pelo conflito armado. Trata- se da história de um grupo de amigos dementes, corolário da experiência belicista, internados na psiquiatria de Luanda, que deambula pala cidade, procurando o pão de cada dia para sobreviver, tendo como auge da sua amizade a fundação de um reino: o reino das casuarinas, na floresta erma da ilha do cabo de Luanda, desposada hoje do seu verde, pelos ideiais da modernidade? e relegada ao vento, como milhares de cidadão angolanos. Na verdade, a história dos supostos fundadores do sonhado reino assemelha-se à de Angola, já que o tão sonhado reino, não chega à concretização por conta da marginalização de um dos seus membros que, sentindo- se traído, decapita- os, espelho da imagem similar ocorrido, no pós- independência angolana.

Por conseguinte, os autores assumem a consciência de literatura como representação, revalorizando a perspectiva mimética, sendo o género um pretexto, tomado como topoi privilegiado, para a discussão de situações incompatíveis e inconsistentes dos sujeitos sociais constitutivos das vozes da realidade angolana, adquirindo, por isso, os romances o estatuto de espaços.

2. HSTÓRIA E FICÇÃO: uma leitura possível ?

Países recentemente descolonizados, como Angola, apenas 40 anos de independência, sem descurar um longo período de guerra fraticida, culminando em 2002, que viveram subjugados pelo outro e que enfrentaram anos de luta pela independência, iniciaram um percurso de demanda de valores ancestrais e de identidade. Esses países sobrevivem de inúmeras aporias e dilemas, descritos por Nélson Saúte (2012:18), no fragmento abaixo:

> (….) uma sociedade amarrada a crises cíclicas e endémicas, o imaginário dominado pela violência- violência da guerra ou social, todo o tipo de violência!- a luta pela emancipação, que parece cada vez mais perdida, quando vêmos que a liberdade- paradoxalmente para alguns-atirou- nos para os mais inesperados caminhos ínvios que ainda percorremos. (…) Do período colonia à época do pós-independência, a literatura, mais do que que desencantados, diríamos, perante as incongruências que fazem o nosso devir individual e colectivo.

Nesse intercurso, os autores utensiliam, no espaço literário, os topoi questionáveis imanentes no histórico- político angolano, manifestando, na tessitura literária, um inconformismo com o presente, revisitando o passado, problematizando- o, discutindo os meandros da vida política com o fito de repensar a nação, propondo uma nova moldura à actualidade. Para falar

com Pepetela, perseguindo propósitos elucidativos da relação obras/ espaço(s) angolano, no prefácio da obra da estudiosa brasileira Rita Chaves, podemos sentir ou pelo menos pressentir o parto extremamente prolongado em torno da ideia de nação, através da narrativa de anseio, frustrações e conflitos em que estão envolvidos personagens uma pintura de que se passa(va) na sociedade ou sociedades de Angola.

Nesse diapasão, os cultores fitam o seu olhar no presente, mas tendo uma problemática em comum: a representação do passado, sob o viés do questionamento, pois, o romance tornou-se a mais importante e mais complexa forma de expressão literária dos tempos modernos. De mera narrativa de entretenimento, sem grandes ambições, o romance volveu-se em estudo da alma humana e das relações sociais em reflexão filosófica, em reportagem, em testemunho polémico etc (AGUIAR E SILVA,1999:671).

3.ESPAÇO DA MEMÓRIA O E ESPAÇO NARRATIVO

Os romances afiguram-se numa escrita cromatizante do universo sociológico angolano encenando a desigualdade cruel que demarca, cada vez mais, tal espaço em espaços da contramão do processo histórico, o que leva os seus cultores a revisitar a história como veículo de reflexão para a projecção do futuro.

Em kene vua testemunha-se tal facto: eu kene vua, o guerrilheiro (Vieira, 2006: 21), põe- se em relevo a coincidência do percurso deste intelectual com a história do seu país, radiografando os anos 40, 50, 60 e 70:

> Conheci rios: rios amigos, jimbumbas na pele da terra angolense, cicatrizes que nascem acordadas a tiro e catanadas. Rios amigos quando ainda as matas eram nossas(idem).

Nesse cotejo textual, para além da convicção de que literatura e história andam sempre abraçadas sem que isso signifique necessariamente um relativismo resignado da ciência histórica ou um realismo militante da literatura (GAGNEBIN, 1999: 3), há também um desiderato acentuadamente simbólico, por quanto o rio, pela força da água, pode representar tanto a capacidade de luta germinada no nacionalismo, como também a vontade de repensar a nação perdida, o que nos conduz quer para os cronotopos e idiossincrasias do momento angolano, como para o afastamento dos ideais e expectativas da independência, rotuladas no VAMOS DESCOBRIR ANGOLA.

Se se olhar para o nacionalismo como não sendo o despertar de uma nação para a autoconsciência (Anderson,1989:11)-, mas como invenção da nação onde ela não existe ,rapidamente se depreende a imagologia imanente no reencontro dos protagonistas de *Noites de Vigília*, Quinito e Saiundo, num espaço emblemático angolano, o então mercado roque santeiro, espaço congregador de vozes da estirpe angolana, sendo igualmente uma espécie de guetização social, dada a sua configuração periférica, e o facto de ambos serem mutilados de guerra, Quinito de uma perna e Saiundo de uma mão, constitui ironização/ imagem dos desencontros/ desencantos sociais marcado pela degradação social e pela desfragmentação dos variados sectores da vida social. Ainda, põe em desconstrução os princípios ideológicos do MPLA e da UNITA, como também, sob suspeita, as políticas adoptadas pelo colonizador, durante o processo de colonização e o processo de proclamação da independência.

A vera-efígie dessa realidade é questionada em *O Reino das Casuarinas* cuja encenação ocorre no espaço da floresta da ilha do cabo, outro cenário emblemático, descaraterizada por propósitos da modernidade, estampada no capitalismo selvagem, sendo o capitalismo contraposto ao sistema marxista defendido, pela elite nacionalista angolana, expondo o lucro fácil a que se sujeitam hoje.Por outro lado, interrogando o lado mau da modernidade,

visto que a história foi sempre contada do lado da modernidade, sem se questionar o que ela (modernidade) ocultava(MIGNOLO, 2003: 634), desconstruindo a voz monódica, pela ironização e alegoria na personagem Eutanásia, pondo- a a liderar o grupo dos sonhadores do reino. Aliás, como defende Abdala jr.(2003: 129-30),é através dos discurso que os modelos ideológicos provenientes da praxis artística imprimem sua lógica na série literária.

Nessa senda, o contexto de qualquer obra literária não é simplesmente a sociedade genericamente considerada, mas determinados aspectos da sociedade captados peala sensibilidade do olhar do escritor, bem como o lugar social ocupado por esse escritor no exercício institucional da literatura. Desse modo, o escritor alimentaria a sua obra com o carácter problemático da sua visão da sociedade e da sua pertinência, o que se assiste no *Livro dos Rios*, quando o artesão literário reporta ao rio Alukanza com fonte de vida para o refrescamento dos guerrilheiros, fortaleza indispensável para o cumprimento da visão colectiva, porém, que secou depois da independência, problematizando, sob esse olhar, o novo ruma social e o projecto de nação arrolados para um campo da mera distopia: o alukanza, rio da morte ao meio dia, um que secou depois da independência (VIEIRA,2006: 20). Esse facto vai crescendo, ao longo da narrativa, pois o narrador- personagem reconhece-se ora como Kene Vua, ora como Diamantino, ora como Kapapa, assumindo não apenas várias identidades, assim como o self de um país fragmentário, sem identidade própria e distanciado dos seus propósitos, se se achar a tessitura literária- e isso constitui o nosso fio condutor- como espaço dos homens de cultura que, enquanto os políticos situam sua acção nos eventos do presente actual, os homens de cultura tomam lugar no campo da história, revisitando- a sob a fenomenologia da temporalização(Fanon, apud BHABHA,1990: 30).

O recurso à história, no labor literário, podendo ter representãncia centrípeta/centrífuga, adquire posicionamentos contextuais em função do lócus enunciativo, como por exemplo, ao dar palavra à Saiundo possibilita o conhecimento do outro lado da história angolana, o lado da história pós- oficial, demonstrando a inexistência de cânones libertários hegemónicos, dando voz aos diferentes sujeitos da vida angolana, como também põe a descoberto as noites que constituem ogro e traumatizam a memória de milhares de angolanos, desde o período pré-independência:

> era o diabo no inferno, à solta, a fazer das suas ,(…), o todo- poderoso, a lei do diabo é que mandava mais, até a lei do demo(…)as noites se passavam em branco, em vigília permanente, à espera que o diabo na sua ronda constante- o aziago funesto cirandejo, nos batesse à porta para nos arrastar na orgia e volúpia dos sentidos(CARDOSO, 2012:93).

Essa fantasmagoria persegue, de igual modo, as personagens do *Reino das Casuarina*, tendo na personagem Nkunko, a simbologia de inúmeras vozes, procurando compreender a origem da síndrome dos companheiros, síndrome companheira das vozes angolanas, fazendo-nos recordar o conceito benjamiano de origem como o lugar privilegiado de uma recusa da modernidade - lê- se presente- (…) retorno a uma harmonia anterior- do tempo em que as matas eram nossas-, ou pelo menos, de uma retoma da projectiva deste estado perdido (GAGNEBIN,1999:7); ou então a uma transformação do presente, caso o passado perdido seja aí reencontrado que não fique o mesmo, mas retomado e transformado.

Há, entretanto um eikôn, para falar grego com Platão e Aristóteles, de perda/fracasso, mnemónico, no projecto iniciado com as guerras, os quais não propuseram mudanças. Aliás, a memória é sempre uma socialização das lembranças. Lembramos sempre através dos outros, mesmo quando nos lembramos a nós próprios. Além disso, lembramos, por assim dizer, da frente para trás do desfecho para o início, e por isso é sempre explicar(o movimento inverso), quando as lembranças vêm de trás para assombrar, é doentio (BORGES,2003:2).

Provavelmente, por esta razão, os cultores, destes romances, terão coligido um conjunto de objectos e eventos reais, reimaginando a nação , nesse espaço de inconsistências e incompatibilidades e noivados impensáveis, por enquanto o entrecruzamento entre história e ficção só concretiza suas respectivas intencionalidades tomando de empréstimo as intencionalidade da outra. Essa concretização corresponde , na narrativa, ao fenómeno ver como… Essa concretização só possível na medida em que, por um lado , a história se serve de alguma maneira da ficção para refigurar o tempo,e em que, por outro, a ficção se serve da história com o mesmo intuito , como se verifica nas obras que nos propõem, na circunstância, um novo olhar sobre o projecto de nação angolana.

4.Considerações finais

Na tentativa de concluir, a forma como terminam os romances atesta a nossa tese de que tais espaços-obras repensam o projecto de nação angolana, ainda em gestação, patentes, na necessidade de dar encontro ao rio kwanza… lá nas terras do Bié, em *O Livro dos Rios*; um menino a plantar uma flor/árvore na praça da independência, em *Noites de Vigília* ; a não fundação do reino por traição de um dos seus sonhadores, em *O Reino das Casuarinas*.Com efeito, as obras reluzem os fantasmas da história, transformando-os em tangível, por via de um mero olhar carnavalesco, em Luandino pelo deslocamento da personagem da periferia para as matas, imagética dos ideais relegados ao vento, timbradas em Boaventura no afastamento dos dois amigos de tenra idade, o que Nkunko convive no egocentrismo dos amigos que singraram na vida. Essas malhas possibilitam, não apenas a rememoração da história, para o seu não-apagamento, como também o entrecruzamento do mundo do texto com o mundo do leitor, sendo este pedra angular na edificação do projecto eternamente adiado.

Referências bibliográficas

AUGÉ,M. *Não lugares* , Trad. M.L. São Paulo: Papirus,1994.

ABDALA, Benjamin, De vôos e Ilhas, Literatura e comunitarismos, ateliê, são paulo,2003.

BHABHA, Homi, o local da cultura, são paulo, ufmg,1998.

BENJAMIN, Walter, Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura, são paulo, brasiliense, 2012.

BAKTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Luis Alberto, teorias do espaço literário, são paulo, Perspectiva,2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie, história e narração em walter Benjamin,são paulo, perspectiva,1994.

Ricouer, Paul. *A memória ,a história e o esquecimento, editora*Unicamp.2007.

SILVA, Márcio- Seligmann, história, memória, literatura, Unicamp, são paulo,2013.

A PROSA DE MIA COUTO NO RESGATE DA IDENTIDADE MOÇAMBICANA ATRAVÉS DE *ESTÓRIAS ABENSONHADAS*

Elissandra Miranda da Silva[1]
Profª Ma. Rute Maria Chaves Pires[2]

Resumo: Os países integrantes da comunidade de Língua Portuguesa têm a responsabilidade no resgate e nas divulgações de produções que venham a preservar a cultural, a história e a identidade de um povo, de uma nação. O interesse no tema é tratar da importância e do (re) conhecimento de estudar e divulgar cada vez mais pesquisas dentro da área de Literaturas Africanas nos campos acadêmicos. Objetiva-se investigar a narrrativa coutiana na perspectiva histórica e a contribuição das Literaturas Africanas no mundo literário de Língua Portuguesa. Pretende-se expor a busca por uma identidade local após longos períodos de Guerras por Independência. Assunto este, presente na junção dos contos pós coloniais que estão contidos na obra *Estórias Abensonhadas*, de Mia Couto, objeto de estudo do presente artigo. Discute-se ainda sobre as questões temáticas como a tradição cultural, religiosa, crença e do repertório linguístico próprio do povo moçambicano. Questões que estão presentes ao longo da prosa poética Coutiana, na maneira como o autor conduz os relatos no processo de colonização e independência política em um período pós-guerra e que se torna relevante nos estudos de literatura contemporânea. Assim, procura-se abordar pontos de relação entre a literatura e o contexto histórico do país no momento em que a obra foi produzida, pois esta relação será pertinente nas etapas de análises. Para tanto, a pesquisa terá caráter bibliográfico com levantamento de dados já discutidos e publicados por meios escrito e eletrônico. Conta-se com o apoio teórico de estudiosos da área de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, de autores e teorias no processo de colonização e na questão identitária cultural como CHABAL (1994), LEITE (2013), MARTINEZ (1992).

Palavras-chaves: Identidade. Pós-colonialismo. Literatura contemporânea.

Considerações Iniciais

Temos a língua portuguesa como um dos maiores veículos de nossa cultura. Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe fazem parte da comunidade da Língua Portuguesa e têm a responsabilidade no desenvolvimento, nas produções e nas divulgações da cultural de Língua Potuguesa.

A produção literária nos países de Língua Portuguesa tem sido cada vez mais significativa e mais trabalhada no meio acadêmico como obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que institui o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de nível fundamental e médio de todo o país. Isso como forma de reconhecimento do papel do negro para o desenvolvimento da economia e da cultura brasileira e que, mesmo após anos ainda nota-se

1 Graduanda de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Centro de Estudos Superiores de Imperatriz-CESI. E-mail: elissandramiranda22@gmail.com

2 Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo - USP. Possui mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas do Departamento de Letras do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz - CESI/Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos-GELITI. E-mial: rutepires2009@gmail.com

a pouca preocupação em abordar sobre o assunto.

A qualidade das obras africanas, por exemplo, vem sendo reconhecida cada vez mais pela comunidade tanto de língua portuguesa, como das demais línguas. O que já é considerado um passo importante para a preservação da cultura e história desses falantes. Além de que vem se tornando uma das formas de valorização da identidade de um povo e de reconhecimento cultural.

A dimensão do reconhecimento das Literaturas Africanas em língua portuguesa vem mostrar a pertinência de se estudar e divulgar seus representantes, abordando não somente os aspectos de competência estética dos autores em criar uma literatura autônoma e original, mas mostrar como essa literatura pode interagir com o processo de construção da identidade cultural construída historicamente desde sua colonização.

Pretende-se investigar a narrrativa coutiana na perspectiva histórica moçambicana. Além de discutir a contribuição dos estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, também irá ser debatido o momento histórico por qual passou o país, para melhor compreensão e realização da análise da prosa de Mia Couto através do livro *Estórias Abensonhadas.*

A pesquisa tem cárater bibliográfico, onde foi realizado levantamentos de dados já analisados e publicados por meios eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas da web, revistas eletrônicas e ensaios. Para isso, serviu de apoio os estudos dos autores CHABAL (1994), LEITE (2013) e MARTINEZ (1992), que auxiliaram na abordagem da história de Moçambique e de como se deu o processo de colonização, da questão identitária cultural, e da teoria literária.

Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

"Quando já não havia outra tinta no mundo
o poeta usou do seu próprio sangue.
Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo.
Assim, nasceu a voz, o rio em si mesmo ancorado.
Como o sangue: sem voz nem nascente."

(Mia Couto)

As literaturas africanas de língua portuguesa surgiram a partir de anos de assimilação e de conscientização. Deu-se, principalmente, com o surgimento das imprensas locais que polemizavam e criticavam o cenário colonial. Antes da independência, os escritores viviam em duas realidades: a sociedade colonial e a sociedade africana. Suas escritas viam, justamente, expressar esses dois mundos no qual estavam inseridos, tratando, em sua maioria, de questões políticas e ideológicas, denunciando problemas de uma realidade e conscientizando seus leitores.

A história da literatura de Moçambique surge no século XX, sendo classificada por fases. A primeira fase é a de formação (1920-1940), onde se trabalalhava a produção de mestiçagem cultural (africanos e portugueses) com fim a representar a cultura africana nativa dentro das literatura. A segunda fase pode ser chamada de pré independente (1940-1960), caracteriza-se pela motivação política, e tem forte influência da literatura europeia e também é conhecida pelo predomínio da poesia. A chamada literatura revolucionária (1960-1980) apresenta teor voltada para as questões nacionalistas.

A outra fase é denominada de independente (1980-1990), a qual já apresenta sentidos de valorização da independência do país, que ocorre em 1975, e nota-se um crescente o apego aos valores nacionais nas escritas dos autores. E a fase da literatura contemporânea que decorre do ano de 1990 aos dias atuais. Caracteriza-se pelo surgimento de uma prosa mais intimista e com a valorização da literatura popular.

Foram vários os autores que se destacaram dentro das literaturas moçambicanas por escreverem uma prosa cheia de significados sociais e simbólicos, representando, cada qual à sua maneira, as fases dessa literatura. Entre eles, destaca-se Mia Couto, em que Patrick Chabal afirma que:

> por um lado, Mia Couto reflecte no seu trabalho a diversidade do discurso popular. Explora as subtilezas do português moçambicano, falado actualmente em Moçambique, que é distincto do português de Portugal. Enquanto muitos outros escritores moçambicanos ainda usam o português 'clássico', relativamente neutro, Mia Couto está na vanguarda dos que tentam integrar o português de Moçambique na sua escrita. (CHABAL, 1994, p. 68).

Mia Couto tem a competência de narrar histórias de Moçambique que constituem não só uma identidade local, mas toda uma representatividade e a criação de uma Literatura de caráter universal que não se restringe a um ambiente e sim a toda uma nação na busca por uma (re)construção, principalmente no momento pós colonialista.

No momento pós-colonialismo[3], as Literaturas Africanas não são mais tratadas como continuidade de literaturas europeias igual ao período de colonização, em que apresentavam as características e os modelos de seu colonizador. Agora elas têm um sentido político, apresentam condições próprias de produções em contextos socioculturais no qual estão sendo desenvolvidas as novas literaturas e preocupam-se com suas raízes culturais.

Uma da principais diferenças dessa literatura pós-colonialista é a ambivalência e a hibridez da língua do colonizador e do colonizado. Para LEITE (2013), "o hibridismo4 linguístico foi uma das contantes mais significativas da textualidade africana em língua portuguesa", pois esse elemento veio reforçar a independência da língua como identidade de um povo. Fazendo com que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa tenham suas própria maneiras de dialogar com suas tradições culturais (Leite, 2013, p.21).

Moçambique: história de guerra e pós-guerra

> "*Estas estórias falam desse território onde nós vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta.".*
>
> (*Estórias Abensonhadas*. p.4)

Localizada na Costa Oriental da África, Moçambique possui uma extensa área de terra e parte dela é banhada pelos numerosos rios que se extende até o Oceano Índico. O país faz fronteira com locais como a Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwé, África do Sul e o Reino da Suazilândia. De clima tropical, o território conta com conjunto de ilhas e arquipélagos que se destacam pelo interesse histórico e turístico.

Na década de 1950, Moçambique viveu uma série de mudanças políticas junto a uma crise do regimes que ocasionou várias reformas políticas e econômicas. O novo modelo de co-

3 "[...]designa os países recém independentes [...]". (Leite, 2013, p. 11) Usado pela crítica para discutir os efeitos culturais da colonização. É um conceito que analisa as literaturas que marcaram o contexto da colonização europeia.

4 "[...] surge como a recriação sintática e lexical através de recombinações linguísticas, provenientes, por vezes, mas nem sempre, de mais do que uma língua, [...] o caso de Mia Couto [...].". (Leite, 2013, p.21).

lonialismo português introduziu novas formas que impediam o desenvolvimento da população, que em sua maioria eram pertencentes à classe trabalhadora da agricultura e do comércio.

Na década de 1960, ocorreram diversas manifestações realizadas no país com a ajuda de meios como a literatura, da arte e de greves de trabalhadores rurais contra o domínio colonial. Tais manifestações ganharam proporções maiores e mais radicais com o desenvolvimento dos movimentos nacionalistas armados, como a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) que, iniciou a luta armada pela libertação nacional de Moçambique no ano de 1964. O combate aconteceu oficialmente a partir de 25 de setembro de 1964.

O conflito contra as forças coloniais foi se expandindo às demais províncias africanas e durou cerca de 10 anos. A guerra teve seu fim com a assinatura dos Acordos de Lusaka em setembro de 1974, mas somente em 25 de junho de 1975, passou a ser proclamada oficialmente a Independência Nacional de Moçambique. A indepedência, que foi um processo tão almejado pelo povo moçambicano, acabou por tomar maiores proporções, transformando-se num desastre: a Guerra Civil Moçambicana, ou como é conhecida, a Guerra dos 16 Anos. Essa guerra foi motivo da morte de mais de um milhão de pessoas e quatro milhões de deslocados, enfraquecendo ainda mais a frágil estrutura do país.

Por conta dos graves problemas na economia moçambicana, em 1987, o governo decide assinar um acordo junto ao FMI e com o Banco Mundial, na tentativa de solucionar as questões econômicas na qual o país passava. Tempos depois, a guerra se finda (sob o amparo da Igreja Católica) em 1992, com a assinatura do Acordo Geral de Paz em 4 de outubro, em Roma. Os tantos anos de luta deixou o país completamente devastado pela fome e pela miséria, sobrevivendo com ajuda internacional.

Da história do continente e dos países africanos, nota-se que:

> precisa ser explicada e compreendida não como uma unidade, mas a partir das diferenças dos povos e das culturas que a compõem. E isso só foi possível quando eclodiram os movimentos de independência e os "novos" países puderam fazer ouvir sua voz. Independente, cada país pode, então, reescrever um novo capítulo de sua história. (MARTINEZ, 1992 Apud PINHEIRO, 2009, p. 15)

Martinez (1992) diz ainda que a África passou por séculos no domínio dos europeus, tempo que deixou marcas profundas na história e deixou como herança um legado de misérias, guerras civis e conflitos internos que são sentidos anos depois por todo o continente. Os colonizadores tiveram a tentativa de apagar da memória as tradições, os valores e as crenças, todas as manifestações de identidade de uma nação. Durante todo esse tempo de conflito, os países africanos foram sufocados e tiveram suas vozes tomadas pelo imperialismo europeu.

Mia Couto: um "reinventor da língua"

"Sou mais poeta quando escrevo prosa do que
quando escrevo poesia''.
(Mia Couto)

António Emílio Leite Couto, conhecido mundialmente por Mia Couto, é natural da cidade de Beira (Moçambique), filho de família de portugueses. Iniciou suas publicações aos 14 anos com a escrita de poemas em um jornal local. Após a independência de Moçambique, em 1975, ingressou na carreira jornalística, chegando a exercer os cargos de diretor da Agência de Informação de Moçambique e de coordenador da revista semanal *Tempo* e do jornal *Notícias de Maputo*.

O autor tem sua narrativa voltada, principalmente, tratando de questões relacionadas à

vida cotidiana. Apresenta uma inventividade em suas escritas com o uso do processo de cruzamento entre o português culto e os vários registros linguísticos empregados pela população comum local, em processo de criação, apropriação e renovação do lexical português. Mia Couto, pelo estilo de suas criações literárias, chega a ser comparado ao estilo de grandes autores da Língua Portguesa do século XX, o caso do brasileiro João Guimarães Rosa.

Em suas obras ficcionais, Mia Couto está sempre buscando representar a cultura do povo moçambicano, não faltando o humor e o trágico, a incorporação da linguagem cotidiana, a inclusão do fantástico e do imaginário, tudo transmitido por meio do uso de escrita com certo rigor de criatividade linguística.

A literatura do escritor moçambicano é reconhecida e exaltada não só quanto à forma que descreve e trata da vida cotidiana em seu país, mas, principalmente, pela inventiva poética da sua escrita, mesclando o português "culto" com palavras de dialetos da população local. O autor também demonstra muita preocupação com problemas sociais e políticos que o país africano enfrenta ao longo de sua história de luta por independência, levando esses assuntos como temas de seus livros.

Traduzido e premiado no mundo todo, Mia Couto estreou no plano literário com o livro de poesia *Raiz de Orvalho* (1983), para logo em seguida trilhar o percusso dos dois gêneros ficcionais que o consagraram: o conto com *Vozes Anoitecidas*, 1986; *Cada Homem é uma Raça*, 1990; *Estórias Abensonhadas*, 1994; *Contos do Nascer da Terra*, 1997; *Na Berma de Nenhuma Estrada*, 1999; *O Fio das Missangas,* 2003 etc.; e o romance com *Terra Sonâmbula*, 1992; *A Varanda do Frangipani*, 1996; *O Último Voo do Flamingo*, 2000; *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra*, 2002; *O Outro Pé da Sereia,* 2006; *Venenos de Deus*, *Remédios do Diabo*, 2008 entre outros.

Estórias Abensonhadas: reconstrução identitária de uma nação

> *"A claridade já muito espantava, como lagarta luzinhenta roendo o miolo da escuridão. As criaturas se vão recortando sob o fundo da inexistência. Neste tempo uterino o mundo é interino. O céu se vai azulando, permeolhável. Abril: sim, deve ser demasiado abril. Agora, que a aurora já entrou neste escrito, entremos nós no assunto."*
> (*Estórias Abensonhadas*, p. 28)

Publicado em 1994, em um momento em que a nação moçambicana ainda sentia a presença da guerra. *Estórias Abensonhadas* é um conjunto de contos escritos no período de pós-guerras, em 1994, em que fazia apenas dois anos de fim da Guerra Civil de Moçambique somada à Guerra da Indepêndencia que vinha se prolongando desde os anos 60.

O livro contém 26 contos, sendo 11 estórias inéditas sinalizadas com asteriscos. Trata-se da junção de estórias publicadas originalmente no Jornal *Público*. A obra é formada por contos que representam um recomeço, nas quais as personagens estão aprendendo a reconstruir suas rotinas. Relata-se estórias de um povo que começa a viver fora de uma época de guerra, vivendo o despertar de sonhos até então adormecidos. Mia Couto esboça nesse momento um olhar poético para um período massacrante e obscurecido no qual viveu o país e seu povo.

Nos contos de relatos curtos, além da visibilidade, dialogam com o tom fantástico da escrita de Mia, em que o real e o imaginário dividem a cena, sobrepondo a atuação do último. São histórias escritas com as características de um contador de histórias, pois além do autor não se prender à conveções linguísticas, dialoga com as próprias raízes nacionais, usando a linguagem universal dos sonhos.

O encanto e o impacto é causado no início da obra, a partir do título, com a aglutinação

dos termos *Estórias Abensonhadas* (abençoada + sonhadas). Nota-se que é na simplicidade da escrita que encontramos a beleza das estórias desse livro. Ainda sobre o título, a preferência do termo "estória" ao invés de "histórias" é visto pelo valor de conto popular ressaltado ao longo da narrativa.

Inicia-se a obra com o conto "As águas do tempo", transmitindo uma mensagem de nova esperança, uma nova fase de mudanças e transformações positivas. *Estórias Abensonhadas*, entre um conto e outro, descreve o elemento das águas, com uma simbologia que vem banhar e restituir vidas, estórias de seus povos. Como no conto "Chuva: a abensonhada":

> *Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi emudecendo a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se indagava: será que a alegria ainda tem cabimento? Agora a chuva cai, cantarosa, abençoada. (Estórias Abensonhadas.* p, 23*)*

A *chuva* é a esperança, a sonhada libertação do período de *seca*, de tristezas que acarretou ao país. Mais adiante Mia Couto acrescenta com estes mesmo elementos, o sentimento da nação diante desse renascer: "*Ela acredita que acabou o tempo de sofrer, nossa terra se está lavando do passado. Eu tenho dúvidas, preciso olhar a rua. A janela: não é onde a casa sonha ser mundo?*" (*Estórias Abensonhadas*. p. 24)

Em se tratando da linguagem, a escrita de Mia Couto possui forte presença da oralidade, pois é com o uso da escrita que procura igualar-se ao uso da oralidade, dando voz às tradições africanas. Representando, de forma simbólica, os costumes do povo moçambicano e de resistência dessa nação.

Mia Couto escreve com a linguagem carregada de poesia, ditos populares e vai além com o neologismo, recriando o uso e as funções das palavras de Língua Portuguesa, juntamente com termos próprios da lingua africana. A palavra, assim como o novo Moçambique, ganha esperança em um local onde necessita de reconstrução, ganha esperança, mesmo com a presença da morte na maioria dos contos.

No livro, é frequente a mediação de crenças populares narradas com teor poético, dando voz à sabedoria do povo (como na tradição africana, respeito aos mais velhos). Assim, na prosa de Mia Couto é observada a presença de linguagem poética marcada pela simplicidade das palavras, como nota-se no trecho do conto "Nas águas do tempo": "*Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem.". (Estórias Abensonhadas*, p. 6)

"Nas Águas do Tempo", o leitor encontra a magia do conto e a influência da figura do avô, um símbolo do contador de histórias e de tradição na herança cultural africana. O avô permite que o neto veja além de um lado do rio em que ele o leva todos dias, pois acredita que fantasmas da guerra ainda rondam pela região e ensina ao neto que deve-se respeitá-los. É também notável a presença da mitologia nacional representada por figuras e palavras.

> *No mais ou menos, ele falou assim: nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos*. (Mia Couto. *Estórias Abensonhadas*. p. 8)

No conto é construído um universo fantasioso em que um jovem dialoga com seu avô através da invasão de um rio misterioso. O simbolismo faz o resgate da tradição e da perda no período de guerra. O conto é como uma relação da chuva com o fim da guerra sob o olhar de uma pessoa mais velha e sábia que liga a chuva aos antepassados, como por conta da guerra,

existisse a seca, o descontentamento.

Em outros textos como em "O Cego Estrelinho", a palavra nos faz recriar imagens, como nos personagens de Estrelinho que, sendo orientado pelas mãos de Gigito é apresentado por um mundo criado por ele cheio de fantasia e quando este é obrigado a ir para a guerra (que torna-se a matadora das cores/fantasia) o cego passa a ser conduzido por Infelizmina, irmã de Gigito, que não descrevia bem as coisas e não via o mundo de forma mágica e sim como ele realmente é.

> *O erro da pessoa é pensar que os silêncios são todos iguais. Enquanto não: há distintas qualidades de silêncio. É assim o escuro, este nada apagado que estes meus olhos tocam: cada um é um, desbotado à sua maneira. Entende, mano Gigito?* (*Estórias Abensonhadas.* p.13)

O trecho relata o momento de "escuridão" e silêncio por qual o personagem passou sem seu guia, assim como o país esteve em um longo silêncio de literatura que representassem suas raízes. Assim como todo esse período de sofrimento não silenciou seus sonhos, o personagem pode ser comparado a Moçambique no período de guerra, a procura de restabelecer uma nação, recriar sua identidade perdida/retirada.

O livro contém textos de temáticas diversas, mas sempre fazendo com que a fantasia e a realidade andem juntas, tendo como pano de fundo a sociedade de seu país sendo revelada na imagem do período pós-guerra civil e, outros momentos, em ambientes familiares, de vizinhança etc. Como exemplo no conto "Na Esteira do Parto", onde o autor usa de humor peculiar para descrever a relação entre duas famílias e um complicado nascimento. A questão política e a crítica também estão presentes no texto, como é o exemplo do conto "A Guerra dos Palhaços", fazendo relação com uma certa ironia negra e feroz a um sistema vigente.

Portanto, a criação literária busca representar a realidade social e cultural, seria essa a matéria prima para a escrita do autor moçambicano que recria o cenário para por seus leitores em reflexão sobre a realidade. SECCO (2008) comenta que mesmo com ficções comtemporâneas, o trabalho com a memória viva e com o imaginário mítico popular, Mia Couto "capta aspectos de suas realidades regionais [...] traz para sua prosa os sonhos e as superstições do povo moçambicano, anestesiado pelos anos de guerra e violência.". (SECCO, 2008, p.61)

Considerações Finais

Ao longo desse estudo, explorou-se a obra *Estória Abensonhada* sob o prisma de reconstituição da identidade cultural de Moçambique. A obra de Mia Couto foi construída a partir da junção de publicações que têm como pano de fundo estórias com teor nacionalista que vem apresentar aspectos e sentimentalidades do país.

Em *Estórias Abensonhadas*, somos convidados a adentrar em uma prosa poética de leitura mágica, que fantasia uma história marcada pelo sofrimento de uma nação. Nessa narrativa, o leitor é convidado a interpretações. A leitura feita no trabalho foi a de comparação e incorporação de Moçambique em algumas palavras e personagens, relacionando ao período histórico passado e o sonho de mudanças futuras. Há um resgate de valores como as histórias contadas pelos mais velhos por meio da oralidade, transmitindo as crenças, a língua, resgatando as raizes locais.

No artigo, procuramos evidenciar na obra de Mia Couto, seus personagens e relatos que representam a dura e sofrida realidade pela qual passou o povo africano. Que mesmo marcado pela colonização, o fim de recursos econômicos e uma guerra civil que assolou o país, ainda tiveram forças para resurgir e contar sua versão. Contar o outro lado da história não mais com o olhar do outro e sim com seu próprio olhar.

Referências

CHABAL, Patrick. *Vozes Moçambicanas. Literatura e Nacionalidade*. Lisboa, Veja, 1994.

COUTO, Mia. Estórias Abensonhadas. 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEITE, Ana Malfada. Literarturas africanas e formulações pós-Coloniais. Lisboa: Edições Colibri. 2°ed., novembro de 2013.

MARTINEZ, Paulo. África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo:

Moderna, 1992.

_____. África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo: Moderna, 1992. *Apud* PINHEIRO, Gabriela Ferreira. Vinte e Zinco, de Mia Couto: reconstruindo a identidade moçambicana. Porto Alegre: PUC- RGS, 2009.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. "Luandino Vieira e Mia Couto: intertextualidades". In: A magia das letras africanas: ensaios sobre as literaturas de Angola e Moçambique e outros diálogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

O BEIJO NO CONTO PATER DO PIAUIENSE ANTONIO COUTINHO.

Larissa Rodrigues Reis Sousa[1]
Dr. Gilberto Freire de Santana[2]

A afinidade é tão inegável quanto a diferença.
Wittgenstein.

Resumo: O beijo é um teste da capacidade humana de amar e ser amado, mas apesar disso não está restritamente ligado a um relacionamento amoroso, mesmo sendo rotulado como um ato de carinho, em alguns momentos quebra esta característica social. Deste modo, pretendemos no presente artigo realizar algumas reflexões, por meio de uma análise intertextual a cerca da simbologia do beijo apresentado no conto contemporâneo "Pater" do autor piauiense Antonio Coutinho (2014), interligando este ao mito bíblico religioso de Judas Iscariotes na obra "O Evangelho segundo Judas" de Rubens Santini (2008). Assim optamos por analisar essa vertente devido à alusão que o autor realiza a cerca do beijo no desfecho da história, para selar o pacto de traição, efetivado no conto pelo personagem principal. Para tanto, serão utilizados como base teórica, Carneiro (2003) em O Dossiê do beijo, os estudos de Fiorin e Barros (1994) na Intertextualidade, e Bakhtin (1999) no Dialogismo, autores esse que nos ajudaram a compreender como é construído o processo de intertextualidade para que entendamos a ligação intertextual existente entre as obra acima citadas. Com base no estudo realizado, percebemos que apesar de serem obras díspares, é grande a ligação que uma faz da outra avizinhar-se do símbolo do beijo. Entretanto, compreendemos que apesar de ter a mesma ação, que caracterizam um pacto e marcando uma traição, o desfecho é dessemelhante. Desta maneira, esse estudo é considerado relevante por poder contribuir para futuros docentes e/ou discentes de Língua Portuguesa, em futuras práticas de analises e/ou estudos literário.

Palavras-chave: Beijo. Análise. Intertextualidade. Conto. Mito.

Introdução

O mundo da linguagem, por meio da literatura, nos convida a mergulhar na potencialidade das palavras, que isoladas são restritas, mas aliadas são repletas de dizeres. E a literatura nos convida a mergulhar no mundo da linguagem, mundo este que nos permite ser mais do somos, nos convida a dar mais atenção à interdiscursividade presente em suas vísceras. E é em meio a este ambiente que nasce a analise de "Pater", conto do Piauiense Antonio Coutinho, que traz em suas entrelinhas o ser e suas inquietudes, diante de um gesto qualificado de carinho, para caracterizar o feito pelo não dito.

Antonio Coutinho Soares Filho é um autor Piauiense, que nasceu em Terezinha, em 03 de Agosto de 1978, atualmente é professor da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Imperatriz, que tem a escrita como extensão de seu ser, inquietude de sua alma literária. E imerso a este prazer original cria a obra "Osculário", que conta com algumas republicações inéditas na versão "lacrada", contendo 17 contos de sua autoria, dentre eles "Pater" o quarto da sequência.

1 Apresentadora da comunicação oral é graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão – CESI. Email: sousalrrletras@gmail.com.

2 Orientador deste trabalho é Dr. em Ciência da Literatura: Teoria da Literatura (UFRJ) e professor de Teoria Literária na Universidade Estadual do Maranhão – CESI. Email: gilbertofreiredesantana@hotmail.com

Da mesma maneira com que o prazer de escrever moveu o autor da obra a criar, o prazer de desmiuçar este mundo nos move a realizar este trabalho, por esse motivo objetivamos analisar o conto em uma abordagem do "beijo", uma das vertentes retratadas na narrativa como o selo da traição. Para tanto, aproveitaremos os estudos de Carneiro (2003) em "O Dossiê do beijo"[3], interligaremos esta ao mito do personagem cristão Judas Iscariotes[4], história presente na obra "O Evangelho segundo Judas Iscariotes" (SANTINI, 2008).

Iniciaremos nosso estudo com uma breve explanação do processo de intertextualidade, na ocasião utilizaremos Fiorin e Barros (1994.), com a obra "Dialogismo, Polifonia Intertextualidade" em torno de Bakhtin, que norteará nossa discursão a cerca da ponte que calçaremos entre a relação do beijo retratado nas duas narrativas. Sobre isto, partimos de uma reflexão sobre o conceito do dialogismo bakhtiniano (1999).

Dialogismo e Intertextualidade

O campo da comunicação é um espaço propício para que os textos dialoguem entre si, Bakhtin[5] dizia que nós, serem humanos, não somos o "Adão bíblico", ou seja, tudo o que já verbalizamos, registramos, falaremos ou escrevamos, um dia em algum lugar já foi dito, e ou registrado por alguém.

Nas ideias de Bakhtin,

> [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última instância, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p.113).

Desta maneira, toda manifestação textual carrega inter-relações com outros textos anteriores, o que não quer dizer que deixe de ter sua originalidade "[...] todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior;" (KOCH, 1997, p.46). Para cada produção há uma relação de coletividade de expressões, que se relacionem umas com as outras, mas que cada uma tem seu emissor especifico e seu respectivo receptor.

Todas essas relações da língua possuem uma propriedade inerente: o dialogismo. Para Bakhtin (1999), nessa filosofia da linguagem o locutor leva em conta o discurso do receptor para construir o seu, esse processo trata-se da dialogização. Que é interna a todo discurso, e diretamente ligada a seu conhecimento de mundo, espaço de construção e experiências de linguagens vividas.

Logo, no processo de formulação da linguagem anulamos o processo de citação da palavra de outrem, como forma de originalizar o dito. Com base nestes conceitos Bakhtinianos, Kristeva (1994) avança a partir de uma visão semiótica, que aponta o sujeito do discurso como o produtor de efeito de sentidos, que fragmenta o discurso do outro como mecanismo textual, adicionando partes do seu para produção de linguagem. Essas linhas são senão avanços dos

3 Obra de Pedro Paulo Carneiro, publicada em 2003, que formulada após 13 anos de pesquisa, realizada a partir de suas experiências e percepções sobre do beijo, nesta obra o autor traz a historicidade do símbolo, em abordagem no cinema, na literatura e com depoimentos inusitados e 484 formas de beijar.

4 Judas Iscariotes foi um dos 12 discípulos mais próximo de Jesus, visto na história bíblica canônica como um grande vilão que cometeu o ato de traição a seu mestre.

5 Mikhail Mikhailovich Bakhtin, foi um grande pesquisador, pensador, filósofo e teórico russo, que contribui com sua teorias para os estudos do comportamento e linguagem humana.

estudos dialógicos Bakhtinianos, que se referem ao processo que chamamos de Intertextualidade.

Essa teórica restringiu-se ao conceito em que Bakhtin aborda a existência de duas vozes - espaço de construção e experiências de linguagens - presente em registros textuais, e a partir disso, compreendeu que os textos dialogam entre si, "todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto". (KRISTEVA, 1974, apud ROMUALDO, 2000, p.56).

Deste modo, este mesmo texto, segundo as concepções do autor acerca do Dialogismo em Bakhtin, emana de compreensões intertextuais, e se entendem, a partir daí são formulados outros textos por alguns conjuntos de vozes, proferidos por distintas tipologias de discursos sociais, religiosos, ideológicos etc. Que juntos formam um só, a partir de vários outros, mas que não são derivados, e sim a originalidade do texto que deriva.

Suscitando essas definições, Koch e Travaglia (1989), apontam que

> [...] a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 88).

Se levarmos em contas essas afirmações, podemos dizer que os diversos fatores intrínsecos em um determinado texto estão ligamos pelo conhecimento de mundo de quem o Compõe. No conto, objeto de nosso estudo, percebemos a partir de seu enredo, que o mesmo dialoga em outros textos, na ocasião atearemos em especial ao texto mítico bíblico "O evangelho de Judas" que esta diretamente ligada a ele quando citado ato do beijo.

Assim, no que tange a intertextualidade objetivamos explana-la para melhor entendimento da nossa linha de estudo, tendo em vista "[...] a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos" (KOCH, 1997, p.46), entendemos que com o entendimento da mesma é possível perceber a ligação presente entre o texto escolhido e outros textos criados anteriormente a ele.

Introdução a arte de beijar

> O beijo, verdadeiro elo entre as almas amantes, deve se manter vivo, ser zelado e "curtido" e considerado um gesto digno de um verdadeiro culto à eternização do amor.
> (Carneiro)

Neste capitulo realizaremos uma breve explicação do beijo, a partir de Carneiro (2003) em sua obra "O Dossiê do beijo", que nos auxiliara na compreensão do comportamento e da mente humana ao realiza-lo. Cabe-nos ressaltar, que apenas apontaremos o estudo psicanalista de Freud (2006)[6], a respeito da simbologia do beijo, uma vez que para um estudo aprofundado nesta vertente precisaríamos de mais um estudo como este. Freud foi um dos primeiros estudiosos a iniciar estudos sobre a sexualidade e sua relação com o individuo e a sociedade, levando em conta importância de formações humana.

Freud desenvolveu a teoria da sexualidade por meio de alguns atendimentos clínicos, segundo ele, o beijo é o primeiro gesto de sobrevivência do bebê quando nasce. Desta maneira, é de grande relevante levar em conta que a sexualidade é um tema inerente à condição humana deste seu nascimento, e "[...] não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de

6 Pode-se utilizar a obra "Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos" do teórico psicanalista, Freud (2006), para um estudo com mais afinco, a obra explana, entre outros, um estudo aprofundado da simbologia do beijo e sua relação humana.

'sexual'. Talvez a única definição acertada fosse 'tudo o que se relaciona com a distinção entre dois sexos'. Freud (2006, *apud* Leitão 2014, p. 2). Assim neste capitulo esclareceremos em linhas gerais apenas o beijo (foco de estudo) como atitude humana de elo, ligação ou junção entre os indivíduos.

Segundo Carneiro (2003), o beijo é um teste da capacidade de sobrevivência humana que evocamos ao nascer e continuamos ao decorrer da vida para testar nossa capacidade de amar e ser amado, por isso tanto gostamos. "Ao invés do leite materno, saboreamos néctares diferentes, odores novos e conhecidos e uma aflição no peito que não sabemos direito se nasce na cabeça ou no doce encontro de duas bocas." (Carneiro, 2003, p. 6).

Desta maneira, assim como nossas digitais os tipo de beijo também se distingue, na adolescência se torna nosso cartão de visita em meio as relações, Carneiro afirma que:

> Se o beijo for bom, é meio caminho andando para outros beijos em outros lugares do corpo e da imaginação. Um beijo ruim pode afastar duas pessoas que aparentemente teriam tudo para dar certo. Se olham, se atraem, se aproximam, se tocam e se beijam. E pronto. Uma ducha de água fria, de desinteresse, até mesmo de aversão afasta para sempre a possibilidade daquele encontro amoroso. (CARNEIRO, 2003, p. 6)

É em meio a essas variedades de significações, que analisaremos nossos textos. Tendo em vista que o ato não é apenas um contato físico e prazeroso de lábios, "é a representação da vida (Deus criou Adão com um sopro) e o símbolo da morte (o último suspiro); além de apontar a traição (o beijo de Judas em Jesus no Getsêmani[7]). " (Carneiro, 2003, p. 11). Assim a beleza do beijo para uns pode ser a vida, para outros a própria morte, selo ou violação, união ou separação, plural ou singular.

O beijo não esta restrito a um símbolo amoroso, ele é uma das mais antigas demonstrações de contato, é um ato de inúmeras significações e maneiras, que veio evoluindo ao decorrer dos tempos e mudando de acordo com o ambiente, espaço, contexto social, ideológico, religioso, etc. E assim com os seres humanos o beijo também amadurece e o mesmo veio a ser uma das mais antigas representações humanas de demonstração de afeto.

Pater: O beijo como oásis em meio ao deserto da dor

O conto "Pater" de Antonio Coutinho se volta para a família com suas verdades e atrocidades. No encale da história, temos quatro personagens: O pai, a mãe, o filho e a empregada. A trama ocorre na casa da família. Em meio aos afazeres cotidianos. O autor retrata a história de um "pai", personagem principal, que se depara com uma conversa entre sua esposa e a empregada.

Na ocasião a esposa esta com a empregada em um dos cômodos da casa e releva a ela que o filho do casal na verdade é o fruto de uma traição dela para com o marido. A porta esta entreaberta, o pai passa e escuta aquilo que antes não lhe fora contado e talvez aquele não fosse o momento oportuno: "O espírito de seu espírito não é carne de sua carne. Custoso acreditar. Contraíra um mundo que ruiu, a voz de esposa flechando seus ouvidos. Quem deixou a maldita porta entreaberta?" (Coutinho, 2014, p. 33).

Após essa descoberta o cenário familiar foi modificado o personagem teve desejo de voltar no tempo "retroceder", para não ouvir, para viver na mentira, pois esta o deixava mais feliz. Ao saber, em confissão da esposa, que o seu filho não era sangue do seu sangue, o desejo foi de morte. "Querendo retroceder no tempo, apagar o instante e que ouviu atrás da porta a traição da mulher, a empregada, quase uma mãe, como confidente." (Iden, p. 24).

A transparência do cristal familiar esquarteja-se se tornando agora uma "mordaça ví-

7 Era um jardim situado no monte das Oliveiras em Jerusalém hoje conhecida como Israel.

trea", a ponto de despedaçasse assim como o coração quebrantado do pai traído "[..] meu filho, tua mãe resolveu lembrar tua concepção, oh, meu pobre filho, tua presença é meu fracasso" (iden, p. 34). Do descender ao acender de sentimentos a "escada". O pai ao olhar e vê o filho, que esta em baixo, desce, identificando que assim como cada degrau a as ligações sanguíneas também se esvaem. O encontro. "Tão perto assim, os olhos que deveriam ser pretos fugiram para o castanho, qualquer diferença é suspeita, os lábios são carnudos, cadê a boa fina?." (iden, p. 36)

A mãe ao mascará a verdade no antro familiar deixa com o que mentira se passasse por ela "[...] éramos felizes navegando na mentira, oh, nome do meu nome, veja o quanto vale o peso do saber, meteoro de milhões de chumbo, a extinção de todos os homens." (Coutinho, 2014, p. 34). E na certeza em meio à dúvida o pai toma uma decisão, deixa de ser pai de carne para se torna pai de espírito. Afinal é mais cômodo viver na "neblina" da mentira encoberta de felicidade do que o raiar do sol ardente e doloroso de verdade. E no fechamento da história o narrador verbaliza a trama final:

> É preciso coragem para adentrar no reino da mentira depois que se dançou perigosamente com o oposto. O pai encosta seus lábios na boca do filho, sente a umidade salivar do silêncio. Com um beijo de trai um mestre e também um discípulo, perdoe, filho, tem que ser assim. O abraço foi a salvação, com a cabeça protegida, os olhos explodindo. (COUTINHO, 2014, p. 37)

Assim, percebemos que o pai aceita o filho, fruto da traição, e sela o pacto por meio do beijo. Símbolo que aqui se difere do retratado em " O evangelho segundo Judas Iscariotes", pois mesmo sendo para selar uma traição não é de um discípulo para o mestre, mas se do mestre (pai) para consigo mesmo. O que não caracteriza um ato de egoísmo, mas sim redenção desse pai.

O beijo em "O evangelho segundos Judas Iscariotes"

Na narrativa mítica da criação Judas Iscariotes foi um dos 12 discípulos escolhidos por Jesus[8], para fazer parte de um grupo de homens que o seguiam. Ele aparece retratado no livro da Bíblia Sagrada como o traidor, o homem que traiu o seu mestre, o entregando a seus inimigos pro 30 moedas de prata.

Judas era um dos discípulos que sabia ler, assim assumia um cargo de confiança. "Ocupava as funções de economista do grupo, encarregando-se de todo apoio logístico, o que deveria ser tarefa extremamente difícil, onde requeria inteligência e dedicação." (SANTINI, 2008, P. 4). Para tanto devia ter Judas um relacionamento intimo com Jesus para assumir tal cargo.

O relacionamento entre Judas e Jesus era um relacionamento de proximidade, mas que começou a vacilar quando Jesus reuniu na noite da Páscoa para anunciar sua morte, levantando a ideia de que um dos 12 discípulo o trairia: "Em verdade vos digo que um de vós me entregará." (Mt 26:21). Na ocasião Jesus ao ser questionado pelos discípulos a cerca de quem seria o suposto traidor, aponta Judas: "É aquele a quem eu der o pão que vou umedecer no molho. Tendo umedecido o pão, ele o toma e dá a Judas, filho de Simão Iscariotes." (Jo 13:26).

As escrituras bíblicas apontam que antes a ceia Judas já havia se reunido com as autoridades para entregar Jesus, "Judas Iscariotes, um dos Doze, foi aos chefes dos sacerdotes para entregá-los a eles. (Mc 14:10). Na ocasião ele combinou com as autoridades que apontaria com um beijo aquele que fosse Jesus de Nazaré.

8 Também chamado de Messias ou de Cristo. Para os cristão foi um enviado de Deus, que deu o melhor exemplo de como viver e tratar os outros. Para alguns estudiosos foi um grande missionário, tido como o maior psicólogo de todos os tempo de grande representatividade.

Após a ceia Jesus subiu ao Monte das Oliveira com os discípulos para orar, chegando lá Judas chega logo após com os soldados, e vai até ao encontro de Jesus e com um beijo entrega-o as autoridades. O enlace da história não se dar na entrega de Judas, mas sim na maneira com que ela se concretiza, com um beijo, que na época era uma prova de profunda amizade, respeito e consideração, por esse motivo o ato foi considerado mais surpreende ainda. Uma vez que o significado simbólico do gesto se rompeu, de ato de carinho tornou-se o selo do pacto de uma traição, o que a torna mais dolorosa ainda.

Conclusão

Com base no estudo realizado percebemos que apesar de serem obras díspares, é grande a ligação que uma faz da outra acerca do símbolo do beijo. Entretanto percebemos que mesmo tendo uma mesma ação, que caracterizam um pacto, marcando uma traição, o desfecho é dessemelhante.

Em Pater o personagem tem o beijo "humedecido pela saliva" para caracterizar a traição de si para consigo, que não classificamos em uma atitude egoísta visto que foi para salvar o filho da dor da verdade, ao realiza-lo o pai torna o guardião do filho protegendo do sofrimento, contra a dor que este sente, demonstrando assim uma linda declaração de amor para com o filho.

Já em O evangelho segundo Judas, temos um personagem embriagado pelo egoísmo e más intenções, que entrega seu mestre aos soldados que em seguida leva-lo a morte. Aqui o beijo sela um pacto de traição de um discípulo a seu mestre, que descaracteriza a simbologia de ato de carinho, visto que foi realizado para trair o outro.

Referências

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

CARNEIRO, Pedro Paulo. Docssiê do Beijo. Disponivel em: <http://www.megazyne.xpg.com.br/arq/Dossie%20do%20Beijo%20%20Pedro%20Paulo%20Carneiro%20%5Bwww.megazyne.blogspot.com%5D.pdf.> Acesso em: 24 de Abril de 2016.

FIORIN, José Luiz e BARROS, Diana L.P. (orgs). Dialogismo, Polifonia Intertextualidade em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas [uma arqueologia das ciências humanas]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, FOUCAULT,1987.

LEITÃO, Iago Brum. A importância da sexualidade na construção do psiquismo no olhar psicanalítico. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0825.pdf.> Acesso em: 25 de Abril de 2016.

NITRINI, Sandra. Literatura Comparada. Disponível em: http://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Cap%C3%ADtulo%202%20-%20Literatura%20Comparada.pdf. Acesso em 24 de Abril 2016.

ROMUALDO, E. C. Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANTINI, Rubens. O Evangelho Segundo Judas Iscariotes. Disponível em: http://

solepro.com.br/Textos/Relig/O%20Evangelho%20Segundo%20Judas%20Iscariotes%20(Rubens%20Santini).pdf. Acesso em 25 de Abril de 2016

KOCH, I. G V. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997, p. 46-57.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L.C. Intertextualidade. In: _____ Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989, p.88-95.

LETRAMENTO VERNACULAR E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: CONFLITOS E AFINIDADES

Jessé Lima Pinheiro[1]

Resumo: O trabalho com Literatura em sala de aula vem, há muito tempo, sendo objeto de críticas, especialmente em relação à maneira como esse trabalho é conduzido pelos professores dessa área. Essas críticas nascem, principalmente, no sentido de contestar a desvalorização que a escola, principal agente de letramento, faz das leituras dos textos literários realizadas pelos alunos em seus cotidianos. Essa não valorização das leituras prévias dos estudantes acaba por trazer sérias consequências para o ensino de Literatura, uma vez que o aluno além de não se sentir à vontade para contar suas experiências de contato com textos literários, também acaba criando uma espécie de aversão às leituras de textos literários propostas pela escola. Este artigo objetiva discutir, exatamente, até que ponto o letramento vernacular, ou seja, as experiências de leituras de textos literários já desenvolvidas pelos alunos fora da escola, pode contribuir com o trabalho com o ensino da Literatura em sala de aula e qual a relação desse tipo de letramento com a estética da recepção. Para tanto, tomaremos como referências as discussões sobre letramento vernacular apresentadas por ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) no artigo "Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura", bem como as ideias defendidas por Jauss e apresentadas por ZILBERMAN (1989), em sua conceituada obra "Estética da recepção e história da literatura", com vistas a apresentar uma análise a respeito dos conflitos e afinidades entre o letramento vernacular e a estética da recepção e como a escola, como espaço formal de letramento, pode se apropriar desses conflitos e afinidades para realizar um trabalho com Literatura de forma que possa despertar o gosto dos alunos pelo texto literário sem, no entanto, deixar de explorar as obras canônicas.

Palavras-Chave: Letramento vernacular. Estética da recepção. Textos literários. Ensino de literatura.

Introdução

Muito se tem discutido sobre o ensino de Literatura tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e, quase sempre, essas discussões focalizam a maneira como se dá o trabalho com Literatura nesses dois níveis de ensino. Por um lado, há os que defendem que a escola deve trabalhar apenas as obras clássicas da literatura, ou seja, os cânones, sem levar em consideração as leituras de textos literários que os alunos já fazem em seus cotidianos; por outro, há aqueles que argumentam que a escola precisa considerar as leituras literárias extraescolares realizadas pelos alunos como válidas e, a partir dessas leituras, propor um trabalho com os clássicos.

Essa primeira visão de conceber o trabalho com a Literatura acaba interferindo diretamente no modo como ela é vista por grande parte dos estudantes, uma vez que as propostas de leituras de textos literários apresentadas pela escola estão, quase sempre, muito distantes do universo de leitura da maioria dos jovens e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio.

1 Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), curso de Linguagens e Letramentos pela universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas e especializado em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade da Amazônia – UNAMA e graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

A segunda concepção de ensino da Literatura, por sua vez, além de aproximar o estudante dos textos literários explorados pela escola, utiliza toda a bagagem de leitura literária que eles trazem consigo ao chegar ao ambiente escolar. Essa forma de encarar o ensino de Literatura coincide com as ideias de que o letramento literário não acontece única e exclusivamente na escola, mas em vários outros contextos sociais de letramento.

Assim, este trabalho não objetiva esgotar a discussão em torno da importância do letramento vernacular, conforme apresentado por ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) no artigo "Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura" ou se este deve ou não ser valorizado pela escola, mas apresentar uma análise a respeito dos conflitos e afinidades entre esse tipo de letramento e a Estética da Recepção apresentadas por ZILBERMAN (1989), em sua conceituada obra "Estética da recepção e história da literatura" e como a escola como espaço formal de letramento pode se apropriar desses conflitos e afinidades para realizar um trabalho com Literatura de forma que possa despertar o gosto dos alunos pelo texto literário sem, no entanto, deixar de explorar os cânones da literatura.

O leitor

Nenhum texto faz sentido sem que se tenha em mente um leitor. Todavia, nem sempre o leitor foi ou tem sido encarado da mesma forma, uma vez que houve momentos da história literária nos quais o leitor era um ser passivo sem nenhuma participação no processo de construção de sentidos do texto, ou seja, apenas o texto e o autor eram valorizados. Porém, o que se pode observar é que tanto JAUSS (1994) quanto ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) convergem suas opiniões quando se trata da valorização do leitor.

Para Jauss ele, o leitor, é o elemento mais importante no processo de interpretação do texto literário, ou seja, a interpretação não se restringe apenas ao texto ou à intencionalidade do autor, mas a todo um conjunto constituído pelo texto, pelo contexto e, evidentemente, pelo seu destinatário "a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário" (ZILBERMAN, 1989, p. 33). ZAPPONE (2005, p. 154), afirma que o leitor é "responsável por atribuir sentido àquilo que lê", com base em suas experiências de vida e de leitura e "num dado momento histórico", isto é, tanto esta quanto aquele, compartilham a ideia de que o leitor é um elemento indispensável no processo de construção de sentido do texto literário.

Ora, se os autores possuem opiniões afins com relação à importância do leitor na atribuição de sentidos de um dado texto, é possível afirmar que as ideias apresentadas por ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) em seu artigo "Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura" apresentam afinidades com as defendidas por Jauss e apresentadas por ZILBERMAN (1989).

Dessa forma, tanto no letramento vernacular quanto na estética da recepção o leitor ou destinatário é indispensável para o processo de atribuição de sentido de um texto literário, independentemente da qualidade estética ou do valor cultural que este texto possa apresentar para a escola ou para os professores de Literatura.

As leituras extraescolares

Se os autores têm opiniões convergentes com relação à importância do leitor para a construção dos sentidos do texto literário, o mesmo não se pode dizer a respeito das leituras que esses leitores fazem fora da escola, ou seja, em outros contextos, uma vez que ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) parte do princípio de que toda leitura literária feita pelo aluno servirá para que este alcance o letramento literário, conforme evidencia o excerto seguinte:

> práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Depreende-se da citação acima, que para (ZAPPONE, 2008, p. 31), independentemente da qualidade estética e do valor cultural daquilo que o aluno leu, todas as leituras realizadas por ele são imprescindíveis para se alcançar o letramento literário. Nesse sentido, o horizonte de expectativa do leitor em relação à obra tem pouca ou até mesmo nenhuma importância, pois mais importante que isso é o contato com manifestações literárias fora do ambiente escolar que os alunos já possuem.

Essa visão de (ZAPPONE, 2008, p. 31), pode ainda, ser corroborada por outros autores, conforme se nota em:

> [...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23).

Como se pode observar, (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23), corroboram com o pensamento de (ZAPPONE, 2008, p. 31) de que o ensino de Literatura nas escolas não deve ter como foco apenas os clássicos, mas também a valorização das experiências de leituras já vivenciadas pelos alunos.

A valorização das experiências de leituras literárias extraescolares que não sejam dos clássicos, não vai acontecer na estética da recepção, pois de acordo com essa teoria, as leituras literárias de textos que não pertencem ao cânone apresentam um horizonte de expectativa muito próximo do leitor e servem apenas para distração e entretenimento como se nota em ZILBERMAN (1989):

> Jauss acredita que o valor decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar (...) só é boa a criação que contraria a percepção usual do sujeito. Situa o valor num elemento móvel: a distância estética, equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer. (...) quanto maior a distância, maior a arte. Isto lhe permite opor a arte autêntica à por ele chamada "arte culinária" ou de mera diversão (ZILBERMAN, 1989, p. 35)

Considerando o pensamento de Jauss, percebe-se que embora a estética da recepção reconheça a importância do leitor para a construção dos sentidos do texto literário, essa teoria não valoriza as experiências literárias desse leitor se essas não forem com obras clássicas, ou seja, essa visão entra em conflito com o pensamento de ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) no artigo "Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura", que defendem a valorização, por parte da escola, de todo contato com leituras de textos literários já concretizadas pelos alunos, sejam essas leituras de clássicos ou não.

Se para a estética da recepção as leituras anteriores, realizadas pelo leitor, que não tenham sido de clássicos não têm valor, pode-se concluir que para esta teoria a escola deve sempre ter como foco, nas aulas de literatura, o trabalho com os cânones, o que de certo modo, COSSON (2006) reforça.

> [...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Das palavras de COSSON (2006), depreende-se que, para ele, o trabalho com literatura na escola não pode ficar restrito ao deleite, é necessário ir além disso e, para que o aluno possa não apenas fruir o texto literário é preciso que esse aluno tenha contato com o texto enquanto experiência estética.

Portanto, há aqui um conflito entre o que defendem ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198) no artigo "Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura" e as ideias da estética da recepção de Jauss apresentadas por ZILBERMAN (1989), uma vez que a estética da recepção desconsidera todo contato anterior do leitor com leituras que não tenham sido leituras clássicas, enquanto para ZAPPONE; YAMAKAWA (2013, p. 185-198), a escola precisa valorizar o letramento vernacular que o aluno traz consigo ao chegar à escola e, a partir dele, desenvolver um trabalho que desperte o gosto pelos textos clássicos.

Considerações

Do que foi apresentado até aqui, fica a certeza de que há muito ainda o que se discutir sobre como deve ser o trabalho com Literatura nas escolas, pois mesmo entre os professores que ministram a disciplina não há uma visão única de como esse trabalho deve ser conduzido, mas há um consenso de que o leitor é elemento imprescindível dentro de todo esse processo.

Se o leitor é um elemento fundamental no processo de construção de sentidos do texto literário, nada mais justo que as experiências dele com a Literatura sejam valorizadas, não importa se essas experiências foram com textos clássicos ou não. No caso da escola, importante é reconhecer que o aluno já teve um contato com textos literários e isso precisa ser valorizado.

Contudo, é também importante que o aluno tenha contato com o que se costuma denominar clássicos da Literatura, pois são esses clássicos que o permitirá ter acesso ao que há de mais valioso em termos de produção estética e também, às riquezas culturais que os cânones carregam dentro de si.

Valorizar o letramento vernacular sem desprezar o cânone ou vice-versa, parece não ser uma tarefa das mais simples para a escola e nem deve ser, uma vez que o verdadeiro papel da escola, como principal agente de letramento, é valorizar os dois, ou seja, partir de um para se alcançar o outro ou vice-versa, pois da mesma forma que as leituras de *best sellers* pode ser utilizada para despertar o gosto pela leitura de clássicos, a leitura dos clássicos pode estimular outras leituras.

Assim, o que a escola, ou melhor, os professores de Literatura precisam fazer é não valorizar um conhecimento em detrimento de outro, mas reconhecer a importância de ambos no processo de formação do aluno e ajustar suas práticas a cada realidade, pois não existe uma receita pronta quando se trata do ensino de modo geral e do ensino de literatura de modo particular. Desse modo, será possível tornar as aulas de Literatura mais atraentes e tornar o letramento literário algo mais fácil de ser alcançado, mas sempre valorizando o vernacular.

Referências

COSSON, R. Letramento Literário. São Paulo: Contexto, 2006.

ZAPPONEE, M. H. Y. ; YAMAKAWA, I. A. . Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. Muitas Vozes , v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

O GATO SEM BOTAS – O CONTO DESVELADO

Remy Pereira de Sales[1]
Luís Antônio Contatori Romano[2]

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise do conto de fadas: o "Gato de Botas". Um estudo embasado, sobretudo, na psicanálise de Bruno Bettelheim que procura mostrar os implícitos presentes nos contos de fadas e as influências que essas narrativas provocam na formação ética e moral das pessoas, sobretudo das crianças. Aqui buscamos encontrar e expor esses elementos, implícitos e influências, no conto citado. Algumas versões de contos de fadas com variações no enredo são comuns, justamente porque essas histórias são frutos das narrativas orais, boa parte delas, europeias. Com o conto o "Gato de Botas" não é diferente, existem algumas versões com distinções no enredo. A versão aqui analisada é a de autoria do escritor francês Charles Perrault. Além de Bruno Bettelheim serviram de base bibliográfica para este trabalho Nelly Novaes Coelho (2000) e Fanny Abramovich (2006).

Palavras-chave: Conto de fadas, análise, implícitos, influências na formação.

Introdução

Os contos de fadas são narrativas advindas da oralidade e passadas de geração para geração. Coelho (2000 p.18) esclarece: Juntamente com a evolução dos contos de fadas surgem as versões infantis de contos de fadas hoje consideradas clássicas, devidamente expurgadas e suavizadas, nascidas quase por acaso na França do século XVII, na corte de Luís XIV, pelas mãos de Charles Perrault. Muitos contos têm várias versões que chegam a apresentar mudanças significativas no enredo. O conto de fadas, o "Gato de Botas" aqui analisado, é um dos contos que mais apresenta versões diversas, até mesmo por ser um dos mais antigos. Trataremos de questões de ética, moral, comportamental que esse conto revela no seu enredo e, principalmente, nas suas entrelinhas.

As principais características dos contos de fadas são a presença de elementos que favorecem a identificação pela criança e a universalização do conflito, eles permitem também que a criança diferencie realidade e fantasia. Apresentam ainda elementos que reasseguram à criança que ela pode encontrar solução para os seus complexos. Bettelheim (2002 p.12) afirma que: "Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é." A estrutura dos contos de fadas apresenta situações simples, personagens com nomes genéricos ou sem nomes, sem complexidade psicológica. O início remete a um espaço ou a um tempo distante: Era uma vez..., Há muito tempo, Num país distante... etc. O conflito é solucionado, aponta-se para um "final feliz", do qual não se fala. A solução do conflito é sugerida.

Além de fadas, claro, os contos trazem príncipe, princesa e animais falantes no seu enredo. Em alguns aspectos se assemelham às fábulas, estas porém, são mais breves e em sua grande maioria explicitam uma moral da história. O conto o "Gato de Botas" traz esse animal

1 Mestrando pela UNIFESSPA no Profletras/2014. Graduado e Pós em Letras pela UNAMA. Email: r.sales.p@hotmail.com

2 Professor/Orientador – UNIFESSPA; mestre e doutor em Teoria Literária pela Unicamp e pós-doutor pelo IEB-USP, tendo realizado o estudo Cecília Meireles, Poeta-Viajante: Uma Teoria Poética da Viagem e do Viajante Contemporâneo nas Crônicas Cecilianas, sob supervisão da Profa. Dra. Telê Porto Ancona Lopez e co-supervisão da Dra. Leila V. B. Gouvêa. Email: contatori_romano@yahoo.com.br

como um bichano cheio de astúcias, espertezas, com o intuito de ajudar seu amo e assim, também se dar bem. Bettelheim (2002 p.10) diz que o "Gato de Botas" arranja o sucesso do herói, seu amo, através da trapaça. Apresentados como amigos, conselheiros, companheiros, uma espécie de "consciência" de quem os acompanham, os gatos são muito presentes na literatura. Exemplo disso são as fábulas de Esopo, o clássico Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, a obra de Neil Gaiman, Coraline e alguns contos de Allan Poe.

O maravilhoso dos contos de fadas é que eles podem até ser destinados às crianças (suas versões suavizadas, pois as versões europeias mais antigas traziam em seu teor um alto teor de violência), mas na verdade encantam todas as idades. Eles são de suma importância para a formação da criança e para o reconhecer-se quando adulto. Sobre essa aquisição da personalidade, afirma Bettelheim:

> "Os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que estas histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (Bettelheim 2002, p.16)".

Portanto, os contos de fadas requerem uma atenção especial enquanto textos apresentados, sobretudo, à criança ou mesmo estudados, analisados. A mensagem que cada conto traz é para toda a vida. Como afirma Bettelheim na introdução de sua obra "A Psicanálise dos Contos de Fadas": A aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou deveria ser é o que constitui a maturidade psicológica.

Para além da infantilidade

O conto de fadas o "Gato de Botas" é considerado um dos contos mais antigos, foi publicado primeiramente por Charles Perrault por volta de 1697. Depois ganhou versão dos Irmãos Grimm e no Brasil tem uma versão de Ana Maria Machado. Isso além das várias versões que ganhou mundo a fora. Em outras versões, o Gato de Botas era um cavaleiro enfeitiçado que precisaria trazer fortuna a um humano e assim tornar-se homem novamente. Folcloristas indicam que em versões ainda mais remotas, o gato de Botas era retratado como um escravo que deveria conceder a mão da princesa para seu amo, e assim poder se libertar das correntes (aqui representadas pelas botas). Há ainda uma outra versão antiga contada pelos negros em que o protagonista não é um gato de botas, mas um macaco flautista que fazia feitos heroicos como retribuição ao Doutor Botelho (equivalente ao aqui chamado Marquês de Carabás), que o teria libertado da vida na selva.

O conto o "Gato de Botas" na versão de Charles Perrault trata de um moleiro, aqui representado pela figura paterna, protetor e único dos seus três filhos. Não há menção sobre a figura de uma mãe. Antes de morrer o moleiro divide os seus pertences entre os filhos: o mais velho herdou o moinho, o do meio herdou o burro e o caçula o gato de estimação do moleiro. É claro que o filho caçula ficou decepcionado com o que herdara, tanto que comenta desiludido sobre o que ele fará com um simples gato. Para sua surpresa o gato fala! Pede ao rapaz que tenha calma e impõe apenas uma condição para torná-lo rico, que o rapaz lhe arranje um par de botas e um saco. Aqui saem de cena os outros dois irmãos do rapaz caçula. É como se ele ali o rapaz caçula tivesse falando com sua própria consciência. A valorização do homem está na riqueza, na busca e alcance do sucesso financeiro, mesmo que de forma um tanto quanto duvidosa, pois o rapaz consegue as coisas por meio da astúcia, da esperteza do gato.

Mas, como diz Bettelheim, todos os conteúdos do inconsciente possuem um caráter amoral. A consciência é que separa em bem e mal.

> "Os contos de fadas amorais não mostram polarização ou justaposição de pessoas boas e más; por isso estas estórias amorais servem a um propósito inteiramente outro. Tais contos ou figuras típicas como o "Gato de Botas", que arranja o sucesso do herói através da trapaça, e João, que rouba o tesouro do gigante, constroem o personagem não pela promoção de escolhas entre o bem e o mal, mas dando à criança a esperança de que mesmo o mais medíocre pode ter sucesso na vida. (Bettelheim 2002, p.10)".

Temos também a figura do rei e sua filha, não há menção sobre mãe, rainha. É um jovem rei que deseja casar sua filha. Aqui mostra a força do masculino sobrepondo o feminino. Casar a filha para que na sua ausência de pai fique seu reino entregue ao genro. O ingênuo e humilde rapaz da plebe é que alcança esse status com a astúcia e inteligência do gato que lhe guia.

A fantasia, o encantamento presentes nos contos de fadas é o que prende a criança na expectativa do seu "final feliz". A satisfação interior alcança sua plenitude com os objetivos concluídos pelo herói do conto. Existe a necessidade da partida, da batalha pela vida, para que haja uma chegada e uma chegada satisfatória, mesmo que pelo caminho muitos obstáculos surjam. A criança se encontra nessas narrativas que mostram uma busca pela independência e isso está no consciente de cada um. Bettelheim corrobora com essa situação afirmando:

> "Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente. (Bettelheim 2002, p.10)".

No conto o "Gato de Botas" essa satisfação se dá com o casamento do rapaz com a filha do rei e a consagração de sua riqueza ao assumir o reino do ogro que fora morto pelo gato, que o matara num golpe de esperteza justamente no intuito de dar conforto ao seu amo e, assim também, ele, gato, pudesse ter uma vida confortável. É esse final satisfatório que faz com que a criança sinta-se encantada, realizada. Sobre essa necessidade da busca por realizações, Bettelheim logo nas páginas iniciais do seu texto, diz:

> "Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita - e isto mal requer ênfase neste momento de nossa história - de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto significativo. A criança encontra esse tipo de significado nos contos de fadas. (Bettelheim 2002, p.5)".

Toda essa significação é encontrada pela criança nos contos de fadas. Assim, a valorização, ou melhor, a construção dos valores se dá pela aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou deveria ser. Isso é o que constitui a maturidade psicológica, como afirma o próprio autor.

O “gato” que cada um carrega

Para a psicanálise, nossa psique se constitui de três estruturas dinâmicas, o Id (princípio do prazer), o Ego (princípio da realidade) e o Superego (princípio moral). Id: lugar das pulsões, dos desejos, do reprimido. (É inconsciente). Ego: instância psíquica que visa regular as demandas do Id (princípio do prazer) com a realidade (princípio de realidade). (É, em parte, consciente, embora mesmo a nossa “consciência” possa ser determinada pelas demandas inconscientes) e Superego: Valores sociais, diques morais, ideais que introjetamos, a partir da dissolução do complexo de Édipo. (É parcialmente consciente).

> “Mesmo Freud não encontrou melhor caminho para ajudar a dar um sentido a partir da incrível mistura de contradições que existem na nossa mente e vida interna do que criar símbolos para aspectos isolados da personalidade. Chamou-os de id, ego e superego. Se nós, como adultos, temos que recorrer à criação de entidades separadas para botar alguma ordem sensível no caos de nossas experiências internas, tanto maior é esta necessidade da criança. Hoje em dia os adultos usam tais conceitos como id, ego e superego, e ego-ideal para separar as experiências internas e conseguir uma melhor apreensão daquilo que tratam. Infelizmente, ao fazê-lo, perdemos algo que é inerente ao conto de fadas: a percepção de que estas externalizações são fictícias, úteis apenas para classificar e compreender processos mentais. (Bettelheim 2002, p.79)”.

Os contos de fadas transmitem importantes mensagens, quando é aplicado a eles o modelo psicanalítico da personalidade humana. Mensagens essas, à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento, como já foi afirmado, segundo Bettelheim. Pois à medida que as histórias se desenrolam, elas vão dando validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las. Caminhos esses que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. Esses contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, iniciam exatamente onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional.

Tanto na criança quanto no adulto o inconsciente é um determinante importantíssimo do seu comportamento. Quando é reprimido, a mente parcialmente será forçada a manter um controle rígido e até compulsivo sobre esse inconsciente que a personalidade poderá ser significativamente afetada. Essa atenção ao inconsciente da criança, sobretudo, deve ser dada desde cedo para que essa criança cresça entendendo-se como pessoa.

> “Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. (Bettelheim 2002, p.08)”.

Para estudar todas essas situações psicológicas, é que a psicanálise foi criada. Ela procura capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo, como nos explica Bruno Bettelheim.

Estudando a psicanálise no conto de fadas o “Gato de Botas”, vemos que acontecem essas situações psicológicas. O gato ali representa a classe menos favorecida na busca de sucesso na vida, de reconhecimento por seus afazeres, pela sua astúcia e estratégias calculadamente pensadas. Numa análise mais profunda, percebemos que o seu agir é impulsionado por discriminação e falta de condições sociais favoráveis. Por essa falta de favorecimento social muitos acabam escolhendo o caminho mais fácil para conquistarem o que desejam e necessitam apoiados até mesmo inconscientemente na relevância que “os meios justifiquem os fins”. Isso é bem representado nas ações do “Gato de Botas” no intuito de realizar ações em prol de

seu amo e consequentemente beneficiar a si próprio, como já dissemos anteriormente. Essa situação típica dos contos amorais, como é o caso de o "Gato de Botas", é compreendida pela criança de forma fácil, como diz Bettelheim:

> "Há alguns contos de fada amorais onde a bondade ou a apresentação das polarizações de caráter permite à criança compreender facilmente a diferença entre as duas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as figuras fossem retratadas com mais semelhança à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais. (Bettelheim 2002, p.09)".

O desenrolar do enredo se dá, aqui traçado mais detalhadamente, com o "Gato de botas" começando a falar e sugerindo ao rapaz, o filho caçula do moleiro, que lhe deixe vivo porque somente com a sua ajuda o rapaz ficará rico, bastando apenas dar-lhe um par de botas e um saco. A partir desse ponto, o gato com suas botas começa uma sequência de ações com pura esperteza, malandragem, farsas e trapaças. Analisando as intenções implícitas desse conto, podemos observar claramente que os fins justificam os meios. O "Gato de Botas" trata do destino das pessoas que estavam à mercê do acaso, da esperteza ou da sorte. Diante deste quadro adverso e injusto, aparece o elemento mágico, maravilhoso: "Gato de Botas". Ele é o responsável pelo restabelecimento da justiça, mesmo que para isso tenha de usar meios ilícitos: os fins justificam os meios. O Gato é mágico, porém, ele usa ambição e cobiça humana para conseguir o que quer. Trata-se da genialidade com que é construída a personalidade falsa do Marquês de Carabás valorizando o grande plano. O fato de ser um gato, o elemento mágico pode estar ligado à rapidez e agilidade felinas. A partir disso, o gato tem atitudes ilícitas e imorais para beneficiar seu dono. Podem ser analisadas as ações calculistas do gato, pois ele planeja cada ato sem refletir sobre se são certas ou erradas. Ele lança mão de mentiras para conseguir o que deseja; ele cria uma falsidade ideológica quando inventa de seu dono se passar por outra pessoa, como um Marquês rico. O "Gato de Botas" mostra-se um personagem mais emblemático que a própria história. Todos lembram vagamente, mas poucos sabem das peripécias do gato para salvar sua pele após ser deixado como herança ao caçula de três irmãos: engana um rei, um ogro, ameaça camponeses, faz seu amo fingir um afogamento e posteriormente casar com a princesa. A história apresenta uma sucessão de falsidades e mentiras bem-sucedidas. Tudo se finaliza quando conquista tudo o que almeja para si e para seu dono. É evidente que as trapaças do gato se dão devido às falhas do caráter humano. O gato se aproveita da ganância do rei, da ambição de seu dono, do jogo de interesses e até pelo padrão de riqueza ostentado pela princesa. Contudo, isso não justificaria um herói de contos de fadas ou conto maravilhoso utilizar-se de atitudes negativas, imorais e ilícitas. Todos esses elementos analisados têm possibilidade de serem percebidos ou abstraídos pela criança, até mesmo inconscientemente na sua formação ética e moral. Tais percepções dar-se-ão pelos valores éticos e morais que a criança recebe e/ou constrói da família, na convivência diária e das primeiras instituições que participa como escola, igreja etc.

Considerações

A análise desse conto traz à tona questões um tanto quanto polêmicas: engano, trapaça, ações ilícitas, porém essa consciência de bem e mal é, para a psicanálise, segundo Bettelheim, uma situação interior de cada ser, pois o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. Justamente nesse contexto é que a formação da criança se dá. Bettelheim coloca que o maniqueísmo (bem X mal) dos contos de fadas tradicionais é benéfico para a criança, à medida que ela está sendo introduzida no mundo dos valores morais, está formando seu superego. A criança vai perceber que, na vida real, é preciso estar preparada

para enfrentar as dificuldades e o incentivo que a estimula a correr os riscos, suportando os obstáculos com otimismo até chegar a um final feliz permite que ela, enquanto criança enfatize e distinga o significado dessa dicotomia que é realçada pela linguagem simbólica das narrativas tradicionais. Portanto a importância de se apresentar e trabalhar contos de fadas com as crianças é acentuadamente destacada, seja no âmbito familiar, escolar, enfim, social. A contribuição dos contos para a formação do caráter, da moral, da ética de cada pessoa é percebida à medida que avançam os estudos de psicanálise, sobretudo na educação. Contos como o "Gato de Botas" nos mostram o quanto precisamos trabalhar com crianças essas percepções de mundo. A cada leitura realizada em fase distinta da infância, adolescência, juventude, um novo olhar é posto sobre um conto. Essas histórias servem como uma ponte do inconsciente para o consciente da criança de acordo com as vivências que ela vai tendo durante toda a sua vida.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

TATAR, Maria (Introd. e notas). Contos de Fadas. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MORFOLOGIA DERIVACIONAL: FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS EM –*VEL*

Ana Lúcia Rocha Silva[1]

RESUMO: Estudo desenvolvido no âmbito da Morfologia Derivacional sobre a formação dos adjetivos em **-** *vel* na língua portuguesa, observando a natureza da base, bem como a correlação entre possibilidade e efetividade do referido sufixo. O *corpus* do trabalho foi oriundo dos dados coletados das seguintes fontes: 25 (vinte e cinco) textos anotados morfologicamente do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CHPTB) que se desenvolve junto ao Projeto Temático Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística do grupo de pesquisa sobre morfologia histórica da língua portuguesa da Universidade de São Paulo, bem como de textos de jornais e artigos on-line escolhidos assistematicamente, estando veiculados na mídia contemporânea, através da internet, organizados no Corpus de Adjetivos em *–vel* em português de textos da Word Wibe Web (CAPTWWW). Para as análises no CHPTB foram utilizadas as ferramentas da linguística computacional desenvolvidas pelo Prof°. Dr. Leonel Figueiredo de Alencar Araripe da UFC. Como aporte teórico usou-se os postulados do gerativista Anderson (1992) sobre análises do sufixo inglês *–able* ao se adjungir com diversas bases para a produção de adjetivos. As análises comprovaram que o adjetivo em *–vel* tem em sua estrutura matrizes basilares diferenciadas, gerando com isso adjetivos que não são formados nos moldes da regra geral que contempla a maioria dos adjetivos.

Palavras-chave: Morfologia Derivacional – Formação – Adjetivos em –vel – Bases.

1. Introdução

A formação dos adjetivos em *–vel* da língua portuguesa é apresentada por diversos autores tão-somente com explicações da regra geral. Contudo, no âmbito da morfologia derivacional, destaca-se abordagem feita pelo inglês Stephen Anderson (1992), que apresenta um estudo procurando identificar a natureza das bases, não apenas como bases integrantes da regra geral, ou seja, bases que provêm dos verbos transitivos diretos, como quaisquer outras que estão presentes nos adjetivos em *–vel* da língua portuguesa. Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado de SILVA(2009), que para composição do *corpus,* realizou-se pesquisa empírica com dados coletados das seguintes fontes: 25 (vinte e cinco) textos anotados morfologicamente do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CHPTB) que se desenvolve junto ao Projeto Temático Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística do grupo de pesquisa sobre morfologia histórica da língua portuguesa da Universidade de São Paulo, bem como de textos de jornais e artigos on-line escolhidos assistematicamente, estando veiculados na mídia contemporânea, através da internet, organizados no *corpus* de Adjetivos em *–vel* em português de textos da Word Wibe Web (CAPTWWW). Para as análises no CHPTB são usadas ferramentas da linguística computacional desenvolvidas pelo Prof°. Dr. Leonel Figueiredo de Alencar Araripe da UFC.

O estudo mostra as diversas possibilidades de se formar adjetivos em *–vel* com diferentes bases, apontando para o uso da competência e desempenho do falante que ao necessitar de um adjetivo com o sufixo *–vel* não se prende à base que compõe a regra geral de formação desse adjetivo, as bases oriundas dos verbos transitivos diretos.

1 Professora Doutora da UFMA email:analurochas@hotmail.com

2. Abordagens em gramáticas tradicionais sobre a formação do adjetivo em *-vel*

A gramática tradicional trata da sufixação nos processos de formação de palavras do tipo derivação ou, às vezes, no capítulo sobre estrutura de palavras. O que se encontra nela a respeito da derivação são, tão-somente, listagens de radicais e sufixos com suas respectivas origens grega ou latina e a exposição dos vários processos de formação. Não se encontram estudos sobre regras de produção, nem explicações sobre o fenômeno da criação lexical. Vale ressaltar que seus conteúdos vêm, ao longo dos anos, seguindo padrões organizacionais não somente com relação à morfologia como na fonética, sintaxe etc. Sobre essa situação, veja-se a expressão de Lopes (2006, p. 183):

> Tais imperfeições da gramática tradicional não são ocasionais. Na raiz delas podemos encontrar o preconceito lógico e cultural que levou os gramáticos do mundo inteiro a trabalhar suas línguas com base na suposição de que elas se conformariam todas, ao fim e ao cabo, com os modelos que orientaram a descrição do grego e do latim.

O que se pode deduzir que, em se tratando de criação lexical, os mecanismos de formação de palavras apontados nas gramáticas tradicionais normativas da língua portuguesa não se detêm em explicações de novos itens surgidos, ou seja, há um padrão de produção e aquilo que fugir dele é considerado inadequado para o uso da língua. Relembra-se aqui o caso do *imexível,* termo criado por um ex-ministro de estado, que muitas pessoas, na época, condenaram o referido uso por não se adequar aos padrões regulares de formação constantes na normatividade da língua portuguesa. As gramáticas tradicionais veem regras como recomendação para o uso padrão da língua. Nas palavras de Rocha (2003), elas carregam sobre si o legado das contribuições greco-latinas, ou seja, a preferência pelo eruditismo ainda é bem notada. Aqui estão lacunas referentes às novas criações da língua.

A formação de palavras que os gramáticos tradicionais apresentam insere a sufixação como um dos seus processos e como um estudo da morfologia gramatical. Entre esses autores há pontos convergentes sobre o tema; porém, comparando-os com os linguistas, não há consenso em relação aos processos derivacionais de formação de palavras.

Os gramáticos fazem a inserção do sufixo *-vel* nas listagens de sufixos de origem latina. O mesmo sufixo compõe, também, o quadro dos que originam adjetivos a partir de verbos. Entretanto, não há referência a esses verbos ou a quaisquer outras bases, bem como às regras que formam os adjetivos. Destarte, sobre a derivação sufixal do sufixo *-vel,* passa-se a apresentar postulados dos principais gramáticos.

2.1 Carlos Henrique da Rocha Lima

Rocha Lima (1980), em sua obra *Gramática normativa da língua portuguesa,* expõe que a derivação ocorre quando de uma palavra se forma outra, agregando elementos que lhe alteram sentidos; porém, sempre se referindo à significação da palavra primitiva. Os elementos para ele são os prefixos e os sufixos, sendo que os sufixos são desprovidos de significação e estes "têm por finalidade formar séries de palavras da mesma classe gramatical. Assim, por exemplo, o único papel do sufixo - *ez* é criar adjetivos: *altivo – altivez; estúpido – estupidez* etc." (ROCHA LIMA, 1980, p. 181)

Quanto ao sufixo *-vel,* o gramático apresenta-o nas formas erudita e moderna: *-bil* e *-vel;* e leciona que o mesmo "forma adjetivos a partir de verbos" cujos exemplos são: *amável, desejável, discutível, louvável, removível, solúvel, suportável, flébil e ignóbil* etc.

O autor ainda aponta o sufixo *-bil* (*-vel)* em alguns superlativos eruditos como *amabilíssimo, terribilíssimo* e também em substantivos abstratos derivados de adjetivos, *amabilidade,*

visibilidade.

O que se conclui desta exposição é que Rocha Lima privilegia tanto a forma sincrônica quando fala sobre o *-vel*, quanto a forma diacrônica quando usa o erudito *-bil*. Mas suas lições deixam em aberto o estudo da criação de novos vocábulos, principalmente em relação à formação dos adjetivos em *-vel*.

2.2 José Evanildo Bechara

Para este autor, "vocábulo é a menor forma livre de enunciação, constituído de um ou mais morfemas" (BECHARA, 1983, p. 167) e os principais processos de formação de palavras em português são composição e derivação. A derivação dá origem a uma palavra através de afixos. De acordo com o afixo, a derivação está classificada em sufixal e prefixal.

Os sufixos, para Bechara (1983, p. 177),

> [...] dificilmente aparecem com uma só aplicação: em regra, revestem-se de múltiplas acepções e empregá-las com exatidão adequando-os às situações variadas, requer e revela completo conhecimento do idioma. Os sufixos determinam as classes gramaticais das palavras.

O autor distribui os sufixos de acordo com a sua função na língua. Assim, ele apresenta sufixos que formam substantivos; dão os aumentativos e diminutivos; formam adjetivos; formam verbos; dão um advérbio.

O sufixo *-vel* < *-bil* está inserido no rol dos sufixos que formam adjetivos. Os exemplos dados são: *notável, crível, solúvel, flébil, ignóbil*.

Bechara tem sido um dos autores que, ao longo dos seus trabalhos, tem feito colocações sobre os novos fenômenos da língua. Assim, quando o Brasil inteiro ouviu a fala do ex-ministro do governo brasileiro, Antonio Magri: "A Previdência Social *é imexível"*, houve muita querela entre as pessoas sobre o uso do adjetivo, ou melhor, sobre a formação de uma palavra fora do que se considera uso regular na língua. Nesse ensejo, Bechara (2000a) escreveu dois artigos intitulados: "*Imexível: uma injustiça a ser reparada" e "Imexível não exige imexer",* contidos no livro *Na ponta da língua,* uma coletânea de artigos sob a coordenação de Sílvio Elia (2000).

No primeiro artigo, Bechara (2000a, p. 45) chega a afirmar que os comentários sobre o fato partiam de pessoas não habilitadas para explicar fenômenos que ocorrem numa determinada língua, as quais usavam as seguintes expressões: "o termo não existe, não está dicionarizado, deve ser considerado errôneo". O autor afirma que para fazer uma análise do caso devem ser observados vários fatores, porém ele se limita a quatro deles, que são:

> O primeiro: se o termo foi criado segundo os princípios que regem a formação de palavras antigas e modernas no nosso léxico. Segundo, se a criação traduz com eficiência a idéia que quis transmitir quem a empregou. Terceiro, se para transmitir a mesma idéia, o idioma não dispõe de palavras antigas e mais expressivas. Quarto, se o fato de não existir um termo no dicionário é prova suficiente de que não deva ser criado ou de que constitui um erro o seu emprego. (BECHARA, 2000a, p. 1).

Ele inicia suas análises partindo do quarto critério, por considerar a relevância metodológica do caso. Para ele, qualquer que seja a língua, a extensão do seu léxico não está limitada aos dicionários correntes, pois o idioma nas suas palavras "está sempre numa perpétua mudança, numa constante ebulição, de modo que nunca tem esgotada a infinita possibilidade de renovar-se" (BECHARA, 2000a, p. 12), ou seja, o dinamismo da língua não está exarado nos dicionários, estes se constituem no lado estático de qualquer idioma.

Prossegue sua análise: o primeiro critério – a regulação pelos processos de formação de palavras prescritos na gramática normativa –, o termo *imexível* tem equivalência aos termos *invencível, impagável,* os quais já se acham institucionalizados na língua; portanto, poderá ser também cristalizado nos dicionários. Neste particular, o autor aproveita a oportunidade para falar sobre o trabalho dos linguistas, afirmando que para alguns deles o fenômeno do *imexível* seria o que os mesmos chamam de "virtualidade e potencialidade do idioma". (BECHARA, 2000a, p. 12).

Em relação ao segundo e terceiro aspectos citados pelo autor, o termo *imexível* poderia permanecer no léxico da língua portuguesa, visto que se iguala a outros termos que são seus sinônimos mais próximos, por exemplo: "O Plano é *irretocável, intocável, intangível, impalpável, intáctil*" (BECHARA, 2000a, p. 73). Diante desse exemplo, o autor expõe que esses sinônimos não seriam suficientes para substituí-lo, pois só a ideia contida em "*imexível*" é capaz de expressar a essência comunicativa do falante para o texto em que está inserido.

Em suma, o autor finaliza suas colocações reafirmando seu posicionamento de que o termo *imexível* passaria por dois dos principais testes de validação de uma palavra nova, sem problemas, quais sejam: "a observância das regras de formação de palavras e sua adequada expressividade de comunicação". (BECHARA, 2000a, p. 2).

No segundo artigo, *Imexível não exige imexer* (1991), o autor se limita a responder uma carta enviada à Redação do Jornal Estado de Minas (publicada em 07.02.91). A carta emite críticas ao vocábulo *imexível* quanto à sua vernaculidade. A resposta de Bechara (2000b) é uma confirmação da ideia do primeiro artigo, quando ele preconiza que o *imexível* fora criado nos moldes dos processos de formação de palavras existentes na língua e que também sua significação estava correspondendo à necessidade do então Ministro de Governo. O ponto novo que ele destaca é a respeito da base da nova palavra, pois o remetente da carta assinala que "*imexível* está mal formado porque é um parassintético, que ao ser correto, exigiria a presença do verbo *imexer"* (BECHARA, 2000b, p. 108). Daí, o autor preconiza que essa premissa não tem fundamento para a formação da palavra e compara com exemplos como *impagável, insubstituível, insustentável, insusceptível,* os quais não dependeram de verbos como *impagar, insubstituir, infalir, insustentar*; e dá ênfase que, para se formar a palavra *insusceptível,* nem verbo foi preciso. Encerrando seus argumentos sobre este ponto, Bechara (2000b, p. 105) afirma, no artigo *Imexível não exige imexer,* que "é a busca da expressividade que leva o falante ou escritor a usar dessa potencialidade do sistema lingüístico", ou seja, para a comunicação o falante utiliza quaisquer meios que viabilizem a transmissão do seu pensamento.

Verifica-se que os artigos de Bechara aqui analisados revestem-se de características singulares, fazendo com que se veja que a expressividade do falante está ligada a sua necessidade e o sujeito se vale de mecanismos de criação lexical existentes no seu sistema linguístico para se comunicar. Esta posição está sendo sempre demonstrada. Em entrevista dada à Folha Dirigida, no ano 2002, Bechara afirma: "o certo e o errado é muito relativo na Língua Portuguesa. E negar qualquer variação é reprimir o potencial criativo".

Diante disso, Bechara (2000b), embora lecione sobre os aspectos normativos da língua em suas gramáticas, mas não esboce lições sobre as regras de formação de palavras ou sobre as bases com as quais se juntam os afixos num processo derivacional, mostra-se como um autor que não está preso à normatividade, mas que valoriza o aspecto criativo da língua.

2.3 Celso Pedro Luft

A derivação é, segundo Luft (1989, p. 70), "um processo de ampliação lexical interna: formação de palavras em que se recorre à palavra já existente ampliando-a, mais raramente abreviando-a. Daí as espécies de derivação progressiva ou afixal (sufixal e prefixal) e regressiva."

Para definir a derivação afixal (progressiva) do tipo sufixal, Luft recorre ao conceito de

Said Ali (1971, p. 172): "toma palavras já existentes e lhes acrescenta certos elementos formativos (sufixos, no caso) com que adquirem sentido do novo, referindo, contudo, ao significado da palavra primitiva". Diante disto, Luft (1985) formula uma regra e, em seguida, apresenta exemplos:

> Radical + Sufixo –> palavra derivada sufixal.
> Roup(a)ARIA, civilIZAR, analis(e)ÁVEL, altiv(o)EZ.

As lições sobre sufixos oferecidas por Celso Pedro Luft (1989), no compêndio *Novo Manual de Português*, não se limitam ao capítulo de formação de palavras, elas estão ampliadas no capítulo que trata de adjetivos. Assim, o sufixo muda o sentido da raiz, introduzindo uma ideia secundária e fazendo inclusão da nova palavra numa das classes de palavras da língua. Pondera ainda sobre um diferencial marcante entre o prefixo e o sufixo, aquele não altera a classe gramatical da base, enquanto este pode alterá-la. Neste sentido, Luft (1989) apresenta exemplos de sufixos que mudam o sentido da raiz (exemplo: *sapato =>sapateiro);* os que não mudam o sentido da raiz (exemplo: *levanta => levantamento*).

Os sufixos são divididos em nominais e verbais. O *-vel* está entre os nominais que formam adjetivos, podendo ser mudado em *-bil* (forma subjacente) ao se juntar com -íssimo (por exemplo: *amável – amabilíssimo, sensível – sensibilíssimo, móvel – mobilíssimo, volúvel – volubilíssimo*).

Reconhece-se em Luft (1985) um tratamento diferenciado dado à Morfologia, sobretudo, quando ele inicia o tema dividindo-a em gramatical e lexical; sendo que a primeira estuda a "classificação das palavras, categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, modo, tempo, aspecto), paradigmas flexionais, etc. [...] a morfologia lexical, ou morfologia em sentido amplo [...] é a que trata de problemas como origem, formação e estrutura das palavras, famílias de palavras, etc." (LUFT, 1985, p. 89).

3. A teoria de Stephen Anderson (1992) sobre as regras de formação de palavras e sua aplicação ao sufixo – a*ble* do inglês

Anderson (1992) considera a morfologia flexional de grande relevância para a sintaxe, mas sem ser dependente dela. Objetivando exemplificar as características formais das regras de formação dos adjetivos em *–able* na língua inglesa, Anderson postula a principal regra:

> WFR: [X] v – > [X able] adj
> Condição: [X] v é transitivo (i.e., [+ _ N]
> Sintaxe: Argumento 'objeto' de [X] v corresponde a 'sujeito' de [X able] adj
> Semântica 'verbo' – > 'capaz de ser verbado'

Tomando como referência a regra proposta acima sobre a formação dos adjetivos na língua inglesa em *–able,* Anderson avalia as diversas maneiras que não justificam corretamente ou plenamente a aplicação da postulação em (2); isto com palavras terminadas em *–able* na língua inglesa. Assim, ele ressalta que essas dificuldades ou problemas encontrados para a efetivação da postulação (2), não passam de formas as quais se tem para descobrir as minúcias dos mecanismos de criação lexical no âmbito da morfologia derivacional.

Propondo averiguar melhor essas circunstâncias, Anderson esboça um estudo desses adjetivos, com referência às bases com as quais se juntam ao sufixo – *able* para formar adjetivos na língua inglesa, classificando-as como: bases truncadas, bases supletivas, bases inexistentes, bases sintaticamente inapropriadas, bases categoricamente impróprias, múltiplas produções (outputs) a partir da mesma base, formas opacas.

4. A Formação de Adjetivos em *–vel*

Como toda palavra da língua portuguesa, que ao ser criada, passa por um processo de formação, os adjetivos em *–vel* não fogem à regra. A literatura, neste aspecto, é unânime: os adjetivos são formados por derivação sufixal.

O sufixo *–vel* ao se juntar com uma base expressa possibilidade de ação ora em sentido ativo, ora, e mais frequente em sentido passivo.

4.1 Análises de adjetivos em *–vel*

A postulação de Anderson é iniciada apresentando um primeiro caso, que se pode denominar de regra geral de formação dos adjetivos em *–vel.* Esta regra derivacional abrange todos os adjetivos sufixados em *–vel* na língua portuguesa, cujas bases sejam verbos transitivos diretos, conforme a formulação abaixo:

(A) RFP: [X] v – > [X vel] adj
Condição: [X] v é transitivo (i.e., [+ _ N]
Sintaxe: Argumento 'objeto' de [X] v corresponde a 'sujeito' de
[X vel] adj
Semântica 'verbo' – > 'capaz de ser verbado'.

Para que fosse aplicada essa regra na formação dos adjetivos em – *vel,* foi preciso, em primeiro lugar, que se fizesse a determinação das bases que formam os adjetivos objeto deste estudo. Então, para isto foram usados dois critérios: o primeiro – levantamento dos temas presentes nos adjetivos (radical+vogal temática). O segundo critério – a elaboração das paráfrases para cada adjetivo em – *vel* está implícito na regra (A), quando a regra diz que na sintaxe, o argumento, ou seja, o complemento do verbo deve corresponder ao sujeito do adjetivo em *–vel* e na semântica do verbo está a possibilidade de ele ser apassivado – está se falando de paráfrase, visto que o mesmo conteúdo semântico está apresentado sob formas estruturais diferentes. Ou melhor, a paráfrase produz diferentes formulações do que é dito de forma estabilizada, sedimentada e previsível. Neste caso, o mecanismo regular de formação de adjetivos em – *vel* obedece aos parâmetros da regra (A) RFP: [X] v transitivo – > [X+ vel] adj. Para se justificar essa aplicação, seguem exemplos:

• Caso encontrado no CHPTB

admirável/adj-g

1510_p_001_pos.txt.cs:147:certo/ADJ que/C me/CL pesa/VB-P de/P vos/CL yrdes/VB-SR tão/ADV-R cedo/ADV ,/, mas/CONJ ja/ADV que/C he/SR-P forçado/VB-AN ser/SR assi/ADV ,/, ydeuos/VB-I+CL muyto/Q embora/ADV ,/, &/CONJ seja/SR-SP em/P tão/ADV-R boa/ADJ-F hora/N a/D-F vossa/PRO$-F tornada/VB-AN-F à/P+D-F India/NPR ,/, que/C quando/CONJS là/ADV chegardes/VB-SR vos/CL recebão/VB-SP os/D-P vossos/PRO$-P como/CONJS o/D antigo/ADJ Salamão/NPR recebeo/VB-D a/P nossa/PRO$-F Raynha/NPR Sabaa/NPR na/P +D-F casa/N **admirável**/ADJ-G de/P sua/PRO$-F grandeza/N ./. P-001,22.67/ID ./PONFP

Condição: o verbo é TD+N - > admirar a casa
Sintaxe: o objeto do verbo: casa corresponde ao sujeito do adjetivo:

casa admirável
Semântica: o verbo **admirar** pode ser apassivado
Paráfrase: digna de ser admirada

• Caso encontrado no CAPTWWW
Sequestráveis convivem 24h por dia com seguranças
PAULO SAMPAIO ROBERTO DE OLIVEIRA da **Revista da Folha**
Condição: o verbo é TD+N - > sequestrar rico
Sintaxe: o objeto do verbo: rico, corresponde ao sujeito do adjetivo:
Rico sequestrável
Semântica: o verbo **sequestrar** pode ser apassivado
Paráfrase do adjetivo: suscetível de ser sequestrado

Mas, na língua portuguesa, assim como mostrado por Anderson na Língua Inglesa, também, existem muitos outros adjetivos em *-vel,* formados com bases categoriais diferentes, que para a análise da formação dos referidos adjetivos, o que está esquematizado na regra (A) não é suficientemente capaz de explicitar como ocorre a correspondência entre uma base e o sufixo; disso surge a possibilidade de se evidenciar regras diferentes que são plenamente justificáveis no processo de formação dos adjetivos em *-vel* na língua portuguesa, pois ao se identificar a categoria das bases através de suas representações fonológicas, sintáticas e semânticas quando se adjungem ao sufixo – *vel*, pode-se ver os impedimentos de não se poder aplicar a regra (A) em todos os adjetivos em – *vel* da língua portuguesa.

Sendo assim, é o que se passa a pontuar diante dos diversos tipos de bases que estiveram presentes nos adjetivo em – *vel,* em séculos passados e que, continuam a existir na língua portuguesa; as considerações, que aqui forem tecidas, estarão vinculadas, analogicamente, ao estudo dos adjetivos em – *abel* da Língua Inglesa preconizado por Anderson (1992), como segue:

a) **bases truncadas:**

À luz da Teoria de Anderson, a base truncada existe por haver alteração estrutural quando se junta com o sufixo. Seguindo suas postulações as bases truncadas que se apresentam nos adjetivos em – *vel,* podem ser explicadas através da seguinte regra:

(B): [X (morfema suprimido)]v – > [X*vel*)] adj

Depreendendo-se a composição dessa regra tem-se: X – é uma base verbal; o morfema suprimido está na base (radical) de um verbo e o produto é um adjetivo em – *vel, a* supressão do morfema ocorre por possíveis adaptações fonológicas. Partindo desta formulação, encontrou-se, no CHPTB, os seguintes adjetivos móveis, movível:
movíveis/adj-g-p

> 1579_l_001_pos.txt.cs:3579:e/CONJ ,/, assim/ADV ,/, hão-de/HV-P+P ser/SR claros/ADJ-P ,/, alegres/ADJ-G-P e/CONJ **movíveis**/ADJ-G-P ;/. L-001,0.1787/ ID ./PONFP

- que podem ser movidos
Regra (B): [X (morfema suprimido)]v – > [X*vel*)] adj
MOVER+VEL> MOV(E)VEL > MOVÍVEL
[MO(VI)VEL] > MOVEL >MÓVEIS

b) bases supletivas

Antes de se analisar a presença dessa base no corpus, é oportuno ressaltar que supleção "é um termo usado na morfologia para indicar os casos em que não é possível mostrar uma relação entre morfemas através de uma regra geral, porque as formas envolvidas têm raízes diferentes. Supletiva é a forma com raiz diferente que completa um paradigma" (CRYSTAL, 1998, p. 248-249). Já por alomorfia pode-se dizer que consiste no processo de alternância, ou seja, há um paradigma, mas as formas que dele advêm ou se relacionam demonstram variação, mudança, isto pode ocorrer, às vezes, com morfema, com fonema ou mesmo com afixos. Como Anderson (1992) leciona, uma alomorfia pode ser descrita de várias maneiras podendo ir de um pequeno reajuste fonológico até uma supressão lexical.

Há que se dizer que a base truncada sofre um corte no morfema, portanto, é diferente da base supletiva que pode passar pela regra ou princípio da alomorfia.

Passa-se, então, às análises dos exemplos:

comestíveis/adj-g-p

> 1714_c_004_pos.txt.cs:1667:Tem/TR-P também/ADV coisas/N-P excelentes/ADJ-G-P ,/, como/CONJS ser/SR rica/ADJ-F ,/, abundantíssima/ADJ-S-F de/P tudo/Q ,/, especialmente/ADV de/P **comestíveis**/ADJ-G-P ,/, estar/ET iluminada/VB-AN-F de/P noite/N ,/, como/CONJS lá/ADV se/SE imagina/VB-P ,/, mas/CONJ ao/P+D menos/ADV-R de/P sorte/N que/C não/NEG se/SE pode/VB-P ter/TR medo/N de/P tropeçar/VB em/P nada/Q-NEG ,/, ou/CONJ cair/VB em/P algum/Q canal/N ./. C-004,99.813/ID ./PONFP

- que deve ser comido

O adjetivo *comestíveis* tem sua base COMEST. Todavia, através de sua paráfrase: que deve ser comido, vê-se que a forma é diferente do verbo que traz o seu significado, no caso, o verbo COMER, cuja base é COM, logo comestíveis (singular comestível) é uma forma idiossincrática.

Seguindo a regra de formação de palavras (A), que, neste estudo, considera-se como um processo regular de formação de adjetivos em – *vel,* o produto a partir da base do verbo comer é comível, conforme este exemplo do CAPTWWW:

TV Canal 13

Museu oferece inseto comível no cardápio

O que se passa com essas criaturas? No novo Audubon Insectarium, orçado em US$ 25 milhões e inaugurado aqui em junho, você pode observar cupins de Formosa atacando uma reprodução de madeira da paisagem de Nova Orleans (como se a cidade não tivesse problemas o suficiente), pode enfiar sua cabeça em uma cúpula transparente dentro de um armário de cozinha cheio de baratas gigantes ou observar besouros de estrume se deliciarem com um monte de dejetos. Depois, você pode participar da mais brilhante atividade interativa do museu, entrando na fila de visitantes ansiosos e prontos para mastigar um punhado de grilos fritos crocantes. [...} - **que pode ser comido**

c) bases inexistentes

Neste tipo de base, presentes em muitos adjetivos em – *vel, a* RFP demonstra apenas a relação entre a base e os outros itens lexicais da língua, sem, contudo, categorizá-la, pois a mesma não se identifica com nenhum verbo do acervo lexical existente. Exemplo:

formidável/adj-g

> 1608_v_004_pos.txt.cs:1073:E/CONJ esta/D-F é/SR-P outra/OUTRO-F segunda/ADJ-F ,/, e/CONJ mui/Q consideravel/ADJ-G circumstancia/N ,/, em/P que/WPRO o/D Juiso/NPR particular/ADJ-G agora/ADV é/SR-P mais/ADV-R horrendo/ADJ e/CONJ **formidavel**/ADJ-G para/P cada/Q-G um/D-UM ,/, do/P+D que/WPRO será/SR-R então/ADV para/P todos/Q-P o/D Juiso/NPR universal/ADJ-G ./. V-004,85.531/ID ./PONFP

- descomunal

d) bases sintaticamente inapropriadas

São bases não tão comuns para darem origem a adjetivos em – *vel,* porém, quando assim o fazem trazem consigo o mesmo sentido expresso pelo sufixo. Por exemplo: durável capaz de durar; aborrecível capaz de aborrecer. Essas bases são consideradas impróprias no aspecto sintático porque contrariam a formulação da regra (A), quando pede que o verbo seja transitivo direto e, diz que o argumento – objeto do verbo correspondente ao sujeito do adjetivo em – *vel,* assim o objeto é o tema do verbo transitivo; assim esses adjetivos não vêm com bases cujas valências sejam transitivas, mas sim intransitivas, nesses casos têm os sujeitos dos verbos como tema ou seja, o tema argumento de [x]v é o tema argumento do adjetivo em – *vel.*

Diante disto, seguem-se exemplos de adjetivos, em que se aplicam

(C) RFP: SN [v_ SN} – > SN [v_] proposta por Anderson:
Do CHPTB adjetivo com base intransitiva dentro dos contexto inserido:

agradável/adj-g

> 1510_p_001_pos.txt.cs:137:a/D-F vinda/N de/P vos/PRO outros/OUTRO-P ,/, verdadeyros/ADJ-P Christaõs/NPR-P ,/, he/SR-P ante/P mym/PRO agora/ADV taõ/ADV-R **agradável**/ADJ-G ,/, &/CONJ foy/SR-D sempre/ADV tão/ADV-R desejada/VB-AN-F ,/, &/CONJ o/CL he/SR-P todas/Q-F-P as/D-F-P horas/N-P destes/P+D-P meus/PRO$-P olhos/N-P que/C tenho/TR-P no/P+D rosto/N ,/, como/CONJS o/D fresco/ADJ jardim/N deseja/VB-P o/D borrifo/N da/P+D-F noite/N ,/, venhais/VB-SP embora/ADV ,/, venhais/VB-SP embora/ADV ,/, &/CONJ seja/SR-SP em/P tão/ADV-R boa/ADJ-F hora/N a/D-F vossa/PRO$-F entrada/N nesta/P+D-F minha/PRO$-F casa/N ,/, como/CONJS a/D-F da/P+D-F Raynha/NPR Ilena/NPR na/P+D-F terra/N santa/ADJ-F de/P Ierusalem/NPR ./. P-001,22.62/ID ./PONFP

-que agrada
Sintaxe: Tema do verbo agradar: a vinda de vos outros
Tema do adjetivo agradável: a vinda de vós outros
Do CAPTWWW adjetivo com base intransitiva contextualizado:
Cobertura About Us 2008 06.10.2008 às 7:45

ESCOTEIROS SUPERSTARS *Ben Harper e Dave Mathews Band estrelam festival de música empenhado em aliar sucesso comercial com temas ambientais, como a devastação ecológica* Por Eduardo Carli
[...]"Nós, as civilizações, sabemos que somos mortais", dizia o poeta Paul Valéry. Hoje podemos ir um passo além e dizer: também os planetas não escapam à lei da mortalidade. E neste século que entra, os esforços pela tentativa de manter viva esta nossa **morrível**Terra - que, segundo alguns, já está agonizante - vão se tornar cada vez mais constantes. [...]
- que morre
Sintaxe: Tema do verbo morrer: Terra (o sujeito)
Tema do adjetivo morrível: Terra
e) bases categoricamente impróprias

Estão presentes nos adjetivos em – *vel,* cujas bases são categorizadas como substantivos. A RFP é de Aronoff (1976) adotada por Anderson (1982):

(D) RFP: [n X] – > adj [n X] + – *vel*
Exemplo contextualizado :
DO CAPTWW adjetivo com base nominal:
12/10/2008 - 11h10
TSE mantém registro de prefeiturávelJoão Castelo em São Luís
da **Folha Online**

O TSE (Tribunal Superior Eleitoral) decidiu neste sábado manter o registro do candidato João Castelo (PSDB), que disputará o segundo turno das eleições à Prefeitura de São Luís (MA). Castelo vai disputar o pleito com Flávio Dino (PC do B). [...]

-que é passível de ocupar a prefeitura
RFP: [n X] – > adj [n X] + – *vel*
[prefeitura] – > adj [prefeitura] + *vel* – > prefeiturável

Neste exemplo, há um fato curioso, quando se retoma o que Anderson afirma em relação à base se expressando assim: "a base é aparentemente um substantivo e não um verbo" (Anderson, 1992, p.191). Se é aparentemente, o analista da aplicação da regra pode ficar com dúvidas, se a base do adjetivo é o substantivo prefeitura ou o verbo prefeitar, optou-se pelo primeiro, por não existir na língua portuguesa o verbo prefeitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprova-se que através dos exemplos, os mecanismos de criação lexical existentes numa língua são processos dinâmicos, construtivos, que não ficam no campo hipotético, mas se deslindam na criação da linguagem a cada nascer de um novo item lexical. Esses mecanismos nada mais são do que as regras de formação de palavras e, como são lecionadas por Anderson, têm suas funções realizadas quando criam novos radicais, partindo do que já existe na língua e também quando fornecem uma análise para essas mesmas formas da língua. O que se deduz disso é que as referidas regras ao serem ligadas à criatividade linguística estão também ligadas à competência do falante/ouvinte.

O estudo das regras de formação de palavras é de certo modo complexo, pois envolve aspectos semântico, sintático e morfo-fonológico das palavras. Anderson (1992) chega a afirmar que as RFPs são mapeamentos entre os itens lexicais de uma classe e de outra da língua; assim, o resultado do fenômeno linguístico operado pelas regras de formação de palavras

aponta para a análise das estruturas dos novos itens lexicais.

As regras delimitam classes, associam formas, porque se entende que a língua é dinâmica, que acompanha os membros de uma determinada comunidade nos seus aspectos sociais, políticos econômicos ou em quaisquer outros que sejam inerentes ao processo comunicativo em suas vidas.

Desta forma, haverá sempre um adjetivo novo em *–vel,* desde que atenda às necessidades do falante, embora ele não fique necessariamente dicionarizado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Leonel Figueiredo de. Notas sobre o uso do Unix na lingüística de corpus. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008. Manuscrito.

ANDERSON, Stephen R. A morphus morphology. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BASÍLIO, Margarida. Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, Evanildo. Imexível: uma injustiça a ser reparada. In: ELIA, Sílvio. Na ponta da língua. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000a.

_____. Imexível não exige imexer. In: ELIA, Sílvio. Na ponta da língua. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000b. p.108-109.

_____. Moderna gramática portuguesa. São Paulo: Nacional. 1983.

BERNARDES, Adriana. Entrevista com reitorável. Correio Brasiliense, 2008. Disponível em: <http://www.cristovam.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2008.

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (Org.). Readings in English transformational grammar. Walthan: Braisdell, 1970.

CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira,1991.

FERREIRA, Aurélio B. H. Novo dicionário eletrônico Aurélio: Século XXI – versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

GALVES, Charlotte. Projeto Tycho Brahe: Corpus Histórico do Português com anotação morfológica. Disponível em: < http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/index.html>. Acesso em: 25 maio 2007.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro S. Dicionário Houauis do dicionário portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-Rom.

LUFT, Celso Pedro et al. Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo. 1989. p. 93-95.

LULA nega asilo a opositor boliviano; governo petista recebe é narcoterrorista. Videversus,

Porto Alegre, 3 jul. 2009. Disponível em: <http://www.videversus.com.br/index.asp?SECAO=72&SUBSECAO=0&EDITORIA=9366>. Acesso em: 3 jul. 2009.

MINISTERIÁVEL, Lobão se reúne hoje com presidente Lula. Folha Online – Brasil, 16 jan. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u364067.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2009.

PARA reitorável da USP: "ensino deve atingir público maior". Folha Online, nov. 2001. Educação. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6786.shtml>. Acesso em: 14 out. 2008.

RAPOSO, Eduardo Paiva. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Estruturas morfológicas do Português. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática normativa da Língua Portuguesa. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1980.

TSE mantém registro de prefeiturável João Castelo em São Luís. Folha Online, out. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u455240.shtml.> Acesso em: 28 nov. 2008

O EROTISMO E A MORTE EM "AS CEREJAS", DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Leonardo de Oliveira Colares[1]
Matheus Picanço Nunes[2]
Maria Eduarda Gonçalves Peixoto[3]

Resumo: Em nosso presente artigo, buscamos elucidar uma das características mais marcantes da contista e romancista brasileira Lygia Fagundes Telles (1992), autora que desempenha um papel fundamental para a prosa brasileira da segunda metade do século XX. Diante de nossa análise, conseguimos pontuar a sua preferência pelo que é implícito e sugerido em detrimento do que é explícito e facilmente entregue, através de rica e intrincada simbologia impressa em diversas de suas narrativas. Partindo disso, o artigo tem como principal objetivo analisar os elementos simbólicos presentes no conto "As Cerejas" (2003), em que a narradora-personagem, anos mais tarde, reconta um fato marcante de sua vida. A análise se deu, primeiramente, através de uma perspectiva formal, comungando com as noções de análise estrutural da narrativa proposta por Barthes (2008) e, posteriormente, por uma perspectiva psicanalítica visando à análise semântica, utilizando-se da teoria de Freud e explorando o constante contraponto entre as pulsões de vida e morte - Eros e Tânatos - presentes nas personagens, que representam a tênue fronteira entre forças aliadas e antagônicas do inconsciente humano, sendo a principal dicotomia entre a narradora-personagem e Tia Olívia. Conclui-se, ao agregarem-se ambas as análises, que o conto revela o rito de passagem para o amadurecimento e o aflorar da libido da protagonista, explorando as diversas vertentes da sexualidade feminina, representadas pelas personagens, observando-se que o protagonismo feminino é o pilar da estrutura narrativa da autora, reforçando o feminismo na literatura brasileira e opondo-se ao androcentrismo, até então presente em diversas obras brasileiras do século XX.

Palavras-chave: Lygia Fagundes Telles. As Cerejas. Erotismo. Morte.

Resumé: Dans notre présente article, nous cherchons à élucider une des caractéristiques les plus exceptionnel de la nouvelliste et romancier brésilienne Lygia Fagundes Telles (1992), auteur qui joue un rôle fondamental pour la prose brésilienne de la seconde moitié du XXe siècle. Dans notre analyse, nous avons réussi à marquer sa préférence pour ce qui est implicite et suggéré au détriment de ce qui est explicite et facilement livré, par la riche et complexe symbologie imprimé dans plusieurs de ses histoires. De là, cette article vise à analyser les éléments symboliques présents dans le conte "Les Cerises" (2003), où, années plus tard, la narrateur-personnage raconte un fait marquant de sa vie. L'analyse est effectuée, en premieur lieu, par une perspective formel, communiant avec les notions de l'analyse structurale de la narrative proposée par Barthes (2008), puis par une perspective psychanalytique visant à l'analyse sémantique, en utilisant la théorie de Freud et en explorant le constant contraste

1 Apresentador do trabalho no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA. Graduando em Letras/Português – Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/CAPES do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: leonardocolaresuece@gmail.com

2 Apresentador do trabalho no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA. Graduando em Letras/Português – Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Monitoria PROMAC da disciplina de Sociolinguística. E-mail: matheusp.nunes@aluno.uece.br

3 Orientadora do trabalho. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: mariaeduardagp@gmail.com

entre les instincts de la vie et la mort - Eros et Thanatos - présents dans les personnages, ce qui représente la fine ligne entre les forces alliées et antagonistes de l'inconscient, il est la dichotomie principale entre le narrateur-personnage et tante Olivia. Nous pouvons conclure, ajoutant les deux analyses, que le conte révèle le rite de passage à la maturité et l'épanouissement de la libido de la protagoniste, en explorant les divers aspects de la sexualité féminine, représentée par les personnages. Nous pouvons considérer que le rôle féminin c'est le pilier de la structure narrative de l'auteur, ce qui renforce le féminisme dans la littérature brésilienne, opposant à la androcentrisme, jusque-là présent dans plusieurs œuvres littéraires brésiliennes du XXe siècle.
Mots-clés: Lygia Fagundes Telles. Les Cerises. Érotisme. Mort.

Introdução

Lygia Fagundes Telles, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1985, romancista e contista, corrobora com a força da literatura brasileira atravessando os ideais do modernismo e pós-modernismo, tornando sua obra atual e inovadora. As inúmeras facetas em seus contos poderiam nos levar a diversos estudos sobre o erotismo, a nostalgia, os desencontros dos personagens, a simbologia, a imagética e a busca em entender o ser humano. Conseguimos identificar diversas características em um único conto, confirmando, assim, a riqueza de detalhes presentes nas criações da autora. Em análise da obra de Lygia, Temístocles Linhares (1973) frisa que a mesma é "desinibida, liberta de todos os preconceitos", e sua literatura demonstra-se interessada em "ir à essência dos problemas e da própria vida, embora muitas vezes para apontar o que possa haver neles e nela de execrável" (p. 109), ou seja, a autora tende a uma desconstrução de padrões e busca construir uma ficção humana, vivente.

O conto "As cerejas" nos coloca a frente de uma construção literária rica em simbologias, que nos fazem ficar a todo instante em estado de alerta devido a grande variedade de índices que podem desconstruir e instigar pensares e, consequentemente, mudar o curso da leitura. O índice é um elemento de extrema importância na construção de narrativas psicológicas; nas palavras de Barthes (2008), "certas narrativas são fortemente funcionais (assim os contos populares), e em oposição certas outras são fortemente indiciais (assim os romances «psicológicos»); entre estes dois polos, toda uma série de formas intermediárias, tributárias da história, da sociedade, do gênero." (2008, p.32).

As pistas oferecidas pela autora, dentro da estrutura formal do conto, nos permitem enveredar por diversas interpretações - e nos atemos, dentre estas, a que favorece a psicanálise e revelam os instintos de vida e morte, assim denominados por Freud (1923), presentes nas relações entre as personagens.

Além disso, é inevitável que a análise recaia também na construção das figuras femininas, grande diferencial nas obras da autora. No conto analisado, encontramos Tia Olívia: uma personagem ligada à liberdade, à vida e à sexualidade. A aproximação da escritora com o 'universo feminista' é descrita no artigo escrito pela mesma, chamado "Meu encontro com a autora", publicado no jornal O estado de S. Paulo, em 8 de janeiro de 1978, que trata da sua experiência ao encontrar a escritora Simone de Beauvoir, sendo um marco profundo em sua vida. O artigo ressuscita com saudosismo a "inesgotável curiosidade" revelada por Simone de Beauvoir durante as conversas, ao buscar entender questões relacionadas à condição da mulher no Brasil, como o processo de construção profissional e as interferências da mentalidade brasileira no processo da profissão de escritora:

> "Mentalidade brasileira no processo da minha profissão de escritora": Respondi-lhe que, no início, a interferência foi negativa: a imensa carga de convenções cristalizadas na época me abafara demais, como abafara as jovens de minha geração; éramos tímidas: ousar o quê diante do inexistente mercado de trabalho para a mulher? A libertação modestíssima só foi facilitada durante as extraordinárias alterações pelas quais passou o país desde a minha adolescência (quando comecei a escrever), até a arrancada principal, coincidindo com a estimulante ebulição notadamente a partir do suicídio de Vargas [em 1954]": estava então eu saindo da Faculdade de Direito onde participara de passeatas de lenço amarrado na boca. Vivo ainda o som das patas de cavalo. E o borbulho no peito do jovem ferido de morte. Se me libertei mais do que o próprio país, foi simplesmente porque a libertação individual era mais fácil." (TELLES, 1978, p. 01)

Conseguimos relacionar esta visão engajada da figura feminina ao desenvolvimento das personagens em "As Cerejas", percebendo, no conto, a exploração da sexualidade da mulher sob uma ótica livre de pudores.

Pode-se dizer, portanto, que a autora estabelece clara oposição ao androcentrismo presente em inúmeras obras literárias. Sobre isso, LOURO (2000) afirma, referindo-se ao ambiente escolar, que todos os textos são construídos sob uma perspectiva masculina heterossexual, deixando de fora, assim, "os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais" (p.100). É possível dizer o mesmo sobre a cena literária brasileira, que sempre ofereceu pouca visibilidade a uma literatura verdadeiramente feminina, marginal. Lygia, dentre outras autoras, rompe este padrão duplamente, implantando uma literatura *da* mulher *e sobre* a mulher.

Metodologia

Para o estudo de "As Cerejas", seguimos o modelo de análise estrutural proposto por Barthes (1970), segundo o qual toda narrativa é formada por funções, ou seja, cada segmento e elemento narrativo são imbuídos de significado e funcionalidade. Partindo disso, as funções são divididas entre distributivas e integrativas. As primeiras estão relacionadas às ações dos personagens na estrutura narrativa, se subdividindo em funções cardinais ou núcleos (fato concreto que determina o desenrolar do enredo) e catálises (momentos de pausa ou aceleramento entre os átomos narrativos). As segundas têm o papel de unir outras funções distribuídas no corpo do texto, e são formadas pelos índices (características relativas às personagens, ambientes ou sentimentos, que são ditas de forma implícita) e informes (dados concretos e explícitos).

Levando em conta a narração subjetiva de "As Cerejas" e seu caráter digressivo, de avanços e recuos, focaremos na análise dos índices. Percebemos que desde o início da narrativa nos são apresentadas pistas que apontam ao clímax, provando correta a afirmação de que "mesmo quando um detalhe parece irredutivelmente insignificante, rebelde a qualquer função, ele tem pelo menos a significação de absurdo ou de inútil (...)" (BARTHES, Roland, p.28, 1970). Os índices presentes estão intrinsecamente relacionados às características psicológicas das personagens e, consequentemente, às suas ações no decorrer da história.

Analisaremos a relação destes índices e seus significados no desenrolar do enredo. Indicaremos os trechos indiciais de maior importância com a sigla "Ind", enumerando-os em seguida. Através deste modelo interpretativo de análise, faremos a ligação dos elementos do conto e suas funções na estrutura puramente formal com os sentidos que assumem no plano de enunciado, como pistas que indicam o rito de passagem para o amadurecimento da sexualidade e a manifestação do princípio do prazer - conceito apresentado por Freud (1920) - nas ações das personagens.

Análise formal e semântica do conto

Temos, dentre as classificações de narradores-personagens, por D'Onófrio (2006), o narrador-protagonista: aquele que ocupa não apenas a posição de contador da história, mas também o que viveu o fato e apresenta os elementos que constituem a narrativa através de sua visão. Em "As Cerejas", a breve, mas marcante passagem da vida da narradora nos é apresentada anos depois. Se considerarmos a natureza seletiva de nossas lembranças e a isto relacionarmos as funções na estrutura da narrativa, saberemos que nenhuns dos elementos ali presentes estão sendo usados por acaso - as cerejas, o anjinho cego, os óculos perdidos, o escorpião, a borboleta - tudo está impregnado de alguma utilidade, mas não óbvia ao ponto de dispensarmos uma análise minuciosa. A narração subjetiva - e, ainda, marcada pelo caráter de lembrança - nos leva, naturalmente, a uma série de questões quanto à fidelidade do que está sendo narrado.

Como dito por Romão (2010): "As lembranças evidenciam o aspecto lacunar da memória, em que as rememorações são da ordem da ficção, não sendo de fato passiveis de serem comprovadas enquanto verdadeiras" (apud LIMA, P.P.F e MAGALHÃES, L.D.R, 2014, p.114). Deparamos-nos com um paradigma quase machadiano, em sua obra Dom Casmurro: Até que ponto o fato retomado é real? Se real, está sendo contado fielmente?

Rememorar, no conto "As Cerejas", é um modo de compreender algo que, no tempo vivido, não foi plenamente digerido. Uma lembrança recalcada que emerge e possibilita, para a narradora, a plena concepção e autoconhecimento e, para nós - no detalhamento dos elementos da reminiscência - a compreensão do fazer narrativo em si.

As cerejas são o elemento indicial de maior funcionalidade integrativa dentro do corpo narrativo, por formarem um elo de coesão entre as funções distributivas e aparecerem mais de uma vez em diferentes perspectivas e momentos: como (1) objeto de digressão, (2) objeto de fascinação e (3) objeto de revelação da verdade. Além disso, sua carga simbólica está intimamente relacionada à sexualidade feminina, desde a virgindade à menarca ao extremo erotismo. Há, também, outros elementos indiciais importantes para a compreensão das personagens, os quais buscamos analisamos abaixo:

1) As cerejas como objeto de digressão - "Basta abrir a gaveta: algumas foram roídas por alguma barata e nessas o algodão estoura, empelotado, não, tia Olívia, não eram de cera, eram de algodão suas cerejas vermelhas." (Ind-1) No presente, a narradora-personagem encontra as cerejas na gaveta, fato que desencadeia o retomar da lembrança adormecida, numa perspectiva in medias res. A partir daí, as cerejas assumem diversas facetas, quase como se personificadas.

2) As cerejas como objeto de fascinação – "Tia Olívia desprendeu do chapeuzinho preto dois grandes alfinetes de pérola em formado de pêra. O galho de cerejas estremeceu no vértice do decote da blusa transparente. Desabotoou o casaco." (Ind-2) Este é o primeiro momento em que as cerejas aparecem como objeto de fascinação, relacionadas à imagem de Tia Olívia. Desde o início, os índices e informes que remetem à personagem revelam-na como mulher de forte sensualidade, "umedeceu os lábios com a ponta da língua" (Ind-3), "...aqueles olhos pintados de verde e com aquele decote assim fundo" (Ind-4), "...ela teve um risinho cascateante" (Ind-5). Logo se torna perceptível que a narradora-personagem possui uma relação conflituosa com a imagem de Tia Olívia, fascinada pela sensualidade e maturidade que esta emana e, ao mesmo tempo, invejando-a por isso de forma silenciosa, pois se sente inferior, tanto a ela quanto a Marcelo, afirmando que eles "pareciam feitos de outra carne e pertencer a outro mundo

tão acima do nosso, ah! como éramos pobres e feios" (Ind-6). Outro indício de sua relação conflituosa com Tia Olívia e paixão platônica nutrida por Marcelo é explicitada no seguinte diálogo: "- Ela é bonita, não? Ele bocejou. – Usa um perfume muito forte. E aquele galho de cerejas dependurado no peito. Tão vulgar. – Vulgar? Fiquei chocada. E contestei, mas em meio da paixão com que a defendi, senti uma obscura alegria ao perceber que estava sendo derrotada." (Ind-7).

3) As cerejas como objeto de revelação da verdade – Desde o princípio, as cerejas apontam para um clímax ainda desconhecido, mas fortemente sinalizado através dos índices. "E no escuro que se fez, veio como resposta o ruído das cerejas se despencando no chão." (Ind-8) Estamos de sobreaviso quanto ao ocorrido marcante, que, apesar de dar-se num breve segmento, sustenta toda a estrutura da história: a relação sexual entre Tia Olívia e Marcelo, fato sinalizado através de diversos índices durante a narrativa. Ainda no primeiro parágrafo, temos: "...Marcelo muito louro – por que não me lembro da voz dele? – agarrado à crina do cavalo, agarrado à cabeleira de tia Olívia, os dois tombando lividamente azuis sobre o divã. (...)" (Ind-9) Outras pistas nos permitem, através do retorno a este mesmo parágrafo inicial, supor o acontecimento-chave da história, como aquelas que sugerem a presença de uma tensão sexual: "...Marcelo deteve em tia Olívia o olhar frio. Chegou a esboçar um sorriso (...)" (Ind-10), e, logo após, "Tia Olívia ajeitou com as mãos em concha o farto coque preso na nuca. Umedeceu os lábios com a ponta da língua. – Tem charme..." (Ind-11). Posteriormente, na cena da janta, "Marcelo, silencioso como de costume, comeu de cabeça baixa. Duas vezes deixou cair o garfo" (Ind-12)

4) O escorpião – O escorpião é o elemento indicial que aparece constantemente relacionado a Marcelo. Culturalmente, sua carga simbólica é relacionada à morte, luxúria e dominação e, no conto, sustenta a mesma simbologia em relação ao personagem. "- Será que você não se envergonha de fazer uma maldade dessas? – Voltei-me. Marcelo cravou em mim o olhar feroz. Em seguida, avançando para o fogo, esmagou o escorpião no tacão da bota." (Ind-13) e, no período em que a narradora-personagem adoece após presenciar o ato sexual de Marcelo e Olívia: "Até hoje não sei quantos dias me debati esbraseada, a cara vermelha, os olhos vermelhos, escondendo-me debaixo das cobertas para não ver por entre clarões de fogo milhares de cerejas e escorpiões em brasa, estourando no chão." (Ind-14)

5) O anjo entre grinaldas e os óculos perdidos – Estes dois índices são relacionados à personagem da Madrinha durante o conto, e representam sua própria personalidade na narrativa. "(...) a pobre Madrinha sempre afobada, piscando os olhinhos estrábicos, vocês não viram onde deixei meus óculos?" (Ind-15). A todo o momento, os índices sinalizam que a cegueira de madrinha vai além de problemas oculares – trata-se de um "preferir não ver" o que se passa ao seu redor: o envolvimento de Olívia e Marcelo. Em outro momento, a ideia é retomada: "- E, além do mais, não é meu tipo - concluiu ele voltando o olhar indiferente para o trabalho de crochê que Madrinha deixara desdobrado na cadeira. Apontou para o anjinho esvoaçando entre grinaldas. - Um anjinho cego." (Ind-16)

Pode-se concluir, portanto, que a carga simbólica do conto está intimamente relacionada à sexualidade – especialmente no que se refere à sexualidade feminina. A personagem de Tia Olívia remonta um conceito da psicanálise, representando a pulsão de vida, o princípio do prazer, como sugerido por Freud (1920): "O princípio de prazer persiste por longo tempo como o método de funcionamento empregado pelos instintos sexuais, que são difíceis de 'educar', e, partindo desses instintos, ou do próprio ego, com frequência consegue vencer o

princípio de realidade, em detrimento do organismo como um todo." (p.02)

A força guiada pelo instinto sexual, relacionada à Tia Olívia, contrasta com a da narradora-personagem, que, ao contrário, em sua imaturidade sexual, pouco pode digerir da cena presenciada entre a Tia e Marcelo, ficando até mesmo fisicamente afetada: A força da narradora-personagem é uma força guiada para dentro, relacionada à pulsão de morte e regida pelo denominado Princípio de Nirvana, resumindo o fato de que "a tendência dominante da vida mental e, talvez, da vida nervosa em geral, é o esforço para reduzir, para manter constante ou para remover a tensão interna devida aos estímulos" (FREUD, p.27, 1920). O instinto pode ser percebido em outras personagens do conto que representa a mesma imaturidade sexual através do alheamento, como Madrinha.

O embate entre estas duas forças e pulsões culminam, ao fim do conto, no rito de transitoriedade e maturação da sexualidade da narradora-protagonista, transformação que nos fica palpável após o clímax especialmente pelo uso de um elemento indicial de extrema importância: a borboleta branca, símbolo de metamorfose, simbolizando através da cor a virgindade ainda intacta da narradora, apesar da iniciação à maturidade. "Sentei-me na cama e fiquei olhando uma borboleta branca pousada no pote de avencas da janela. Voltei-me em seguida para o céu limpo. Havia um passarinho cantando na paineira." (Ind-14). Esse momento de transição da adolescência para a vida adulta é de extrema importância, como pontuam Viora e Vorcalo (2015) ao rememorar a obra *"Três ensaios sobre a teoria da sexualidade"* de Freud (1987):

> A adolescência é um tema de grande importância para a práxis psicanalítica, na medida em que sua transição acarreta implicações fundamentais para o sujeito e para o laço social. Mesmo que não trate especificamente da adolescência, em diversos momentos de sua obra Freud aborda a puberdade, evento orgânico que faz o sujeito adolescer. Da obra freudiana, passando pelos autores pós-freudianos e pelo ensino lacaniano, até os autores contemporâneos do campo psicanalítico, muitos se debruçam sobre esse tempo de travessia. A adolescência, efeito da puberdade, é instigante, provocativa e embaraçosa. (p. 62)

Conclusão

O conto "As Cerejas" foi de suma importância para o estudo dos índices, desde o estudo da carga simbólica e cultural diretamente relacionada à sexualidade - principalmente feminina - até os comportamentos psicológicos das personagens no plano das ações, que constantemente apontavam para o clímax.

Podemos concluir, portanto, partindo da importância e funcionalidade dos índices dentro de uma narrativa, que uma interpretação nunca é completamente independente, mas permeada pelas possibilidades oferecidas pelo autor. É necessário identificar e seguir as pistas que o texto fornece, não se atendo tão somente aos aspectos imanentes ou externos à estrutura, mas aliando ambos e, a partir disso, enveredando por interpretações que permitam estabelecer uma ligação com outras teorias que embasam a análise, como, neste caso, a teoria psicanalítica Freudiana.

Referências

BARTHES, Roland et al. **"Introdução à Análise Estrutural da Narrativa"**. In: Análise Estrutural da narrativa. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1976, págs. 19-60.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer, 1920.** In: Além do princípio de prazer.

Imago. Rio de Janeiro, 1996. p. 11-75. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

D'ONÓFRIO, Salvatore. Estrutura do texto literário. In: _____. Teoria do texto 1 : prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995, p. 29-33.

TELLES, Lygia Fagundes. **As cerejas**. In: BOSI, Alfredo (Org.). O conto brasileiro contemporâneo. Ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

TELLES, Lygia Fagundes. **Meu encontro com a autora.** Jornal O estado de São Paulo. Cadernos Pagu (12). 1978.

VIOLA, D. T. D e VORCARO, A. M. R (2015), ***"O problema do saber na adolescência e o real da puberdade"***. vol. 26. pág 62-70. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Link: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n1/0103-6564-pusp-26-01-00062.pdf>

PITAGORAS FREITAS LIMA FERRARINI, PAMELA; ROCHA MAGALHÃES, LÍVIA DIANA. **O conceito de memória na obra freudiana: Breves explanações.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 5, p. 109. 2014.

A METÁFORA COMO RECURSO EXPRESSIVO NA PROPAGANDA

Dayane da Costa Silva[1]
Waltersar José de Mesquita Carneiro[2]

Resumo: Este estudo propõe apresentar uma reflexão sobre o uso cada vez mais frequente da utilização de metáforas no gênero propaganda. Buscamos, assim, compreender e analisar o efeito expressivo causado pelo uso da metáfora em propagandas publicitárias. As metáforas estão por toda parte, em diversas esferas (família, escola, trabalho, igreja etc) e nos mais diversos gêneros de texto, daí a importância da realização de uma pesquisa que aborde essa temática. Na propaganda, elas são utilizadas de modo proposital, pois os autores procuraram construir os textos inserindo-as com o objetivo de causar expressividade e consequentemente o convencimento ao público alvo. É justamente esse efeito expressivo da utilização da linguagem que vai caracterizar o campo de estudo da Estilística, que estuda os desvios que tem finalidade expressiva. O espaço da Estilística utilizado por nós é o da chamada 'Estilística da Enunciação' que, rompendo com orientação estruturalista, encaminha os estudos para o campo enunciativo proposto por Bakhtin (2003). Esclarecemos que o desvio no campo da Estilística, principalmente os feitos no discurso publicitário, é intencionalmente construído. O corpus foi montado com propagandas publicitárias colhidas da rede mundial de computadores, no site de busca google. Foram selecionadas 03 propagandas e, a partir da presença da metáfora, passou-se à construção de sentidos apoiada na perspectiva de pesquisa de base interpretativista. Após este estudo, pode-se confirmar que a metáfora está presente em várias situações do cotidiano e que na construção dos textos das propagandas, elas tornam-se únicas, atrativas e persuasivas.

Palavras-chave: Metáfora. Estilística. Propaganda

1 Introdução

Pode-se perguntar o porquê de se estudar metáfora. Para responder essa pergunta primeiramente deve-se lembrar que nossa linguagem é mais complexa do que parece. É incrível como podemos usar uma palavra com o seu sentido diferente daquele que é o literal ou basicamente, o sentido figurado, das palavras e expressões da língua e que logo caracterizam as metáforas. Com isso convidamos todos a refletirem na quantidade de vezes que uma metáfora é pronunciada nas várias esferas, nos diferentes gêneros de textos. Certamente irão se surpreender. Elas são incontáveis, existem com os mais surpreendentes sentidos e funções. Baseado nisso, eis que são muitas as razões para estudar essa figura de linguagem mestra, que rege e carrega de expressividade os enunciados a todo instante. Portanto, é esta a grande razão que levou a realização deste estudo: o fato de as metáforas estarem por toda parte, como diz Gibbs (2002, apud SARDINHA, 2007, p. 11) que "a metáfora é para a gente como a água é para os peixes. E por isso mesmo não a percebemos, pois ela é parte do nosso habitat natural" estando presente em diversos momentos da fala dos seres humanos, em discursos políticos, de advogados, escritores, poetas, entre outros, porque a mesma simplesmente é usada para, metaforicamente falando, dar cor e força a fala e a escrita e expressar uma grande quantidade de informação. Todas as esferas e gêneros de textos que a metáfora atua são de grande

1 Graduada em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Bacabal. E-mail: daycosta16@hotmail.com

2 Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Bacabal, com doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: waltersar_carneiro@globomail.com

relevância. A propaganda foi a escolhida por ser menos esperada para um estudo. Geralmente os trabalhos são voltados para a literatura, poesia e outros ramos, mas não para a propaganda, daí surgiu a necessidade de elaborar um trabalho voltado para a atuação da metáfora neste importante gênero, demonstrando e analisando a sua atuação enquanto recurso expressivo.

Sabe-se que as técnicas de persuasão ao leitor, principalmente na propaganda, são bem marcantes. A tarefa de convencer o receptor não é tão fácil. Para que tal objetivo seja alcançado, no caso dos exemplos aqui analisados, os escritores utilizam as metáforas como um recurso estilístico. Ao fazer isso, o autor seleciona vocábulos, combina frases, faz escolhas com a intenção de construir um enunciado carregado de expressão, mesmo que para isso tenha que fugir da norma gramatical. Isso porque a expressividade não está relacionada apenas com enunciados considerados belos ou bem redigidos. Ao construírem os textos os autores também levam em consideração o conhecimento enciclopédico (de mundo), fator dominante para a construção da enunciação. Ao fazer tudo isso intencionalmente, podemos dizer que o texto é tido como expressivo, dotado de Estilo.

Também faz parte dos objetivos falar da importância do uso da Estilística, que como sabemos é o campo que, segundo seu fundador Charlys Bally, estuda os fatos do ponto de vista afetivo, expressivo mediante a linguagem. A mesma aponta para assuntos de natureza expressiva, ou mesmo desvio das regras gramaticais a fim de demonstrar o efeito intencional quer o autor quer transmitir. É tarefa da Estilística localizar os elementos que são expressivos, que em um dado momento, produzem os efeitos desejados, ou seja, intencionados pela razão e pelos sentimentos. Dessa forma, estilo é variação pessoal, impossível de ensinar-se, ainda que possa ser caracterizado. Ao selecionarmos, da língua, as palavras e expressões que utilizamos na nossa comunicação, muitas vezes somos levados, em nome da expressão, a um afastamento das normas da língua. Assim, o campo de ação da Estilística difere do campo de ação da Gramática. A Estilística é algo além. Transcende as unidades da língua.

Em suma, o objetivo principal deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre o uso frequente de metáforas, especificamente no gênero propaganda e a partir disso, compreender seu uso e analisar a expressividade causada por este importante recurso estilístico, nos textos selecionados. As informações da pesquisa bibliográfica foram realizadas por meio de livros e artigos e posteriormente a coleta, organizadas, interpretadas, escritas e revisadas para então constituir a presente monografia.

2 Estilística da Enunciação

A Estilística é uma disciplina que faz parte do ramo da Linguística, segundo Henriques (2011, p. 203) surgiu no final do século XIX. Ao passar a designar nova disciplina, fica ligada a mesma, na medida em que estuda a expressividade das formas linguísticas para fins persuasivos, com a capacidade de emocionar ou sugestionar. Antes disso a mesma ainda estava inserida dentro do campo da Retórica. Seu surgimento como ciência se deu graças aos trabalhos e estudos do alemão Karl Vossler e do suíço Charles Bally, o então discípulo de Saussurre, sendo esse último o mais influente e assim considerado o pai da Estilística. Alguns veem a Estilística como algo já ultrapassado, cuja forma ou objetivo não se justificam dentro da Linguística e por essa razão consideram como uma disciplina não linguística. Também é posta em oposição a Gramática. Porém muitos não concordam com essas posições, como ressalta Henriques (2011, p. X):

> Acreditamos que a Estilística faz parte sim da Linguística e que volta seu olhar para aspectos da gramática da língua com funções específicas não tratadas sistematicamente por outra disciplina. Neste sentido a Estilística é o estudo dos recursos expressivos e impressivos da língua e da adequação de seu uso. Os recursos expressivos são aqueles que veiculam sentidos ligados à afetividade, à emoção, aos traços psicológicos, ao julgamento sobre algo.

Definir e estabelecer os limites da Estilística como campo da língua não é muito simples. Suas principais correntes podem ser agrupadas em Estilística Descritiva (Linguística), Estilística Idealista (Literária) e Estilística do Discurso.

A Estilística trabalha com a expressividade, centra-se na expressão e no apelo. Por essa razão é entendida como a disciplina que estuda a língua nas suas funções expressiva e apelativa. Ela é também o estudo do estilo, isto é, daquilo que caracteriza um autor, Henriques (2011, p. 203) diz que o estilo caracteriza a 'personalidade' linguística do autor e, portanto a subjetividade das marcas que o enunciador deixa no texto, bem como o aspecto afetivo (expressivo) da linguagem, que está intimamente ligado a essa subjetividade: afetivo implica subjetivo. O estilo ocorre no momento em que acontece o desvio, ou seja, que há uma fuga do que é considerado "normal".

Não podemos dissociar a relação existente entre estilo e enunciado, entre estilo e os domínios (ou gêneros) do discurso. Sendo o enunciado individual e natural, pois reflete os traços de quem fala ou escreve. Geralmente os gêneros mais propícios para exemplificar a individualidade da língua nos enunciados são os gêneros literários, mas não é por isso que devemos considerar apenas estes como os mais adequados. Isso porque os domínios em que os discursos se fazem presentes são muitos e diversificados e por isso não há razão para impor barreiras ou determinar apenas um ou alguns gêneros como sendo melhor. Para todos os gêneros existe a possibilidade de expressar a individualidade do autor/emissor. Para a Estilística da enunciação interessa principalmente estudar o sistema expressivo em seu funcionamento. O que quer dizer que os enunciados têm vínculos com variados aspectos da enunciação. Enunciação, segundo a definição de Henriques (2009, p. 118) está vinculada ao contexto em seus incontáveis aspectos sociais e psicológicos. Sob o enfoque linguístico, indica um conjunto de ações que o emissor pratica para construir e produzir um enunciado.

As figuras de linguagem são importantes recursos estilísticos, utilizados na construção dos enunciados, na busca da expressividade. No campo da Estilística, elas não devem ser vistas apenas como uma lista de nomes e de exemplos já convencionados, mas sim como uma seleção de ocorrências comentadas em sua expressividade, observando-se suas características próprias, essenciais. Também vale ressaltar que em um texto pode haver mais de uma figura de linguagem, contendo mais de um campo de observação. Na Estilística nem sempre uma figura alcança só um viés.

Define-se como Estilística da enunciação, segundo Faraco (2009, p. 136) uma atividade de seleção, escolha individual, mas de natureza sociológica, já que o estilo é construído a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológicas (de valores) frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais. É uma dinâmica entre o individual e o social em que o falante é ao mesmo tempo único, singular e também totalmente social. É importante lembrar que a Estilística ultrapassa o campo gramatical por levar em conta que o uso oral é intrinsecamente diferenciado do escrito, desde que ninguém fala como escreve e vice-versa. Cada uso, tanto o oral como o escrito são influenciados pela situação comunicativa. A norma literária representa apenas uma das possíveis formas de realização do sistema linguístico. Uma vez que as variações e mudanças são inerentes à língua, a própria norma literária está longe de ser homogênea. Deve-se, portanto, na Estilística, levar em consideração o modo intencional com o qual o autor utiliza-se para causar expressividade e singularidade. Com isso fica mais que claro que o desvio no campo da Estilística, é diferente do que se estabelece na norma padrão e também por esse motivo, volta-se a observar que só será estilo o desvio intencional. A mesma não pode ser vista como um erro que foge das normas da Gramática Normativa. Ela não apresenta nenhum caráter gramatical. Não é regra ou norma, é um recurso utilizado para carregar os enunciados de expressividade. A expressividade por sua vez não está relacionada apenas com enunciados considerados belos ou bem redigidos. "A estilística está na matéria-prima das observações que

fazemos de textos e da vida – inda que breve". (HENRIQUES, 2009, p. 152). São, portanto os estudos estilístico-discursivos os melhores meios para não deixar que se apague a chama da língua.

2.2 Bakhtin e o Estilo

O Estilo, segundo Bakhtin (2003, p. 186) é definido como "a unidade de procedimentos de *enformação* e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material". Ou seja, são os procedimentos utilizados na formação, criação, seleção e ajuste do material, pelo personagem (autor, escritor, ator...). É um conjunto de tendências e características formais, estéticas que identificam ou distinguem uma obra, artista, escritor ou determinado período ou movimento, ou até mesmo um objeto.

A Estilística – ao se definir como o estudo do estilo e ao entender, em boa parte de suas formulações, o estilo como espaço do uso individual da língua ou como o espaço da expressão subjetiva criativa – acabou por ficar a beira da superioridade da linguística oficial. Restando ser colocada como diz Faraco (2009, p. 134) como "a herdeira da velha retórica e em se ocupar com aspectos linguísticos de textos literários em que, por suposição, está mais visível a individualização da língua". Assim, delimita o estilo como objeto de estudo, entendido como o arranjo do dizer pelo falante. A Estilística também oscilou, ora entre o pólo que o estilo é entendido como a atualização individual do sistema, segundo o conceito de Charles Bally ou entre a conceituação do idealismo linguístico de Croce, Vossler, Spitzer, como a expressão criativa do psiquismo individual.

No primeiro pólo, o falante é devedor das propriedades gerais do sistema. No segundo, o indivíduo, ao manipular os elementos linguísticos, é devedor de sua sensibilidade e criatividade psicológica. (FARACO, 2009, p. 134). Logo, de um lado há uma metodologia que se detém ao rigor formal das análises das estruturas (tendo como pano de fundo as potencialidades do sistema), do outro temos uma metodologia mais interpretativa, assumida como categoricamente individual. Ou seja, no primeiro caso a referência é o apriorismo do sistema e no segundo a ação criativa é puramente individual do falante. Mas, deve-se lembrar que independente do pólo a discussão da Estilística é feita pelo viés do falante que usa ou cria a língua. É difícil os estudos estilísticos escaparem do entendimento que a atividade linguística do emissor envolve escolhas, seleção, entre as opções oferecidas pelo sistema ou pelas possibilidades da sua própria criação como forma de expressão.

Não é fácil falar de estilo dentro do pensamento de Bakhtin, à primeira vista pode parecer um contra-senso, pois para o filósofo e seu Círculo, a reflexão sobre a linguagem está fundada na relação e não na subjetividade, que é vista como algo exclusivamente particular, pessoal que são justamente as características de estilo. Segundo Espina *al* (2002, p. 1) estilo é a maneira pela qual um indivíduo consegue fazer com que a "língua" que ele fala seja entendida por outro indivíduo, pela seleção de alguns dos recursos que a língua natural lhe oferece. Cada um pode utilizar tais recursos como convier. "O conceito de estilo vai se construindo no pensamento bakhtiano e ao mesmo tempo, instaurando uma fértil polêmica com vertentes clássicas de linguística e estilística". (BRAIT, 2008, p. 80), tais polêmicas perduram até hoje. Assim, a elaboração do conceito de 'norma', permitiu como diz Faraco (2009, p. 135) "construir-se uma estilística que vai entender estilo como um desvio, isto é, o falante escolhe escapar do normal". O normal é entendido como a regra, o que foge disso considera-se como exceção e está pode (nem sempre é) vir a ser estilo. Mas nem tudo que foge o 'normal' pode ser considerado estilo. Lembremos, contudo, que só é estilístico o desvio que tem finalidade expressiva. Para tanto é considerado norma aquilo que acontece com frequência. Abrange uma maior parte e por isso passa a ser o normal. Já o desvio é o oposto, é aquilo que acontece

com menos frequência, que têm índices mais baixos e o estilo é o fruto de um desvio e por isso a Estilística encontra-se no campo dos desvios. Há inclusive uma comparação, que explica de maneira prática o que isso quer dizer, com as notas dos alunos de uma turma, onde é esperável que as notas altas e baixas ocorram em pequena proporção e que a maior parte das notas seria em torno da média e que os alunos superdotados serão tão raros quanto os de fraco poder de raciocínio, logo as notas dos alunos que foram acima da média que consideraríamos como estilo, isso porque foge da regra normal (que no caso são as notas médias) e porque o estilo não pode ser considerado erro. Se for feito de modo intencional, deve-se considerar como estilístico.

Bakhtin e seu Círculo em 1920 já faziam estudos e discussões a cerca da Estilística e consequentemente da definição de estilo. Também criticavam o idealismo linguístico por querer constituir o psiquismo individual como fonte de toda língua. Mostraram que sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental. No mesmo sentido, também diziam que o conceito de sistema abstrato de formas normativas era insuficiente para dar conta da enunciação e da significação linguística, realidades notavelmente sociais. Isso permite dizer que eles entendiam as dicotomias (individual x social), ou melhor, os pólos antes mencionados neste capítulo, que supostamente seriam completamente diferentes, passaram a ser vistos como uma dupla dinâmica em que todo falante é ao mesmo tempo único e singular, mas também social. Não há nada contraditório nisso. A forma que permite atribuir ao falante, a dimensão de ser único com a dimensão de ser inteiramente social é o modo como encara a linguagem. Logo, como descreve Faraco (2009, p. 136) ao assumirem a linguagem como uma realidade social infinitamente estratificada, abrem espaço para o individual (e, portanto para os estudos estilísticos).

2.3 A Metáfora como elemento construtor de sentido

Segundo Borgatto *al* (2012, p. 121), metáfora é "uma palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas". Já Ferreira (2000, p. 459) explica que metáfora é "um tropo em que a significação natural duma palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança". Essas definições são imensamente válidas, mas não suficientes para compreender a magnitude do efeito proporcionado em um determinado enunciado a partir do seu uso. Como ressalta Andrade (2011, p. 70) "as metáforas não são simples elementos de enfeite linguístico sem nenhuma pretensão comunicativa. Mas, configuram-se como poderosos instrumentos cognitivos e assumem importantes tarefas nos nossos sistemas perceptuais." Em outras palavras, é preciso que todos entendam o quanto esta importante figura de linguagem é fundamental na construção de sentido, o quanto a mesma está constantemente presente nos discursos. Cada vez mais, o estudo sobre a metáfora tem ganhado relevância. Booth (1979 apud SARDINHA, 2007, p. 11) diz que:

> Nunca houve conferências de metáfora, em nenhuma cultura, até que esse nosso século entrasse na meia-idade. (...) Discussões explícitas sobre algo que se chama metáfora se multiplicaram astronomicamente nos últimos cinquentas anos. (...) Os estudiosos da metáfora pulularam. (...) Logo teremos sem dúvida mais metaforicistas do que metafísicos. (...) Eu peguei minha calculadora de bolso e extrapolei para o ano de 2039; naquela época haverá mais estudiosos de metáforas do que pessoas.

Um tanto de exagero expresso por Booth, demonstra o quanto a metáfora vem sendo estudada. Que finalmente começaram a dar a ela a devida atenção, algo que antes pouco acontecia. Ela é tão usada no dia a dia por todos que pouca ou nenhuma vez lhe foi dada relevância. Gibbs (2002, apud SARDINHA, 2007, p. 11) inclusive diz que a metáfora é para a gente como a água é para os peixes. E por isso mesmo geralmente não a percebemos, pois

ela é parte do nosso habitat natural. Está presente em diversos momentos da fala dos seres humanos, em discursos políticos, de advogados, jornalistas, escritores, poetas, entre outros, porque a mesma simplesmente é usada para, metaforicamente falando, colorir e fortalecer a fala e a escrita e expressar uma grande quantidade de informação. Tradicionalmente o conceito de metáfora é repassado como meio de embelezar a linguagem e não deixa de ser, por isso chamada de figura de linguagem, mais especificamente uma figura de estilo. No entanto o termo tradicional soa como um conceito um tanto vago, com pouco significado para definir o que realmente a metáfora é.

A origem do nome Metáfora vem do grego 'metapherein' e significa 'transferência' ou 'transporte'. Sendo assim metáfora seria como uma transferência de sentido de uma coisa para a outra. Como no exemplo 'Minha casa minha vida', o sentido de 'vida' é transferido para o sentido de 'casa'. A todo instante fazemos o uso de figuras de linguagem. O uso da metáfora, essa figura mestra, é muito comum. Podemos estranhar essa afirmação e indagar: como tão comum se nem percebo quando uso? Exatamente por isso que seu uso é comum, tão rotineiro que o fazemos e mal nos damos conta. Ela é quase como o nosso oxigênio, é essencial e está por toda parte, já estamos tão acostumados que nem a percebemos.

Note que se procurarmos em um dicionário o significado das palavras acima ou colocarmos em um tradutor de texto, por exemplo, certamente o sentido que nos será repassado será o literal. Logo, entenderemos que não basta saber o significado real das palavras, é preciso também ter conhecimento de mundo, social para saber que no caso da língua portuguesa, dependendo do contexto, podemos dizer com "minha filha é uma menina de ouro" que "minha filha é uma menina muito querida, especial e única" (neste caso, sempre adjetivos que remetem a boa qualidade). Assim como dizer o contrário, como em: "você não vale nada" significando "você não presta, não é bom" sempre usando adjetivos que caracterizam uma má qualidade.

Mesmo sem saber o que ela significa o que é sentido conotativo, ou melhor, sentido figurado, todos são capazes de inseri-la em seus discursos. Até mesmo uma criança que está aprendendo a falar, aderindo à linguagem, é capaz de usá-la. Tudo isso porque seu uso nos foi incorporado ao dia a dia, transmitido de um para o outro, isso é, falamos porque já ouvimos alguém falar e inserimos em nossa fala porque fomos capazes de perceber quanta expressividade a mesma é capaz de transmitir. Fazemos seu uso porque sabemos o quão resumitivo, prático e expressivo ela é. Tão importante que está inserida em diversos discursos, em diversos gêneros textuais. No gênero propaganda, por exemplo, está sendo usada cada vez mais como recurso de expressão e de convencimento ao leitor.

O grande pesquisador Sardinha (2007, p. 12) diz que a metáfora é um recurso tão humano que talvez seja a última coisa que os robôs do futuro entendam. Provavelmente responderão 'não tem registro, não tem registro', (...) quando ouvirem uma metáfora. Isso porque fazer uma construção, usando determinadas palavras ou expressões que, literalmente tenham um determinado sentido, para expressar um significado diferente do que significam é algo bem avançado, bem superior e peculiar dos seres humanos. Existem até programas de computador que já fazem o reconhecimento e dão a probabilidade de certo enunciado conter uma metáfora, mas não é nada muito certo, são apenas porcentagens. Isso tudo porque a linguagem humana é muito abstrusa, somente nós somos capazes de tê-la.

As metáforas existem em nossas mentes, por isso chamada de metáforas mentais. São naturalmente usadas para estruturar nosso pensamento. Grande parte dos falantes da língua portuguesa já ouviu a metáfora 'tempo é dinheiro'. Estando com essa informação em mente e possuindo o conhecimento linguístico dos significados das palavras usadas, quando alguém disser, 'preciso economizar meu tempo', mesmo sem estar dito, ficará pressuposto que estou levando muito tempo para realizar minhas tarefas e como tempo é algo precioso (pois dinheiro é valioso) estarei perdendo e isso não é bom porque o tempo de vida, assim como o dinheiro é limitado. Lembrando que as metáforas mentais são culturais, ou melhor, só podemos dizer que

‘economizar tempo’ é dinheiro porque, em nosso caso, nossa cultura ocidental é capitalista. Ela pode não ter o mesmo efeito em uma cultura socialista, por exemplo, em que não atribuem tanto valor ao dinheiro.

Assim como este conceito, tantos outros só podem ser entendidos como metáfora e por sinal, quase todas as palavras abstratas têm conceitos metafóricos, como a palavra amor, mudança, morte, vida, tempo e só assim torna-se concreta. Se isso não é verdade, como poderia ser o conceito de tempo de outro modo? Não temos a liberdade de conceituar uma palavra como bem quiser. Isso ocorreu porque convencionalmente as pessoas resolveram atribuir estes nomes para estes significados, mantendo relação. Seu uso é tão rotineiro que nem nos damos conta que são metáforas e por estas razões chamadas de metáforas convencionais. Quando uma metáfora se torna tão comum ao ponto das pessoas nem perceberem que estão utilizando-a, dizemos que ela está desgastada e por isso são chamadas de convencionais.

Outra importante função das metáforas é o de usá-las para dar conta de algo novo, seja da ciência ou do cotidiano, como as telas do computador que chamamos de “janela” que como se sabe, é o trecho da máquina que trabalha sem depender de outro. Poderiam ter dado qualquer nome para isso, mas foi melhor chamar janela porque é metafórico. É parecido com o conceito das janelas reais, que ficam nas paredes e que permitem ver, mesmo que delimitado o que está no seu centro.

A partir de tudo isso, pode ser verificado que este importante recurso transmissor de forte expressividade é natural de qualquer língua. Mesmo que boa parte não seja aprendida de modo formal, assim mesmo conseguimos agregá-la a nossa fala. Portanto, cada uma dessas razões já é um grande motivo para estudarmos a metáfora. Ao fazer isso podemos como afirma Sardinha (2007, p. 16):

> Entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas, os sentimentos, os conceitos mais profundos e duradouros da humanidade. Enxergar criticamente (...). Perceber como conceitualizamos o mundo, individual e sócio-historicamente. Detectar o estilo de escritores, políticos e outros profissionais. Dar-nos conta de que tudo isso é feito pela linguagem.

A concepção da metáfora como uma figura de estilo, de ornamento talvez se dê porque as gramáticas geralmente costumam repassar somente esse sentido, exemplificam seu uso em textos de escritores consagrados e em poesias, esquecendo de mostrar que elas podem ser utilizadas por um usuário qualquer da língua, que podem estar presentes em várias situações. Isso vai sendo repassado de geração em geração ao longo do tempo e persiste até os dias atuais, fazendo com que suas origens se percam pelo tempo. São ensinadas aos alunos como afirma Sardinha (2007, p. 22) com uma visão prescritiva de língua.

Porém ultimamente, a metáfora vem sendo estudada cada vez mais em outros gêneros antes poucos abordados. Em diferentes esferas. Tudo isso para demonstrar o alcance que ela tem. Que transcende a concepção formalista de ser apenas figura de linguagem. A intenção também é de provar que ela não é apenas uma figura de estilo usada por literários, por exemplo. Mas está presente em muitos lugares e situações, carregando diversos enunciados de expressividade. Na propaganda, por exemplo, o uso da metáfora, pela esfera empresarial tem sido comum cada vez mais. Pode até soar invasivo para alguns, mas é exatamente o que ocorre. Este trabalho propõe justamente mostrar esse fenômeno. A metáfora tem a capacidade de adentrar as mais surpreendentes esferas, os mais surpreendentes gêneros.

3 ANÁLISE DOS TEXTOS DAS PROPAGANDAS

Como já dito, um dos principais objetivos no uso do Gênero Propaganda é tentar convencer o leitor sobre algo. Nos exemplos a seguir identificamos e analisamos a maneira escolhida pelos autores do texto para causar essa persuasão. É interessante que junto ao texto verbal, uma série de informações são transmitidas também por imagens, o que nos permite dizer que o texto verbal se complementa com o não-verbal na busca da melhor construção do sentido. Sendo assim, um não é mais importante que o outro, pois ambos se complementam.

Os exemplos adiante são textos que estão em sua maioria presentes na *internet*, em *sites*, redes sociais, *blogs* e que por isso, precisam ter uma imagem que desperte a atenção do leitor de maneira rápida, não podendo ser extensa, com muita informação. Deve ser feito com uma linguagem breve, acessível, prática e, portanto compreensível, para que o internauta prontamente consiga ler e fazer a sua interpretação do que foi dito, a partir daí que se pode dizer que o objetivo do texto foi alcançado. Imaginemos a imagem de uma propaganda na *internet*, em meio a tanto entretenimento é difícil parar para ler um texto extenso, com uma linguagem inapropriada para aquele contexto. O material analisado como *corpus* neste trabalho foi extraído da rede mundial de computadores após pesquisas no site de busca Google. A priori foram coletados textos contendo metáforas. Todas as propagandas coletadas estão predominantemente escritas em Português e circulam ou circularam no Brasil, apesar de estarem acessíveis a nível mundial. Após a etapa de escolha, dentre vários exemplos, foram selecionados 4 textos no total para análise.

A fundamentação aplicada ao presente trabalho foi constituída de estudos bibliográficos dentro da área. A mesma é fundamental por informar a situação dos fatos tratados, os trabalhos já realizados que tratam do tema e as opiniões dominantes sobre o assunto e é isso que possibilita o método correto de elaboração, pois de fato dão o devido embasamento e referência ao trabalho científico. A mesma foi feita em diversas fontes como artigos científicos, livros e *internet* que tratam sobre estilística, estilo, metáfora, gênero propaganda e seus respectivos exemplos.

O método de análise utilizado é de base interpretativista, que visa descrever as informações obtidas a partir do ponto de vista do pesquisador. O que significa dizer que as interpretações feitas podem não ser únicas. Os textos analisados podem conter outros sentidos aqui não apresentados. Isso partirá da interpretação de cada leitor, pois a enunciação varia de pessoa para pessoa. Nesse sentido, esses métodos foram utilizados com o objetivo de buscar e interpretar as informações sobre o uso da metáfora na propaganda. O modelo da pesquisa interpretativista busca o sentido do texto, ou seja, como Jesus e Pessoa (2014, p. 29) dizem:

> Compreende o fenômeno a partir dos próprios dados. Sabendo que o paradigma interpretativista está relacionado com a compreensão que o pesquisador tem do objeto de análise, faz-se necessário entender que teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo de forma intersubjetiva, ou seja, a interpretação final passa pelo crivo do pesquisador, pois a relação sujeito e objeto se dá tendo no centro o pesquisador.

Para a ocorrência deste trabalho, a base interpretativista nos situou sobre o ponto de vista do observador em relação ao objeto de análise. Neste caso é identificar, compreender e explicar nos textos selecionados o uso da metáfora que se caracteriza como recurso expressivo, ou seja, o efeito estilístico que a metáfora causa nos textos selecionados de propagandas publicitárias e que ajudam a construir o sentido dos mesmos. O método utilizado para encontrar as metáforas, foi o de leitura, que segundo Sardinha (2007, p. 145) consiste em encontrar metáforas pela leitura de materiais escritos. Este é um procedimento antigo, mais que continua

sendo até hoje muito popular até hoje principalmente em projetos acadêmicos.

Nas propagandas, os publicitários buscam sempre persuadir o leitor/consumidor, nos exemplos adiante veremos isso. Além do próprio texto verbal contendo a aplicação da metáfora, outra série de recursos são utilizados, tudo isso para chamar a atenção dos receptores para seus enunciados cheios de estilo e expressividade, ao que concluímos que os autores tiveram uma escolha estilística, intencionalmente a fim de causar o efeito desejado no leitor. Monteiro (2005, apud JESUS e PESSOA 2014, p. 30) ressalta que o ato de se fazer uma escolha por determinado lexema ou palavra é uma questão de estilística. Por essa razão consideramos a escolha dos textos analisados expressivas, pois cautelosamente os autores escolheram dentre várias opções as que mais tornariam os enunciados atrativos e exclusivos, justamente aquilo que propõe a propaganda.

3.1 Focando nas análises: *corpus*

3.1.1 Análise do Texto I

Fonte: Google (2015)

abra a felicidade – Coca-Cola

"abra a felicidade", "Coca-Cola". É assim que a Coca-cola faz a propaganda do refrigerante mais conhecido e ingerido do mundo. Para muitos é até uma ousadia, comparar uma bebida feita a base de coca, com aromatizantes, gás carbônico e muito açúcar com a 'felicidade'. Será se é porque a mesma é docinha e o açúcar faz a estimulação da endorfina, o hormônio do bem-estar, da alegria e do prazer? Talvez essa seja uma das razões. O que se sabe ao certo é que o termo 'abra a felicidade' é completamente metafórico, caso contrário seria possível abrir a garrafa e dali sairia o sentimento da felicidade, o que já eliminaria as chances desse texto ser uma metáfora. Sabemos a grande influência que esta marca de refrigerante causa em nossa sociedade. Alguns abominam este produto, mas a grande maioria (isso se explica no fato da empresa ter domínio de mais da metade do mercado) o prefere. Se estivessem em uma mesa, com refrigerantes de outras marcas, certamente ainda assim escolheriam consumir uma Coca-Cola.

Isso só demonstra a influência do marketing feito por está empresa em nosso meio. É tão forte, apelativo que somos levados a comparar o produto com a felicidade. Com a ideia de que só seremos pessoas felizes se fizermos o seu consumo. A população é tão influenciada por isso que alguns chegam a não sentirem-se satisfeitos caso o refrigerante que irão consumir não seja este. A partir do enunciado acima, várias podem ser as interpretações por parte do leitor. Porém a ideia principal que os criadores dessa propaganda desejam é que o receptor se sinta atraído pelo anúncio e pense de fato que consumir o produto está relacionado com o fato de ser feliz. O termo chega até a nos emocionar, mexe com nossos sentimentos. A frase iniciada propositalmente com letra minúscula não é considerada erro pela Estilística. Pode

servir para dar ideia de sutileza, naturalidade, simplicidade, proximidade, uma linguagem mais informal, presente na esfera familiar. Diversos sentimentos que quer queiram ou não afetam o psicológico. A cor vermelha, que já é parte do marketing da marca, nos remete a cor do amor, o sentimento do bem, da união, do aconchego, da paixão. No caso, mais pela paixão para ingerir Coca-Cola.

3.1.2 Análise do Texto II

Fonte: Google (2015)

Mais afiada que língua de sogra. Facas Tramontina

Tradicionalmente na cultura brasileira existe o hábito de atribuir o estereótipo de que as sogras são pessoas chatas, metidas, que gostam de criticar e que tem sempre uma resposta na ponta da língua. Alguns inclusive a chamam, metaforicamente de "cobras" para afirmar que são pessoas traiçoeiras e que não se pode confiar. Percebe-se que os autores preocuparam-se com o meio onde a mensagem ia ser vinculada, usaram o conhecimento enciclopédico. Poderia não ter o mesmo resultado em um lugar que não usasse essa estereotiparão das sogras.

Na propaganda da empresa Tramontina, a qualidade das facas e sua capacidade de corte são nitidamente associadas com a língua das sogras, é até dita que são superiores (mais afiada que...), dando a ideia ao leitor de que as facas são mesmo bem afiadas e, portanto de excelente qualidade. Nessa propaganda a metáfora foi empregada no texto com a frase "Mais afiada que língua de sogra" mais abaixo "Facas Tramontina", seguida da imagem de três modelos de facas da marca, justamente para associarmos todas as informações ao produto. Percebe-se que os autores do texto usaram essa construção frasal com participação da metáfora também a fim de construir um texto com humor. O humor é muito usado nas propagandas ultimamente, a fim de acabar com o terror que muitos têm por perderem tempo lendo um texto desse gênero. Com esse recurso os criadores do texto conseguem chamar e prender a atenção do receptor para que o mesmo leia o anúncio. Apesar dos criadores terem uma intenção humorística, devemos lembrar que a interpretação do enunciado é de responsabilidade do leitor, logo não podemos garantir que a mensagem seja entendida dessa forma. Muitas pessoas podem achar que estão sendo ofendidas com a propaganda. Isso é fato, está no subentendido do texto. Por isso deve haver certo cuidado na criação desses enunciados. É cada vez maior o número de pessoas que procuram a justiça, exigindo a não veiculação de certos anúncios ao sentirem-se ofendidas. Principalmente quando atribuem tal ofensa às mulheres. Uma situação como essa pode levar grandes percas para a marca, por ficar mal vista e consequentemente prejuízo à empresa.

3.1.3 Análise do Texto III

Fonte: Google (2015)

Red Bull te dá asas

Um energético capaz de dar asas. Há muito tempo isso é dito nas propagandas do produto Red Bull. Assim esta descrito neste enunciado. Mais uma vez temos a constatação do emprego da metáfora. No entendo devemos entender que elas são 'meias verdades' e uma bebida energética não dará realmente asas a quem fizer sua ingestão. O sentido provável nesta propaganda é expresso metaforicamente pela ideia de que o energético dará para seus consumidores vitalidade, energia e disposição. A imagem da embalagem acima do mar, com um par de asas, ressalta a ideia da magnitude do produto. Os feixes de raios de luz são postos por trás da imagem da lata e remetem a algo sublime, fabuloso, esplêndido. Isso inclusive é uma simbologia muito utilizada na representação de entidades divinas, ditas santas e especiais. O azul já utilizado na cor da própria embalagem padroniza a propaganda e passa uma sensação de harmonia. Mais uma vez somos afetados pelos sentidos e emoções. A propaganda busca isso no consumidor. É comum nesse gênero de texto usar na própria imagem de divulgação as cores já utilizadas na logomarca do produto. Muitas também trabalham o estímulo visual. Empregam a simbologia das cores na construção do texto não verbal. Assim como na literatura, onde um poeta nos causa certas sensações ao falar de uma cor preta ao mencionar a ideia de luto, ou a cor branca quando quer transmitir tranquilidade, assim também fazem os autores do gênero propaganda. Usam os mais variados recursos estilísticos e fazem isso porque sabem que o ser humano é influenciável, que precisam convencê-lo e levá-lo a consumir o produto ou serviço que deseja.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após várias evidências do uso das metáforas no cotidiano, percebemos que por diversas vezes as pessoas recorrem a elas, mesmo sem saber que determinadas palavras ou expressões que estão utilizando se tratam de uma metáfora. No entanto quando usadas constantemente e por cada vez mais pessoas elas tornam-se desgastadas e convencionadas e por essa razão não podem mais ser consideradas como estilístico, pois já não conseguirão caracterizar o estilo de um autor.

Desde pequenos já somos capazes de aprender e introduzir em nossa fala este recurso. Fazemos isso pela simples necessidade de 'carregar' a fala de expressividade, procurando ser mais prático e didático possível, a fim de transmitir a mensagem da melhor forma, de acordo com nossa intenção, mesmo havendo a possibilidade do outro ter uma interpretação diferente. Reconhecemos e admitimos que as metáforas estão por toda parte, é só parar, observar e isso será constatado. São inúmeras as esferas e os gêneros em que estão presentes. Existem em abundância. "A linguagem está recheada de metáforas" (SARDINHA, 2007,

p. 97). Reconhecemos a importância de todas as figuras de estilo para dar expressividade em um enunciado. Também podemos afirmar como diz o próprio Sardinha (2007, p. 97) que as metáforas são 'meias verdades', não sendo uma verdade incontestável (Maria não é verdadeiramente comestível e açucarada na frase Maria é um doce). Se assim fosse perder-se-ia o valor simbólico (figurado) que a caracteriza e já não seria mais uma metáfora.

O presente trabalho ainda mostrou, com fundamentação a respeito do tema e alguns exemplos de textos, um lado menos esperado ao que estamos acostumados a ver as metáforas sendo empregadas, contudo que a cada dia tem cedido cada vez mais espaço para a elas, que é no gênero propaganda, onde as mesmas são usadas como um recurso estilístico/proposital pois os autores procuraram construir os textos inserindo-as com o objetivo de causar expressividade e consequentemente convencimento ao público alvo. Após todo esse estudo, sucintamente é possível dizer que quem escolhe fazer uso da metáfora ao constituir um enunciado, sabe com habilidade ser ao mesmo tempo prático e principalmente expressivo. Demonstrando ter certa preocupação com a mensagem transmitida ao receptor. A reflexão acerca do estudo foi feita, assim como a compreensão e análise do uso das metáforas como um recurso para causar expressividade nas propagandas, tornando-as únicas, atrativas e persuasivas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriano Dias de. A metáfora na textualização dos artigos científicos de física. Veredas On Line. Juiz de Fora, 2011. p. 70-82 – PPG Linguística/UFJF. Disponível em:<www.veredasonline.com.br>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERARDI, René Castro. Programa de Marketing e Propaganda: desenvolvimento e planejamento. [S.l.]. [s.n.]. [2000].

BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BROCHATO, Danilo, CARDOSO, Thárik, SARRACENI, Jovira, VENDRAME, Francisco, VENDRAME, Máris. A propaganda e sua crescente utilização na internet. São Paulo: Lins, 2009. Disponível em: <http://www.foxitsoftware.com>. Acesso em: 5 dez. 2015.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Projeto Teláris: Português. 1. ed.São Paulo: Ática, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. O que se entende por língua e linguagem?. Museu da Língua Portuguesa. Estação da Luz. São Paulo: [2014]. Disponível em: <http://www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 22 out. 2015.

ESPINA, Alice, BEM, Maurício, RINO, Lucia. A Exploração de Questões de Estilo do Português Para a Realização Superficial Automática. Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional NILC – ICMU-USO. Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo: 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

JESUS, Erica Raricy da Silva, PESSOA Natacha Lima. A ambigüidade lexical na obra 'Eu me chamo Antônio' de Pedro Gabriel. 2014. 85 fls. Proposta monográfica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Maranhão, Bacabal, 2015.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

SARDINHA, Tony Berber. Metáfora. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa. São Paulo: Respel, 2010.

ARQUITETURA DO SUJEITO NA ERA DO AMOR LÍQUIDO

Gladson Fabiano de Andrade Sousa - (FICÇA/PGLETRAS/UFMA)
Orientadora: Dr. ª Naiara Sales Araújo Santos - (DELER/UFMA)

Resumo: A problematização a respeito da identidade amplia-se exatamente quando o mundo começa a perder suas fronteiras – naturais e artificiais -, a preocupação em classificá-la aparece justamente quando a mesma está se desestruturando, se fragmentando. Na atual sociedade, chamada pelo sociólogo Zygmunt Bauman como *Modernidade Líquida*, imerge um sujeito em constante flutuação identitária. No intento delinear as principais características deste indivíduo, utilizamos o filme Medianeras (2011) do diretor argentino Gustavo Torreto. Neste encontramos dois jovens que moram em Buenos Aires, os quais apresentam *sintomas* daqueles que vivem em grandes metrópoles, como a latente sensação de insegurança, solidão em meio a multidões, estresse, depressão, entre outros, além das relações artificiais, tanto em redes sociais quanto fora destas, que estes estabelecem. Vemos um cenário singular no filme: a metrópole não é usada apenas como cenário, mas também como metáfora para a identidade dos seus moradores e para as relações que os mesmos estabelecem entre si. Nesta relação entre indivíduo e ambiente entramos no campo da Geografia Humanística. Deste campo utilizamos o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan com seus postulados a respeito da Topofilia e Topofobia, e as considerações que ele classifica como *Paisagem do Medo* –ilhas de perturbações dos sentidos e sensações humanas, formadas pela aglomeração cada vez maior e mais conflituosa dos indivíduos nas grandes cidades. Na análise das relações entre as personagens invocamos Zygmunt Bauman e seus postulados sobre as condições do ser humano na pós-modernidade.
Palavras-chave: Identidade. Pós-modernidade. Paisagens do medo

1 Introdução

A história da humanidade vislumbra inúmeras revoluções na maneira de lidar com o outro e até consigo: desde a evolução das sociedades nômades para a cultura fixa, com sua agricultura e pecuária, ou as distâncias reais que paulatinamente vieram diminuindo com a tecnologia dos primeiros transportes movido pela força animal, ou até os mais modernos trens que levitam por força magnética. A distância virtual também passou por revoluções que mudaram os hábitos humanos, a chamada Era da informação traz como ponto de análise para o presente artigo a internet e como os sujeitos constroem suas relações, assim, busca-se delinear as principais características do sujeito na chamada pós-modernidade (BAUMAN, 2001) a partir do filme Medianeras (2011), do diretor argentino Gustavo Torreto.

Neste filme de Torreto encontramos dois jovens que moram em Buenos Aires, os quais apresentam *sintomas* daqueles que vivem em grandes metrópoles, como a latente sensação de insegurança, solidão em meio a multidões, estresse, depressão, além das relações artificiais – tanto em redes de relacionamentos quanto fora desta – que estes estabelecem.

Vemos um cenário singular no filme; uma vez que a metrópole não é usada apenas como cenário, mas também como metáfora para a identidade dos seus moradores e para as relações que os mesmos estabelecem entre si. Nesta relação intrínseca entre indivíduo e ambiente entramos no campo de estudo da Geografia Humanística. Deste campo tomamos como pressuposto teórico o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan com seus postulados a respeito da Topofilia e Topofobia – manifestações afetivas que os sujeitos desenvolvem com a experiência

nos espaços que habitam -, e as considerações do que por ele foi classificado com *Paisagem do Medo* – verdadeiras ilhas de perturbações dos sentidos e sensações humanas, formada pela aglomeração cada vez maior e mais conflituosa dos indivíduos nos grandes centros urbanos.

O suporte da geografia humanística, ainda que não deixe de incitar as relações entre os sujeitos, neste artigo é fundamentalmente usada para interrelacionar a paisagem física de Buenos Aires com a formação identitária das personagens. Assim, ao passarmos para a análise das relações entre as personagens, pelo contexto da obra, invocamos o estudioso da chamada pós-modernidade e seu universo líquido - Zygmunt Bauman. Do suporte sociológico de Bauman destacamos os postulados de dois livros importantes sobre as condições do ser humano na pós-modernidade. O primeiro é o livro Comunidade: a busca por segurança no mundo atual (2003); neste vemos a luta entre duas condições eternas do ser humano: a busca pela liberdade e a necessidade de segurança, dois conceitos dialógicos e conflitantes. Também vemos a perda do que Bauman classifica como *sentimento de comunidade*, pois "viver em sociedade" é contrário a "viver em comunidade" uma vez que neste nos sentimos necessariamente reconhecidos, aconchegados e principalmente conhecemos outro em uma comunidade, fato que não ocorre na sociedade. Logo notamos a contrariedade semântica entre viver em comunidade e viver em sociedade, pois em sociedade somos a todo tempo surpreendidos; andamos pelas ruas sempre com a sensação de insegurança. O segundo livro é o Confiança e Medo na Cidade (2009), no qual o teórico analisa o sentimento de medo que emerge da organização social dos grandes centros urbanos. Desse modo evidenciamos a Geografia Humanística e a Sociologia como suportes teóricos para esclarecer as condições de produção dos enunciados. Temos, ainda, atravessando toda a malha analítica do artigo, o conceito de *heterotopia* do francês Michel Foucault, avaliando as simultaneidades de tempos e espaços no filme.

2 Pressupostos Teóricos

Na análise discursiva evidenciam-se os elementos extralinguísticos, nesse caráter exterior à língua apreendemos o contexto social, o qual perpassa os aspectos ideológicos e históricos. Emergindo assim a noção de sujeito historicamente constituído. Logicamente se o sujeito se encontra em permanente diálogo com seu meio histórico-social, podemos afirmar que o discurso que nesse embate não é fixo, estão sempre em movimento, e transformando-se e acompanhando as transformações da sociedade.

> A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Assim, a principal atividade de um analista é analisar as ideologias historicamente construídas que, por se apresentar para o homem como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais (*TUAN*, p. 39) que estão – muitas vezes de modo latente - por de trás dos discursos. Devemos romper as estruturas linguísticas e chegar a esse sujeito. A linguagem, assim, seria a manifestação intensa da heterogenidade e conflitos desse sujeito imerso em um determinado contexto. Em outras palavras a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto.

1.1 Espaço e lugar

Muitas vezes utilizamos os conceitos de espaço e lugar como sinônimos; fazendo inclusive, uso indiscriminado de ambos. Porém para a Geografia Humanista, estes, ainda que mantenham íntima interrelação entre si, não se confundem. Seguindo as orientações teóricas de Yi-Fu Tuan, evidenciadas no livro Espaço e Lugar (1983), espaço é um conceito amplo, pois é um domínio o qual o ser humano não estabeleceu nenhum vínculo. Um espaço não possui objetos de afetos, em seu percurso é dinâmico. Em contraposição o lugar é uma dimensão onde a percepção já lhe conferiu uma significação, o dinamismo foi pontuado pela moradia, pela experiência. Experiência é a palavra chave nos postulados do teórico, pois é através desse contato contínuo que a percepção constituirá ao individuo a atitude. Reveremos a seguir mais detalhadamente a relação destes dois conceitos.

O espaço, como configura não um ponto, mas uma série de pontos, atribuímos propriamente a este a sensação de amplitude, liberdade. Ressaltamos então a íntima relação entre o espaço e lugar:

> Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN,1983, p. 6).

Conforme percebemos, as ideias de espaço e lugar estão intimamente ligadas. Não podemos definir um sem a outra. Significativamente, a partir da segurança e estabilidade do lugar, criamos consciência da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Se pensarmos espaço como amplitude, movimento, então o lugar seria a pausa, e cada pausa do movimento, possibilita que este certa localização, assim transformando-se em lugar. Nas palavras de Tuan, "O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. " (TUAN, 1983, p. 7)

Uma vez que no presente estudo tão pertinente quanto a relação do indivíduo com o espaço e lugar, é a relação entre um indivíduo e o outro; devemos considerar que os princípios fundamentais da organização espacial se encontram em dois fatos:

> a postura e a estrutura do corpo humano e a relação (quer próximas ou distantes) entre as pessoas. O homem, como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais. (TUAN, 1983, p. 39)

Extrapolamos então o conceito de ambiente como um uma entidade física, nas considerações seguintes tomaremos como também em domínio das relações entre os indivíduos.

1.2 Topofilia, Topofobia e Paisagem do Medo

Para chegarmos a conceitos mais complexos como os de topofilia e topofobia, necessitamos nos acercar do conceito de percepção, uma vez que a visão de mundo no individuo perpassa, é filtrada, por esta. Desde campo de batalha da significação e resignificação nossas armas são nossos sentidos, intensa dinâmica pela qual chagamos a nossa visão de mundo, que nem sempre está no nível da consciência.

> Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados (TUAN, 1980, p. 4).

Desta intensa experiência nasce a *atitude* do indivíduo diante do mundo. A atitude é primeiramente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a percepção, isto é, de experiências. As atitudes implicam experiências e certa firmeza de interesse e valor. As crianças vivem em um meio ambiente; elas têm apenas um mundo e não uma visão do mundo. A visão do mundo é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Concatenando os pressupostos teóricos apresentados, é em busca dessa visão parcialmente pessoal e, em grande parte social, que buscamos elucidar.

Assim o indivíduo estabelece duas relações de afetividade com ambiente, o de afeição ou repulsa. Ou seja, o sentimento de topofilia e topofobia, respectivamente. "Topus" é uma palavra grega que significa "lugar", enquanto "filo" significa amor, amizade, afinidade e "fobia" significa medo. Na obra **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente** (1980), o objetivo central é estudar os sentimentos de apego das pessoas ao ambiente natural ou construído. Tuan se propôs a encontrar os elementos universais das percepções e valores sobre o ambiente por vários caminhos, como identificar as respostas psicológicas comuns a todas as pessoas.

Em publicação mais recente, Tuan elucida um conceito pertinente a presente análise que é o conceito de "Paisagem do Medo". Através de uma revisão histórica sobre a organização social humana – desde a formação dos primeiros aglomerados como pequenas comunidades à grandes conurbações - Tuan pontua e faz submergir as perturbações e os consequentes medos que afligem o homem, e de forma mais intensa o homem da pós-modernidade, como as confusões sonoras e espaciais, o medo do estrangeiro sempre presente na história das sociedades, medo que adveio do afastamento, cada vez maior das classes sociais – medo das margens – e a consequente neurose urbana que é o sentimento de insegurança.

O mesmo tema é focado mais explicitamente nas condições pós-modernas, no livro **Confiança e Medo na Cidade,** de Zygmunt Bauman. O sociólogo neste ensaio expõe fatores econômicos e culturais presentes nas sociedades intituladas por este de *líquidas*, uma vez que as relações são extremamente fluidas; o autor dá como exemplo grandes centros urbanos que vão desde Nova Iorque à grande São Paulo. Sociedade que pelo crescente sentimento de insegurança adquire cada vez mais apetrechos tecnológicos, como carros blindados, muros cada vez mais altos, seguranças particulares, cercas elétricas. Tais centros urbanos possuem sistemas de monitoramente permanente. Ironicamente o que deveria ser objetos de segurança passa a ser a lembre-te da insegurança, uma tensão explorada à míngua pelo mercado através de produtos que oferecem a tão sonhada segurança.

Ao citarmos o complexo sistema de vida em sociedade e a consequente insegurança que essa nos traz, entramos na dicotomia viver em *comunidade* versus viver em *sociedade*, ressaltada no livro **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual** (2003) de Zygmunt Bauman. Intrínseco ao conceito de comunidade está a noção que:

> Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo, ou raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos (BAUMAN, 2003, p.8).

Ao contrário desde uso positivo da expressão "viver em comunidade" está o "viver em sociedade", pois em sociedade a sensação do desconhecido nos assola, do imprevisível, da ameaça constante. Imbricada esta dicotomia está a relação *liberdade e segurança*. Para Bauman, podemos notar o percurso na história da humanidade como o embate desses dois conceitos. Essas duas qualidades são, ao mesmo tempo, complementares e incompatíveis; e sempre iremos buscar a conciliação desses dois conceitos. *A promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança*

(BAUMAN, 2001, p. 23). Mas segurança sem liberdade equivale a escravidão e liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado.

É irônico pensar que a falta de segurança nos levou a organização em sociedade – segurança essa representada por grandes muralhas ou valas que determinavam quem é o cidadão e quem é o outro (estrangeiro sempre como símbolo daquilo que é desconhecido, logo, temido) – e a mesma sociedade que nos trancafiamos nos impele ao sentimento de insegurança; e o campo, de onde saímos, simboliza a plenitude humana, onde apaziguamos essas tensões.

1.3 Heterotopia

Notamos que cada dia mais os espaços e tempos são conflituosos, ainda mais em tempos onde não há mais apenas espaços físicos, mas também virtuais. Nesse contexto é interessante falarmos do conceito de *heterotopia* postulado pelo filósofo Michel Foucault, no texto ***Outros Espaços, Heterotopia,*** (1984). A fim de demonstrar que o "espaço" do outro foi esquecido na cultura ocidental. A palavra heterotopia é composta do prefixo *heteros* que tem origem do grego e significa o diferente e está ligada a palavra *alter* (o outro). Já a palavra *topia* significa lugar, espaço. Então, heterotopia significa o espaço do outro. Em busca do uno, do universal e do mesmo, a razão ocidental afastou o outro, a diferença, a multiplicidade. Deste modo, o empreendimento filosófico de Foucault foi resgatar os espaços do outro, onde o exercício do poder pela racionalidade ocidental buscou suprimir pela busca do espaço do mesmo.

> "A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. [...] Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama". (FOUCAULT, *2013, p.113)*

São nestes espaços que para Foucault estão contidos os conflitos e tensões que se exercem pelas relações de poder de uma sociedade determinada. As tramas heterotipicas revelam as tensões espaços-temporais que a atual sociedade muitas vezes, pelo frenesi caótico da pós-modernidade, não percebe de forma consciente, mas sofre suas consequências, que são os deslocamentos. O espaço em rede virtual também se configurara como um espaço heterotópico, pois ele existe no tempo, mas também existem fora do tempo, porque eles são construídos e preservados para serem fisicamente incapazes de se deteriorar com tempo. Além de possibilitarem o deslocamento, ainda que virtual, no espaço.

2 Medianeras, a arquitetura das relações humanas.

O filme se passa em Buenos Aires, figurada como a segunda maior área metropolitana da América do Sul, depois da Grande São Paulo. A cidade superpovoada é apresentada da seguinte forma pelo narrador-personagem Martin:

> "Buenos Aires cresce descontrolada e imperfeita. É uma cidade superpovoada num país deserto. Uma cidade onde se erguem milhares e milhares de prédios... sem nenhum critério. Ao lado de um muito alto, tem um muito baixo. O lado de um racionalista, tem um irracional. Ao lado de um em estilo francês, tem um sem estilo. Provavelmente essas irregularidades nos refletem perfeitamente."

A paisagem do medo é incitada na confusão arquitetônica, os prédios não deixam passar luz, a cidade é escura mesmo durante o dia, há áreas aonde não chegam a ventilação, o trânsito é caótico, barulhento. Notemos também o conceito foucaultiano de heterotopia, (onde

tendências estilos-temporais são conflituosas; um prédio barroco ao lado de um neoclássico, um neoclássico ao lado de um com tendências modernas, um com estilo Francês, por sua vez, ao lado de um sem estilo algum.) Foucault categoriza como heterocronia, ou heterotopia de tempo, "se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional" (FOUCAULT, *2013, p.117)*, são exemplos desses recortes de tempo, os museus, cemitério, bibliotecas, ou seja, espaço criados funcionalmente a fim de que o tempo não cesse de se acumular.

Deste modo, o sujeito sem ter uma paisagem que se reconheça, resta a sensação de estar perdido, e pelas relações de poder, cumpre seu papel de somente ser comprimido. Por último, vemos a fascinante relação que o narrador-personagem faz entre a arquitetura e a cidade, "essas irregularidades nos refletem perfeitamente".

> "'Irregularidades estéticas e éticas. Esses prédios, que se sucedem sem lógica... demonstram total falta de planejamento. Exatamente assim é a nossa vida... que construímos sem saber como queremos que fique. Vivemos como quem está de passagem por Buenos Aires. Somos criadores da cultura do inquilino. Prédios menores para dar lugar a outros prédios, ainda menores. Os apartamentos se medem por cômodos... vão daqueles excepcionais, com sacada... sala de recreação, quarto de empregada e depósito... até a quitinete, ou "caixa de sapato". Os prédios, como muita coisa pensada pelos homens... servem para diferenciar uns dos outros. Existe a frente e existe o fundo. Andares altos e baixos. Os privilegiados são identificados pela letra A, às vezes B. Quanto mais à frente no alfabeto, pior o apartamento. Vista e claridade são promessas que poucas vezes se concretizam. O que esperar de uma cidade que dá as costas ao seu rio?"

Evidenciamos que Buenos Aires não é somente o cenário no filme, mas um personagem latente que imerge sintomaticamente nos personagens. Os amontoados de prédios é metáfora para a convulsa vida do homem na pós-modernidade. A percepção notável de Martin elucida a paisagem (física e social), através do que o mesmo chamou de "cultura do inquilino". Experiência desta percepção confere a atitude diante da paisagem, valores de uma vida desordenada, pela organização espacial e social, ninguém mais se detém um segundo sequer em um lugar, (espaço significado pela experiência), todos são inquilinos, estão só e sozinhos de passagem. Ao que podemos comparar a chamada "morte do flâneur", como cunhou o filosofo alemão Walter Benjamin. O flênuer é a figura que está em meio as multidões, mas não fazendo parte delas, contempla a solidão e não se vê angustiado por ela (ao contrário das personagens do filme). Benjamin analisou a morte da atividade de *flanar* na segunda metade do século XIX na France, diante das transformações arquitetônicas e sociais que esta passava. As grandes avenidas, o comércio intenso que se concentravam nessas, e as passagens não permitiam mais a atividade do flânuer. O olhar deste é sempre distante, ele observa a cidade, se exila em meio à multidão. Dito isto a flânerie é o meio pelo qual se pode contemplar a cidade sem ser dela integrado, pois esse caminhar investigativo na cidade abrange reflexão e compreensão dos fenômenos que a envolvem. Nos atuais grandes centro urbanos, a exemplo de Buenos Aires, este caminhar investigativo é massacrado pela intensa atividade socioeconômica. O "ócio" contemplativo é censurado e suprimido pela atividade proatividade capitalista da produção e consumo.

Os prédios isolam também os indivíduos da luz, do ar e da presença do outro. As considerações espaços-sociais culminam na explicação de vários dos sintomas da pós-moderndiade:

> É certeza que as separações e os divórcios... a violência familiar, o excesso de canais a cabo... a falta de comunicação, a falta de desejo... a apatia, a depressão, os suicídios... as neuroses, os ataques de pânico... a obesidade, a tensão muscular... a insegurança, a hipocondria... o estresse e o sedentarismo... são culpa dos arquitetos e incorporadores. Esses males, exceto o suicídio, todos me acometem.

A partir daí a trama do filme irá exemplificar tais considerações preliminares. O drama foca-se na vida de dois indivíduos imersos nessa paisagem do medo. São típicos cidadãos da pós-modernidade. Martin é um web design fóbico - depois de inúmeros ataques de pânico, se trancou em casa. Em suas próprias palavras "a Internet me aproximou do mundo, mas me distanciou da vida". Por dois anos não sai de casa.

> "Faço coisas de banco e leio revistas pela Internet... baixo música, ouço rádio pela Internet... compro comida pela Internet, alugo ou vejo filmes... converso pela Internet, estudo pela Internet... jogo pela Internet, faço sexo pela Internet..."

A outra personagem, que por vez também é narradora – a narração se alterna entre as duas personagens principais, cada um conta sua história; tal recurso, evidencia ainda mais o isolamento de cada um. Mariana é uma arquiteta formada há dois anos, mas que nunca conseguira construir algo, e tem sérios problemas com escalas. Como se o amontoado da vida urbana e de sua vida a fizesse perder a noção de proporção. "Esta é minha nova caixa de sapatos" refere-se ao seu novo apartamento. Esta trabalha de decoradora de vitrine. O seu sentimento de isolamento e solidão da vida urbana é expresso de diversas maneiras: seu apartamento minúsculo, diz que quando alguém para na vitrine que decorou sente-se como se alguém se interessasse por ela. Descreve a vitrine da seguinte forma:

> "Isso me distrai e ocupa minha cabeça com outras coisas. Gosto de pensar nas vitrines como um lugar perdido... que não está nem dentro nem fora. Um espaço abstrato e mágico. Reconheço que refletem parte de mim..., mas me tranquiliza o anonimato. Imagino, talvez burramente... que se alguém para diante da vitrine... de alguma forma, se interessa por mim. "

Como não nos lembrarmos do conceito de heterotopia? "*Um lugar perdido... que não está nem dentro nem fora. Um espaço abstrato e mágico".* Conflito espacial instável no tempo e espaço; lugar sem identidade definida, e que a personagem diz se reconhecer. A cidade por inteiro não se configura como um lugar hetorofílico, uma vez que não há uma relação de afetividade, a personagens não se reconhece na cidade em si. Ela frequenta um planetário para que, além de pensar que qualquer dia ele poderá decolar e a levar a outro lugar, serve para a "colocar em seu lugar".

> "Se bem que o planetário me põe mais no meu lugar. Lembra que o mundo não gira ao meu redor... que sou uma parte muito pequena de um planeta... que faz parte de um sistema, que faz parte de uma galáxia... que, como milhares de galáxias, faz parte do universo. Isso me lembra que sou parte de um todo... infinito e eterno. "

Por mais que dê a sensação de isolamento, solidão, ela chama o "meu lugar", como espaço de experiência, significação e valoração, - valoriza sua solidão tal qual o flânuer. Ambas as personagens sofrem pelo fim de uma relação, Martin fora abandonado pela namorada que fora visitar os Estados Unidos e jamais voltara – deixara um poodle como herança; herança maldita, como o corvo de Poe, uma presença inseparável da eterna ausência do outro que *never more* será visto. Mariane certo dia acordou, olhou para seu namorado, notou que estava ao lado de um completo estranho, assim, terminando a relação de quatro anos.

Atentemos para um importantíssimo fato para nossa análise: a presença de naradores-personagens. Segundo o suporte teórico adotado, vemos a língua como um instrumento histórico-culturalmente situado. Na análise do discurso das falas das personagens, nunca falamos de um sujeito único, mas um sujeito social. As condições de enunciação desde sujeitos são determinantes para as considerações ideológicas aqui desenvolvidas.

As inúmeras situações que os jovens configuram saltaram aos olhos como um ridículo, e

por isso, risível, drama. Onde indivíduos, que apesar de morarem em prédios vizinhos, nunca se olham, se cruzam, mas se desconhecem. Conversam pela internet, mas ficam um do lado do outro na vida real, mas são completos estranhos. Seus prédios e seus mundos são separados por suas medianeras. Paredes "cegas" dos prédios onde é proibido por lei ter janelas. São "superfícies enorme que nos separam".

O filme fez larga referência a cultura pop, guerra nas Estrelas, o Estranho Mundo de Jack, Woody Allen, McDonalds e Onde Está Wally. Não estranhamente Woody Allen hoje se configure como cultura pop, diretor notavelmente "antimercado". Porém uma vez que no atual crescimento ao interesse ao *Cult*, o mercado o transformou em pop. Destas referencias ressalto duas. Onde está Wally é uma metafórica chave central do enredo do filme:

> "...que me perdoem os grandes escritores... o livro da minha vida. É a origem da minha fobia de multidões... e criou em mim uma angústia existencial bem particular. Ele representa de um jeito dramático... a angústia de saber que sou alguém perdido entre milhões. Os anos passaram, e ficou uma página sem resolver. Wally na cidade. Eu o encontrei no shopping, no aeroporto e na praia..., mas, na cidade, não encontro. Sei que o nervosismo cega, mas não consigo achar. Então me pergunto... se, mesmo sabendo quem eu procuro, não consigo achar... como vou achar quem eu procuro se nem sei como é? "

Outra metáfora para a solidão e o sentimento de falta de identidade das grandes cidades. A resposta para a pergunta é a solução do filme, que veremos ao fim desde artigo. E outra referência que é a rede McDonalds, que o próprio Martin usa em comparação às pessoas que ele conhece via internet:

> "Concluí que esses encontros são como combos do McDonald's. Nas fotos, é tudo melhor, maior e mais apetitoso. Cada vez que vou a um encontro... tenho a mesma decepção que vem diante de um Big Mac. Nada de nada, não."

Vemos a notável criação identitária que ocorre em redes, onde os *avatares*, ou o eu-virtual, são moldados não a partir de como somos, mas como gostaríamos de ser, ou ainda, ao a identidade que cabe a mim em determinado momento.

Antes de analisaremos as relações entre as personagens, veremos mais uma referência sutil, porém reveladora. Em certa cena Mariana usa uma blusa com a frase "I would prefer not to", frase emblemática do personagem Bartleby, o escriturário de Wall Street, do autor Herman Melville, mais conhecido por ser o escritor do Mobby Dick.

Bartleby é um funcionário de uma repartição pública, sua única função é copiar processos, mas certo dia ele nega-se, simplesmente. Assim acaba toda sua função na sociedade e toda sua existência em si, pois tudo o que o ligava ao mundo era essa função. A toda função nova dada ele responde "I would prefer not to", "eu preferiria não". Bartleby, assim como os personagens de Medianeras, é um personagem imerso no vazio existencial, perdido no excesso, um personagem impossível de se prender a um tempo e ao espaço. Herman Melville antecipa o tema do absurdo, tão exaltada por Franz Kafka.

Durante o filme as personagens tentam se relacionar com outras pessoas, todos sem sucesso. Mariana com seus sintomas de claustrofobia, não sobe em elevador, mas se tranca em vitrines minúsculas, e em sua caixa de sapato (apartamento). Notamos logo, que não se passa apenas por uma fobia de locais apertados, mas uma relação topofílica e topofóbica. Como já dito, na vitrine esta se sente em seu lugar (que é lugar nenhum no tempo e espaço), ainda que trancada, não manifesta sua fobia, sua relação é topofílica. Ao contrário à relação desta com elevadores.

As relações que Martin mantém são exemplos claros das relações pós-modernas. Mas

o que definiria as relações na pós-modernidade? As relações líquidas, classificadas assim por Baumam, onde quantidade substitui a qualidade. Conscientes da fragilidade dos laços humanos, os indivíduos relacionam-se pessoalmente de maneira superficial, Afim de manter os laços leves, frouxos, para que não causem traumas ao partirem, na verdade esta é a função da leveza destes laços, manterem-se dispostos a realizar outras conexões. No seu livro Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos (2004) Bauman define não mais como *laços humanos afetivos* nossas relações, mas apenas como *conexões*, fáceis de serem desconectadas. As relações são fluidas, momentâneas, atendem a uma necessidade e logo são substituídas por outras relações; evita-se o comprometimento. Configura-se uma relação que é mais fácil ser rompida, pois não se cria o ambiente para o outro adentrar em seu espaço. Bauman chama essas amizades de "amizade facebook". Onde em um dia fazemos centenas de "amizades", para logo podermos nos desfazer destas, quando não mais atendem nossas necessidades imediatas. E não nos importamos em perder um desses "amigos", pois além de poder substituí-los por outras centenas, não nos causa dor, pois não constituímos laços sentimentais com este.

Bauman defende que o conceito de amizade para um usuário de internet, não é o mesmo conceito para a vida fora da internet, uma vez que para fazermos amizades criamos laços humanos. Então porque para o homem na pós-modernidade é sedutora a possibilidade de fazer tais amizades de rede? O sociólogo nos revela que não seria pelo grande poder de fazer centenas de amizades em minutos, mas o poder de nos desfazermos dessas sem nenhum trauma, transtorno. Romper laços humanos é uma tarefa traumática, o que não ocorre com o tipo de "relação facebook".

Essa é a descrição exata das relações de Martin. Este conhece uma garota através da internet na procura de um serviço de passeio de cães para "seu" poodle. Relacionam-se sem nenhum comprometimento: em um momento se conhecem, trocam poucas, quase nenhuma palavra. A única discussão é sobre a sexualidade de Martin que ela indaga, não aparece o nome dela, identidade coletiva. Depois de certificar-se que não é gay, aparecem transando. E assim como surgiu, sai, apenas marcando um encontro no outro dia no mesmo horário. A relação visa puramente a satisfação imediata. Em cena seguinte descobrimos, através de uma mensagem de texto no celular que ela se relaciona também com outra pessoa. E mente, respondendo que estava no cinema. Será outro parceiro líquido? Outra sutileza do diretor, mas descobrimos ao fim que ela manda uma mensagem de texto para uma mulher (Mariela), incitando uma possível relação homossexual.

Por fim, como clímax do filme, se dá pelo primeiro contato entre os dois protagonistas. Momento de revolta conta toda a imposição arquitetônica e social ressaltadas até o momento. Tal reviravolta dar-se na quebra das Medianeras, paredes lisas, sem nenhuma utilidade, reflexo das relações que não se comunicam:

> "Todos os prédios, todos mesmo, têm um lado inútil. Não serve para nada, não dá para a frente nem para o fundo. A "medianera". Superfícies que nos dividem e lembram a passagem do tempo... a poluição e a sujeira da cidade. As "medianeras" mostra nosso lado mais miserável. Refletem a inconstância, as rachaduras... as soluções provisórias. É a sujeira que escondemos embaixo do tapete. Só nos lembramos delas às vezes... quando, submetidas ao rigor do tempo... elas aparecem sob os anúncios. Viraram mais um meio de publicidade... que, em raras exceções, conseguiu embelezá-las. Em geral, são indicações dos minutos... que nos separam de supermercados ou de lanchonetes. Anúncios de loterias que prometem muito em troca de quase nada [...] Para a opressão de viver em apartamentos minúsculos... existe uma saída. Uma rota de fuga. Ilegal, como toda rota de fuga. Em clara desobediência às normas de planejamento urbano... abrem-se minúsculas, irregulares e irresponsáveis janelas... que permitem que alguns milagrosos raios de luz... iluminem a escuridão em que vivemos."

Ambas as personagens abrem pequenas janelas em suas medianeras, entram por estas

um pouco de luz, ambos debruçados sobre essa janela da liberdade, obervam um ao outro, de longe. O momento final do filme se dá com a resolução do problema do Wally. Primeiramente Martin e Mariana se encontram numa sala de bate-papo na *internet*. Ele, experiente nesse tipo de comunicação, ela novata. Ela diz que não saber o que conversar, ele passa uma lista padrão de perguntas, perguntas lugares-comuns. Ela pergunta, enfadada, "o que fez hoje? " Ele se surpreende, com a pergunta não habitual. Abrem-se para alguém que não conhecem, confessam solidão e tristeza facilmente. Tal fato parece mais fácil, pela sensação de segurança, que tal relação promove. Está conectado, fazer confissões, mas logo pode desligar-se e nunca existiu tal conexão, como já exposto.

Momento depois, a situação se inverte, ele que era desinibido online, se torna acanhado pessoalmente, ao encontrá-la no comércio. Pois faltara energia e ambos descem de seus apartamentos para comprar vela. Na manhã seguinte mariana olhando pela janela de sua medianera, encontra Wally na cidade, ou melhor, Martin com a roupa branca com listras vermelhas que a personagem usa e passeando com seu poodle. Esta, eufórica, desce e finalmente o encontra.

Elucidamos então as relações que o sujeito discursivo na pós-modernidade mantém dialogicamente com o outro, assim como para com o ambiente o qual vive. Relações dinâmicas e conflitantes, onde conviver com o outro é um eterno embate de resignificações histórico-sócio-cuturalmente estabelecidas. Notamos as principais tendências do homem imerso em contexto pós-moderno das grandes metrópoles. Pois o filme se passa em Buenos Areis, porém no tempo e espaço, heterotopicamente, representa todo centro urbano. Assim como as personagens, dialogicamente construídas, represente, em seus embates de vozes, todo sujeito nessas condições enunciativas.

REFERÊNCIAS

____. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de. Janeiro: Ed. Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade:* a busca por segurança no mundo atual. Ed., Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

____. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005

____. *Modernidade Líquida*. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRANDÃO, Helena. *Introdução a análise do discurso*. Campinas Ed, da Unicampi, 2004.

FOUCAULT, M. De outros espaços. In: *Estudos Avançados*, p. 113-122. São Paulo: Martins Afonso, 2013

ORLANDI, E. P. *Análise* de *Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

____. *Paisagens do medo*. São Paulo: Unesp, 2006.

____. *Topofilia*: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UMA ANÁLISE DA ESCRITA FEMINISTA E PÓS-COLONIAL DE TONI MORRISON EM "O OLHO MAIS AZUL"

Danielle Gomes Mendes – UFMA
Naiara Sales Araújo Santos – UFMA

Resumo: O povo afrodescendente nos Estados Unidos vivenciou longos séculos de escravidão e exclusão social. Se o homem negro estava relegado às margens, a mulher negra se encontrava "duplamente subalterna" (SPIVAK, GAYATRI, 1985), ou seja, deslocada tanto por causa de sua cor quanto por seu sexo, oprimida pela classe branca dominadora e pelos homens de uma forma geral. Reflexões acerca dessa condição podem ser encontradas nas obras literárias escritas por autoras negras americanas. Como ressaltam Brandão e Rodrigues (2004, p. 284), "essas mulheres [negras] tem sua escrita marcada pela consciência de classe, gênero e etnia, isto é, trazem a reflexão da exclusão, da submissão, do silêncio que, por tanto tempo, foi imposto". Portanto, este trabalho objetiva analisar as problemáticas discutidas pela autora afro-americana Toni Morrison, mostrando como ela aborda as questões de gênero, raça, beleza em sua obra "O olho mais azul". À luz das teorias do discurso pós-colonial e crítica literária feminista, buscou-se mostrar através da análise das obras como as vivências da autora enquanto mulher, negra e americana, marcaram fortemente sua escrita. Para tal análise foram utilizados os apontamentos de Frantz Fanon, que estuda a situação do negro subalterno pós-colonial, bem como os apontamentos da crítica feminista afro-americana Bell Hooks, que trata das questões da mulher negra. Para esta análise utilizou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa, bem como a pesquisa exploratória, buscando levantar outras bibliografias que servissem de embasamento teórico.

Palavras-chave: Pós-Colonialismo. Toni Morrison. O olho mais azul.

Introdução

As mulheres estiveram relegadas às margens da sociedade durante grande parte da história humana. Considerando essa premissa, é correto afirmar que sua ascensão, ou melhor, inserção social deve, em muito, aos grandes movimentos políticos, culturais e sociais, sobretudo ao movimento feminista.

Político e reivindicatório, o feminismo foi uma forma de enfrentamento às ideologias patriarcais e sexistas. Trazia como objetivo principal, a integração da mulher à sociedade. No entanto, essa "integração", a princípio, estava condicionada somente a uma classe de mulheres: brancas e burguesas. A negra, "duplamente subalterna" (SPIVAK, GAYATRI, 1985), continuava relegada sem ter quem a representasse. Esta situação começa a mudar com o advento dos estudos do discurso e das teorias pós-coloniais e com a publicação de obras de autoras afro-americanas. A partir de então, a mulher negra começa a atrair novos olhares acerca de sua condição social. Apesar de sua condição de duplamente deslocada, a mulher negra, quis falar e ser ouvida.

Apesar de Spivak (1985) afirmar que o sujeito subalterno não pode falar sem que sua fala seja intermediada por alguém que se julga capaz de representá-lo, Frantz Fanon (1968) afirma que o sujeito subalterno pode falar se a voz do nativo for recuperada através do enfrentamento ao colono. Em outras palavras, o subalterno fala "quando se transforma num ser politicamente consciente que enfrenta ao opressor" (BONNICI, 1998, p. 14).

Portanto, o início do século XX é marcado por esses novos sentimentos nos povos subal-

ternos, ou seja, queriam falar. É sabido que nações que antes estavam subjugadas à hegemonia europeia viviam um novo momento em suas histórias. Com a emancipação política destes povos, iniciava-se o processo inverso da colonização, ou seja, a descolonização. Como bem definiu Fanon (1968, p.26), "a descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta".

Inicialmente, as nações oriundas de ex-colônias apresentaram uma recusa em continuarem aceitando os padrões estabelecidos pela cultura eurocêntrica em todos os aspectos, sejam eles culturais, sociais e ideológicos. (BONNICI, 1998)

Nos Estados Unidos, a população negra continuava como objeto de opressão e discriminação, pois, mesmo após o fim da escravidão no país, em 1853, foram criadas leis que segregavam as pessoas negras, as "Leis Jim Crow"[1], e davam aos afrodescendentes uma cidadania de segunda classe. Após séculos de exclusão social, opressão e discriminação, a comunidade afro-americana, através de muitos manifestos, conseguiu que as leis de segregação racial chegassem ao fim em 1965, um passado ainda recente. Tal conquista também foi motivada pelos movimentos políticos-culturais, como exemplo o *Renascimento do Harlem* (iniciado na década de 1920) que buscava a valorização da beleza e cultura afro.

Diante deste contexto, muitos negros se encorajaram a escrever, inclusive mulheres. Percebeu-se, então, que a escrita da mulher negra se distinguia das composições de mulheres brancas, pois suas obras vinham marcadas por "consciência de classe, gênero e etnia [...] reflexão da exclusão, da submissão e do silêncio que, por tanto tempo, foi imposto" (BRANDÃO; RODRIGUES, 2004, p. 285). Em outras palavras, a mulher afro-americana deixou transparecer, através das letras, seus sentimentos em relação a sua condição de duplamente subalterna, imposta pelas ideologias racistas e sexistas herdadas do imperialismo e do colonialismo.

Podemos perceber tais evidências na obra *O Olho mais azul* (1970), de Toni Morrison. A narrativa gira em torno de personagens femininas negras e americanas que vivem em um contexto de discriminação e descaso, onde são vítimas de abusos (físicos, sexuais e psicológicos), lidando constantemente com seus conflitos, tentando entender o mundo do qual fazem parte e, principalmente, a si mesmas.

As mulheres da obra de Morrison sofrem violações físicas, sexuais, psicológicas e, principalmente, em suas subjetividades, já que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela cultura e beleza "branca", portanto, são mulheres com identidades fragmentadas que anseiam por um lugar na sociedade que as excluem.

Assim sendo, este trabalho objetiva mostrar, através de uma análise literária sustentada por um viés feminista, como a representação da mulher negra americana foi fortemente retratada na obra "*O olho mais azul*" a partir das percepções de mundo da própria autora. Percepções estas influenciadas pelas amargas experiências da escravidão e posteriormente da dupla subalternidade.

O sujeito subalterno

A ação colonizadora europeia não alcançou êxito somente através das batalhas contra os povos de territórios invadidos. Sua dominação também se deu através de ideologias sustentadas muitas vezes pela ciência ou pela Igreja. Como exemplo o conceito de "raça superior e inferior"[2], que foi uma das principais justificativas da posição hegemônica europeia, conforme afirma Bonnici (2009, p. 275):

1 Leis de segregação racial criadas em 1876 e que vigoraram nos Estados Unidos até 1965. O termo *Jim Crow* corresponde ao que, em português, é "Zé Mané", ou seja, um nome pejorativo que era dado aos negros.

2 Esta ideia surgiu por volta do século XVI.

> Todavia, foram exatamente estes fatores, especialmente o conceito de raça superior, que se tornaram necessários para fundamentar ideologicamente os impérios europeus e, desta maneira, impor seus valores e outremizar os diferentes povos não-brancos que integrariam, como subalternos, no projeto capitalista engendrado pelo binarismo metrópole-colônia.

Quando já não estavam mais debaixo do domínio político europeu, os povos considerados "não-brancos" foram relegados à categoria de subalternos.

Segundo Antonio Gramsci (1935), citado por Bonnici (2009, p. 265), o termo *subalterno* refere-se a indivíduos alijados do poder que são objetos da hegemonia das classes dominantes. Bonnici (2009, p. 265) relata que "colonizados, trabalhadores rurais, operários [...] entre outros, podem ser considerados classes subalternas". Em concordância, Gayatri Spivak (1983) ressalta que o termo subalterno não deve ser utilizado para qualquer indivíduo considerado como tal, mas sim àqueles que pertencem às camadas mais baixas da sociedade e que, possivelmente, não serão ouvidos pelas classes dominantes, ou seja, todos que não se encaixam nas ideias europeias.

Dentre essas minorias, destacamos a mulher negra e sua dupla marginalização. Rachel Blau Du Plessis (1985, p. 40, tradução nossa) relata que "uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia". Sendo assim, a mulher negra estava subjugada duplamente: sua rejeição vinha tanto da sociedade branca (por causa da sua cor) quanto do seu próprio povo (por causa do seu sexo).

No entanto, a mulher negra carregava em si o desejo de ser liberta da subjugação que lhes direcionavam. Frantz Fanon (1968, p. 25) afirma que "a necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados". Essa necessidade de transformação foi presenciada no pós-colonialismo[3], quando os povos, até então considerados subalternos, começaram a "falar", inclusive a mulher negra. Tal ensejo por mudanças e transformações é notoriamente retratado em obras afro-americanas de autoria feminina.

Segundo Elaine Showalter (1985), os indivíduos provenientes de minorias tendem a desenvolver uma maneira própria para se expressarem em sociedade. No caso das mulheres escritoras, Showalter (1985) entende que elas desenvolvem uma subcultura, mesmo à margem da sociedade patriarcal ao qual permanecem inseridas. (ZOLLIN, LUCIA, 2009)

Elaine Showalter (1985) divide em três as fases que se encaixam a literatura de língua inglesa escrita por mulheres, fase *feminina* (de 1840 a 1880), *feminista* (de 1880 a 1920) e *fêmea* (de 1920 até a atualidade), esta última também chamada de *mulher.* As duas primeiras representam o momento de repetição e internalização das formas dominantes e protestos. A última é caracterizada pela autodescoberta e busca identitária.

A obra "*O Olho mais azul*" (1970) de Toni Morrison, se encaixa na fase femea. Esta obra apresenta todas as características descritas por Showealter (1985) e ainda traz como temática suas próprias experiências de vida, enquanto mulher, negra e americana. Como afirma Lúcia Osana Zolin (2009, p. 231):

> [...] A crítica feminista tem mostrado que a produção literária de mulheres após a década de 1960 tem seguido outros direcionamentos. As escritoras, partindo de suas experiências pessoais, e não mais dos papéis sexuais atribuídos a elas pela ideologia patriarcal, debruçam-se progressivamente sobre a sexualidade, identidade e angústias femininas, bem como sobre outros temas especificamente femininos, como nascimento, maternidade, estupro.

3 Pós-colonialismo, neste caso, enquanto momento histórico, ou seja, após a emancipação política das colônias europeias.

Essa fase também mostra a busca da mulher pela reconstrução de sua identidade em todos os aspectos: cultural, social, político etc. As obras referentes a esse momento também trazem reflexões sobre os danos causados em sua identidade pelas ideologias "brancas" presentes no discurso da classe dominante.

Showalter (1994) define como *ginocrítica* a crítica literária que privilegia a mulher como escritora e se fundamenta em um discurso crítico voltado para a figura feminina. A *ginocrítica* leva em consideração as experiências das autoras que são expostas por meio da análise das obras. Tal crítica considera também o fator cultural como determinante para uma análise eficaz, pois a teoria cultural aceita a relação entre mulher e literatura e a ideia de "corpo, à linguagem e a psique da mulher, mas as interpreta em relação aos contextos sociais nos quais elas ocorrem" (SHOWALTER, 1994, p. 44).

Através da investigação dessas obras e de uma crítica literária voltada para os escritos das mulheres negras, percebeu-se então as interferências causadas na construção da identidade da mulher negra americana, como esta se vê no mundo e como o mundo a vê.

Essas interferências se justificam, também, pela fragmentação causada na cultura e identidade do povo afrodescendente desde a diáspora forçada que os trouxe para o solo americano, por volta do século XVIII. Como ressalta Bonnici (2009, p. 277- 278), "a diáspora [...] é o deslocamento livre ou forçado de populações fora de seu país para novas regiões [...] A partir da perspectiva diaspórica, pode-se dizer que as condições translocais formam zonas de conflitos e sujeitos fragmentados".

Podemos estabelecer a relação desse conceito com os apontamentos de Stuart Hall (2011, p. 30-31): "o conceito fechado de diáspora se apoia sobre a concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e fora".

Em outras palavras, a partir da perspectiva diaspórica o indivíduo subalterno se encontra fragmentado e sua existência está relacionada a partir do "Outro", que é quem definirá os seus parâmetros identitários. Como resultado dessa ruptura, a tentativa de reconstrução daquilo que foi violado (neste caso, a cultura e/ou identidade) acontece de forma híbrida. Hall (2011, p. 33) ressalta ainda que:

> Longe de constituir uma continuidade com nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. [...] A distinção de nossa cultura é manifestadamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial de diferentes elementos culturais [...] Esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos "autênticos" de origem.

Diante do exposto, a identidade da mulher negra subalterna foi fragmentada pelas rupturas violentas que envolvem sua história.

A identidade autêntica foi deixada na África, ou melhor, desde a chegada do primeiro europeu colono nas terras africanas. Assim, tanto a cultura quanto a identidade do povo afrodescendente nos Estados Unidos aconteceram de forma híbrida. Dessa forma, a seguir mostraremos como as influências herdadas pelo colonialismo e imperialismo marcaram as obras escritas por mulheres negras americanas.

A Análise: O olho mais azul.

A escrita de Toni Morrison: literatura feminista?

Levando em consideração as ideias de Elaine Showalter (1985), a literatura inglesa de escrita feminina apresenta três fases: a feminina, a feminista e a fêmea. Embora a autora dife-

rencie essas fases por períodos históricos, as características de cada momento estão presentes até hoje nas obras escritas por mulheres.

Showalter (1985) relata que a fase feminina aconteceu durante o período de 1840 a 1880 e que as obras pertencentes a esse momento, geralmente, apresentavam repetições dos modelos da escrita masculina, que seguiam as ideologias patriarcais. Já a fase feminista, ela define como o momento em que a mulher rompe com a tradição dos modelos predominantes e começa a criar uma escrita com características próprias. A autora marca esse período como toda literatura de escrita feminina produzida entre 1880 a 1920. Por fim, ela chama de fase fêmea o momento que se inicia na literatura feminina no ano de 1920 e perdura até a atualidade, caracterizado pela busca da própria autonomia, autodescoberta e identidade.

Embora sejam demarcadas por períodos históricos, essas fases podem estar presentes em uma mesma obra. *O Olho mais azul* (1970) se encaixa em duas dessas categorias: tanto na fase feminista, visto que há um rompimento com os modelos tradicionais e, principalmente, na fase fêmea, onde a autora parece buscar, através de sua escrita, a autoafirmação de sua identidade e trazer à tona os conflitos que permearam tanto sua existência quanto a do seu povo.

Por ser seu primeiro romance, Toni Morrison parece buscar mostrar de uma só vez vários conflitos que ela enfrentou durante sua vida e que outras mulheres (e homens negros) continuavam a enfrentar durante a década de 1970, como o racismo, vivido por negros na sociedade norte-americana, o descaso em relação à população negra nos Estados Unidos, o preconceito à mulher, entre outras temáticas.

Ao ser questionada pelo site *Salon* se seus romances são feministas, Morrison respondeu: "Não. Não concordo com o patriarcado e não acho que ele deve ser substituído pelo matriarcado. É uma questão de acesso igualitário, de abrir portas para todos os tipos de coisas" (MORRISON, 1993). Ainda que a autora afirme veementemente que suas obras não são feministas, podemos notar diversas características que a apontam como tal. Como o fato de a grande maioria de seus personagens serem mulheres; os poucos personagens homens apresentam papéis secundários e quando aparecem na história, a ênfase dada sobre eles geralmente é algo negativo, como podemos observar a partir dos seguintes trechos, quando Cláudia se imagina vivendo as situações contidas nas letras das músicas cantadas por sua mãe durante os sábados:

> Se minha mãe estava disposta a cantar, não era tão mau. Ela cantava sobre tempos difíceis, tempos ruins e sobre tempos em que alguém se-foi-e-me-deixou. Mas a voz dela era tão suave e os olhos tão enternecidos quando cantava [...] Eu ansiava pela época deliciosa em que 'o meu homem' me abandonaria, em que eu odiaria 'ver aquele sol do entardecer se pôr...', porque aí eu saberia que 'meu homem foi embora da cidade'. O sofrimento, matizado pelos verdes olhos azuis na voz da minha mãe, eliminava todo o pesar das palavras e me deixava com a convicção de que a dor era não só suportável como doce também (MORRISON, 1970, p. 29).

Quando Cláudia deixa claro que "ansiava pela época" em que seu homem a abandonaria, notamos que não há medo do abandono, mas uma ansiedade por ele e a certeza de que aconteceria. Portanto, acreditar que "a dor era não só suportável como doce também" (MORRISON, 1970, p. 29), foi a forma encontrada para que ela, a dor, não fosse maior ainda diante de condições de existência tão cruéis. No entanto vale ressalta que a partir disso, a figura masculina é relacionada com a dor, a solidão e o abandono, fazendo com que Cláudia internalize essa relação entre o homem e o sofrimento.

Em outro momento, a menina de nove anos também expressa sua opinião, em construção, a respeito do ser masculino. Como no seguinte diálogo entre as meninas após a primeira menstruação de Pecola:

> Naquela noite, na cama, nós três ficamos deitadas imóveis. Estávamos cheias de admiração e respeito por Pecola [...] Depois de muito tempo ela disse bem baixinho: 'é verdade que agora eu posso ter um bebê?'. 'Claro', respondeu Frieda, sonolenta[...] 'Mas...como?' A voz dela soava abafada de assombro. 'Ah', disse Frieda, 'Alguém tem que amar você'[...] Houve uma longa pausa em que Pecola e eu pensamos nisso. Ia envolver, pensei, 'o meu homem', que antes de meabandonar, me amaria. Mas não havia bebês nas canções que a minha mãe cantava. Talvez fosse por isso que as mulheres ficavam tristes: Os homens iam embora antes de elas conseguirem fazer um bebê (MORRISON, 1970, p. 35, 36, grifo nosso).

Ao estabelecer relações, mais uma vez Cláudia conclui que o amor também estava ligado à figura masculina, mas o abandono seria inevitável. Todas as suas conjecturas terminam no desamparo do homem em relação à mulher. Quando ela afirma: "talvez fosse por isso que as mulheres ficavam tristes" (MORRISON, 1970, p.36), parece-nos que Cláudia já havia premeditado que o sentimento de tristeza acompanhava as mulheres, mas sua fala deixa claro que ela só não sabia qual o motivo dessa tristeza. Então a menina conclui: "Os homens iam embora [...]" (MORRISON, 1970, p. 36). Bell Hooks[4] afirma que:

> Num contexto onde os negros nunca podiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria? Praticar o amor nesse contexto poderia tornar uma pessoa vulnerável a um sofrimento insuportável. De forma geral, era mais fácil para os escravos se envolverem emocionalmente, sabendo que essas relações seriam transitórias. A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade.

Considerando as dolorosas marcas presentes na história do povo afro-americano, entendemos o fato de Cláudia encarar o abandono como uma algo previsível e inevitável, ou seja, criar laços afetivos e duradouros não fazia parte da realidade do povo negro, especialmente, de mulheres negras.

Esses ressentimentos direcionados aos homens marcaram também a escrita das primeiras mulheres escritoras do século XVIII. Tal postura foi criticada por Virgínia Woolf (1985), que afirmou que marcar a escrita com ressentimentos permeados de ódio pelos homens baixava a qualidade da obra. Essa mesma característica, por sua vez, repetiu-se durante a escrita produzida por mulheres após a década de 1960, como afirma Zolin:

> [...] A crítica feminista tem mostrado que a produção literária de mulheres após a década de 1960 tem seguido outros direcionamentos. As escritoras, partindo de suas experiências pessoais, e não mais dos papéis sexuais atribuídos a elas pela ideologia patriarcal, debruçam - se progressivamente sobre a sexualidade, identidade e angústias femininas, bem como sobre outros temas especificamente femininos, como nascimento, maternidade, estupro (ZOLIN, 2009, p. 231).

Assim, a obra de Morrison faz parte desse momento da literatura feminina e expõe muitas das temáticas descritas acima.

O Olho mais azul (1970) ainda apresenta outras características que podem relacioná-la como uma obra feminista. Se observarmos de onde partem as maiores discriminações com Pecola, concluiremos que seus opressores são em maioria homens. O primeiro exemplo é o dono da pequena venda, Sr. Yacobowski, onde Pecola compra doces Mary Janes. O homem protagoniza na obra a primeira cena de preconceito contra Pecola:

> [...] A cabeça grisalha do Sr. Yacobowski assoma o balcão. Ele arranca os olhos dos

4 Texto disponível em < https://drive.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKZDk4ZTM3MDQtNTlkZS00NjAxLTkyYWQtMDc4YzUwNDgxYmY4/view?pref=2&pli= >

> próprios pensamentos para fitá-la. Olhos azuis [...] Não a vê, porque para ele, não há nada a ver. Como é que um comerciante branco, imigrante, de 52 anos, com gosto de batata e cerveja na boca, a mente adestrada na Virgem Maria de olhos meigos, a sensibilidade embotada por uma permanente consciência de perda, pode ver uma menina negra?[...] Ela aponta para os Mary Janes. [...] Pecola abre a mão, mostrando os três centavos. Ele empurra três Mary Janes na direção dela [...] Ele hesita, não querendo tocar sua mão[...]. (MORRISON, 1970, p. 53, grifo nosso).

Percebemos que o preconceito narrado nessa cena se inicia desde a entrada de Pecola na loja, quando o Sr. Yacobowski não sente a necessidade de direcionar o olhar à pobre menina negra, considerando-a um nada.

Outros personagens, também apresentam o mesmo comportamento em relação a outras mulheres da obra. Cholly Breedlove, por exemplo, parece ser um homem que não possui sentimentos, ou pelo menos, parece estar em constante conflito com eles:

> Não era a menor necessidade que Cholly tinha da mulher dele. Ela era uma das poucas coisas que lhe repugnavam que ele podia tocar e, portanto, machucar. Despejava sobre ela a soma de toda fúria inarticulada e desejos frustrados. Odiando-a, podia deixar-se intacto (MORRISON, 1970, p. 46).

Cholly não abandona sua casa. Machucar e oprimir sua mulher é sua forma de imobilizar seus conflitos pessoais. Não é amor ou respeito que o faz permanecer naquele casamento, mas a falta de coragem de se aventurar em uma nova vida. A perspectiva muda quando Pauline se enxerga no próprio casamento:

> A Sr. Breedlove se considerava uma mulher íntegra e cristã, cujo fardo era um homem inútil a quem Deus queria que ela punisse. (Cholly estava fora do alcance da salvação, claro, e salvação não era a questão. A Sra. Breedlove não estava interessada no Cristo redentor, mas, sim, no Cristo juiz.). [...] Se Cholly tivesse parado de beber, ela jamais teria perdoado Jesus, precisava desesperadamente dos pecados de Cholly. Quanto mais ele afundasse, quanto mais selvagem e irresponsável se tornasse, mais esplêndida se tornavam ela e sua tarefa (MORRISON, 1970, p.46, grifo nosso).

Pauline acredita que essa é sua missão. Em momento algum na narração, identificamos que ela deseja que Cholly vá embora para acabar seu sofrimento. O seu anseio consiste em que ele seja punido por Deus, mas permanecendo ao seu lado. Percebemos aqui, o sentimento de necessidade que Pauline tem por Cholly, o que não é recíproco. Como ficou explícito no trecho anterior. Hooks[5] ressalta que:

> Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso.

Embora sofra essa ausência de amor, tanto o que não recebe de Cholly, como a falta de amor-próprio, não há nenhum momento da obra em que a mulher confessa seus reais sentimentos em relação a essa situação. Pauline silencia-se. Apenas vive frustrada consigo mesma, sua vida e sua família.

De tal modo, podemos também relacionar esse conflito entre o casal como uma crítica ao modelo patriarcal. Embora Cholly seja um homem que não provê o sustento de sua casa, a figura paterna dele exerce ainda o controle sobre a família e sobre Pauline. Esta por sua vez,

5 Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKZDk4ZTM3MDQtNTlkZS00NjAxLTkyYWQtMDc4YzUwNDgxYmY4/view?pref=2&pli=1

apesar de enfrentá-lo fisicamente, não deseja se desfazer do marido, pelo contrário, ela assume um papel de resignação e sujeição, submetendo-se às agressões do companheiro.

Em contrapartida, as mulheres na obra de Morrison ganham destaque. Geralmente, apresentam características peculiares. Algumas se posicionam como submissas e subjugadas, outras preferem enfrentar e combater àqueles que as oprimem. Deste modo, percebemos a relação *mulher-sujeito* e *mulher-objeto*, características abordadas na crítica literária feminista. Zolin define essa relação como:

> Categorias utilizadas para caracterizar as tintas do comportamento feminino em face dos parâmetros estabelecidos pela sociedade patriarcal: a *mulher - sujeito* é marcada pela insubordinação aos referidos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a *mulher-objeto* define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz. [...] (ZOLLIN, 2009, p. 219).

Em *O Olho mais azul* (1970) encontramos personagens que se encaixam nessas duas categorias, a começar pelas três meninas que protagonizam a história. É possível estabelecer inúmeras diferenças nos comportamentos de Frieda, Cláudia e Pecola.

As irmãs MacTeers sempre se posicionam como *mulheres-sujeitos*. Quando são provocadas, reagem, enfrentam e lutam pelo que acreditam. Esse comportamento é observado em vários momentos da obra. Como primeiro exemplo disso, podemos citar o momento em que Frieda enfrenta os garotos que estão provocando Pecola:

> 'Para com isso, está ouvindo?' Eu nunca tinha ouvido a voz de Frieda tão alta e clara. [...] Talvez porque Frieda fosse mais alta do que ele, talvez porque ele tivesse visto os olhos dela [...] o fato é que Woodrow pareceu assustado por tempo suficiente para dar mais coragem a ela. [...] 'Deixa ela em paz ou eu conto pra todo mundo o que você fez!'. Woodrow não respondeu; simplesmente endureceu o olhar. 'Cala a boca, seu cabeça-oca!' Eu tinha encontrado a minha língua. [...] Resmungando umas grosserias de desinteresse fingido, afastaram-se (MORRISON, 1970, p. 71).

Cláudia conta com entusiasmo o heroísmo de Frieda e como a atitude da irmã também a encorajou contra a maldade dos garotos. Após esse momento, as irmãs irão novamente defender Pecola, desta vez contra a garota mulata Maureen (umas das poucas personagens femininas que demonstra preconceito contra Pecola).

Pecola representa a *mulher-objeto*: não possui voz, está emudecida, oprimida e resignada. Mesmo quando tenta se defender, sua coragem não é suficiente para isso. Aceita à condição que lhe é imposta. Enquanto as irmãs MacTeers avançam, ela recua. Cláudia, observando tal postura, revolta-se:

> O sofrimento dela me contrariou. Tive vontade de abri-la toda, afiar - lhe as garras, enfiar um pau naquela espinha arqueada e murcha, forçá-la a se pôr ereta e a cuspir o sofrimento na rua. Mas ela o retinha onde podia ser absorvido por seus olhos. (MORRISON, 1970, p. 77).

O comportamento de Cláudia demonstra seu desejo de "injetar" coragem em Pecola. Mais do que isso, é fazer com que a amiga enfrente o sofrimento que a impede de se impor contra os outros, mas ao invés disso, Pecola parece reter em seu olhar tudo que lhe aprisiona em si mesma.

A mesma atitude passiva acompanha Pecola em diferentes momentos. Quando os seus pais brigam, por exemplo, ela tem um misto de emoções: "Ela se debatia entre um desejo esmagador de que um matasse o outro e uma vontade imensa de morrer." (MORRISON, 1970, p. 47). Em outros momentos, Pecola deseja encolher-se até sumir completamente. Não im-

porta qual seja a estratégia dela sempre se resume em fugir, nunca em enfrentar.

Michael Pollack (1989, p. 12-13) afirma que:

> Pode-se imaginar, para aqueles, cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismo, a dificuldade colocada por esse trabalho de reconstrução de si-mesmo (no qual o indivíduo tende a definir seu lugar e suas relações com os outros), de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Nesses casos, traços de uma memória individual, resultam da gestão de um equilíbrio precário de muitas contradições e de tensões.

Assim, entendemos que a atitude resignada adotada por Pecola também é um reflexo do ambiente de maior influência em que ela está inserida, neste caso, sua família. Os Breedlove com imensuráveis violações em suas subjetividades provocadas por experiências traumáticas, construíram uma identidade frágil, vulnerável. Conformaram-se com sua sujeição, sua subalternidade, assim Pecola apenas reproduz o que lhe foi ensinado: fugir, aceitar, submeter-se.

Morrison não se utiliza de eufemismo para retratar a situação dos afrodescendentes nos Estados Unidos, porque de fato não deseja esconder, mas expor. Sua obra funciona não só como a representação de uma memória individual, mas coletiva. Homens e mulheres silenciados por longos tempos, simplesmente por causa de sua cor, e esta última, também por seu sexo.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou uma análise da obra O *Olho mais azul* da autora afro-americana Toni Morrison. Tal análise nos mostrou como o discurso da autora apresentava as próprias impressões da autora acerca da sociedade a qual pertenceu e pertence. Morrison traz à tona, o descaso, a opressão e o preconceito, vividos por negros das décadas de 30 a 40 nos Estados Unidos, e até mesmo da época em que o livro foi escrito, por volta da década de 1960.

A análise também ressaltou os elementos que podem ser considerados autobiográficos, como a personagem Cláudia, que consideramos como álter-ego de Morrison, e as inúmeras semelhanças entre ambas. Comprovando então, a interferência da psique da autora.

Mostramos também, que *O Olho mais azul*, se trata de uma composição feminista. Pois vários fatores comprovam nossa afirmação, como exemplo: a maioria dos personagens são mulheres; maiores destaques da obra são dados sobre elas; as referências feitas aos homens na obra estavam constantemente relacionadas com dor, sofrimento e abandono; os maiores opressores de Pecola eram homens, e os outros exemplos já citados na análise.

Por fim, procuramos também mostrar que as obras escritas por autoras negras apesar de criticar a condição que lhes impuseram durante séculos, hoje pode demonstrar que essas mulheres não se acovardaram, mas lutaram por um resgate identitário e contra qualquer outra modalidade de dominação que quisessem lhe impor, em qualquer sentido: cultural, social ou ideológico.

Referências

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2 ed. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDÃO, S. C.; RODRIGUES, S. A escrita de autoria feminina: rompendo o silêncio. In: CARVALHO, D. B. A. C; MELO, B. O. R; SOUSA, R. I (Org.). Linguagem Cultura e Ensino. 1ª edição. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

DU PLESSIS, R. B. Wrinting beyong the ending: narrative strategies of the 20th century Women Writees. Bloomington: Indiana, 1985.

FANON, F. Os condenados da terra. Juiz de fora: UFJF, 1968.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação cientifica à apresentação do texto final. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. 1° Edição atualizada, Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HOOKS, B. Vivendo de amor. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKZDk4ZTM3MDQtNTlkZS00NjAxLTkyYWQtMDc4YzUwNDgxYmY4/view?pref=2&pli=1. Acesso em: 27 março. 2016.

MORRISON, T. O Olho Mais Azul. Trad. Manuel Paulo F. São Paulo: Companhia das Letras, 1970.

POLLAK, M. "Memória, esquecimento, silêncio". In: Estudos Históricos, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar?. Trad. Sandra Regina G. A., Marcos P. F., André P. F. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1983.

SHOWALTER, E. A crítica feminista no território selvagem. Trad. Deise Amaral. In: HOLLANDA, H. B. (Org.) Tendências e impasses. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

O MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS FALADO EM BACABAL: O QUE REVELAM OS DADOS DO ALiMA[1]

Wendel Silva dos Santos[2]

Resumo: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]; 2001; WEINREICH; HERZOG; LABOV, 2006 [1968]), esta pesquisa investiga a seleção das morfologias do indicativo e do subjuntivo, na expressão do modo subjuntivo, em orações subordinadas adverbiais, no português falado em São Luís (MA). A partir de uma amostra da fala ludovicense gravada pelo Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA-UFMA), esta pesquisa pretende examinar quais variáveis linguísticas e sociais se correlacionam à seleção das variantes, nos contextos em que se apresentam como formas opcionais, como em "se ele não era meu amigo mesmo ele não teria falado comigo…", "a gente com o passar do tempo talvez acaba gostando mais da nossa mãe…", e "eu sempre digo que isso é normal […] embora muita gente acha errado…". A discussão que aqui se levanta é a de que, nesses casos, em que aparecem as formas verbais do indicativo, a noção de subjuntividade estaria menos atrelada à morfologia verbal, e que aquele conceito se mantém graças às estruturas de subordinação, bem como à manutenção do traço irrealis, estabelecido pelos subordinadores embora, se e talvez. Em outras palavras, as formas verbais do indicativo e do subjuntivo seriam formas de dizer a mesma coisa (LABOV, 2008 [1972]). Os resultados obtidos apontam para o fato de que o tipo de subordinador e o tempo verbal da oração subordinada são aqueles grupos de fatores que mais favorecem a variável estudada. Além da descrição da variável enfocada, este estudo pretende contribuir para a descrição da variedade do português falado no Brasil.

Introdução

A expressão do modo subjuntivo é um fenômeno linguístico amplamente estudado no português brasileiro (cf. ALVES NETA, 2000; ALVES; 2010; CARVALHO, 2007; PIMPÃO, 2012; SANTOS, 2015). No sentido de contribuir com os estudos nessa área, este trabalho tem por objetivo analisar a expressão do modo subjuntivo, com base no português falado no Maranhão. para tanto, valeu-se das entrevistas de 8 falantes ludovicenses. Estas entrevistas fazem parte do *corpus* do Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA-UFMA) para que tal empreendimento fosse realizado. O aporte teórico que embasa este estudo é o da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2006 [1966]; 2001; 2008 [1972]).

O tópico 2, a seguir, traz o contexto de atuação do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão. No tópico 3, apresentam-se os métodos utilizados para a elaboração deste estudo, seguindo-se, no tópico 4, com uma breve discussão sobre o estatuto do modo subjuntivo. Ao tópico seguinte reservam-se as apresentações dos resultados e suas análises de distribuição, e, no tópico 5, apresentam-se as considerações finais.

1 Este é um recorte da dissertação de Mestrado de Santos (2015), intitulada *A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís*, sob orientação do professor Dr. Ronald Beline Mendes, no Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, processo n° 134072/2012-0.

2 Aluno de doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo. Pesquisador no Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA-UFMA) e professor do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Campus III-Bacabal.

O contexto de trabalho do ALiMA

O descrição do português falado no Maranhão é recente. Somente com as publicações do ALiMA-UFMA é que o português falado naquele estado vem sendo descrito de maneira mais sistemática. As publicações pouco numerosas sobre o português maranhense se iniciam com Mota (1976 [1928]), no apêndice *Linguagem Popular*, com registros léxico-semânticos dessa região, a partir da literatura oral dos *cantadores* sertanejos no Estado.

Com sua obra *Na terra das palmeiras*, Abreu (1931) faz um levantamento da história e da geografia do Estado. Nela, o autor registra a língua de comunidades indígenas, como os Guajajara e os Canela, além de fazer um levantamento das expressões populares maranhenses.

Em *A linguagem popular do Maranhão*, Vieira Filho (1958) compila mais de mil vocábulos representativos do português falado no Maranhão – um dos trabalhos pioneiros, que pode ser considerado dos mais consistentes e sistemáticos sobre a linguagem popular maranhense (*cf*. RAMOS, 1999).

O segundo momento dos trabalhos descritivos sobre o português falado no Maranhão é representado pelos estudos, na década de 70, do professor Ramiro Azevedo. Sem perder de vista os aspectos semântico-lexicais, Azevedo pesquisou aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e prosódicos próprios dos falares maranhenses[3].

Apesar desses importantes trabalhos, é somente com o ALiMA-UFMA que vai haver um aprofundamento na descrição do falar maranhense. Muitos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito do projeto, tais como Ramos (1999), Alves (2010), Santos (2011). Contudo, é na área da lexicologia que as pesquisas são mais numerosas (*cf*. ROCHA, 2008; CURVELO, 2009; SANTOS, 2009); a morfossintaxe ainda é uma área que tem sido pouco explorada.

Com a intenção de contribuir para a descrição do português ludovicense, este projeto objetiva investigar a expressão do modo subjuntivo na capital maranhense. Este estudo se justifica uma vez que se observa que o modo subjuntivo vem sendo variavelmente expresso – por morfologia própria (a do subjuntivo), mas também pela morfologia do indicativo – como atestam os exemplos a seguir, extraídos do *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão[4].

(1)
(QMS-005[1])
INQ. – Eh... quando se tem sede, né, você pode pedir guaraná, aí você chega no bar, (inint), você quer pedir guaraná, como é que diz?
INF.– Eu digo sempre se utilizado, me dá alguma coisa pra bebê.
INQ. – Eh..é. mas guaraná especificamente que você quer beber, você diz o que,como é que você diria, se fosse pedir?
INF. – Se eu ***IA*** *pedí, eu digo que era, que eu quero uma "antástica", uma coca-*

3 Os estudos do professor Ramiro Azevedo (cf. AZEVEDO, 1973; AZEVEDO, 1976; AZEVEDO *et al.*, 1980) são considerados pioneiros quanto a análises dos falares maranhenses, por enfocar diversos níveis de análise linguística – fonético-fonológicos, morfossintáticos e prosódicos – diferentemente do que vinha sendo feito em estudos anteriores que se dedicaram, basicamente, a fatos semântico-lexicais.

4 O Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (AliMA-UFMA) é coordenado pela Drª. Conceição de Maria de Araújo Ramos, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

cola.(São Luís-1)[123]
(2)
(QFF-028)
INQ. – O que é preciso colocar na carne pra temperar?
INF. – Ah! Temperos.
INQ. – Certo. Por exemplo, um arroz tu botas... tu põe água pra ferver, tu põe o que mais?
AUX. – A primeira coisa, essencial?
INQ. – A primeira coisa que tu faz?
INF. – A primeira coisa que fazemos é assim (...) aqui o nosso arroz, eh, colocar a água pra ferver e um pouco de sal, depois lava o arroz, põe na água, tu põe um pouco de (...) de óleo, só um pouquinho para num (...) (pra) que ele num ***QUEIMA*** *muito, não (...)* ***FIQUE*** *um pouco solto e... e só. Depois abafa e espera secar.*
INQ. – Isso.
(São Luís-8)

Como evidenciam os exemplos, ocorre de os sujeitos inquiridos utilizarem, em sua fala, a morfologia do indicativo para expressar o modo subjuntivo. No exemplo (1), trata-se de um caso em que a noção de *irrealis*, típica do subjuntivo (GIVÓN, 1995; NEVES, 2000; ALMEIDA, 2010) foi composta com morfologia de indicativo ("se eu ia pedí", em vez de "se eu fosse pedí"). Já no exemplo (2), o sujeito entrevistado (segunda faixa etária, sexo feminino, nível universitário de escolaridade) emprega, no mesmo período oracional, tanto a morfologia do subjuntivo ("para que ele não fique") quanto a do indicativo ("para que ele não queima").

Nesses exemplos, verifica-se um fato que difere daquilo que se prescreve (*cf*. CUNHA, CINTRA, 1985; BECHARA, 2005): as noções de probabilidade, incerteza e irrealidade – correlatas ao que se entende por modo subjuntivo – são variavelmente expressas, em termos de morfologia verbal.

A seguir, apresenta-se a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

Procedimentos Metodológicos[4]

Esta pesquisa alia os princípios teórico-metodológicos da Geolinguística, da Dialetologia e da Sociolinguística Variacionista, e se estruturou nas seguintes etapas: 1) pesquisa bibliográfica no âmbito da Linguística, da Geolinguística e da Dialetologia; 2) delimitação e seleção do *corpus;* análise estatística dos dados, de modo a se verificar a frequência de ocorrências do modo subjuntivo, expresso por morfologia própria ou por morfologia do indicativo; 3) elaboração das tabelas de frequência.

Localidade investigada

1 Todos os exemplos demonstrados ao longo deste trabalho serão introduzidos pela sigla do questionário a que pertencem, seguido do número da questão. Assim, **QFF** corresponderá ao Questionário Fonético-Fonológico, **QSL**, ao Questionário Semântico-Lexical, **QMS**, ao Questionário Morfossintático, **QP**, às Questões de Pragmática, **PM**, às Perguntas Metalinguísticas e **TDS**, aos Temas para Discursos Semidirigidos.

2 Na codificação dos sujeitos participantes do Projeto ALiMA-UFMA, o número que acompanha o nome da localidade corresponde a informações de natureza social acerca do informante. Os números ímpares foram atribuídos aos homens; os pares, às mulheres – 1 e 5 correspondem aos homens da faixa etária I, enquanto 3 e 7, aos da faixa etária II. Distribuição semelhante é adotada com relação às mulheres – 2 e 6 indicam as mais jovens, enquanto 4 e 8 codificam as da geração mais idosa. Os números de 1 a 4 foram atribuídos aos sujeitos que têm ensino fundamental incompleto; já os números de 5 a 8, aos que têm curso superior completo.

3 Serão desconsideradas, para este estudo, as transcrições fonéticas, próprias dos questionários fonético-fonológico e semântico-lexical.

4 Os procedimentos metodológicos apresentados neste trabalho seguem os procedimentos propostos pelo Projeto ALiMA-UFMA.

O universo da pesquisa foi delimitado com base na rede de pontos do ALiMA[5], de modo a englobar a capital maranhense. Ressalta-se que, para a elaboração do Atlas Linguístico do Maranhão, todas as mesorregiões do Estado são contempladas e, no âmbito destas, pelo menos uma microrregião, ficando assim definido: Mesorregião Norte (Microrregião Aglomeração Urbana de São Luís – São Luís; Microrregião Baixada Maranhense – Pinheiro); Mesorregião Centro (Microrregião Médio Mearim – Bacabal); Mesorregião Oeste (Microrregião Imperatriz – Imperatriz); Mesorregião Leste (Microrregião Chapadinha – Brejo); Mesorregião Sul (Microrregião Porto Franco – Carolina; Microrregião Gerais de Balsas – Alto Parnaíba e Balsas).

Perfil dos informantes

Os informantes do ALiMA são em número de quatro em cada localidade investigada, exceto em São Luís, onde foram entrevistadas oito pessoas. Considerando-se que para esta pesquisa foi selecionada "apenas" a capital São Luís, totalizam-se 8 informantes selecionados com base no perfil descrito a seguir. Trabalha-se com sujeitos ludovicenses, estratificados em sexo/gênero, organizados, igualmente, em duas faixas etárias – faixa I, de 18 a 30 anos, e faixa II, de 50 a 65 anos – e com dois níveis de escolaridade. Foram considerados sujeitos alfabetizados e que cursaram, no máximo, até a 4a série do Ensino Fundamental. Apenas na capital do Estado, onde há maior densidade populacional e grande diversidade de estratos sociais, foram incluídos universitários. Os informantes são naturais da localidade linguística pesquisada, não tendo dela se afastado por mais de um terço de suas vidas. Foram considerados informantes cujos pais eram, preferencialmente, da mesma localidade linguística, no caso, também ludovicenses.

Instrumentos da pesquisa

Ficha do informante

As informações socioeconômicas dos sujeitos da pesquisa encontram-se registradas em uma ficha que contém: (i) dados pessoais, como nome, alcunha, idade, sexo, naturalidade, escolaridade, endereço, estado civil, profissão, local onde desenvolve suas atividades laborais; (ii) contatos com meios de comunicação e (iii) lazer.

Ficha da localidade

Esta ficha contém informações sobre a localidade pesquisada, a fim de que se possa obter um perfil do município que leve em conta dados de natureza histórica, social e econômica, tais como: nome oficial do município, gentílico, número de habitantes, atividades econômicas predominantes, infraestrutura, características demográficas e histórico sucinto do município.

Questionário

Nesta pesquisa, busca-se verificar a expressão variável do modo subjuntivo, que se dá ou por morfologia própria, ou por morfologia do indicativo (*cf.* exemplos 1 e 2). Contudo, por não haver uma questão específica, junto ao questionário do Atlas, que se volta para a verificação desse tipo de ocorrência que se pretende analisar, foram considerados todos os questionários que compõem o Atlas.

Parte-se do pensamento de que, além das respostas dadas às perguntas, o informante é levado, sempre que possível e necessário, a dar maiores explicações sobre o que se esteja perguntando. São nessas ocorrências, ou melhor dizendo, é na voz discursiva[6] do sujeito en-

5 O estabelecimento da rede de pontos do ALiMA levou em consideração os seguintes fatores: a situação geográfica, demográfica e econômica, o tipo de povoamento e a importância histórica e social das localidades.

6 Pensa-se como Fernandes (2008: 24), para quem a voz discursiva do sujeito "[...] revela o [seu] lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico".

trevistado, que se pretende extrair as ocorrências de expressão do modo subjuntivo.

Distribuição dos dados

A distribuição dos dados se dará por meio de sua organização em tabelas, que contarão com a frequência geral das ocorrências, considerando-se a estratificação proposta no início deste estudo.

Dessa maneira, serão consideradas as ocorrências do modo subjuntivo, expressas por meio de morfologia própria ou por morfologia do indicativo. Serão considerados também o sexo/gênero dos sujeitos entrevistados e a sua escolaridade. Assim, este estudo apresentará, no mínimo, quatro tabelas, a saber: a distribuição geral dos dados, a distribuição por sexo/gênero, por escolaridade e por idade.

O modo verbal subjuntivo

Nas palavras de Zágari (2009: 77), "a língua funciona sincronicamente e se constitui diacronicamente". Nesse sentido, para planejar a descrição e a explicação do emprego variável da morfologia do indicativo e do subjuntivo na expressão do modo subjuntivo, no português contemporâneo, é interessante lançar um olhar para o passado e nele buscar elementos que forneçam caminhos para a análise de natureza geolinguística que aqui se projeta.

O termo subjuntivo, do latim *subjunctivus*, significa aquilo que é subordinado ou dependente. Segundo Ilari (1992), apesar de no latim clássico o subjuntivo ser reconhecido como o modo verbal da subordinação, no latim vulgar ele perde terreno para outras formas. No latim clássico, afirma Blatt (*apud* ALMEIDA, 2010), a relação estreita entre as categorias de tempo verbal e modo verbal possibilitavam, já naquela época, a expressão do *irrealis*, tanto nas formas do indicativo como nas formas do subjuntivo. Já no latim vulgar, de acordo com Maurer Junior (1959), o uso do modo subjuntivo já era mais restrito do que no latim clássico; as funções pertencentes a esse modo verbal já eram também expressas ou por meio do modo indicativo ou pelo uso de estruturas perifrásticas construídas com a utilização de um verbo auxiliar e um verbo principal na sua forma infinitiva.

Segundo Cunha (1985), o modo subjuntivo denota uma ação ainda não realizada, dependente de outra ação, expressa ou subentendida. Além disso, o modo subjuntivo é aquele que indica ordem, proibição, desejo, vontade. Se os modos verbais são em geral definidos a partir da posição do falante diante da relação entre uma ação e seu agente, o modo subjuntivo faz referência aos fatos incertos da língua (*cf.* BECHARA, 2005).

Feita toda essa reflexão acerca do estatuto do modo subjuntivo, faz-se necessário acrescentar que, até onde se pode pesquisar, não existem trabalhos, de cunho geolinguístico, que tratem do tema em tela. Contudo, há uma série de estudos de ordem sociolinguística que busca verificar quais grupos de fatores sociais e estruturais se correlacionam à variação na expressão do modo subjuntivo, tanto em português quanto em outras línguas românicas ou não (*cf.* Oliveira 2007; Fagundes, 2007; PIMPÃO, 2012; POPLACK, 1990; GRIMM, 2012).

A expressão do modo subjuntivo: distribuição e análise dos dados

A pesquisa que aqui se projeta busca verificar de que maneira se distribui a expressão do modo subjuntivo, por meio da análise de dados de fala, extraídos do Banco de dados do Projeto ALiMA. Para tanto, são controlados grupos sociais (sexo/gênero, escolaridade, faixa etária), definidos de acordo com a metodologia da Geolinguística.

Contudo, antes que se especifique a análise, considerando-se esses grupos sociais, apresenta-se a distribuição dos dados, de modo a se ter uma breve percepção de como se dá a frequência geral da expressão do modo subjuntivo, no português falado em São Luís.

Frequência geral das ocorrências de subjuntivo em São Luís

	OCORRÊNCIAS DO MODO SUBJUNTIVO		
	COM MORFOLOGIA DE SUBJUNTIVO	COM MORFOLOGIA DE INDICATIVO	TOTAL
V.A.	105	99	204
V.R. (%)	51,5%	48,5%	100%

TABELA 1: FREQUÊNCIA GERAL DO MODO SUBJUNTIVO – SÃO LUÍS

A distribuição geral dos dados já revela algo interessante sobre a expressão do modo subjuntivo, no português falado na cidade de São Luís: embora seja de acordo, entre muitos estudos realizados sobre o português, que o subjuntivo esteja sendo preterido em relação ao indicativo, a amostra da fala ludovicense, extraída do Banco de dados do ALiMA, aponta que a morfologia própria do subjuntivo ainda é a mais selecionada para a expressão do modo subjuntivo.

No entanto, percebe-se que a pequena diferença nos dados aponta um avanço da morfologia do indicativo. Dessa maneira, pode-se pensar que também no português ludovicense, a seleção da morfologia do indicativo para a expressão do modo subjuntivo esteja sendo selecionada pelos falantes da localidade em foco, como se vê nos exemplos 3 e 4 a seguir.

(3)

(QSL-180)

INQ. – E agora essa outra que se faz né com, milho verde também ralado, mas sem coco?

INF. – Pelo que eu ***conheço*** *tem manuê, eh, eh, mas sem coco, eu não lembro de nenhuma comida que* ***leve*** *milho e... (risos)*

INQ. – Não tem conhecimento?

INF. – Não, e não é o próprio mingau de milho leva coco, não é o caso.

(São Luís-7)

(4)

(QP-180)

INQ. – Imagine que uma chave caiu do bolso de um rapaz jovem. Como é que um outro rapaz jovem como ele chama a atenção desse rapaz?

INF. – Eu ***imagino*** *que ele* ***ia dizê****: hei cara, caiu a tua chave aí"*

(São Luís-7)

Nos dois exemplos, têm-se casos nos quais o mesmo sujeito entrevistado (homem, da segunda faixa etária, nível superior de educação) seleciona as duas morfologias em questão para a expressão do subjuntivo. Em 3 tem-se a seleção da morfologia do subjuntivo (*eu não lembro de nenhuma comida que* ***leve*** *milho)*, enquanto que em 4, a mesma expressão foi feita com morfologia de indicativo (*eu imagino que ele* ***ia dizê*** em vez de *eu imagino que ele* ***fosse dizê*** – considerando-se o modo subjuntivo o modo prototípico das orações encaixadas (*cf.* CUNHA, 1985).

No exemplo 3, tem-se ainda uma outra questão que precisa ser observada. No trecho em que o sujeito entrevistado diz "*Pelo que eu* ***conheço*** *tem manuê, eh, eh, mas sem coco, eu não lembro de nenhuma comida que leve milho e... (risos)*", levanta-se uma questão sobre a carga semântica do verbo. Se o mesmo trecho fosse realizado com o verbo *saber*, em vez

de *conhecer*, por exemplo, questiona-se: será que a morfologia empregada seria a própria do subjuntivo (*pelo que eu saiba...*)?

Tal questionamento se justifica pelo fato de que grande parte das ocorrências com o verbo saber (36 casos), presente em estruturas parecidas com a de 3, são produzidas com morfologia própria do subjuntivo.

(5)

(TDS-04)

INF. – Aqui o nosso, aqui na cidade, pelo menos eu não vejo assim muitas coisa assim, sabe? Que eu acho que aqui é bem bom, o nosso aqui. O nosso sistema aqui não tem problemas seríssimos assim, ***que eu saiba*** *não, né? Que eu saiba não sei, mas no interiô...*

(São Luís-8)

Discussões dessa natureza são importantes, sobretudo porque os estudos apontam que, em casos como esses, as orações encaixadas, introduzidas por conjunção *que*, selecionam a morfologia do subjuntivo (*cf.* PIMPÃO, 2012; POPLACK, 1990). Bechara (2005: 283) explica que questões dessa natureza "[...] são questões que fogem ao âmbito da Gramática e constituem preocupação da estilística".

A seguir, passa-se a distribuição dos dados considerando-se o *sexo/gênero* dos sujeitos entrevistados.

Frequência geral das ocorrências por sexo/gênero

Pensa-se que a verificação da variação nos usos das variantes entre homens e mulheres se mostra importante, tendo em vista que pode evidenciar se as diferenças entre gêneros favorecem ou não uma das formas. Para Cardoso (2010: 51-52), no âmbito da Dialetologia, a relevância diagenérica "[...] conduziu a que os usos linguísticos de homens e mulheres se tornassem objeto de documentação". Neste estudo, realizou-se a distribuição dos dados, a fim de se verificar o comportamento do fenômeno em tela na fala de homens e mulheres.

	SEXO/GÊNERO			
	HOMENS		MULHERES	
	V.A.	V.R. (%)	V.A.	V.R. (%)
SUBJUNTIVO	72	55%	33	45,3%
INDICATIVO	59	45%	40	54,7%
TOTAL	131	100%	73	100%

TABELA 2: FREQUÊNCIA GERAL POR SEXO/GÊNERO

A frequência por sexo/gênero indica que são os homens aqueles que mais selecionam a morfologia do subjuntivo, para a expressão do modo subjuntivo. Esse resultado se mostra um tanto surpreendente, uma vez que na literatura especializada de que as mulheres selecionam as formas socialmente privilegiadas mais relativamente aos homens (*cf.* CHAMBERS, 1995; LABOV, 2008[1972]; 2001).

Se as porcentagens forem consideradas, pode-se verificar que, guardadas as pequenas diferenças nos décimos, a distribuição parece se inverter entre homens e mulheres. Enquanto 55% dos homens selecionam a morfologia padrão, quase a mesma porcentagem de mulheres (54,7%) seleciona a forma inovadora.

Frequência geral das ocorrências por faixa etária

Por acreditar-se que, com o passar do tempo, as diversas línguas passam por mudanças, adequando-se às novas realidades contextuais dos falantes, pensa-se que a faixa etária se apresenta como fator determinante nos resultados das pesquisas de cunho geolinguístico, pois, como afirma Rousselot (*apud* CARDOSO, 2010: 50) "[...] o conhecimento da idade dos falantes observados é indispensável para que se possam comparar as divergências existentes entre o falar dos jovens e aquele dos idosos, e determinar seu ponto de origem", oferecendo a possibilidade de se levantar hipóteses sobre o fato estudado.

A Tabela 3, a seguir, expõe a frequência de ocorrências do modo subjuntivo, considerando-se a faixa etária dos sujeitos entrevistados.

	FAIXA ETÁRIA			
	18-30 anos		50-65 anos	
	V.A.	V.R. (%)	V.A.	V.R. (%)
SUBJUNTIVO	46	47,5%	59	55,2%
INDICATIVO	51	52,5%	48	44,8%
TOTAL	97	100%	107	100%

TABELA 3: FREQUÊNCIA GERAL POR FAIXA ETÁRIA

Observando-se os resultados obtidos, percebe-se que a morfologia inovadora (a do indicativo) encontra-se bastante evidente entre as duas faixas etárias, sendo levemente favorecida pela geração mais jovem. Chama à atenção a distribuição das ocorrências da morfologia do subjuntivo, que é selecionada pelos sujeitos entrevistados da segunda faixa etária, como se pode verificar em (6) a seguir.

(6)
(QMS-47)
INQ. – Agora imagine é... o senhor sabe se há vida em outro planeta, na lua? INF. – Se tem em outro planeta? INQ. – Na lua, em outro planeta, o senhor sabe?
INF. – Eu não, eu não acredito que ***tenha****. Eu não acredito, não.*
(São Luís-3)

O exemplo acima demonstrado foi produzido por um homem, segunda faixa etária, nível básico de educação. É importante apontar as características desse sujeito entrevistado, uma vez que se é levado a pensar se a distribuição entre os sujeitos de mesma faixa etária, mas com escolaridades distintas, se dá da mesma maneira.

Observando-se os dados, verificou-se que entre os sujeitos de segunda faixa etária, a diferença se apresenta de forma bem sutil. Entre os sujeitos da segunda faixa etária, com nível básico de educação, houve 23 ocorrências da morfologia do indicativo e 17 ocorrências da morfologia do subjuntivo, enquanto que, entre os sujeitos de mesma faixa etária, mas com escolaridade superior, houve 42 ocorrências da morfologia do subjuntivo e 29 ocorrências da morfologia do indicativo.

No item a seguir, tem-se a frequência de distribuição, considerando-se a escolaridade dos sujeitos entrevistados.

Frequência geral das ocorrências por escolaridade

O controle da variável escolaridade é bastante recorrente nos estudos de caráter sociolinguístico e geolinguístico. Bortoni-Ricardo (2004: 48) explica que "[...] os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico".

Assim, se não se controla a escolaridade dos sujeitos entrevistados, pode-se estar perdendo a oportunidade de obter resultados importantes para a pesquisa.

Na Tabela 4 a seguir, tem-se a frequência da distribuição das ocorrências, considerando-se a escolaridade dos sujeitos entrevistados.

	ESCOLARIDADE			
	Ensino fundamental		Ensino superior	
	V.A.	V.R. (%)	V.A.	V.R. (%)
SUBJUNTIVO	33	37,5%	72	62,1%
INDICATIVO	55	62,5%	44	37,9%
TOTAL	88	100%	116	100%

TABELA 4: FREQUÊNCIA GERAL POR ESCOLARIDADE

Já no item 5.3, realizaram-se algumas elucubrações no que diz respeito à escolaridade dos sujeitos, cruzando as frequências considerando-se a faixa etária dos sujeitos com a sua escolaridade.

Aqui, considerando-se apenas a escolaridade dos entrevistados, percebe-se que os sujeitos com nível superior de escolaridade selecionam mais a morfologia do modo subjuntivo que os sujeitos com nível básico de educação. A diferença entre o número de ocorrências com a morfologia do subjuntivo e as produzidas com a morfologia do indicativo é bastante significativa.

Esse comportamento, já esperado para esse grupo de sujeitos, justifica-se pelo fato de que estes se encontram, relativamente aos sujeitos com nível fundamental de escolaridade, mais próximos das formas de prestígio da língua. No entanto, há que se considerar que este pensamento não pode ser apresentado de modo taxativo, uma vez que, embora os sujeitos com mais escolaridade tenham selecionado a morfologia própria do subjuntivo mais que os sujeitos com menos escolaridade, há casos entre os mais escolarizados de uso da forma inovadora, como se pode verificar em (7) a seguir.

(7)
(QMS-008)
INQ. – O homem que rouba você diz que é ladrão. Quando é uma mulher?
INF. – Ladra.
INQ. – Isso. Tem algum outro nome?
INF. – Há quem ***chama*** *de ladrona, também.*
INQ. – Certo.
(São Luís-5)

Como demonstrado acima, o sujeito entrevistado, da primeira faixa etária, com nível superior de escolaridade, produz um contexto com o subjuntivo, utilizando-se da morfologia do indicativo ("*há quem* ***chama***", em vez de "*há quem* ***chame***").

Por outro lado, há casos em que sujeitos entrevistados, com nível básico de escolaridade, selecionam a morfologia própria do subjuntivo, para expressar este modo verbal.

(8)
(QMS-167)
INQ. – E se tu fosse explicar mais (...) mais detalhadamente para uma pessoa como é que é esse (...) essa brincadeira, como é que tu dirias?
*INF. – Eu diria que é pega(r) um giz ou uma qualquer coisa que **risque**, (hes) faze(r) os quadradinho no chão e bota(r) o número e brinca(r) de quem ganha(r) e quem tem mais casa é o vencedo(r)*

As exemplificações, distanciando-se dos resultados expostos na Tabela 4 acima, justificam-se uma vez que se entende que as decisões, por parte de quem analisa questões linguísticas dessa natureza, não podem ser fechadas à natureza dos números, que dão uma ideia [numérica] da organização da língua. Os exemplos apresentados se distanciam da distribuição numérica da tabela, a fim de que se compreenda o caráter dinâmico da língua, e se considere a sua dimensão variável (*cf.* TARALLO, 2007).

Considerações Finais

Buscou-se, com este estudo, realizar uma *fotografia* do português falado no Maranhão, no que concerne à variação nos usos das morfologias do subjuntivo e do indicativo, na expressão do modo subjuntivo no português falado na cidade de São Luís, capital do Maranhão. Considerou-se o sexo/gênero, a escolaridade e a faixa etária dos sujeitos entrevistados.

Os resultados apontam que, com relação ao português falado em São Luís, a morfologia própria do subjuntivo é a mais selecionada pelos falantes. Contudo, os mesmos resultados mostram que há consideráveis diferenças entre sujeitos com nível superior de escolaridade e sujeitos com nível básico de escolaridade. Além disso, refutou-se a ideia de que são as mulheres as que estão mais propensas à manutenção das normas de prestígio da língua, pois como se pode observar nos dados, são os homens aqueles que mantêm a morfologia prototípica do subjuntivo.

Posto isto, espera-se ter contribuído para uma melhor compreensão do comportamento linguístico do português brasileiro, especificamente o falado no Maranhão. Espera-se também, ter contribuído para as pesquisas em geolinguística, evidenciando-se o fato de que os discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados, fora do alcance das perguntas-objeto dos Atlas Linguísticos, podem subsidiar pesquisas como a que aqui se apresenta.

Referências

ABREU, Sylvio Fróes. **Na terra das palmeiras**. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Gráphica, 1931.

ALMEIDA, Erica de Sousa. **Variação de uso do subjuntivo em estruturas subordinadas:** do século XIII ao XX. 2010. 294f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **O uso do tu e do você no português falado no Maranhão**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALVES, Rosana F. A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALVES NETA, A. O uso de formas do indicativo por formas do subjuntivo no português brasileiro. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

AZEVEDO, Ramiro Corrêa. **O falar São-Luisense**. Construtora. São Paulo, n. 3, p. 269-278, 1973.

_____. Áreas linguísticas do Maranhão. Littera. Rio de Janeiro, p. 103-112. jan/jun., 1976.

AZEVEDO, Ramiro Corrêa et al. **Antropolinguística**: Raposa. São Luís: SIOGE, 1980.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 37 ed., 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010. 200 p.

CARVALHO, Hebe M. de. **A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri**. 2007. 158f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic Theory**. Oxford: Blackwell, 1995.

CUNHA, Celso. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1985.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Felipe Lindley**. Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CURVELO, Heloisa Reis. **Topônimos maranhenses: testemunhas de um passado ainda recente**. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pósgraduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FAGUNDES, Edson Domingos. **As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo**. 2007. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

GIVÓN, Thomas. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GRIMM, Rick. The variable use of the subjunctive mood in spoken Ontarian French. *In*: MEETING OF THE LINGUISTICS SOCIETY OF AMERICA, 86th., 2012, Portland. **Meeting Handbook...** Disponível em: <http://www.lsadc.org/info/documents/2012/annual-meeting/handbook.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto: EDUC, 1992. (Repensando a Língua Portuguesa).

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

_____. **Principles of linguistic change**: Social factors, v. 2. Oxford: Wiley-Blackwell, 2001.

MAURER JUNIOR, T. H. **Gramática do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MOTA, Leonardo. **Sertão Alegre**. 4. ed. Rio de Janiero: Cátedra,1976 [1928].

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Carmo de. **O uso do modo verbal em estruturas de complementação no português do Brasil**. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PIMPÃO, Tatiana Schwochow. **Uso variável do presente do subjuntivo**: uma análise de amostras de fala e escritas das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

POPLACK, S. Prescription, intuition, et usage: le subjonctif français el la variabilité inhérente. **Langage et Société**, n. 54, p. 5-33, dec. 1990.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. (Coord.). **Projeto Atlas Linguístico do Maranhão**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. (Departamento de Letras). 88 p. Projeto em andamento, 1999.

ROCHA, Maria de Fátima Sopas. **A festa do Divino Espírito Santo no Maranhão**: uma proposta de glossário. 2008, 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. **A terminologia do reggae ludovicense: uma abordagem socioterminológica**. 2009, 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, Wendel Silva dos. **Atlas Linguístico do Maranhão**: o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito do indicativo no português falado no Maranhão – a variação de usos para a expressão de hipótese. São Luís, 2011. 99f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

_____. **A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís**. São Paulo, 2015, 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA FILHO, Domingos. **A linguagem popular do Maranhão**. 2. ed. São Luís, 1958.

VIEIRA FILHO, Domingos. **A linguagem popular do Maranhão**. 2. ed. São Luís, 1958.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William & HERZOG, Marvin I. **Empirical foundations for a theory of language change**. In: Lehmann, W.P. & Malkiel, Y. (Eds.), Directions for Historical Linguistics: A Symposium, 1968.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. **O uso do presente na fonética / fonologia do português para explicar o passado**. In: SALGADO, Ana Claudia Peters; BARRETTO, Maria Guimarães Saavedra. (Orgs.). **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato: homenagem ao professor Jürgen Heye. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 75-117.

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO COM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO DIREITO[1]

Pedro Márcio De Oliveira Lima[2]

RESUMO: Este trabalho objetivou analisar o grau de dificuldade enfrentado por estudantes de outros cursos superiores, exceto direito, no aprendizado da(s) disciplina(s) de direito, ministradas nos cursos de graduação do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), na cidade de Paço do Lumiar. Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada com 50 alunos dos cursos de Administração e Serviço Social. Para obtenção dos dados, utilizou-se um questionário, na qual verificou-se que que a maioria dos entrevistados possuem dificuldades na abordagem de algum professor com relação a termos jurídicos e dificuldade na interpretação dos textos jurídicos. Observou-se também nos resultados que os entrevistados relatam que os termos jurídicos deviam ser mais simplificados, mas, porém, verificou que a maioria possui compreensão de alguns significados jurídicos.

Palavras–chaves: Direito. Leitura. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

É comum que se saiba que "*Ubi societas, ibi jus*" é uma expressão oriunda do latim que versa: "-Onde há sociedade, há o direito". Sendo assim, o Direito permeia a vida dos sujeitos em diversos campos (de conhecimento?), ambientes, saberes, pensamentos e ações. Entretanto, devido à prolixidade com que alguns (autores/juristas/ou qualquer outra função dentro do direito?) fazem questão de tratá-lo, explaná-lo e difundi-lo, acaba se tornando algo de difícil compreensão, enfadonho, e, porque não dizer, "chato".

De acordo com Lima (2004), a primeira leitura de um estudante de direito recém ingresso pressupõe que a profissão escolhida é formalista, sugestionando a necessidade de que se saiba latim, ou que se finja que sabe, para que se torne um bom profissional. Depois do latim, começam a aparecer vários termos específicos que o acompanharão por toda a vida acadêmica e profissional, tais como: jurisprudência, legítima defesa putativa, exclusão de antijuridicidade, interdito proibitório, repetição de indébito, enfim, uma salada de esquisitices que assustam no primeiro momento.

Surge, então, a necessidade de que se procure, revise, englobe e incorpore, no cotidiano, todos esses termos, que, seja ou não estudante de direito, em geral, todos se deparam com uma certa dificuldade em compreender.

Desse modo, a partir dessa discussão introdutória, apresenta-se a problemática de como proporcionar, a estudantes de cursos superiores de outras áreas, uma linguagem acessível ao estudo do Direito, de forma a contribuir para sua formação acadêmico-profissional.

Pretende-se, nesse estudo, analisar o grau de dificuldade enfrentado por estudantes de outros cursos superiores, exceto direito, no aprendizado da(s) disciplina(s) de direito, ministradas nos cursos de graduação do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), na cidade de Paço do Lumiar.

Assim, torna-se necessário elencar o processo de aprendizagem de estudantes universi-

1 Este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior.

2 Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior (IESF) e Bacharel em Direito (Estácio de Sá). E-mail: lima.pedro1@outlook.com

tários de outras graduações com relação às disciplinas de direito.

Com base na taxionomia de Vergara (2004), o estudo aqui apresentado, classifica-se, quanto aos seus fins, mais especificamente, em pesquisa explicativa, uma vez que busca uma relação de causa-efeito para a metodologia do ensino superior, no que tange às disciplinas de direito ministradas para alunos de outros cursos de graduação.

Quanto aos meios, ainda conforme a autora, esta pesquisa se classifica em pesquisa bibliográfica, porque possibilita um aprofundamento acerca das diversas literaturas sobre a temática em tela; pesquisa de campo, uma vez que este estudo pretende discutir uma situação real que ocorre nas Instituições de Ensino Superior (LIMA, 2004), e que necessita, portanto, de uma investigação mais abrangente, além de pesquisa-ação, já que se pretende que os resultados obtidos possam intervir, de maneira participativa, na realidade acadêmica da Instituição objeto deste estudo.

Para aplicação da pesquisa, o público alvo do presente estudo foram os alunos da graduação e corpo docente dos cursos de Administração, Serviço Social e Logística.

A pesquisa aqui apresentada é relevante pois pretende problematizar a questão do aprendizado de estudantes de ensino superior destarte às disciplinas de direito, elencar os problemas enfrentados e, por fim, propor alternativas paralelas aos docentes, a fim de que se crie interesse em aproximar dos alunos para uma reflexão de fácil compreensão, e que deve retratar o seu cotidiano acadêmico, e, portanto, necessária aos seus estudos.

De acordo com Lima (2007), as frases em latim, e as *palavras difíceis*, podem ser consideradas o primeiro "banho de água fria" sobre aqueles que tenham que, em algum momento de seu curso de graduação, lidar com as matérias próprias da área do conhecimento do direito. É necessário que se quebre a impressão de que é preciso falar e escrever difícil para que se seja considerado um bom entendedor de direito. Acrescenta-se que já se percebe uma inclinação para que se melhore o acesso à compreensão dos textos jurídicos e, com um tempo, serão poucos os autores que continuarão fazendo citações em latim e "escrevendo difícil" (TFOUNI; MONTE-SERRAT, 2010).

Em consonância com a problemática exposta, almeja-se destacar as diversas literaturas que discorrem sobre a temática, diagnosticando o grau de dificuldade dos alunos em aprender o conteúdo das disciplinas de direito e, para se finalizar, busca-se traçar um plano de conscientização sobre a metodologia de abordagem dos temas próprios do direito, pelos professores desse campo de atuação, a alunos de outras áreas do conhecimento.

Análise da Percepção de Estudantes de Outras Áreas do Conhecimento com Relação às Disciplinas do Direito

Inicialmente, faz-se necessário uma breve discussão sobre o ensino de direito no Brasil, passando-se pelo marco inicial desse ensino, que se deu com o Tratado de Tordesilhas, acordo feito entre Portugal e Espanha que visava dividir as terras "tomadas", e que, no âmbito do Brasil, estabeleceu as antigas fronteiras geográficas desse país, revistas em seguida e incorporadas às atuais fronteiras territoriais.

Embora o estabelecimento do ensino do direito esteja correlacionado à assinatura do tratado brevemente descrito acima, a sua implantação, de fato, só se deu, verdadeiramente, em 1548 com o Regimento que objetivava a delimitação e competências do governo Geral de Tomé de Sousa (SEGURADO, 1973).

Faz-se mister elucidar que até 1822, o Brasil era colônia de Portugal, e a Metrópole jamais se preocupou em fundar escolas superiores em suas colônias, pois a política de Portugal sempre foi no sentido de não permitir a fundação de escolas superiores no Ultramar.

No entender de Segurado (1973), principal referência nos estudos sobre a história dos cursos de direito no país, até 1827 todos quantos desejassem bacharelar-se em direito eram

obrigados a enfrentar os perigos de uma travessia marítima para estudar na Europa: Bolonha, Roma, Paris, Montpellier. Deslocavam-se, porém, de preferência a Portugal, a fim de cursar a multissecular Universidade de Coimbra, fundada primeiro em Lisboa, no século XIII por El-Rei Dom Dinis, o Rei Trovador. Transferida depois para Coimbra, voltou a Lisboa, e foi afinal definitivamente instalada em Coimbra, por D. João III.

Por volta de 1823, com elaboração da Constituição foi aprovada uma resolução de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para que ocupassem os lugares onde houvesse maior carência de juízes e advogados.

Seguindo nessa linha do tempo, dois anos após a dissolução constituinte (1823), criou-se, de forma provisória, um curso jurídico no Rio de Janeiro, embora não tenha sido firmado naquela época. De acordo com os estudos, os cursos jurídicos – que não se remetiam necessariamente à faculdade de direito – foram instalados, de fato, em 1828.

As faculdades pioneiras chamavam-se Academias de Direito, onde o próprio Direito era ensinado como letras jurídicas. Acrescenta-se a isso que a decisão de que fossem criadas instituições de ensino superior era predominantemente um projeto da elite. Além de evitar a necessidade de se enviar seus filhos para estudar em Portugal, as instituições teriam a função de promover a autonomia do Estado brasileiro, tornando legítimos os funcionários da ex-colônia.

Outro fator importante a se destacar é o que se se refere aos docentes. Desta forma, vale mencionar que a primeira geração dos docentes que ministravam nas recém-criadas Universidades vinha de Coimbra, ou seja, todo o conhecimento difundido era diretamente vindo de Portugal. O que ocorria prioritariamente era que a profissão acadêmica não era vista como algo principal na vida dos bacharéis e juristas. Geralmente, estes possuíam cargos como de magistrados ou advogados e em segundo plano, lecionavam. Isso gerava uma falta de interesse pela carreira e a maior consequência desse fenômeno era a falta de produção intelectual nacional.

Com o olhar focado para os dias atuais, o maior problema que se enfrenta é a proliferação dos cursos de Direito. Muitas das novas faculdades receberam parecer negativo da OAB, outras funcionam mediante liminar. Esse fato traz uma implicação imediata: a dificuldade em concentrar bons professores nas instituições, associada ao fraco aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) afirma que o ensino superior deve ser oferecido por professores pós-graduados, principalmente com mestrado ou doutorado, mas não necessariamente com mestrado e doutorado; no entanto, pouco se vê isso acontecendo.

Há que se discutir que, nessa problemática do ensino, um dos maiores entraves é apresentar aulas no formato de monólogo. Urge a necessidade de existir uma interação entre professor e alunos. É muito importante que os alunos façam as suas anotações e levem o conteúdo de sala para estudar em casa, paralelamente aos livros. Mas é preciso que a matéria seja apreendida em sala e que as dúvidas sejam, em sua maioria, logo sanadas com o professor.

O ensino do Direito, se entendido como um sistema fechado em si mesmo pelo aluno, pode se transformar em um conhecimento ultrapassado, desconexo do dinâmico substrato econômico, social e cultural com o qual convive: "pobre de conteúdo e pouco reflexivo, o ensino jurídico hoje se destaca por uma organização curricular meramente 'geológica'" (cf. FARIA, 1995, p. 102).

Sabe-se, o direito é uma ciência social, pois seu objeto consiste em relações sociais normatizadas e aplicadas, uma vez que se ocupa em dar solução a problemas práticos dos seres humanos (MONTEIRO, 2001, p.42). Para Maciel (1995, p. 92),

> O ensino não se qualifica em si e por si mesmo, mas em relação a uma sociedade

> mais ampla com determinados valores, padrões de comportamento, modelos de referências e expectativas. O conhecimento dessa realidade abrangente poderá fornecer parâmetros para a medição da qualidade que se deseja implementar.

Diante dessa reflexão, é que se entende que o ensino de disciplinas próprias do direito a alunos de outras áreas do conhecimento devem ser ofertadas de modo que se aproxime o máximo possível à realidade das práticas de cada área.

Na direção do que se vem discutindo aqui, Álvaro de Mello Filho (1977, p. 33-34) apresenta um quadro esquemático que, de forma clara, define os passos que devem ser seguidos para uma melhoria significativa do ensino jurídico: habituar o discente ao raciocínio jurídico; a valorização da consciência e mentalidade; debater para saber pensar; o olhar para o aluno. Reputa como palavras mais e menos importantes para o aprendizado, respectivamente: o dialogar e o monologar.

Nesse sentido, o estudo acerca do ensino jurídico no curso de direito ou de outros cursos que contemplem disciplinas da área jurídica torna-se essencial, uma vez que o aprendizado só é efetivo quando é apreendido pelos discentes.

O "Jurisdiquês"

A distorção e o uso abusivo do chamado "juridiquês" (emprego de vocábulos de difícil compreensão a fim de elitizar a linguagem jurídica e segregar poder) no discurso jurídico podem trazer consequências irreversíveis à justiça e à sociedade. A "confusão" é notável: juristas teimam, diariamente, em dificultar a compreensão dos textos jurídicos (orais ou escritos) achando que, com tal prática, contribuem com a "técnica jurídica" e aplicação da Justiça. Entretanto, com essa prática, só conseguem impressionar Alvazires (juízes), Egrégios Tribunais (nobres tribunais superiores) ou o Excelso Sodalício (Supremo Tribunal Federal).

O então ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Vidigal, chegou a afirmar em entrevista que 'o juridiquês' é como latim em missa[3]: acoberta um mistério que amplia a distância entre a fé e o fiel; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Quanto mais complicada a linguagem, mais poder, porque menos gente entende'. Para ele, 'as decisões têm que ser acessíveis em todos os sentidos, inclusive no linguajar'. Em campanha publicitária que ataca o uso indevido do linguajar jurídico, promovido pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB)[4], Sérgio Renault, então secretário da Reforma do Judiciário, acrescentou que o exagero de linguajar 'é uma forma de proteção, que afasta as pessoas da Justiça, faz com que o Judiciário fique inacessível e tem a ver com a preservação do monopólio do conhecimento. Intimida, distancia'. Para ele, 'a modernização também passa pela língua. Isso tende a acontecer com o tempo'. Mas não é só a população leiga que não compreende o 'juridiquês'.

O que popularmente se conhece como "cadeia" torna-se "ergástulo público". Em vez de "viúvo", você encontra "consorte supérstite", dentre outros, "cheque" torna-se "cártula chéquica". Palavras estas do nosso idioma, estranhas e desconhecidas, entrecortadas por expressões e citações em latim, que por muitos é considerada uma língua morta, tornam incompreensíveis muitas sentenças judiciais e tantos textos do Direito. O costume de inviabilizar a comunicação existe não só entre juízes, mas também entre advogados e demais profissionais da área. A orientação pela informação clara e compreensível, porém, cresce bastante entre os próprios magistrados e pode ser "oficializada" no projeto de novo Código de Processo Civil, que entrará em vigor ainda este ano.

Sytia (2002) tece suas considerações, enfatizando que a linguagem jurídica é media-

3 Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2301200508.htm>. Acessado em: 05 mar. 2016.

4 Disponível em:< http://www.amb.com.br/index_.asp?secao=campanha_juridiques>. Acesso em 05 mar. 2016.

dora entre o poder social e as pessoas. Por isso, deve expressar com fidelidade os modelos de comportamento a serem seguidos, evitando-se, desta forma, distorções na aplicação do direito. Os vocábulos técnicos e a linguagem precisa exercem a função de contribuir para a compreensão do direito e para a eficácia do ato da comunicação jurídica. O emprego da palavra, portanto, no âmbito jurídico, deve ser exato, claro e conciso, a fim de evitar sutilezas semânticas e dubiedades na interpretação e na aplicação das leis. Na obra "O direito e suas instâncias linguísticas", Sytia (2002) traça a função da linguagem no direito e propõe um discurso jurídico coerente e compreensível, técnico e não ambíguo. Ressalta que o estudante de direito, bem como advogados, juízes e promotores podem confundir, costumeiramente, o "juridiquês" abusivo com a linguagem jurídica prática, "normal", a qual possui destinatários que não os "operadores do direito". Acrescenta ainda que aquela linguagem precisa ser engajada num contexto mais amplo da "formação discursiva", da ideologia, da história, das relações de significado dentro de uma determinada estrutura social.

Torna-se necessária a compreensão de que a linguagem do direito é necessariamente uma linguagem natural e não uma linguagem técnica formalizada como a da matemática, com termos rigorosamente precisos e obrigatórios. Sytia (2002) cita que proposição de "metarregras de coerência" para a construção de um texto com natureza lógico-semântica, e essas regras não se limitam ao texto jurídico, uma vez que servem para afastar todo e qualquer texto da incoerência, das ambiguidades e do modo inteligível dos interlocutores/ receptores.

O texto jurídico não tem regras próprias (apesar de ter criado termos próprios), engessadas numa linguagem rebuscada, intangível e obrigatoriamente latinizada. O que se requer das peças processuais - Inicial, contestação e recursos - é que sejam textos bem formados, com argumentos coerentes, com sequência lógica, com respeitada progressão semântica, sem repetições e sem contradições. Não se requer que eles contenham o uso abusivo da linguagem, o que traz verdadeiro paradoxo da cultura legal contemporânea: a prática social jurídica encontra-se fundada sobre uma ideologia de consenso e de transparência, em que todos os cidadãos são obrigados a conhecer a lei; por outro lado, a própria lei recorre a mecanismos que impedem seus destinatários de apreendê-la.

O Direito, na ótica de Lyra Filho (2006), apresenta-se como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda. A sociedade deve conhecer e compreender o direito não como quer uma grande maioria de juristas: de forma positivista, engessada e hierarquizada, mas de maneira acessível e sensata. Por isso, é importante não confundir o direito com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética social. Estas últimas pretendem concretizar o direito, realizar a justiça, mas nelas podem estar a oposição entre a justiça mesma, a justiça Social atualizada na história, e a "justiça" de classes e grupos dominadores, cuja ilegitimidade então desvirtua o "direito" que invocam.

Também é um erro, ainda de acordo com Lyra Filho (2006), perceber o direito como pura restrição à liberdade, pois, ao contrário, ele constitui a afirmação da liberdade conscientizada e viável, na coexistência social, e as restrições que impõe à liberdade de cada um legitimam-se apenas na medida em que garantem a liberdade de todos. A absoluta liberdade de todos, obviamente, redundaria em liberdade para ninguém, pois tantas liberdades particulares atropelariam a liberdade geral.

Pereira (2001), em seu estudo sobre terminologia jurídica e o exercício da cidadania, discute como se dá a compreensão da terminologia jurídica pelo público não especialista e sua relação com a cidadania. Após uma extensa pesquisa de campo, Pereira (2001) constatou que "há uma verdadeira dificuldade de compreensão dos termos jurídicos pela população geral e esta limitação concerne, também, às normas fundamentais de exercício da cidadania".

Como resultado de sua investigação, o pesquisador aponta que cerca de 80% da amos-

tra, estratificada entre homens e mulheres de faixas etárias e níveis de escolaridade diversos, apresentaram uma compreensão nula ou insatisfatória da terminologia jurídica. Somados esses índices aos das respostas parcialmente satisfatórias, aferiu-se que menos de 10% do universo pesquisado respondeu adequadamente ao solicitado. Por fim, Pereira (2001) argui que, apesar de o discurso jurídico – como qualquer outro discurso científico, técnico ou profissional – possuir a sua terminologia especializada, é fundamental atentar para o fato de que as leis transitam entre universos distintos de usuários, e deveriam, consequentemente, ser acessíveis a todos. Além disso, a compreensão de determinados termos jurídicos e de seu contexto é que torna possível, em princípio, o efetivo exercício da cidadania e do subsequente acesso à justiça.

Resultados e Discussão

Conforme estabelecido nos objetivos do presente trabalho, foi aplicado um questionário simples e objetivo aos estudantes dos cursos de Serviço Social e Administração desta instituição pesquisada, que já receberam aulas das disciplinas de Direito, ou que estão cursando esta disciplina no momento, totalizando 50 acadêmicos.

Com relação ao perfil socioeconômico dos pesquisados, verificou-se que 76% é do sexo feminino e 24% do sexo masculino. As idades variam entre 19 e 39 anos, porém a maioria concentrou-se de 31 a 39 anos (31%), seguido 27% de 19 a 25 anos e 18% entre 26 a 30 anos. Quanto ao estado civil, 58% dos entrevistados declarou-se solteiro e 42% são casados. E sobre a renda familiar mensal, 70% relatou que a renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos.

Dados semelhante com o estudo de Silva et al. (2012) analisaram os dados socioeconômicos dos acadêmicos do curso de administração da Universidade Federal do Rio Grande, observaram que 52% eram mulheres e 90% são solteiros. Entretanto, na pesquisa dos autores supracitados, verificaram que a maioria eram jovens, com idades entre 17 e 25 anos e 68% viviam com três a cinco salários mínimos.

Já na pesquisa de Ziller e Cardoso (2008) que investigaram tanto as características do corpo discente quando o perfil do corpo docente da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, observaram que nos últimos seis anos pesquisados (2002 a 2007) , a maior parte dos acadêmicos da UFMG é de mulheres e com renda familiar de 2 a 3 salários mínimos, dados concomitantes com o estudo em questão.

Os mesmos autores ressaltam ainda com relação ao sexo, nos últimos tempos houve um crescimento da quantidade de mulheres candidatas ao vestibular, sendo que ainda na maioria optam para os cursos socialmente aceitáveis para este grupo, como Letras, Serviço Social, Enfermagem, Biblioteconomia, Pedagogia e Psicologia, porém, como crescimento do sexo feminino na sociedade, aos poucos, cada vez mais mulheres vem ingressando nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia e Medicina, que eram tidos total masculinos.

Apesar do estudo mostrar que a maioria dos acadêmicos estavam na faixa dos 30 anos, segundo o IBGE (2013), o nível de instrução cresce na população jovem, ou seja a proporção de jovens entre 18 e 24 anos que frequentam o ensino superior aumentou 54% nos últimos anos e porém, 49,3% dos adultos de 25 anos ou mais não têm fundamental completo e apenas 11,3% concluíram o curso superior.

Na pesquisa verificou-se também que 96% dos entrevistados declarou estar na primeira graduação. Com relação à frequência e hábito de leitura, foi constatado que 38% lê pelo menos 1 livro por ano, já 37 % informou que lê de 2 a 3 livros por ano.

Além da leitura ser essencial no processo de ensino-aprendizagem é importante que o corpo docente trabalhe formas de remediar e desenvolver o comportamento de leitura dos acadêmicos, conforme Witter (1997) sugere que "o quadro universitário do prisma de necessidades dos alunos, são convenientes a manutenção e o desenvolvimento de programas de

leitura [...], nos serviços de atendimento ao aluno e mesmo nas disciplinas".

Quando perguntado se já sentiram dificuldade na abordagem de algum professor com relação a termos jurídicos, 74% dos entrevistados declararam que sim, que já sentiram dificuldade na abordagem. Quanto a sentir dificuldade em interpretação de textos de teor jurídicos, 84% declarou que sim, que houve dificuldade na interpretação.

Oliveira e Santos (2006) ressaltam que o acadêmico que possui um bom desempenho na compreensão textual consegue abstrair os conceitos mais proeminentes do texto e levantar hipóteses do que foi lido, tornando-se mais competente em relacioná-los com o conhecimento e vivências anteriores. Entretanto, os autores relatam que os universitários brasileiros não apresentam a leitura crítica esperada para esse nível de educação.

Sobre a necessidade de a linguagem jurídica ser simplificada para que o acesso seja ampliado, 96% declarou concordar. Com relação à frase "*Encaminhe o acusado ao ergástulo público*", 50% declarou entender parcialmente e 40% afirmou não possuir compreensão sobre o significado. O que demonstra a não compreensão termo muito técnico. Seguidos de 56% que declarou não entender a frase "*Desvestido de supedâneo jurídico, valido o pedido feito.*" Entende-se que ao aumentar o nível de dificuldade do termo, menor é a compreensão. Por fim, sobre a frase "*Promova o autor a citação do réu.*" 44% declarou compreender completamente o sentido. Percebe-se uma maior compreensão de uma expressão que representa nível de compreensão mais fácil.

Conclusão

A síntese dos resultados obtidos verificou-se que a maioria dos entrevistados possuem dificuldades na abordagem de algum professor com relação a termos jurídicos e dificuldade na interpretação dos textos jurídicos. Observou-se também nos resultados que os entrevistados relatam que os termos jurídicos deviam ser mais simplificados e porém, verificou-se que a maioria possuem compreende alguns significados jurídicos.

Diante do exposto, a linguagem jurídica é bastante técnica e requer do acadêmico um domínio prévio das ferramentas utilizadas ao longo de sua vida escolar tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, logo é necessário que os docentes estimulem à leitura, no intuito de melhorar a compreensão jurídica. Nesse sentido, a linguagem jurídica está vinculada a prática constante do exercício de leitura.

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.183.

ANDA SANTOS, Daniella. '**Memória e Direito': as origens do Bacharelismo Liberal no Brasil Império**. Educação, Gestão e Sociedade: **Revista da Faculdade Eça de Queirós**. Ano 2, número 5, março de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico. In: ENCARNAÇÃO, João Bosco da. LIMA, Geroge Marmeistein. **Doutrinando** – Por que é tão difícil gostar de direito. Disponível em: <http://direitosfundamentais.net/2007/08/02/doutrinando-por-que-e-tao-dificil-gostar-do-

direito/>. Acessado em: 09 de janeiro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. 2013.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção primeiros passos; 62). pp. 78-104.

MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

MELLO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. Fortaleza: UFC, 1977, p. 14 e 51.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira. **Metodologia da pesquisa jurídica**: manual para a elaboração e apresentação de monografias. Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. **Psic**, São Paulo , v. 7, n. 1, p. 19-27, jun. 2006 .

PEREIRA, M. H. **A terminologia jurídica**: óbice ao exercício da cidadania?. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto (SP): UNESP, 2001.

SEGURADO, Milton Duarte. **O Direito no Brasil**. São Paulo: USP, 1973.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes. **O direito e suas instâncias linguísticas**. Sérgio Fabris, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Rogerio Piva et al. Escolha profissional e o perfil dos acadêmicos de Administração na modalidade à distância da Universidade Federal do Rio Grande–FURG: um estudo comparativo. **SINERGIA-Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis,** v. 16, n. 1, p. 21-29, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. **Letramento e Discurso Jurídico.** Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/40/artigo4.pdf>. Acesso em 06 mar. 2016.

WITTER, Geraldina Porto. **Leitura e universidade**. In: WITTER, Geraldina Porto (org.). Psicologia: leitura e universidade, Campinas: Alínea, 1997. Cap.1: p.09-18

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

ZILLER, J.; CARDOSO, T.L. Perfil da comunidade acadêmica da Escola de Ciência da Informação da UFMG: relações de poder e hierarquias. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Ancib, 2008.

A METÁFORA CONCEITUAL E SUA RELEVÂNCIA NO ESTUDO DO VOCABULÁRIO NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)

Monica Fontenelle Carneiro[1]

Resumo: A Teoria da Metáfora Conceitual, proposta por Lakoff e Johnson (1980.1999), na obra *Metaphors we live by* (1980), possibilitou uma ampla revisão nos princípios norteadores das formas que o homem se utiliza para organizar o pensamento e as experiências vividas. Essa teoria opõe-se à visão tradicional, na qual a metáfora é compreendida como fenômeno linguístico, utilizado na retórica como mero adorno da linguagem. Com base nesse entendimento de que o pensamento humano é, em grande parte, metafórico e que a figuratividade permeia a linguagem do cotidiano, a metáfora é examinada como parte integrante da linguagem cotidiana e, portanto, parte das formas de conhecer e perceber o mundo, com o objetivo discutir, de maneira sucinta, como o estudo do vocabulário no ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) pode ser facilitado pela exposição do aluno a conceitos metafóricos. A investigação semi-experimental envolveu dois grupos de dez participantes (um experimental e outro de controle) e replicou, em parte, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007) para seu estudo com aprendizes, concentrado na compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês). Foi constatado que, mesmo com limitações, os dados parecem sinalizar para um melhor desempenho do grupo que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual antes da aplicação dos instrumentos. Isso parece confirmar a hipótese de que a inclusão, no processo de ensino e aprendizagem, de instrução relativa à metáfora conceitual pode, de fato, facilitar a aprendizagem de palavras e expressões em LE.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Teoria da Metáfora Conceitual. Figuratividade. Metáfora. Ensino de línguas.

Introdução

Marco do início da Linguística Cognitiva, a obra *Metaphors we live by,* com os estudos que fundamentaram a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de George Lakoff e Mark Johnson (1980, 1999), publicada em 1980, provocou uma drástica mudança do quadro teórico que prevalecera até então. Contrapondo-se à visão tradicional, a proposta de Lakoff e Johnson (1980,1999) apresenta a metáfora não como um adorno da linguagem, própria da retórica e da poesia, mas como instrumento de organização e produção cognitiva e, portanto, parte integrante do pensamento. Essa ampla revisão nos princípios norteadores das formas que o homem se utiliza para organizar o pensamento e as experiências vividas, demonstrando que a figuratividade permeia a linguagem cotidiana, põe a metáfora no centro das discussões e dos estudos desenvolvidos a partir das últimas décadas do último século.

1 Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especializações em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e licenciada em Letras pela UFMA. Professora do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas da UFMA. Tem experiência nas áreas de Linguística e Letras, com especial interesse na Linguística Cognitiva e na Linguística Aplicada, assim como na Língua Inglesa e nas Literaturas de Língua Inglesa. Membro do GELP-COLIN e do GEPLA, ambos da UFC, e líder das suas unidades na UFMA, além de membro do Projeto Internacional de Pesquisa Bibliography of Metaphor and Metonymy, desenvolvido em parceria com a Universidade de La Rioja - Espanha. E-mail: monicafcarneiro@gmail.com.

Ao ser reconhecida também como parte integrante do pensamento, a metáfora, como componente da linguagem, pode ser identificada nas várias formas utilizadas na nossa manifestação sobre as coisas e o mundo à nossa volta.

No processo de ensino/ aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, muitas são as dificuldades enfrentadas por aprendizes e professores e o reconhecimento/uso da linguagem figurada (metáforas, metonímias, expressões idiomáticas, provérbios e extensões semânticas) certamente está entre elas, provocando inquietações e frustrações em relação ao desenvolvimento satisfatório da competência metafórica na língua estrangeira.

Embora seja um aspecto relevante do ensino/ aprendizagem de línguas, principalmente estrangeiras, na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a metáfora é praticamente inexplorada, a começar pelos manuais didáticos que a incluem apenas nos níveis mais avançados ou como parte de conteúdos específicos de retórica e poesia, pois o tratamento que lhe é dado tem como base a perspectiva clássica (CARNEIRO, 2009).

Com base no entendimento de que o pensamento humano é, em grande parte, metafórico e que a figuratividade permeia a linguagem do cotidiano (LAKOFF; JOHNSON, 1980,1999), neste artigo, a metáfora é examinada como parte integrante da linguagem cotidiana e, portanto, parte das formas de conhecer e perceber o mundo, com o objetivo discutir, de maneira sucinta, como o estudo do vocabulário no ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) pode ser facilitado pela exposição do aluno a conceitos metafóricos.

A metáfora

Desde Aristóteles até quase o final do século XX, esse fenômeno foi tratado como essencialmente linguístico, útil apenas como mero ornamento, sem qualquer valor cognitivo, incapaz de despertar o interesse de estudiosos para investigações no âmbito da linguagem e do pensamento.

Com o desenvolvimento das Ciências Cognitivas, campo interdisciplinar que se originou da convergência de estudos que partiram da Filosofia (em especial da filosofia da mente, da matemática e da ciência), da Psicologia (principalmente da psicologia cognitiva), da Neurociência, da Linguística, da Ciência da Computação e da Inteligência Artificial (com destaque para as redes neurais), a metáfora foi valorizada, tornando-se, a partir da década de 1970, objeto de inúmeras pesquisas de caráter multi, inter e transdisciplinar.

Muitos estudiosos contribuíram para essa discussão sobre os diversos aspectos da linguagem figurada, dentre os quais destacamos: Black (1962), com a intraduzibilidade e o funcionamento da metáfora; Lakoff e Johnson, com os postulados da Teoria da Metáfora Conceitual –TMC e seus refinamentos (1980,1999); Lakoff (1987.1993), com a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados; Johnson (1987) e a mente corporificada; Fillmore (1968, 1971, 1975, 1976, 1977, 1978, 1982, 1985), com suas teorias da Gramática dos Casos e da Semântica dos Frames; Langacker (1987, 1991), com a fundamentação teórica de sua Gramática Cognitiva; e Rosch (1975), com pesquisas sobre a categorização que resultaram na teoria dos protótipos.

Segundo os pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980), o homem compreende o mundo que o cerca, organiza o pensamento e as experiências vivenciadas na sua relação com outros e com o mundo, em grande parte, em termos metafóricos. Assim, por meio de expressões licenciadas por metáforas conceituais intrinsecamente coordenadas com a linguagem, o homem manifesta suas ideias e sentimentos e organiza suas experiências.

Na TMC, há dois fundamentos que embasam o modelo metafórico descrito por Lakoff e Johnson (1980,1999): a) ser convencional, ou seja, ser automático, não depender de esforço e ser estabelecido e compartilhado por uma determinada comunidade linguística; b) ser indis-

pensável, ou seja, ser naturalmente uma forma de expressão.

A geração do pensamento metafórico acontece quando o mapeamento ou correspondência entre dois domínios A (domínio-fonte) e B (domínio-alvo) decorre da correlação estrutural entre ambos. A direcionalidade entre esses domínios sempre ocorrerá de A → B, por ser o A (domínio fonte) aquele que, sendo mais concreto, provê o conhecimento organizado da experiência. Kovecses (2005, p. 4-8) descreve os onze elementos dessa geração. São eles:

Quadro1: Elementos da geração do pensamento metafórico

1. domínio fonte – concreto, físico, sempre coativado com um determinado domínio alvo, por exemplo, CALOR;
2. domínio alvo – abstrato, fluido, sempre coativado com um determinado domínio fonte, por exemplo, AFEIÇÃO;
3. base na experiência – a experiência corpórea alicerça a seleção de um domínio fonte em relação a um domínio-alvo, por exemplo, AFEIÇÃO corresponde-se com CALOR corpóreo;
4. estruturas neuronais correspondentes – a experiência recorrente de base Corpórea resulta em determinadas conexões neuronais, por exemplo, sempre quando a área do cérebro que corresponde ao sentimento AFEIÇÃO é ativada, a área que corresponde ao CALOR também o é. Trata-se, portanto, de coativação e recorrência entre dois domínios;
5. relação entre domínio fonte e domínio alvo – essas relações mostram que um domínio fonte pode se ligar a diferentes domínios alvo, sendo também verdadeiro o inverso, por exemplo, domínio fonte VIAGEM, domínios alvo VIDA, AMOR Esses domínios licenciam as metáforas: A VIDA É UMA VIAGEM e O AMOR É UMA VIAGEM;
6. expressões linguísticas metafóricas resultam da interligação de dois domínios – expressões como "começar a vida", "terminar a vida", "ter uma vida toda pela frente" resultam do mapeamento entre o domínio-fonte VIAGEM e do domínio alvo VIDA;
7. mapeamentos - são correspondências conceptuais básicas e essenciais entre omínios-fonte e alvo para a geração de metáforas. Tomemos o exemplo da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM. Os mapeamentos ou as correspondências entre os domínios VIAGEM e AMOR são: Viajantes → amantes; Veículo → a relação amorosa; Destino → o propósito da relação; Distância percorrida → o progresso alcançado na relação; e Obstáculos do caminho → dificuldades encontradas na relação;
8. acarretamento – os mapeamentos entre os domínios-fonte e alvo sempre mapeiam ideias que vão além das correspondências básicas. Esses mapeamentos adicionais são denominados acarretamentos ou inferências;
9. mescla – a junção de um domínio fonte a um domínio alvo resulta no processo cognitivo denominado mescla, ou seja, nessa etapa novos elementos são adicionados tanto ao domínio fonte quanto ao domínio alvo, resultando em novo enquadre conceptual;
10. metáforas conceptuais também podem ser realizadas de forma não-verbal;
11. metáforas conceptuais sempre produzem modelos culturais que atuam no pensamento.

Fonte: Kovecses (2005, pp.4-8)

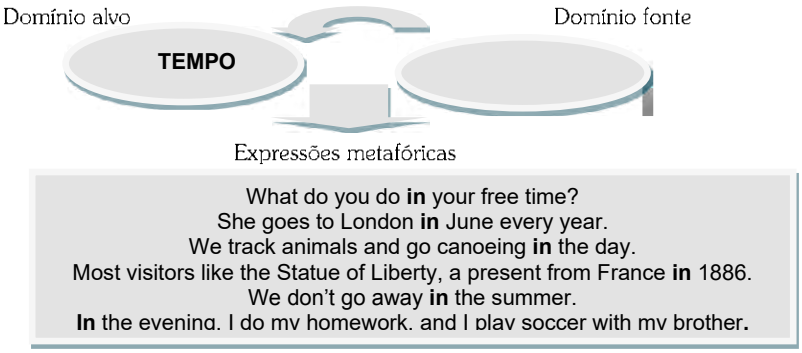
Com base a sequência de componentes apresentados por Kövecses (2005), é possível identificar as expressões em seus contextos de uso e entender sua ideia metafórica. De acordo com Steen (1998), a ideia metafórica permite que se compreenda um domínio por meio de outro. Assim, quando nos referimos à AFEIÇÃO como CALOR, estamos utilizando o domínio-fonte CALOR, mais físico, para a compreensão do domínio-alvo, mais abstrato, AFEIÇÃO.

Essa projeção metafórica ocorre porque há, entre os domínios, correlações conceituais – os mapeamentos – que se estabelecem, de maneira unidirecional, entre os elementos concei-

tuais que constituem o domínio mais concreto e aqueles constituintes do domínio mais abstrato. A metaforicidade está na tensão semântica identificada entre os elementos integrantes das expressões linguísticas metafóricas. Como exemplo, temos *Foi um jogo* ***duro***, em que *jogo* (domínio-alvo, mais abstrato) é tratado em termos de DUREZA (domínio-fonte, mais concreto).

Reproduzimos, a seguir, algumas figuras que representam os dois domínios: alvo e fonte (CARNEIRO, 2009, p. 101 - 102), demonstrando as correlações unidirecionais que se estabelecem entre eles e licenciam, dentre outras, as expressões metafóricas relacionadas. Essas metáforas conceituais que as licenciam são descritas com base em Grady (1997), que defende que as metáforas correlacionais resultam da correlação e coocorrência de mapeamentos entre a experiência cotidiana e a resposta cognitiva (sensoriomotor) a essa experiência. Dessa estreita correlação surge o julgamento subjetivo que funda as chamadas metáforas primárias, as mais básicas ou primitivas, que, segundo Grady (1997a) tenderiam à universalidade.

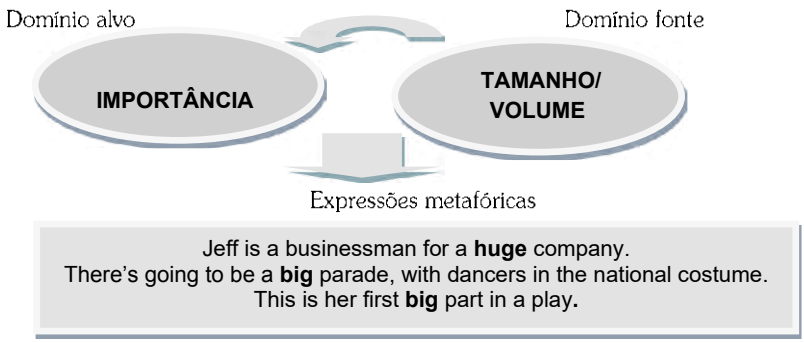
Figura 1: **TEMPO É UM CONTÊINER**



Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

• TEMPO É UM CONTÊINER
Grady (1997a), analisa essa metáfora como **PERÍODOS DE TEMPO (EM NOSSAS VIDAS) SÃO CONTÊINERS.**
Julgamento subjetivo: tempo
Domínio sensório-motor: contêiner
Experiência básica: possivelmente similar a **PERÍODOS DE TEMPOS SÃO PORÇÕES LIMITADAS DE CAMINHOS.**
Ex.: Ele teve um dia **cheio**.
A última semana foi praticamente **vazia** de surpresas.

Figura 2: **IMPORTÂNCIA É TAMANHO**



Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

• **IMPORTÂNCIA É TAMANHO/VOLUME**
Em Grady (1997a), a metáfora é incluída como **IMPORTÂNCIA É TAMANHO/ VOLUME.**
Julgamento subjetivo: importância
Domínio sensório-motor: tamanho, volume
Experiência básica: A correlação entre tamanho/volume de objetos e o valor, ameaça, dificuldade, etc. que representam numa interação nossa com eles.
Ex: O investimento em educação é uma **enorme** contribuição para desenvolvimento de um país.
Amanhã será um **grande** dia!

Figura 3: **TEMPO É DINHEIRO**

Faneuil Hall is a great place **to spend a day.**
I **spend ten hours** a day watching TV.
In her free time, Natalie likes writing, dancing and **spending time** with her friends.

Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

• **TEMPO É DINHEIRO**
Em Grady (1997), essa metáfora é incluída como **TEMPO É UM RECURSO.**
Julgamento subjetivo: tempo;
Domínio sensoriomotor: dinheiro, *commodity*, recurso, possessão material;
Experiência básica: similar a **OPORTUNIDADES SÃO RECURSOS**, a correlação se estabelece entre tempo e dinheiro, possessão material.
Ex.: Não gaste seu tempo ouvindo as suas desculpas. São sempre as mesmas.
Investi meu tempo mais criteriosamente e me dei bem.

Considerando os princípios e componentes descritos e o entendimento de que essa abordagem pode ser utilizada como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário, buscamos conhecer, por meio de um experimento envolvendo dois grupos de 10 participantes (todos alunos de ILE de um curso de línguas de São Luís), se a exposição do aprendiz a essa concepção da metáfora como parte constitutiva do pensamento contribui positivamente para sua aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Para esse experimento que descreveremos a seguir, replicou-se, em parte, com alguns ajustes, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007), para seu estudo interlinguístico realizado com aprendizes, concentrado na compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês).

Procedimentos metodológicos

No experimento realizado, trabalhamos com a hipótese de que, se há padrões metafóricos primitivos ativados durante o curso do desenvolvimento cognitivo, introduzir no processo de ensino conceitos relativos a mapeamentos constituídos nesse período resultaria em uma

aprendizagem mais eficaz de tais estruturas.

Relatamos, inicialmente, dados sobre os materiais e a condução dos experimentos que compuseram esta pesquisa de natureza qualitativa.

- Participantes

Para o experimento foram selecionados 20 participantes, todos aprendizes de ILE, matriculados no nível intermediário. de um curso de línguas de São Luís, na faixa de 14 a 30 anos, monolíngues, falantes nativos do português do Brasil. A escolha desses participantes baseou-se na sua competência linguística, comprovada em teste aplicado no último nível do curso básico, e a média de seu histórico escolar. A nota mínima para participação, em ambos os casos, foi 8,0 (oito).

- Experimento

No cumprimento dos procedimentos metodológicos, os participantes, divididos em 2 grupos de 10, responderam a questionário fornecendo informações, e assinaram um Termo de Consentimento Informado. O Grupo Controle (GC) foi submetido, então a uma bateria de testes (Instrumentos 1, 2 e 3), sem receber qualquer informação sobre a metáfora conceitual, enquanto o Experimental (GE) foi submetido à mesma bateria, somente após receber a instrução sobre a metáfora, em aula com duração aproximada de 50 minutos.

As variáveis independentes que nortearam essa investigação semiexperimental foram: a instrução, ou não, sobre a metáfora; a contextualização, ou não, das expressões metafóricas incluídas nos instrumentos 2 e 3; e o número de palavras que compõem as expressões metafóricas. As dependentes, por sua vez, foram: a compreensão das expressões metafóricas em função da instrução sobre a metáfora conceitual; a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou sua ausência; e o grau de dificuldade apresentado pelas expressões metafóricas em decorrência do número de palavras que a constituem.

Nesta investigação, foram utilizados os materiais relacionados a seguir:

- Teste de nivelamento linguístico;
- Questionário (sobre a experiência do participante na aprendizagem de ILE);
- Termo de Consentimento Informado;
- Instrumentos: 1 (teste do léxico com 20 palavras, dentre as que compõem as expressões metafóricas a serem testadas nos Instrumentos 2 e 3); 2 (teste de múltipla escolha com 10 expressões metafóricas descontextualizadas), e 3 (teste de múltipla escolha, com as mesmas 10 expressões metafóricas contextualizadas), baseados no modelo de Ferreira (2007);
- Aula de aproximadamente 50 minutos(para instrução sobre a metáfora conceitual);
- Relação de metáforas conceituais, baseada em Lakoff e Johnson (1980, 1999) e em Grady (1997);.

Passamos, na próxima seção, a apresentar os resultados obtidos.

Resultados e Discussão

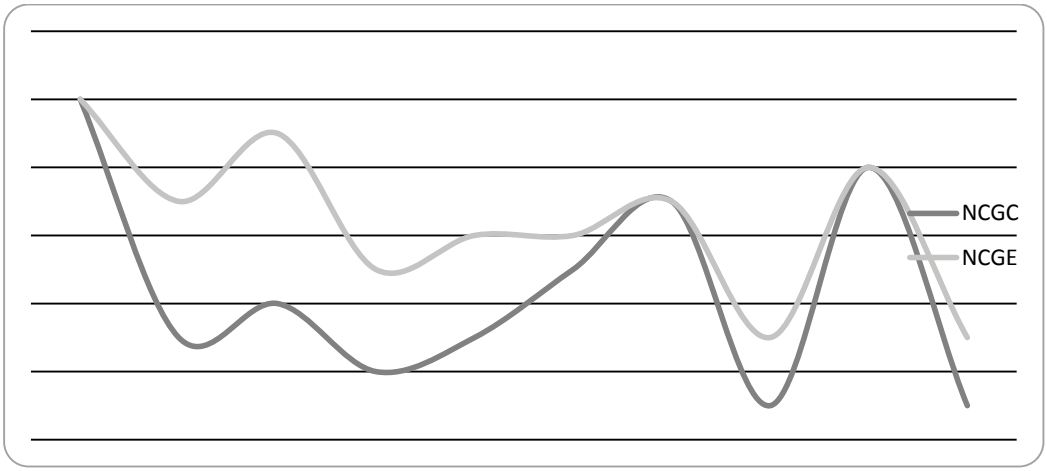
Em função do reduzido universo da investigação, o tratamento estatístico foi, de certa forma, dificultado, mas isso não impediu que concluíssemos que, no que tange ao Instrumento 1, os resultados foram muito aproximados. Esse instrumento, um teste relativo ao léxico, constou de 20 palavras que deveriam ser identificadas como desconhecidas (D), conhecidas (C), ou ter o seu significado (S) informado pelos sujeitos, em português, e avaliou a competência lexical dos sujeitos em relação às expressões metafóricas selecionadas para os Instrumentos 2 e 3.

A variação observada foi de apenas 5% entre o número de palavras com significados corretos fornecidos pelos dois grupos; e de apenas 3,5% no tocante às palavras apontadas

como difíceis para ambos. Isso parece indicar que os sujeitos, em termos linguísticos, encontravam-se nas mesmas condições.

A análise dos dados relativos aos Instrumentos 2 e 3 de cada um dos grupos permitiu-nos observar que os resultados sinalizavam para um melhor desempenho do GE no Instrumento 3, já que 4 questões (40%) registraram um maior número de acertos, com as palavras contextualizadas. Para o GC, a contextualização também pareceu favorecer os resultados, já que 9 (90%), dentre as 10 questões, apresentaram melhores índices. Dessa forma, percebemos que os resultados sugerem indícios, com percentuais mínimos, de que a contextualização contribui favoravelmente para a compreensão metafórica do aprendiz.

Gráfico 1 – Acertos por questão: Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 2 -Expressões Não Contextualizadas)



Fonte: Carneiro (2009, p. 161)

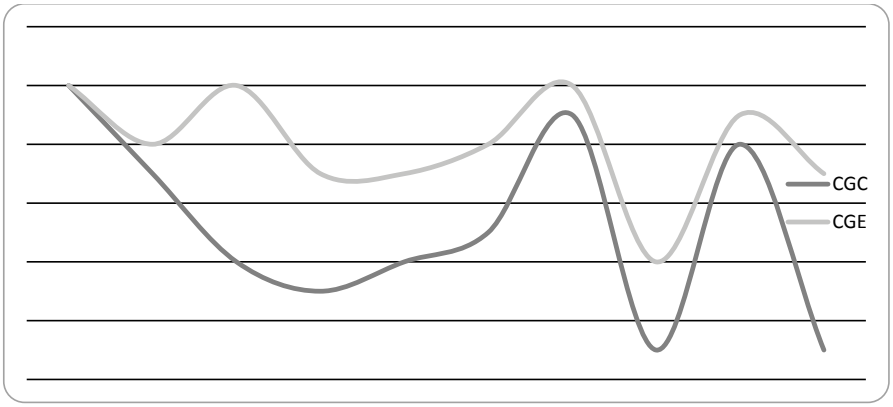
Tabela 01 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 2 - Expressões Não Contextualizadas)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Geral
GC	100%	30%	40%	20%	30%	50%	70%	10%	80%	10%	44%
GE	100%	70%	90%	50%	60%	60%	70%	30%	80%	30%	64%

Fonte: Carneiro (2009, p.161)

Na comparação entre os grupos, em ambos aos Instrumentos 2 e 3, foi possível perceber que os dados apontaram para um melhor desempenho do GE, pois, em 7 (70%) das questões do Instrumento 2, seus índices foram mais altos. Nas outras questões, os resultados se equipararam.

Gráfico 2 – Acertos por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (instrumento 3 - Expressões Contextualizadas)



Fonte: Carneiro (2009, p. 162)

Tabela 02 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 3 - Expressões Contextualizadas)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Geral
GC	100%	70%	40%	30%	40%	50%	70%	10%	80%	10%	50%
GE	100%	80%	100%	70%	70%	60%	70%	30%	80%	70%	73%

Fonte: Carneiro (2009, p. 163)

No Instrumento 3, os resultados foram um pouco mais expressivos, já que, em 9 (90%) das questões, o GE apresentou maior número de acertos. Em apenas uma questão, os resultados foram iguais. Isso parece sugerir que há uma diferença entre os grupos que não deve decorrer da contextualização apenas, já que está manifesta também no Instrumento 2, e pode ser atribuída à instrução sobre a metáfora, recebida pelo GE, antes da bateria de testes a que o grupo se submeteu.

O resultado geral relativo ao número de acertos em cada questão parece sugerir que as expressões metafóricas constituídas de uma única palavra podem apresentar um maior grau de dificuldade para a sua compreensão pelo aprendiz, mesmo quando recebe alguma instrução sobre a metáfora conceitual.

Constatamos, na investigação semiexperimental que, mesmo com limitações, os dados parecem sinalizar para um melhor desempenho do GE, que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual, antes da aplicação dos Instrumentos. Isto parece confirmar a hipótese de que a inclusão, no processo de ensino, de instrução relativa a conceitos e mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada pode, de fato, facilitar a aprendizagem de palavras e expressões metafóricas em ILE.

Observamos, também, que os resultados obtidos sugerem uma possível confirmação de que a contextualização das expressões linguísticas metafóricas favorece a compreensão do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em termos de sua competência metafórica; assim como, de que as expressões linguísticas metafóricas constituídas de uma única palavra apresentam maior grau de dificuldade para esse aprendiz.

Conclusão

As mudanças de ordem teórico-metodológicas que ocorreram no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a de deslocamento do foco da gramática para a comunicação e a interação, garantiram maior atenção ao vocabulário tanto na distribuição quanto na organização do conteúdo das lições. Os exercícios de caráter estrutural, com substituições, combinações e transformações, passaram a ceder espaço para o vocabulário, com inclusão de mais palavras e expressões contextualizadas, bem como com a utilização de redes de palavras.

Entretanto, considerando que os conteúdos concernentes aos aspectos cognitivos da metáfora ainda não são explorados nos manuais didáticos, e, se o são, ficam restritos às seções especiais de níveis mais avançados,.o ensino do vocabulário continua limitado ao sentido literal e prevalecem os exercícios com foco no reconhecimento das expressões linguísticas.

Essa ideia reforça a tese da dicotomia ou segmentação da língua em dois níveis: o literal e o figurado. Subjacente a tais princípios está o fundamento da retórica clássica, qual seja, a linguagem serve para descrever o mundo e seus fatos de forma objetiva e transparente. Trata-se, pois, de uma visão reducionista da linguagem. A metáfora, ao ser tratada como um fenômeno estritamente linguístico, ornamental, sem qualquer valor cognitivo reduz em muito as possibilidades da compreensão das semelhanças entre povos de línguas diferentes.

Por outro lado, ao discutirmos como essas semelhanças podem ser evidenciadas, ancorados nos pressupostos da TMC, que demonstram que a metáfora conceitual permeia a linguagem cotidiana, reconhecemos quão importante é este recurso na compreensão e expansão do vocabulário, seja de língua estrangeira ou mesmo de língua materna.

Com esses resultados que sinalizam para a relevância da metáfora conceitual como habilidade cognitiva no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), considerados os avanços advindos da abordagem cognitiva na compreensão de formas de organização do conhecimento, buscamos contribuir com mais um estudo em defesa da inclusão do ensino da Metáfora Conceitual, por reconhecer seu papel facilitador no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário do Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Referências

BLACK, Max. **Models and metaphors***:* Studies in language and philosophy, Ithaca: Cornell University Press, 1962.

CARNEIRO, Monica. Fontenelle. **Dos manuais didáticos à compreensão do aprendiz***:* a relevância da metáfora no ensino-aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE). 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

FERREIRA, Luciane Corrêa. **A compreensão da metáfora em língua estrangeira**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

FILLMORE, Charles. The case for case. In: BACH, Emmon; HARMS, Robert (Eds), **Universals in Linguistic Theory**. Holt, Rinehart & Winston, 1968, p.
1–88.

_____. Some problems for case grammar. In O'BRIEN, Richard (Ed.), **22nd annual Round Table. Linguistics**: developments of the sixties – viewpoints of the seventies, v. 24 of Mono-

graph Series on Language and Linguistics. Georgetown University Press, Washington D.C., 1971, p. 35–56.

_____.An alternative to the checklist theories of meaning. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY'S LINGUISTICS SOCIETY, 1. 1975, Berkeley. **Proceedings of..**. Berkeley, CA, 1975, p. 123-131.

_____.Frame semantics and the nature of language. In: **Annals of the New York Academy of Sciences**: Conference on the Origin and Development of Language and Speech, v. 280, 1976, p. 20–32.

_____.Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLLI, Antonio.(Ed.). **Linguistic structures processing**. Amsterdam, North Holland [s.n.], 1977, p. 55-81.

_____.On the organization of semantic information in the lexicon. In: FARKAS, Donna; JACOBSON, Wesley, TODRYS, Karol (Eds). **Papers from the parasession on the lexicon**. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1978, p. 148-173.

_____.Frame semantics. In: LINGUISTICS SOCIETY OF KOREA. **Linguistics in the morning calm:** Selected papers from the SICOl, 1981.. Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co, 1982, p. 111–138.

_____.Frames and the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica**, v.(2), 1985, p. 222–254.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes.1997. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística), Graduate Division, Universidade da Califórnia, Berkeley. 1997.

JOHNSON, Mark.. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 233 p.
KÖVECSES, Zóltan. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George. **Women fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____.The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251. Disponível em: <http://www.ac.wwu.edu/%7Emarket/semiotic/lkof _met.html>. Acesso em: 15 fev. 2008.

LAKOFF, G.eorge; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the Flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. Nova York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar,** vol.1: theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 540 p.

_____. **Concept, image and symbol**: the cognitive basis of grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology***: General*, v.104, p.192-233, 1975.

STEEN, Gerard. **Understanding metaphor in literature***:* an empirical approach. Inglaterra: Longman Group Limited, 1994.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Jelma da Cruz Sousa[1]
Pedrina Daiane Tomaz Andrade[2]

RESUMO: O presente trabalho aponta reflexões sobre a formação continuada dos professores na educação infantil, bem como a contribuição dessa formação para a prática docente. No que concerne à formação continuada percebemos que as publicações vêm crescendo de forma gradativa e as instituições formativas têm sido afetadas pelos resultados de estudos e pesquisas no sentido de priorizar aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem, como também na perspectiva de focalizar as necessidades formativas de professores. É indiscutível o avanço no campo teórico da formação continuada de professores, particularmente no que concerne às relações dos processos formativos com a prática docente. A pesquisa propõe uma discussão com os autores que tratam dessa temática, tais como: (GOMES, 2010); (LIBERALI, 2010); (OLIVEIRA, 2012) e (TARDIF, 2011) bem como os textos oficiais que se referem à educação infantil principalmente no que se refere à formação dos profissionais na educação infantil. A necessidade de analisar esses autores apresenta uma compreensão mais exata das propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas. O objetivo do trabalho é investigar as contribuições da formação continuada e sua relação com a prática docente. A metodologia utilizada para a investigação do trabalho foi à pesquisa bibliográfica, por entender que as discussões com os autores podem contribuir de forma significativa para o tema proposto para a investigação. Diante do crescimento da educação infantil no contexto nacional é necessário rediscutir a temática da formação, levando em consideração os aspectos da organização curricular, das políticas voltadas para a educação infantil e principalmente da formação continuada. No contexto atual, destacamos a importância de redimensionar essa formação onde possa se pensar na criança nos seus aspectos globais e principalmente uma proposta pedagógica inovadora para as instituições de educação infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação.

INTRODUÇÃO

Devido às grandes transformações ocorridas na sociedade contemporânea e como a mesma está sendo discutida na academia científica do ponto de vista histórico, a educação da criança vem ganhando sua devida importância pelo fato de reconhecer esta fase como base de toda a formação do indivíduo. Esta educação esteve sob a responsabilidade específica da família por séculos, porque se acreditava que era suficiente a aprendizagem obtida na coexistência com os adultos e com outras crianças, assim compartilhavam das tradições e aprendiam os princípios e normas da sua cultura.

A história da educação infantil está relacionada à história da infância, da família e do trabalho. O cuidado e a educação da criança, durante vários séculos, foram de exclusiva responsabilidade da família, embora a igreja também fizesse esse papel de educar. Na idade média, a educação infantil e as práticas de ensino adotadas e oferecidas às crianças foram associadas

1 Mestra em Educação PPGED/UFPI. Pedagoga da rede municipal de Educação de Teresina. jelmapedagoga@hotmail.com.

2 Especialista em Gestão e Supervisão escolar. Diretora do Centro Municipal de Educação de Teresina. pedrinadaianetomazandrade@mail.com.

à caridade, amparo e favor. Esse tipo de prática gerou significado para as instituições de educação infantil, que se tornou assistencialista, responsável somente pelo amparo e cuidado das crianças. Esse foi o modelo de prática pedagógica na educação infantil que perdurou durante longos anos.

No contexto atual, um dos grandes desafios da escola a serem superados pelos educadores da infância é integrar a educação, o cuidado e o brincar no trabalho educativo pedagógico dando ênfase a formação continuada dos profissionais de ensino que atuam nessa etapa. Discutir a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil é compreender a necessidade formativa desses profissionais que atuam nos Centros Municipais de Teresina mediante ao processo construtivo dos saberes e a sua relação direta com o fazer.

Dentro dessa discussão voltada para a formação continuada na Educação Infantil é também compreender e "fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores". (TARDIF, 2013, p. 280). Assim, os Centros Municipais de Educação Infantil devem prover meios e subsidiar a formação continuada desses professores promovendo uma formação que favoreça a construção desses saberes.

Compreender a necessidade de formação favorecendo o processo de ensino e aprendizagem das crianças é também provocar uma discussão que atenda as necessidades formativas dos professores buscando uma prática pedagógica que fortaleça a produção dos saberes e contribuía significativamente para a formação continuada dos professores.

O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM TERESINA PIAUÍ

As reflexões voltadas para a educação e sobre o papel da escola na contemporaneidade vislumbram principalmente sobre a formação para a cidadania. Esse papel exige que a educação, e especificamente a escola, reforce ainda mais seus aspectos curriculares aliando uma política de formação voltada para construção do saber e, sobretudo, na formação do aluno como cidadão crítico. Nesse sentido, Carvalho (1996) reforça que,

> [...] desde meados do século XX, as Ciências Sociais e humanas em geral e as chamadas ciências da educação em particular assumiram um papel de relevo no espaço educativo, reivindicando as prerrogativas outrora aqui usufruídas pelas doutrinas religiosas, políticas e até pedagógicas. E fizeram-na precisamente em nome do espírito positivo da Ciência, do seu rigor e da sua capacidade de interação na construção de tecnologias eficazes e bem adaptadas ás características individuais dos alunos, bem como a satisfação dos legítimos anseios de justiça e progresso social. (CARVALHO, 1996, p. 47).

Diante do exposto vale destacar o papel que a educação assume na contemporaneidade, reforçando a ideia de que existe uma preocupação especifica com o aluno e suas potencialidades, diante das grandes transformações no campo educativo e principalmente na educação infantil. Nesse sentido, esse papel engloba todos os aspectos voltados para uma preocupação na formação do aluno e também na formação do professor.

Dentro dessa perspectiva de redefinição do papel da educação e principalmente sobre o papel da escola, para se compreender sobre a Educação Infantil de Teresina é necessário conhecer um pouco da sua história e levantar alguns aspectos importantes que consolidaram a Educação Municipal e priorizaram o atendimento das crianças pequenas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina,

> Em 1999, o Plano Decenal de Educação para Teresina- PDET, prioriza o atendimento em 10 anos, de 60% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e, de 100% das crianças

> de 4 (quatro) a 6 (seis) anos na Educação Infantil com a incorporação gradativa das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; a universalização do atendimento das crianças de zero a seis anos, visando seu desenvolvimento global e harmônico em relação aos aspectos motores, sócio-afetivos, garantindo-lhes habilidades para continuidade no processo educacional; e ampliação da oferta de educação infantil, de forma a atender à demanda manifesta. (DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE TERESINA, 2008, p. 18)

Nesse contexto é notário compreender que essa estratégia do PDET- Plano Decenal de Educação de Teresina, aumentou a demanda de crianças em idade de creche e pré-escolas em Teresina, isso gerou um crescimento na procura por estabelecimentos que atendessem a essa etapa de ensino e de profissionais qualificados na área. Isso reforça também outro aspecto para esse novo contexto: a necessidade de formação. Porém, uma formação que contribuísse para a construção progressiva do conhecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos com responsabilidade e autonomia.

Para atender as crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil a proposta pedagógica articula-se de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil os dois âmbitos de experiência que são Formação Social e Pessoal e Conhecimento de mundo que se dividem em 7 (sete) eixos de trabalho.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ENTRE O SABER E O FAZER

A importância da Educação Infantil foi evidenciada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que a define como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, e de caráter obrigatório. Assim o trabalho pedagógico com criança de 0 a 5 anos ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional representando uma conquista importante na sociedade brasileira.

Assim, é relevante que os sistemas públicos de ensino voltem os olhares com mais responsabilidade e compromisso para que se criem elementos mensuráveis para proporcionar um ensino de qualidade, visando atender às crianças de todas as classes sociais num processo de regulamentação do trabalho educativo-pedagógico da Educação Infantil no âmbito da legislação.

No tocante o processo de formação continuada dos professores é necessário destacar o que a legislação vigente coloca à disposição como,

> Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (LDB Nº 9.394/96. Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (LDB Nº 9.394/96. Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Essa condição preconiza a importância do processo de formação recebido nas universidades e ou estudos de educação para a atuação do profissional docente na educação Infantil, pois a mesma de acordo com a Lei já citada constitui-se como primeira etapa da educação Básica. Segundo Nóvoa (2009, p. 14)

> Os estudos sobre formação de professores, atualmente, têm reconhecido a complexidade da prática docente, o que leva à necessidade da busca de formação continuada

> sempre. [...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Dentro dessa perspectiva o autor preconiza que os professores devem sempre buscar a formação continuada e sempre ficarem atentos aos processos de mudanças e de inovação dentro da sua prática pedagógica agindo diretamente na instituição em que atuam.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

O trabalho docente na educação infantil requer dos profissionais envolvidos uma maior atenção no que se refere ao ensino, pois se deve levar em consideração o desenvolvimento das crianças pequenas bem como aspectos inerentes ao seu psicológico, a sua motricidade, a sua afetividade e ao seu cognitivo. Nesse sentido o ensino na educação infantil está diretamente ligado a profissionalização do trabalho docente, Tardif (2011) afirma que,

> Essa questão dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente nos leva diretamente ao tema profissionalização do ensino. Sabe-se que desde cerca de quinze anos os debates, os debates, as pesquisas e as reformas relacionadas ao ensino vêm dando bastante espaço a este tema. Junto com esse tema central vem se enxertando toda uma série de proposições visando transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto ao exercício da docência. (TARDIF, 2011, p. 26).

Na Educação Infantil, a organização do ambiente torna o trabalho com as crianças bem mais atrativo e prazeroso. Tanto as crianças como os professores devem compartilhar de um ambiente que propicie a elas seu desenvolvimento integral viabilizando o acesso aos diferentes ambientes da instituição. Nessa discussão, Medel destaca que:

> A organização do ambiente educativo, tanto interno como externo, deverá promover a convivência das crianças entre si e com os adultos a cargo do processo educativo, favorecendo as interações positivas baseada no respeito mútuo, na resolução pacífica dos conflitos, na expressão e respeito pelos próprios sentimentos e pelo dos demais, e no trabalho colaborativo. (MEDEL, 2012, p. 13).

A promoção da aprendizagem para crianças pequenas requer do professor habilidades que possam construir um ambiente educativo favorável a elas. Na própria proposta pedagógica da escola, a orientação pedagógica deve constar metas e ações que priorize a organização desse ambiente bem como prever a disponibilização dos recursos para o mesmo. Nesse sentido,

> A organização do trabalho educativo como promoção da aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, respeita o cuidar e o educar, tendo como pilares: a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade ; o desafio e a resolução de problemas. (DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICIPIO DE TERESINA, 2008, p. 13)

Neste aspecto, existe uma reafirmação da visão de aliar o cuidado com a educação das crianças, a partir de uma proposta pedagógica voltada para o seu desenvolvimento, contrariando a ideia de que as creches e pré-escolas são espaços para cuidados com as crianças sem nenhum vínculo com os processos educativos.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo utilizou-se o principio de pesquisa bibliográfica com o objetivo de dar fundamentação teórica acerca do tema, além de obter uma visão macro do fenômeno estudado, a mesma, segundo Gil diz que "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao indivíduo a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla, sendo também indispensável nos estudos históricos." (GIL, 2010.p. 30)

Considerando a relevância da pesquisa bibliográfica e sua fase de interpretação Chinazzo, aborda que, "ela dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção das hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final. (CHINAZZO, 2009, P. 125).

Nesse sentido, entende-se que este tipo de pesquisa propicia ao pesquisador uma ampla sucessão de fenômenos, garantindo maior conhecimento sobre a temática em estudo e possibilitando um conhecimento maior do tema.

Devido à complexidade que o fenômeno educativo se encontra discutir, rediscutir e compreendê-lo dentro de uma realidade multiparadigmática é propor alternativas que busque levantar e solucionar a real situação da educação e reconstruir um novo papel para a educação. Essa reconstrução deve possuir uma dinamicidade de reflexões e discussões sobre a política educacional, os mecanismos de formação (para professores), a própria gestão e principalmente a prática docente.

A compreensão que se tem da criança, de como ela aprende e se desenvolve é fundamental para um professor de Educação Infantil, pois em nenhuma época se aprende e se desenvolve tanto quanto nos primeiros anos de vida. É nesse período que se constitui a base de toda a formação do ser humano, é a partir dessas primeiras experiências que a criança constrói o seu modo pessoal de ser, sentir, agir e reagir diante de situações, de objetos e do mundo que a cerca.

Ao se pesquisar sobre formação continuada dos professores de educação infantil é necessário se conhecer a realidade vivenciada pelos sujeitos. A pesquisa que está em andamento analisará as práticas desenvolvidas pelos professores nos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Teresina, irá buscar os elementos que contribuem para o desempenho dessas práticas a partir de uma reflexão no processo de formação continuada.

No que concerne ao campo investigativo sobre a formação dos professores é notório os avanços e dilemas em torno dessa temática, pois diante de tantos problemas que são levantados nas mais diversas maneiras de educar e nos mais diversos ambientes educativos, a formação dos professores se torna tarefa primordial para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a educação deve assumir na contemporaneidade um compromisso que possa permitir a sociedade uma universalidade no atendimento com qualidade e eficácia.

Contudo, espera-se que este estudo contribua para uma reflexão permanente sobre a formação dos professores, da educação e do papel da escola em uma dimensão ampla. Outra perspectiva é a de ter apresentado reflexões que dêem lugar à assimilação dos discursos e dos significados que as práticas educativas têm assumido no espaço escolar na contemporaneidade no que se refere à formação dos professores.

Diante do exposto espera-se que essa pesquisa contribua de forma efetiva para consolidar a formação continuada no município de Teresina-PI, bem como ter apresentado análises que dêem lugar à assimilação dos discursos e dos significados que as práticas educativas têm assumido no espaço escolar, pois se tem a certeza de que cada um poderá contribuir para a mudança da realidade educacional da maioria das instituições de educação infantil do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva**.** In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; Solé, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, 1996.

_____.MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** Volume 1.Brasília, 1998.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Filosofia da Educação e contemporaneidade. In:____. **Epistemologia das ciências da educação**. 3 ed. Porto: Afrontamento, 1996. P.109-127.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf. Data do acesso: 22 de dezembro de 2014.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBERALI. Fernanda Coelho. **Formação Crítica de educadores**: Questões fundamentais. Campinas-SP: Pontes Editora, 2010.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

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

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. **Educação infantil: muitos olhares (org.)**. 9 ed. Cortez, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Demerval. Contribuições da Filosofia para educação. Em aberto, Brasília, v.9, n. 45, p3-9,jan./mar.1990.Disponível em: http:://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E49EEC4-40E1-4FB5-A0C4-67F-8CA160708%7D_ano_9_n°_C2%BA_45_jan-mar._1990.pdf . Acessado em: 30 de dezembro de. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8. Ed. Rio de janeiro: VOZES, 2013.

TRADIF. Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 6.ed. Petrópolis- RJ: vozes, 2011.

TERESINA. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina-** SEMEC. 2008

I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS

UFMA -BACABAL-MA

8, 9 E 10 DE JUNHO DE 2016

ANAIS

I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS

LINGUAGEM E DIVERSIDADE CULTURAL

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
CAMPUS BACABAL

Apoio

Bacabal - Maranhão
2016